



Pontificia Universidad Católica del Perú

Escuela de Posgrado

TESIS:

Análisis de elementos que contribuyeron o limitaron el aprendizaje de directivas y directivos de escuelas públicas peruanas que participaron en el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023” del Ministerio de Educación del Perú

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Gerencia Social con mención en Gerencia de la Participación Comunitaria, que presenta:

Diego Alonso Chacón Blacker

Asesor PUCP: *Mg. María Teresa Tovar Samanez*

Co-Asesor de la Universidad EAFIT: *PhD. Adolfo Eslava Gómez*

Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, María Teresa Tovar Samanez, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada(o) Análisis de elementos que contribuyeron o limitaron el aprendizaje de directivas y directivos de escuelas públicas peruanas que participaron en el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023" del Ministerio de Educación del Perú, de el autor Chacón Blacker, Diego Alonso, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 7%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 26/11/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 27 de noviembre de 2025.

Apellidos y nombres de la asesora: <u>Tovar Samanez Maria Teresa</u>	
DNI: 07938272	Firma 
ORCID: 0000-0002-3759-6042	

AGRADECIMIENTOS

A Voluntades y a Enseña Perú, por ser los espacios que gatillaron mi interés en esta maestría.

A Gustavo, por esa reflexión que me ayudó a tomar la decisión de terminarla.

A la profesora Elsa, por darme la oportunidad de volver a empezar la tesis.

A la profesora Teresa, por su dedicación, paciencia y orientación constante estos dos años de trabajarla.

A las directivas y directivos que participaron en este estudio con su tiempo y su sabiduría en medio del inmenso, retador y admirable trabajo que realizan diariamente.

A Martha, María Pia, Silvia, Rosa y Gerardo por su amabilidad en compartir conmigo sus saberes y experiencias.

A Elizabeth, Mayllorid y Betty por su gentileza en brindarme su tiempo y conocimientos.

A Susan por su desinteresado, diligente y concienzudo análisis.

A Melissa y Maricarmen por su colaboración y aporte.

A Brenda por motivarme a seguir profundizando en el mundo de la gestión pública, y sus constantes y amables recomendaciones para encaminar mejor mi investigación.

A los profesores Alex, Lenis y Diana de la Universidad EAFIT por las enseñanzas, la exigencia, pero sobre todo por su amabilidad; y, sobre todo, al profesor Adolfo no solo por lo anterior, sino por su tiempo y consejos.

A mis compañeras y compañeros del doble grado, por los aprendizajes conjuntos y la buena onda.

A José, por su tiempo y su paciente revisión para corregir mi citado.

A Elio, por su eficiente edición y su asistencia para mejorar mi traducción.

A Manuel, por su ánimo constante, sugerencias y su gran tolerancia.

A mi familia por la motivación y la preocupación.

Y al buen Eleodoro por su constante cooperación, incluso en fines de semana.

RESUMEN EJECUTIVO

Quien asume la dirección de un colegio público es una figura fundamental para asegurar que haya aprendizajes de calidad en sus estudiantes. Por ello, el Ministerio de Educación del Perú implementa un Programa Nacional formativo dirigido a fortalecer las competencias de los directores y directoras de escuelas públicas de tal manera que puedan ejercer mejor su rol como líderes pedagógicos.

Como parte de este programa, el Ministerio ejecutó una serie de cursos virtuales durante el año 2023. Uno de estos cursos fue “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica”, el cual tuvo como objetivo fortalecer las capacidades de las directoras y directores de escuelas públicas para realizar acciones de monitoreo y acompañamiento a sus docentes. Este curso tuvo un carácter asincrónico, pero contó con la presencia de tutores virtuales a cargo del acompañamiento y orientación al aprendizaje de los participantes.

Con el objetivo de identificar si el curso logró su objetivo, la presente investigación lo analizó desde la óptica de la gerencia social incorporando elementos como el enfoque andragógico, la evaluación de programas formativos, los modelos de diseño instruccional para aprendizaje virtual, la innovación social, la ética y la confianza.

Para ello, la investigación se enfocó en identificar en qué medida las necesidades formativas e intereses de los directivos participantes fueron consideradas en el diseño del curso, indagar hasta qué punto las actividades del curso favorecieron el desarrollo de capacidades para el monitoreo y el acompañamiento pedagógico en los participantes, y describir las acciones de asesoría y seguimiento que realizaron los tutores virtuales con los participantes del curso.

Como hallazgos, se identificó que el curso tuvo un diseño estructurado y se armó sobre la base de estudios previos que justificaron la problemática abordada pero no contó con la participación de los directivos en su diseño y ejecución.

También se halló que las herramientas brindadas a los directivos en el curso fueron útiles y valoradas por ellos, y las actividades propuestas tuvieron un buen planteamiento formativo. Sin embargo, tuvieron limitaciones en su implementación y en sus estrategias de evaluación.

Finalmente, se concluyó que el equipo de tutores virtuales enfocó sus tareas principalmente en orientar a los directivos para el cumplimiento de las actividades del curso más no a generar espacios de aprendizaje que complementen o aclaren los contenidos que el curso brindaba.

ABSTRACT

A public school leader is a key figure in ensuring quality learning for their students. This is why the Peruvian Ministry of Education implements a National Training Program aimed at strengthening the competencies of public school principals so they may better fulfill their role as pedagogical leaders.

As part of this program, the Ministry implemented a series of online courses throughout 2023. One of these courses was "Monitoring and Supporting Pedagogical Practice," which aimed to strengthen the capacities of public school principals to monitor and support their teachers. This course was asynchronous but included virtual tutors who were charged with accompanying and guiding the learning of participants.

To determine whether the course achieved its objective, this research analyzed it from a Social Management perspective, incorporating elements such as the andragogical approach, training program evaluation, instructional design models for virtual learning, social innovation, ethics, and trust.

The research focused on identifying the extent to which the training needs and interests of the participating school principals were considered in the design of the course, investigating the extent to which the course activities favored the development of monitoring and pedagogical support capacities in the participants, and describing the actions taken by the virtual tutors responsible for supporting and following up with the course participants.

Findings showed that the online course had a structured design and was built on the basis of previous studies that justified the problem addressed but it did not involve the participation of the school principals in its design and execution.

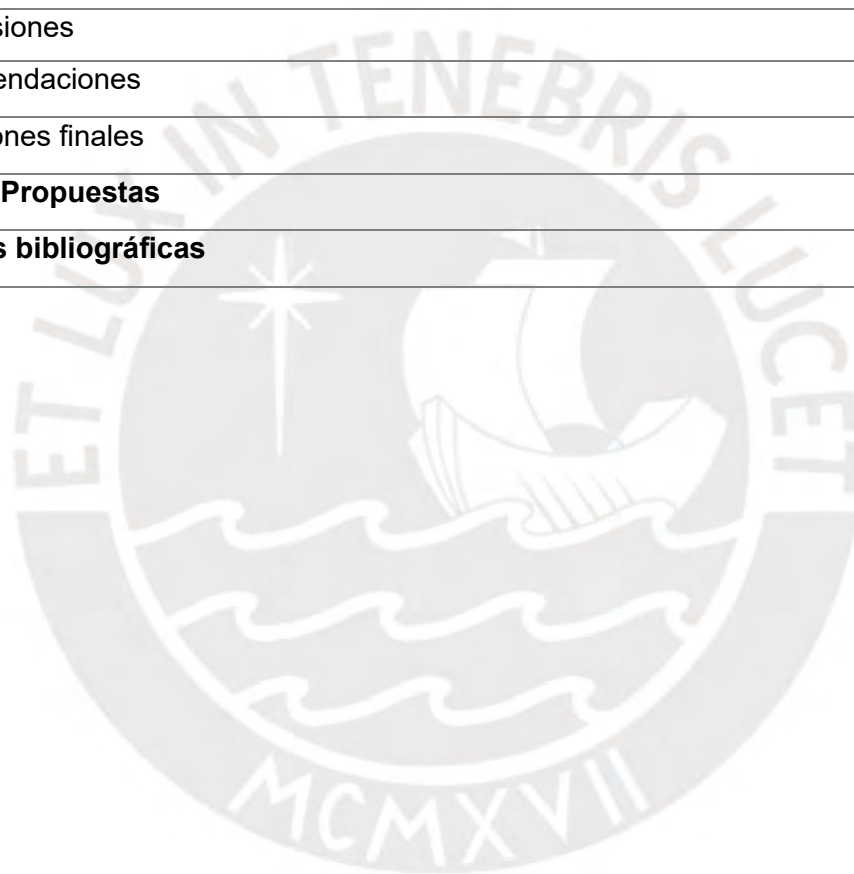
The pedagogical tools provided to school principals in the course were also found to be useful and appreciated, and the proposed activities had a good training approach. However, they presented limitations in their implementation and evaluation strategies.

Finally, the team of virtual tutors focused their tasks primarily on guiding the principals in completing the course activities rather than creating learning spaces that complemented or clarified the course content.

ÍNDICE

Agradecimientos	3
Resumen ejecutivo	4
Abstract	5
Índice	6
Índice de tablas	8
Índice de figuras	9
Introducción	11
Capítulo 1: Planteamiento del problema	13
1.1. El problema	15
1.2. Preguntas y objetivos de investigación	17
1.3. Justificación	18
Capítulo 2: Marco contextual	20
2.1. Marco social	20
2.2. Marco normativo	37
2.3. Marco de la política a analizar	49
Capítulo 3: Marco teórico	59
3.1. Marco teórico referente a los resultados esperados	59
3.2. Marco teórico de los medios y caminos para lograr resultados	70
3.3. Marco teórico de las bases disciplinares	92
Capítulo 4: Diseño de la investigación	98
4.1. Objetivos de investigación	98
4.2. Unidad de análisis	98
4.3. Tipo de investigación y estrategia metodológica	99
4.4. Contexto de la investigación	99
4.5. Técnicas, fuentes y muestra de la investigación	101
4.6. Proceso de recolección de la información	103
4.7. Nomenclatura de participantes del estudio	104
4.8. Variables y definiciones operacionales	106
Capítulo 5: Hallazgos y resultados de la investigación	108
5.1. Hallazgo primero	111
5.1.1. Variable 1: Necesidades e intereses formativos que tienen los directivos	113

5.1.2. Variable 2: Diseño del curso considerando las necesidades e intereses de los directivos	129
5.2. Hallazgo segundo	148
5.2.1. Variable 3: La Calidad de la propuesta pedagógica del curso.	151
5.2.2. Variable 4: Valoración y aplicación de los aprendizajes adquiridos	174
5.3. Hallazgo tercero	201
5.3.1. Variable 5: Valoración y utilidad del trabajo de los asesores pedagógicos.	203
5.3.2. Variable 6: Organización de actividades del equipo de asesores pedagógicos	217
Capítulo 6: Conclusiones y recomendaciones	229
6.1. Conclusiones	229
6.2. Recomendaciones	233
6.3. Reflexiones finales	235
Capítulo 7: Propuestas	238
Referencias bibliográficas	246



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones y resultados del MPE 2023	27
Tabla 2: Preferencias de capacitación por parte de los directivos según la ENDI 2023	28
Tabla 3: Preferencias formativas por parte de los directivos según la ENDI comparado con los resultados del MPE	30
Tabla 4: Prácticas de gestión del Compromiso de Gestión Escolar N°4	32
Tabla 5: Porcentaje de estudiantes con nivel Satisfactorio - ENLA 2023	35
Tabla 6: Porcentaje de estudiantes con nivel Satisfactorio - ECE 2019	35
Tabla 7: Etapas de la evaluación de acceso al cargo directivo.	41
Tabla 8: Dominios y competencias del Marco del Buen Desempeño Directivo - MINEDU	50
Tabla 9: Intervenciones MINEDU en Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica desde 2020	53
Tabla 10: Modelos de diseño instruccional	80
Tabla 11: Modelos de evaluación de programas formativos	88
Tabla 12: Técnicas de investigación y muestra	103
Tabla 13: Nomenclatura de los participantes para el capítulo 5	105
Tabla 14: Variables y definiciones operacionales	106
Tabla 15: Niveles de evaluación de programas de entrenamiento según Kirckpatrick	138
Tabla 16: Objetivos y aprendizajes esperados del curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”	153
Tabla 17: Unidades, sesiones y objetivos de las sesiones del curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica”	154
Tabla 18: Actividades evaluadas y su peso en el curso	159
Tabla 19: Fichas y formatos proporcionados por el curso para los directivos	175
Tabla 20: Criterios del nivel logrado (más alto) en la rúbrica del Producto final del curso	185
Tabla 21: Muestra de retroalimentaciones de asesores pedagógicos a los productos finales de tres directivos	188
Tabla 22: Indicadores de gestión de los cursos virtuales 2023	209
Tabla 23: Propuesta de instrumento de evaluación de programas formativos	242

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Total, de directivos peruanos en el año 2023	16
Figura 2: Dimensiones de la gestión escolar	23
Figura 3: Compromisos de gestión escolar (CGE)	24
Figura 4: Resultados de Perú en prueba PISA 2022	34
Figura 5: Normas que definen el rol de un directivo y su acceso al cargo	37
Figura 6: Normas y documentos que permiten implementar la formación de directivos	42
Figura 7: Etapas y estrategias del Programa Nacional de directores y subdirectores	47
Figura 8: Intervenciones del Programa Nacional de Formación a Directivos desde el 2020	52
Figura 9: Intervenciones realizadas mediante convenio o alianza con otra entidad	56
Figura 10: Organigrama del Ministerio de Educación y ubicación de la DIF	100
Figura 11: Organización interna de la Coordinación de Formación de la DIF - MINEDU	101
Figura 12: Hallazgos y variables	110
Figura 13: Dificultades en el cargo directivo según directivas entrevistadas	114
Figura 14: Necesidades formativas de las y los directivos encuestados	115
Figura 15: Autoformarse y formar a otros	117
Figura 16: Los cuatro instrumentos de gestión escolar	119
Figura 17: Necesidades formativas de los directivos al asumir sus cargos según asesores pedagógicos participantes del taller	120
Figura 18: Opinión de los asesores pedagógicos sobre las necesidades formativas que tienen los directivos	121
Figura 19: Otras necesidades formativas detectadas por los directivos encuestados	124
Figura 20: Necesidades formativas de los directores según las diseñadoras del curso	126
Figura 21: Distribución de funciones en la Coordinación de Formación – DIF – Minedu	130
Figura 22: Proceso de elaboración de los cursos virtuales	134
Figura 23: Inicio del proceso de diseño de un curso virtual	136
Figura 24: Recojo de opiniones para la toma de decisiones	137
Figura 25: Percepción de los directivos sobre la toma de sus necesidades en el diseño del curso	141
Figura 26: Satisfacción de los directivos que llevaron el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica”	142
Figura 27: Imágenes del curso virtual	155
Figura 28: Interface del curso en la plataforma PerúEduca	156
Figura 29: Opinión de los encuestados sobre las temáticas abordadas en el curso	162
Figura 30: Propuestas de Mejoras relacionadas con la adecuación y adaptabilidad de materiales – Especialista pedagógica consultada	163

Figura 31: Opiniones de los directivos en relación al curso	164
Figura 32: Sugerencias de directivos para mejoras en la adecuación y contextualización de actividades	166
Figura 33: Opinión de diversos actores sobre la necesidad de adecuar y adaptar los materiales	167
Figura 34: Opinión de los encuestados sobre los foros	169
Figura 35: Oportunidades de mejora a los foros según directoras entrevistadas	170
Figura 36: Oportunidades de mejora a los foros según los asesores pedagógicos	171
Figura 37: Fichas y herramientas brindadas al directivo por el curso	176
Figura 38: Opinión de los asesores pedagógicos sobre las herramientas brindadas por el curso	177
Figura 39: Valoración de las fichas por parte de los directivos encuestados	178
Figura 40: Comentarios de mejora a los instrumentos y herramientas brindadas por el curso	180
Figura 41: Rúbrica del producto final	184
Figura 42: Opinión experta sobre el planteamiento del producto final	186
Figura 43: Aplicación de aprendizajes clave sobre Monitoreo según las directivas entrevistadas	196
Figura 44: Aprendizajes manifestados por los directivos encuestados	198
Figura 45: La reflexión con el docente luego del monitoreo	200
Figura 46: Recomendaciones para el curso brindadas por los participantes	207
Figura 47: Resumen de los términos de referencia (TDR) de los asesores pedagógicos	212
Figura 48: Utilidad de las conferencias y asesorías según la encuesta de satisfacción en la revisión documental	213
Figura 49: Utilidad de las conferencias y asesorías según los asesores pedagógicos	214
Figura 50: Opiniones de los directivos sobre los asesores	215
Figura 51: Sensación de los asesores pedagógicos sobre sus funciones y su perfil	218
Figura 52: Sensaciones en el nivel de atención que brindan a los directivos	223
Figura 53: Necesidad de hacer ajuste a las actividades sincrónicas	225
Figura 54: Cinco lentes del desarrollo directivo	238

ANÁLISIS DE ELEMENTOS QUE CONTRIBUYERON O LIMITARON EL APRENDIZAJE DE DIRECTIVAS Y DIRECTIVOS DE ESCUELAS PÚBLICAS PERUANAS QUE PARTICIPARON EN EL CURSO “MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA 2023” DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

INTRODUCCIÓN

La formación y capacitación de los directivos de escuelas públicas en el Perú es un gran reto. Y dentro de él, el fortalecimiento de capacidades para el monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica es un desafío fundamental y crítico, pues éste tiene mucha influencia en el aprendizaje de estudiantes.

Si bien el Ministerio de Educación peruano ejecuta acciones formativas para potenciar estas capacidades en los directivos peruanos, éstas tienen variadas limitaciones que tienen mucho potencial de mejora. Por ello, la presente investigación analiza una de dichas acciones formativas, que fue el curso virtual “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023” con el objetivo de entender los aspectos que limitaron o contribuyeron al aprendizaje en los directivos que participaron de él.

El problema que plantea la presente investigación es identificar en qué medida el mencionado curso contribuyó a desarrollar las capacidades de los directivos para realizar acciones de monitoreo y de acompañamiento a los docentes de sus escuelas. Por ese motivo se definió como objetivo central la identificación de elementos que contribuyeron o limitaron al aprendizaje de los directivos participantes del curso, y como objetivos específicos el analizar si las necesidades formativas e intereses de los directivos fueron consideradas en el diseño del curso, el indagar si las actividades propuestas del mismo favorecieron al desarrollo de capacidades, y el describir las acciones realizadas por el personal a cargo del seguimiento a los participantes.

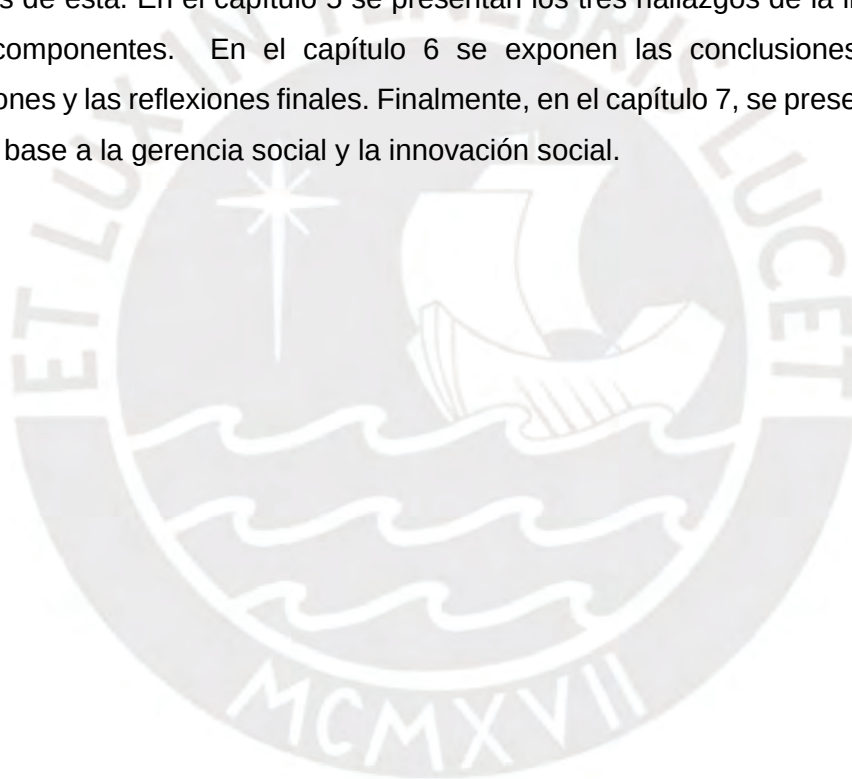
Para la presente tesis, la investigación se trabajó como estudio de caso con un enfoque cualitativo y con un carácter exploratorio. Se emplearon entrevistas semiestructuradas, encuestas, y un análisis documental que incluyó no solo los documentos de elaboración del curso, sino evidencias generadas en la plataforma virtual donde fue alojado el curso.

La presente investigación se divide en 7 capítulos. En el capítulo 1 se presenta el planteamiento del problema, así como las preguntas y objetivos de la investigación, y su justificación. En el capítulo 2 se presenta el marco contextual que se divide en tres partes: un marco social que explica la situación de la formación de directivos en el Perú, un marco normativo que expone la estructura legal de la mencionada formación, y un marco de la política analizada, que es el Programa nacional

de formación y capacitación a directores y subdirectores del Perú, programa del cual desemboca el curso virtual analizado en la investigación.

En el capítulo 3 se presenta el marco teórico, el cual se divide en tres secciones. Primero se presenta el marco teórico referente a los resultados esperados en educación mencionando conceptos como la calidad educativa y el liderazgo pedagógico. Luego se presenta el marco teórico de los medios y caminos para lograr dichos resultados, con temáticas como la andragogía, la educación dirigida a adultos con rol directivo, el diseño instruccional en ámbitos virtuales, y la gestión de proyectos educativos e innovación social. Finalmente, se presenta el marco teórico de las bases disciplinares que están presentes en la investigación, en donde se incluye el desarrollo, la innovación social, la gobernanza, la confianza y la ética.

En el capítulo 4 se expone el diseño de la investigación comentando cómo se realizó y las características de esta. En el capítulo 5 se presentan los tres hallazgos de la investigación y sus variables y componentes. En el capítulo 6 se exponen las conclusiones del estudio, las recomendaciones y las reflexiones finales. Finalmente, en el capítulo 7, se presenta una propuesta de mejora en base a la gerencia social y la innovación social.



CAPÍTULO 1: Planteamiento del problema

Los resultados académicos en el Perú han sido negativos en los últimos años. Por ejemplo, según el informe de la prueba internacional PISA 2022, los resultados peruanos estuvieron muy por debajo del promedio mundial (Organisation for Economic for Economic Co-Operation [OECD], 2022, p. 453), colocando al Perú en una posición desalentadora a nivel internacional.

Por otro lado, El Ministerio de Educación peruano [MINEDU], presentó en el 2023 la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (conocida como la ENLA 2023) en donde se reportó que menos del 37% de estudiantes evaluados alcanzó un nivel satisfactorio en lo que deberían estar aprendiendo (MINEDU, 2023c), validando lo mostrado en la prueba PISA 2022.

Las causas de los bajos resultados son muchas, pero los estudios consideran al docente como un factor central y gravitante (Díaz & Saavedra, 2015, p.144) pues es el actor que influye de manera más directa en el aprendizaje que va adquiriendo un estudiante en un aula de clase. Sin embargo, usualmente se suele olvidar también a otro actor muy importante: El director de la escuela.

Hay extensa cantidad de estudios que han demostrado que un buen director de escuela tiene alta influencia y responsabilidad en lograr mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Estos estudios indican que después del docente, es el director quien sigue en el orden de importancia e influencia para lograr que los estudiantes aprendan (Bolívar, López & Murillo, 2013, p.25). Todo esto hace relevante la necesidad de investigar cómo se les capacita desde el Estado.

Bolívar afirma que existe una relación directa entre el aprendizaje que tienen los estudiantes y la labor de los directores de escuelas. Él afirma que lo que le permite a una escuela tener mejores resultados es altamente influenciado por un equipo directivo que trabaje enfocado en “dinamizar, apoyar y animar” las acciones que busquen lograr mejoras en su interior. Todo esto, teniendo en cuenta el rol que tienen en generar un clima que permita al docente mejorar su trabajo con los estudiantes (Bolívar, 2010, p.11).

Los directores, continúa Bolívar, son pieza clave en la mejora de aprendizajes al ejercer un “liderazgo centrado en el aprendizaje” (2010, p.14). Esto significa que un director debe facilitar las condiciones adecuadas en la escuela no solo para el estudiante, sino para que el docente mejore su desempeño. Por ello tiene mucho sentido que el Estado peruano promueva y ejecute acciones

de fortalecimiento de las capacidades del docente.

A estas acciones, en la normativa peruana se les suele conocer como “prácticas de gestión” y son aquellas que se espera que el director de un establecimiento educativo realice con sus docentes, y que incluye conceptos como el monitoreo docente y el acompañamiento a la práctica pedagógica (MINEDU, 2021b).

Entonces, vale la pena revisar qué tanto se realizan estas prácticas de gestión por parte de los directores peruanos. Por ejemplo, un estudio llamado “Monitoreo de Prácticas Escolares 2023”, realizado por el Ministerio de Educación del Perú en 2023, concluyó que el “Monitoreo y Retroalimentación docente” es una de las prácticas de gestión con más bajo puntaje en todos los directivos que participaron en él (MINEDU, 2023a).

Lo interesante, es que los propios directores de escuela reconocen que este tema es altamente importante. Según la Encuesta Nacional de Directores realizada en el 2023 (conocida como la ENDI 2023) el 45% de los directores encuestados consideraron que el Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica es el aspecto en el que sentían mayor necesidad de ser capacitados (MINEDU, 2023b)¹.

Por todo ello, esta investigación ha decidido plantear como objeto de estudio a la formación y capacitación de los directores de escuelas públicas y, en específico, en aquellas enfocadas en el potenciamiento de las habilidades que ellos requieren para realizar el monitoreo y el acompañamiento que deben hacer los docentes de sus escuelas. Todo esto a partir de explorar las características de un curso virtual dirigido a un grupo de directores.

Realizar esta investigación es importante para la gerencia social, pues al investigar la política pública enfocada en la formación de directores de escuelas públicas, se han podido identificar puntos de mejora a ser tomados en cuenta para potenciales cambios. Además, con esta tesis se ha podido indagar sobre la pertinencia tanto del diseño como ejecución de una acción formativa dirigida a directores de escuelas públicas. De esta manera, los hallazgos han permitido concluir los aspectos positivos de la implementación de un proyecto formativo (curso) que se enfocó en un grupo de sujetos de derecho (directores de escuelas públicas), pero también sus potencialidades las cuales puedan ser relevantes para futuras iniciativas similares.

¹ Ambos estudios y sus resultados se ahondan con más detalle en la sección 2.1., Marco social.

1.1. El problema

Para entender con mayor claridad la relevancia de la presente tesis desde la mirada de la Gerencia Social, es importante conocer los diversos problemas que surgen en torno a la capacitación de directivos de escuelas públicas en el país.

Antes, es importante precisar que a partir de este momento se utilizará el término “directivos” en el resto de la investigación. La Ley 29944, ley de Reforma Magisterial del Perú, utiliza el término “directivos” para referirse tanto a directores como a subdirectores, por lo que, para poder incluirlos a todos ellos, se ha usado el mismo término en esta tesis (Congreso de la República, 2012, art. 35). Esto será desarrollado con más detalle en la sección de marco normativo.

1.1.1. Características de los directivos en el Perú

Para entender el alcance del presente estudio, es necesario conocer algunas cifras y características de los directivos peruanos (recordando que este término hace referencia tanto a directores como a subdirectores).

En primer lugar, se debe indicar que, según información de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF) del Ministerio de Educación en el año 2023 había 54,159 mil escuelas en el Perú y un total de 51,372 directivos (MINEDU, 2025).

Estos 51,372 directivos, según el MINEDU (2025) se dividían en tres grandes grupos:

- 9,683 eran directivos designados, lo cual corresponde a un 19% del total
- 19,157 eran directivos encargados, lo cual corresponde a un 37% del total
- 22,532 eran profesores con función de director, lo cual corresponde a un 44% del total

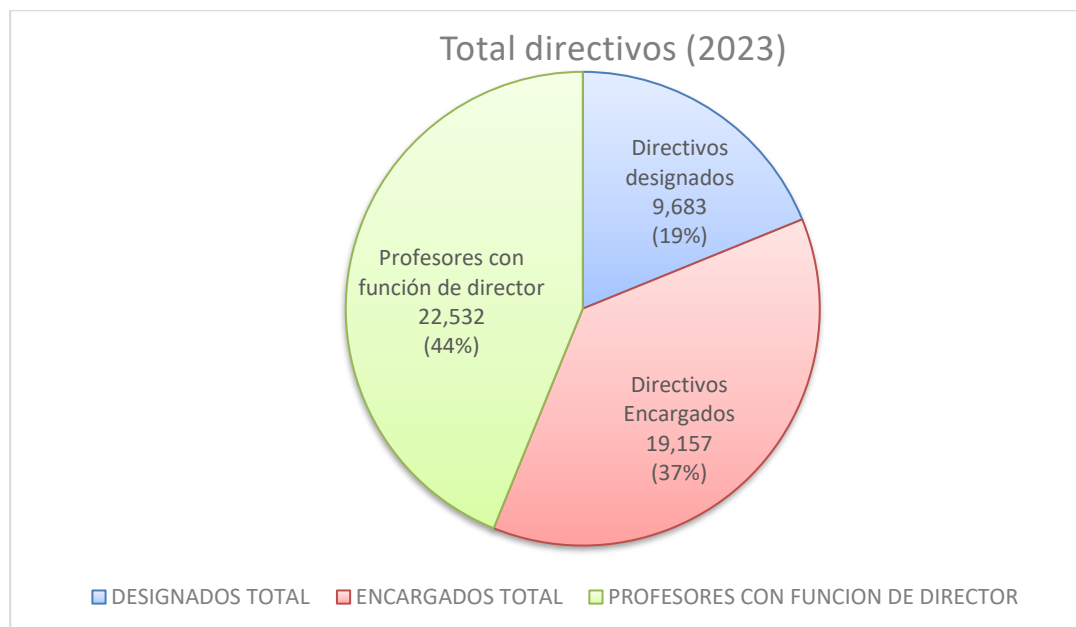
Un directivo designado es aquel que ha accedido a su cargo a partir de pasar un proceso de selección formal (postulación) organizado por el propio Ministerio (MINEDU, 2012). En otras palabras, se trata de profesores que intencionalmente desearon ser directores y postularon a ello, logrando ser designados a una escuela para un periodo de tiempo específico (actualmente este periodo es de cuatro años). En el año 2023, los directivos designados constituyeron el 19% del total de directivos a nivel nacional.

Los directivos encargados (37%) son docentes que, ante la falta de una designación formal de un directivo, han postulado para tomar a manera de encargo y de forma temporal la responsabilidad de ser directivo, durante un periodo mucho menor. Finalmente, los profesores en función de director (44%), son docentes que ante las condiciones de sus escuelas (por ejemplo, ser escuelas de un solo docente o muy pocos), asumen funciones de director. En ambos casos, se trata de

directores que están tomando un puesto por el que no necesariamente postularon y se requiere a alguien que lo asuma de manera temporal. La figura 1 muestra con mayor claridad esta diferencia.

Figura 1

Total, de directivos peruanos en el año 2023



Fuente: Adaptado de Solicitud de acceso a la información pública: Información sobre los directivos peruanos, por Ministerio de Educación (2025).

Con esto en cuenta, se presenta un primer problema. Hasta el momento de presentación de la presente tesis, la estructura normativa y legal del sector educativo permite hoy que se realicen acciones formativas y de capacitación **únicamente a los directivos designados**. Esto excluye tanto a los directivos encargados y a los profesores con función de director. En ese sentido, de los 51,372 directivos a nivel nacional las normas solo permiten que se forme al 19% de ellos, que corresponde a 9,683 directivos. En el marco normativo se brindarán más detalles.

1.1.2. La formación y capacitación de directores de escuelas públicas en el Perú

Ante el problema anterior, surge uno segundo, que es que la formación a directivos se habilita cuando el directivo ya asumió el cargo, y no antes de él. Es decir, al directivo solo se le puede capacitar para ejercer su rol cuando este ya está en servicio. Por tanto, no existe una preparación para el cargo directivo como tal antes de ejercerlo (Congreso de la República, 2003; 2012; MINEDU, 2012; 2013; 2020; 2021).

El MINEDU cuenta con una normativa que funciona como soporte y sustento de la formación de directivos y que crea al Programa Nacional de Formación y capacitación de Directores y

Subdirectores de Instituciones Educativas Públicas (En adelante “Programa Nacional”), el cual busca el “desarrollo de competencias para un liderazgo escolar efectivo” (MINEDU, 2013) y se aplica cuando el directivo ya ejerce su labor como tal.

1.1.3. Los resultados de gestión en la escuela

Todo esto podría tener un reflejo en la gestión de la escuela, que, si no es buena, puede condicionar los resultados de aprendizaje (Bolívar, 2010, p.19)

Por ejemplo, un directivo que gestiona acciones para fortalecer las habilidades de sus docentes, podrá tener más posibilidades de que sus estudiantes obtengan buenos resultados académicos, que uno que no invierte tiempo en ellos. Algunas de estas acciones de fortalecimiento en docentes son el monitoreo docente, y el acompañamiento pedagógico al docente monitoreado.

Por todo esto es importante conocer cómo se capacita a los directivos en esta temática. Por ello el conocer de qué manera el curso virtual “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica” del año 2023, ayudó a lograr desarrollar capacidades en los directivos para el monitoreo y para el acompañamiento es relevante como tema de investigación. Pero no solo ello, sino y sobre todo es relevante saber y analizar si el diseño y ejecución de dicho curso consideró elementos de la Gerencia Social.

1.2. Preguntas y objetivos de investigación

A continuación, se presentan las preguntas y objetivos de la presente tesis.

1.2.1. Preguntas de investigación

Esta investigación busca la respuesta a la siguiente pregunta general:

¿Qué elementos han contribuido o limitado el aprendizaje de directivas y directivos de escuelas públicas que participaron en el curso virtual “Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica Pedagógica” del Ministerio de Educación del Perú en el 2023?

Como ya se ha explicado, se hace necesario indagar en la manera en que se han formado y capacitado a los directivos en monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica en el año 2023 mediante las acciones formativas brindadas por el Minedu.

Y para responder dicha pregunta general, surgen tres preguntas específicas:

- Pregunta específica 1: ¿En qué medida, se han considerado las necesidades formativas e intereses de las directivas y los directivos de escuelas públicas al diseñar las actividades del curso?
- Pregunta específica 2: ¿De qué manera las actividades propuestas en el curso favorecen el desarrollo de capacidades de las directivas y los directivos de escuelas públicas para el monitoreo y el acompañamiento pedagógico en sus escuelas?
- Pregunta específica 3: ¿Qué acciones ha realizado el personal a cargo del acompañamiento y seguimiento de directivos y directivas participantes del curso para contribuir a la conclusión del mismo y al cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje?

1.2.2. Objetivos de investigación

A partir de las preguntas de investigación, la presente investigación definió los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Identificar los elementos que han contribuido o limitado el aprendizaje directivas y directivos escuelas públicas que participaron en el curso virtual “Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica Pedagógica” del Ministerio de Educación del Perú durante el 2023

Objetivos específicos:

- Identificar en qué medida las necesidades formativas e intereses de los directivos participantes en el curso se han considerado en su diseño
- Indagar en qué medida las actividades propuestas en el curso han favorecido que los directivos participantes del mismo desarrollen capacidades para el monitoreo y acompañamiento pedagógico en sus escuelas.
- Describir las acciones que ha realizado el personal a cargo del acompañamiento y seguimiento de los directivos participantes para contribuir a los objetivos de aprendizaje del curso y la conclusión de este.

1.3. Justificación

Esta investigación es importante para la Gerencia Social pues, como afirma Bernardo Kliksberg (2015), la Gerencia Social es eficiente en tanto se aplique para mejorar los esfuerzos conjuntos que hacen el Estado junto a la sociedad civil para atender problemas sociales (p. 18), pero siempre de forma exploratoria, sin recetas clave. Y en este caso es relevante indagar cómo el MINEDU

implementa un curso que busca atender uno de estos retos, que es el de la educación.

El curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica” fue una propuesta formativa desde el MINEDU que inició a partir de la necesidad de capacitar a directores de escuelas públicas para orientarlos a tener mejores estrategias para fortalecer el desempeño de los docentes en su trabajo diario, y así lograr que se generen mejores aprendizajes en sus estudiantes. En otras palabras, es una intervención que Kliksberg consideraría como una forma de mejorar el capital social que generan los actores involucrados en la educación (Kliksberg, 2015, p. 17)

Si consideramos que la Gerencia Social busca “un uso más eficiente de los recursos públicos y la intervención más efectiva en la mejora de la calidad de vida y las oportunidades” (Mokate & Saavedra, 2006, p.2.), es justificable el indagar cómo se aplican dichos recursos públicos, y de qué manera se acerca a resultados que finalmente buscan generar un cambio en la calidad educativa.

Pero no solo ello. Estudiar el curso “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023” permite analizarlo al ser una potencial innovación social que aspira a promover desarrollos locales. Es relevante observar en qué medida existe un proceso de cogestión y en qué manera hay un involucramiento de los actores que participan en él, para lograr las mejoras en sus comunidades, en este caso, en la escuela. En otras palabras, identificar si se ha pensado en un “diseño centrado en el usuario” (Espiau, 2017, p.147).

Finalmente, es importante recordar que se ha analizado una experiencia específica (El curso virtual) que es parte de una política social (El programa nacional de formación a directores) el cual contiene objetivos que aspiran una mejora educativa (MINEDU, 2020), De esta manera se identifican una política pública, una gerencia pública y la búsqueda de un desarrollo social, que son justamente los tres campos que el Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) considera que tienen que articularse en la Gerencia Social (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2011, p.2.).

Teniendo en cuenta estos campos, se entiende que hay una relación directa entre una mejor calidad educativa y un cambio social. Formar directivos de escuelas competentes, que funjan como líderes educativos motivados y comprometidos, debe ser un compromiso puesto en la agenda social del país.

CAPÍTULO 2: Marco contextual

En las siguientes líneas se expone el marco social, marco normativo y marco de la política a analizar en la presente investigación.

2.1. Marco social

2.1.1. Situación del directivo en el Perú

Una organización es una entidad compuesta por personas que tienen objetivos concretos y están organizadas para lograrlo (Mantzavinos et al., 2019, p.40). Una organización puede ser una empresa, una ONG, un hospital, una fundación, un ministerio, y también un colegio. Estas siempre tendrán a una persona a cargo que la lidera, como puede ser un gerente general en una empresa o un director ejecutivo en una fundación. Del mismo modo, en una escuela se encuentra un director o una directora.

En las organizaciones las personas que asumen el liderazgo de esta suelen pasar por un proceso de selección que evalúa competencias profesionales, y a veces tienen un perfil muy parecido.

Por ejemplo, un estudio sobre el perfil del ejecutivo peruano realizado entre la Asociación Nacional de Anunciantes [ANDA] y la Escuela de Administración y Marketing de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas [UPC] en el año 2023, indicó que las principales carreras de los encuestados, que fueron en su mayoría gerentes o líderes de compañías, eran Comunicaciones, Marketing, Administración e Ingeniería industrial, carreras que, en su mayoría, enfatizan aspectos de gestión de procesos en su currículo universitaria. El estudio también señaló que el 70% contaba con estudios de postgrado como MBA (ANDA, 2023)².

En el caso de un director de colegio, esto es distinto. Según el MINEDU en la Resolución Viceministerial 223-2021 MINEDU, quien puede asumir la dirección de una escuela tiene que cumplir los requisitos de la Ley N°29944, Ley de Reforma Magisterial (MINEDU, 2021). Y en dicha ley se indica que quien puede ser directivo es aquel profesor que es parte de la Carrera Pública Magisterial (CPM), cuyo primer requisito es ser licenciado en la carrera de educación (2012,

² Este estudio puede encontrarse en: <https://andaperu.pe/como-es-el-perfil-actual-del-ejecutivo-peruano/#:~:text=Perfil%20demogr%C3%A1fico:.en%20nuestro%20pa%C3%ADs%20como%20permanente.>

art.18). Por ende, necesariamente debe tener la profesión de educador.

En el reglamento de la ley de reforma magisterial normado por Decreto Supremo 004-2013-ED y modificado por Decreto Supremo 001-2016-MINEDU, se agregan otros requisitos. Ahí se indica, en su artículo 58, que como requisitos para postular el docente debe estar en una escala magisterial específica, haber aprobado evaluaciones de desempeño y no tener limitaciones como antecedentes penales y judiciales, entre otros (MINEDU, 2016a), pero en ningún caso se habla de una formación específica para el cargo ni una experiencia en gestión de algún tipo. Este punto se explicará con mayor detalle en el marco normativo.

Esto significa que el director de escuela ha sido formado en la carrera de Educación y no en otra. Y sobre ello vale la pena indicar que en una revisión comparada de cinco carreras universitarias como parte de mi trabajo de titulación para la Universidad Peruana Cayetano Heredia en el año 2022, yo mismo pude constatar que la proporción de cursos enfocados en temas de gestión de dichas carreras era bastante menor en comparación con los cursos enfocados en la enseñanza o la didáctica (Chacón, 2022, p.39).

Así, las carreras de pregrado en Educación en el Perú brindan pocos cursos enfocados en la gestión escolar, pues su prioridad formativa es la de desarrollar competencias para el trabajo de enseñanza - aprendizaje, pero no para gerenciar y liderar escuelas (Chacón, 2022, p. 5).

Por ello Campo afirma que ser buen docente no implica necesariamente ser buen director de escuela, y viceversa (2010, p.40). Él indica que, si bien hay una gran relación entre las funciones de ambos roles, en realidad sus competencias y habilidades son distintas (p. 40).

En el Perú, la tarea que tiene un director o directora en una escuela pública es fundamental. Como ya Bolívar et al. han indicado, el segundo factor que contribuye al aprendizaje de un estudiante luego del trabajo de un profesor es el “liderazgo educativo” que ejerce el director (2013, p.25).

Por otro lado, Leithwood indica que el director de escuela pública se constituye como un líder pedagógico involucrado directamente en las acciones que mejoran el aprendizaje (2009, p.193) y con un foco puesto en generar y asegurar condiciones en la institución educativa para así lograr un desarrollo pleno en los estudiantes, que es la razón de ser de su liderazgo (p.19).

En otras palabras, el director de escuela es el líder de una organización que lidera a toda su comunidad educativa (padres de familia, estudiantes y sobre todo los docentes) para lograr buenos resultados académicos en sus estudiantes.

Por tanto, que el director posea competencias profesionales adecuadas para ejercer su cargo es altamente necesario, y el Estado peruano, desde el Ministerio de Educación, tiene la responsabilidad de ejecutar políticas públicas que permitan ello.

Las funciones del directivo peruano

Para definir la formación de un directivo de escuela pública peruana se requiere comprender qué se espera de él. Y en este punto nuevamente vale precisar que cuando se habla de directivos, y se haga en esta tesis, se incluye a dos perfiles distintos: el director y el subdirector (Congreso de la República, 2012, art. 35).

Cabe mencionar que la figura de subdirector no es tan común en la Educación Básica y se observa mayoritariamente en escuelas medianas o grandes; por lo que es más posible encontrar directores.

Sin embargo, las principales diferencias de ambos perfiles se encuentran delimitadas en la Resolución Viceministerial 223-2021 MINEDU, específicamente en su anexo 1; y también en la Resolución Viceministerial 139-2024 MINEDU, también en su anexo 1. Ambas se pueden leer a continuación:

Por un lado, la RVM 223-2021 MINEDU (MINEDU, 2021d) presenta la misión del puesto del director:

Liderar, supervisar y evaluar la gestión escolar de la institución educativa a su cargo, mediante el aseguramiento de condiciones operativas, la supervisión y monitoreo del desempeño de los procesos pedagógicos, con el fin de garantizar el acceso, permanencia y culminación de la trayectoria escolar y asegurar la calidad del servicio educativo, la integridad físico-emocional de todos los estudiantes, el respeto a la diversidad y la mejora de los aprendizajes, en el marco del Currículo Nacional de Educación Básica. (MINEDU, 2021d)

En el caso del cargo de subdirector, la RVM 139-2024 MINEDU (MINEDU, 2024) indica la misión de su puesto:

Liderar y orientar, en coordinación con el director de la IE, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la identificación de necesidades y gestión de recursos educativos de nivel(es), modalidad(es) y/o área(s) a su cargo asignada(s) por el director o por norma vigente, a fin de que todos los estudiantes logren los aprendizajes establecidos en el perfil

de egreso de los diseños curriculares vigentes de educación básica o de educación técnico productivo, según corresponda, considerando sus características socioculturales y lingüísticas y garantizando el respeto de sus derechos y su bienestar. (MINEDU, 2024).

Como puede verse, la diferencia entre ambos cargos radica en que, si el director está concentrado en toda la gestión de la IE, el subdirector tiene un peso mucho mayor exclusivamente en lo referente a la gestión pedagógica. Sin embargo, las acciones de liderazgo están presentes en ambos cargos y, por ende, sus tareas en el marco de la gestión escolar.

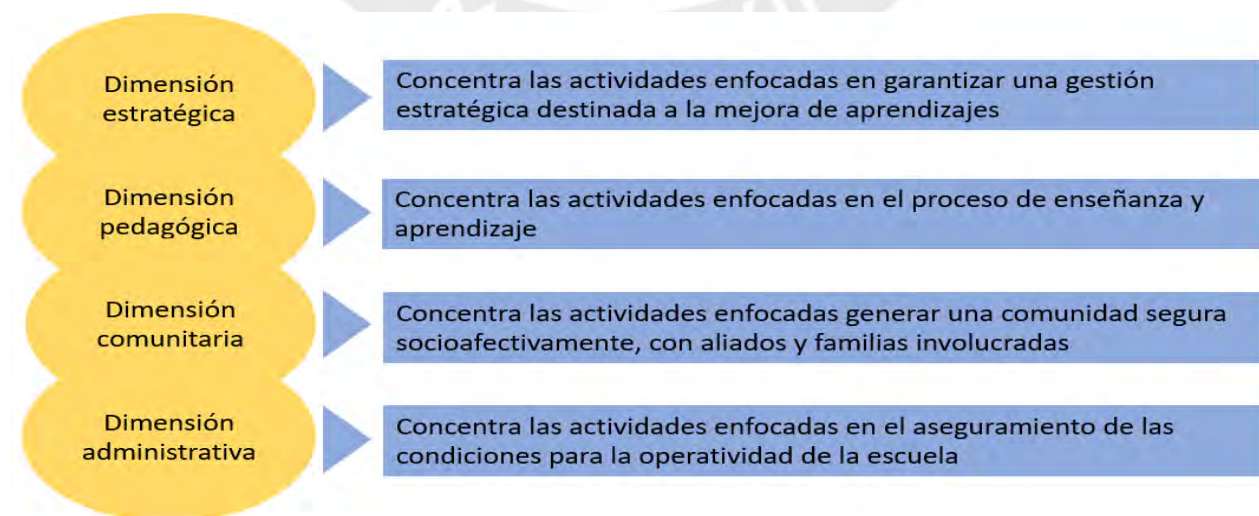
Gestión escolar, sus dimensiones y compromisos

La “gestión escolar”, es un concepto significativo para los directivos peruanos. Se trata de un conglomerado de acciones que deben ocurrir en la escuela. Pozner (1995) afirma que la gestión escolar es una manera de conducir a la escuela (p.71) y que es la agrupación de tareas interrelacionadas y ejecutadas por el equipo directivo de una escuela (p.72) a cargo de un director o directora, y que tienen la intención de garantizar aprendizajes plenos en las y los estudiantes. Ella también afirma que la gestión escolar debe generar procesos con calidad que aseguren buenos resultados (p.72).

En la normativa sectorial educativa peruana, el concepto de gestión escolar tiene mucha presencia y organización. Así, el MINEDU lo divide en “dimensiones de la gestión escolar” (MINEDU, 2012c). Estas dimensiones ayudan a organizar mejor las funciones del directivo. Son cuatro: las dimensiones pedagógica, administrativa, comunitaria y estratégica (MINEDU, 2021c). La figura 2 las explica brevemente.

Figura 2

Dimensiones de la gestión escolar



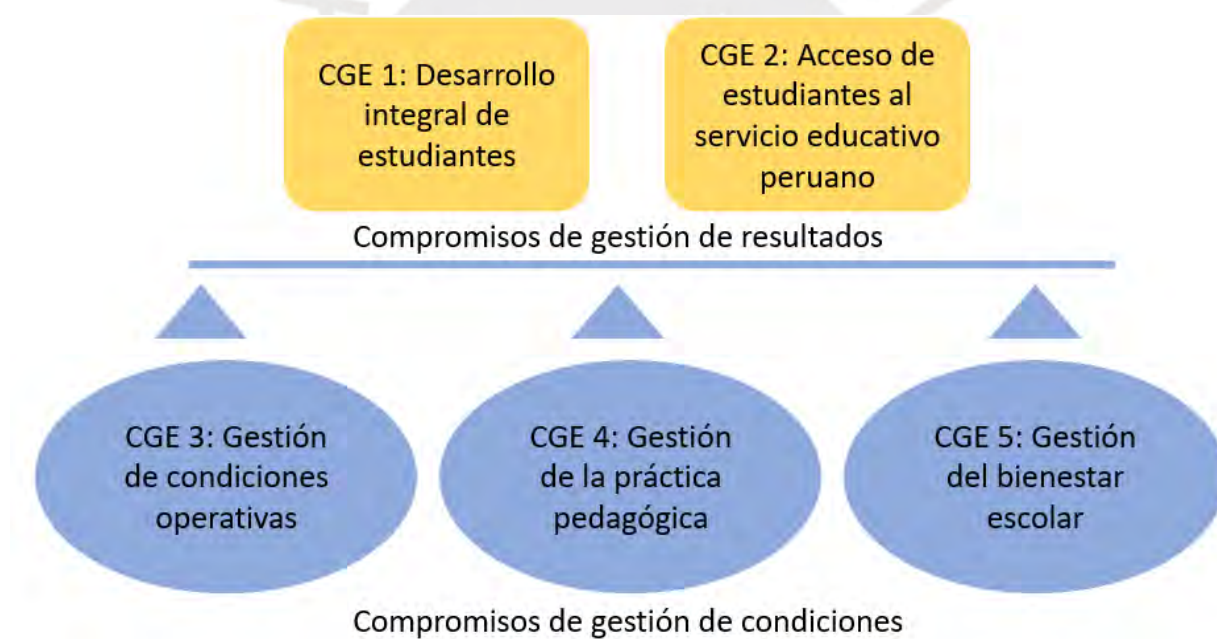
Fuente: Elaborado a partir Resolución Viceministerial 189-2021-MINEDU, por Ministerio de Educación (2021b).

El MINEDU (2021b) plantea estas dimensiones como una manera de entender mejor las funciones del directivo, y también a organizarlas de manera específica. Al organizarlas, cada dimensión se relaciona con prácticas esperadas de gestión escolar que, a su vez, llevan a metas (MINEDU, 2021b). A estas metas el MINEDU les llama los Compromisos de Gestión Escolar, que según la Resolución Viceministerial 189-2021-MINEDU, muestran los resultados esperados de la gestión escolar, las condiciones para lograrlos, y las prácticas de gestión sugeridas para asegurarlas (MINEDU, 2021b).

El MINEDU plantea cinco Compromisos de Gestión Escolar distribuidos en dos grupos (MINEDU, 2021b). El primer grupo incluye a los compromisos enfocados en los resultados esperados de la gestión escolar. El segundo grupo abarca a las condiciones que deben ocurrir para lograr dichos resultados. La figura 3 los explica:

Figura 3

Compromisos de gestión escolar (CGE)



Fuente: Elaborado a partir Resolución Viceministerial 189-2021-MINEDU, por Ministerio de Educación (2021b).

Como se puede ver en la imagen, los dos resultados esperados de la educación básica en el Perú se traducen en los dos primeros Compromisos de Gestión Escolar (en la figura 3, se han representado como dos rectángulos en color amarillo) que son:

- Compromiso de Gestión Escolar 1: El desarrollo integral de las y los estudiantes.

Este CGE tiene como premisa el lograr que todos los estudiantes del país desarrollen los aprendizajes que se han definido en el Currículo Nacional de Educación Básica peruano. (MINEDU, 2021b).

Esto muestra que el primer CGE no habla solo de aprendizajes, sino también del componente socioemocional. Por ello se habla de desarrollo integral del estudiante, y no solo de aprendizajes (MINEDU, 2021b).

- Compromiso de Gestión Escolar 2: Acceso de las y los estudiantes al Servicio Educativo Peruano hasta la culminación de su trayectoria educativa.

El segundo resultado esperado hace referencia a la necesidad de asegurar que la totalidad de estudiantes peruanos puedan cursar su educación de principio a fin y sin interrupciones (MINEDU, 2021b)

Ambos compromisos expresan las dos grandes metas de la gestión escolar: que los estudiantes se desarrollen integralmente, y que accedan a una educación de manera continua y constante. Para lograr ello, se proponen los siguientes tres compromisos de gestión escolar, mencionados en la referida norma. Estos, son los compromisos 3, 4 y 5, que son los círculos azules en la figura 3. En ellos se definen las condiciones que deben asegurarse para lograr los dos primeros (MINEDU, 2021b). Son los siguientes:

- Compromiso de gestión 3: Gestión de las condiciones operativas orientadas al sostenimiento del servicio educativo ofrecido por la IE (MINEDU, 2021b).
- Compromiso de gestión 4: Gestión de la práctica pedagógica orientada al logro de aprendizajes previstos en el perfil de egreso del Currículo Nacional (MINEDU, 2021b)
- Compromiso de gestión 5: Gestión del bienestar escolar que promueva el desarrollo integral de las y los estudiantes. (MINEDU, 2021b)

Estos Compromisos de Gestión Escolar funcionan como directrices para la gestión escolar de los directivos peruanos.

2.1.2. Estado de la gestión escolar en el Perú

Habiendo entendido lo que se espera que realice un directivo a partir de conocer sus funciones y sus acciones enmarcadas en los Compromisos de Gestión Escolar, es relevante conocer cómo es que se encuentra actualmente la gestión escolar en el Perú.

Para ello es conveniente revisar dos estudios del propio MINEDU que permiten conocer cuál es la situación actual de la gestión escolar de las instituciones educativas peruanas y sus principales problemáticas.

Estudio Monitoreo de Prácticas Escolares 2023 (MPE 2023)

El estudio MPE 2023, realizado por el MINEDU, tuvo como objetivo “Generar evidencia que permita entender y tomar decisiones sobre las dimensiones de enseñanza-aprendizaje, clima y gestión escolar que ocurren al interior de los SSEE³ públicos de inicial, primaria y secundaria del país.” (MINEDU, 2023a, diapositiva 4).

Según el MINEDU (2023a) el MPE en el año 2023 evaluó a un total de 3171 escuelas. En dicho estudio se recogió información de tres áreas llamadas: Enseñanza Aprendizaje, Clima de la IE, y Liderazgo y Gestión escolar (MINEDU, 2023a, diapositiva 4). Todas ellas se recogieron mediante observaciones tanto de aula como de la dinámica de la escuela, además de entrevistar a diversos actores como docentes y directivos, y revisar documentos institucionales (diapositiva 6). Estos aspectos están directamente ligados a las prácticas de gestión de los Compromisos de gestión escolar.

La primera dimensión del MPE 2023, Enseñanza y Aprendizaje, se enfocó en analizar las prácticas que aplican los docentes en el aula con sus estudiantes, para lograr un buen desarrollo de aprendizajes (MINEDU, 2023a, diapositiva 8). La segunda dimensión, Clima de la IE⁴, observó el manejo de las normas de convivencia y las relaciones entre los actores de la escuela (diapositiva 13). Finalmente, la tercera dimensión, llamada Liderazgo y Gestión escolar, identificó si en la institución educativa se realizan acciones de monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica, planificación institucional, manejo eficiente del tiempo y si se trabaja colaborativamente o no en la escuela (diapositiva 14). Esta última dimensión es la más relevante para la presente tesis.

Todos los indicadores se observaron mediante un instrumento (rúbrica) que brindaba una escala del 1 al 4, donde 1 significaba “nivel en inicio”, y 4 “nivel altamente efectivo”, es decir que mientras más cercano al 4 el puntaje, mejor sería.

Se pueden apreciar de manera resumida los resultados del MPE 2023 en la tabla 1. En esta misma tabla también se indica de qué manera se recogió la información, así como los indicadores observados. Finalmente se puede encontrar una comparación entre los resultados del 2022 para poder revisar qué áreas mejoraron y cuáles no.

³ Servicios educativos

⁴ IE significa “institución educativa”, y es un término muy usado en el sector educativo para hacer referencia a las escuelas.

Tabla 1*Dimensiones y resultados del MPE 2023*

Dimensión	Técnicas e instrumentos para recoger información	Indicadores que observa		Resultados en 2022	Resultados en 2023
Enseñanza y Aprendizaje	Se aplica observación de aula a grupo aleatorio de docentes, y revisión de cuadernos o cuadernos de trabajo de estudiantes. Los instrumentos utilizados son rúbricas y formatos de observación.	Subdimensión	Indicador		
		Uso eficiente de la sesión	Estructura de la sesión	2,13	2,32
			Maximización del tiempo de la sesión	3,61	3,58
		Clima de aula	Relaciones durante la sesión	2,60	2,43
			Manejo del comportamiento	3,05	2,96
		Aprendizaje constructivo	Promoción del pensamiento crítico y razonamiento	1,86	1,55
			Involucramiento de los estudiantes	1,97	1,96
		Evaluación formativa	Monitoreo y retroalimentación	1,95	1,77
			Retroalimentación escrita del trabajo	1,37	1,36
Clima de la IE	Se aplica entrevista a directivos, docentes y estudiantes. Se revisa documentos de la IE, se aplica cuestionario a docentes y se observa la dinámica de la IE. Los instrumentos utilizados son rúbricas, guías de entrevista y cuestionarios	Manejo de las normas de convivencia		1,79	1,64
		Relaciones profesionales entre personal docente y directivo		2,58	2,64
Liderazgo y Gestión Escolar		Monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica		2,24	1,99
		Planificación institucional		2,32	2,26
		Aprovechamiento del tiempo en la IE		1,88	1,92
		Trabajo colaborativo		(no medido en 2022)	1,80

Nota: Los resultados más cercanos al número 4 son óptimos, mientras que los más cercanos al 1 son negativos

Fuente: Adaptado de Reporte de resultados de Monitoreo de prácticas escolares (MPE) 2023, por Ministerio de Educación (2023).

Como puede apreciarse en los resultados del MPE 2023 mostrado en la tabla 1, gran parte de los puntajes se consideran en el nivel 2, o también llamado “nivel en proceso”. En el caso de la dimensión “enseñanza y aprendizaje” destaca el indicador de “maximización del tiempo de la sesión” con un puntaje alto. Esto significa que los docentes gestionan bien su tiempo en aula.

Lamentablemente, se puede ver que hay muchos otros desafíos en los resultados del estudio. Por ejemplo los puntajes del indicador de “promoción del pensamiento crítico y razonamiento” son de un 1,55 de promedio, que nos indica que muy pocos docentes promueven actividades de aprendizaje que ayuden al razonamiento o al pensamiento crítico en sus estudiantes. Tampoco es positivo lo observado en la subdimensión “Evaluación formativa”, donde vemos puntajes de 1,77

en el indicador “Monitoreo y retroalimentación” y 1,36 en el indicador “Retroalimentación escrita al trabajo”, lo cual indica que los estudiantes peruanos son poco retroalimentados, y al no serlo, no saben cómo mejorar (MINEDU, 2023a).

En el caso de las áreas “Clima de la IE” y también “Liderazgo y gestión escolar”, se puede ver como algo parcialmente positivo las relaciones profesionales entre personal docente y directivo con un 2,64, y siendo el puntaje más alto de ambas dimensiones. Pero al mismo tiempo, llama la atención de manera preocupante que el aspecto de Monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica tenga un 1,99, lo cual demuestra que los directivos no hacen un trabajo muy constante de observar y acompañar el trabajo docente, siendo su principal responsabilidad. Recordemos que este último aspecto es el tema del cual trata el curso que se analizará en la presente tesis.

Encuesta nacional de directivos 2023 (ENDI 2023)

Los resultados en el MPE 2023, son en gran parte validados, también por los propios directivos en un segundo estudio ejecutado en el 2023 también por el Ministerio de Educación. Ese año, se realizó la ENDI 2023, que fue aplicada a 5,668 directoras y directores de escuelas tanto urbanas como de zonas rurales en 25 regiones del país (MINEDU, 2023b, diapositiva 3). Esta encuesta se hizo con por medio de entrevistas semi-estructuradas y también vía telefónica.

Como parte de las preguntas de la ENDI 2023 se les consultó a los directivos por las necesidades formativas en las que preferirían ser capacitados (MINEDU, 2023b, diapositivas 8-13). Se preguntó por necesidades formativas vinculadas a la propia gestión escolar, así como a la gestión pedagógica y también sobre habilidades blandas. Las respuestas se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Preferencias de capacitación por parte de los directivos y directivas según la ENDI 2023

Área de gestión escolar	Necesidad formativa en que preferiría ser capacitado	Porcentaje
El principal tema vinculado a la gestión escolar sobre el cual la/el directora/or prefiere ser capacitada/o es	Definición de metas, objetivos e indicadores de gestión escolar, según instrumentos de gestión (sic)	38%
	Prevención, atención y promoción de la convivencia escolar o bienestar socioemocional en la institución educativa	31%
	Gestión administrativa de la institución educativa	22%
	Prevención y manejo de riesgos de desastres	7%
	Rendición de cuentas en la institución educativa	1%
	Otro	1%
	TOTAL	100%
El principal tema vinculado a la gestión de la práctica pedagógica sobre el	Monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica del docente	45%
	Gestión del bienestar socioemocional de estudiantes y comunidad educativa	32%
	Comunidades de Aprendizaje Profesional	14%

cual la/el directora/or prefiere ser capacitada/o es:	Uso de los datos y la información de la institución educativa para la toma de decisiones	7%
	Otro	2%
	TOTAL	100%
El principal tema relacionado a habilidades blandas sobre el cual la/el directora/or prefiere ser capacitada/o es:	Manejo y resolución de conflictos	37%
	Trabajo colaborativo y dinamización de equipos	27%
	Comunicación asertiva y empatía	18%
	Autorregulación de emociones personales	12%
	Prácticas de relajación y meditación	5%
	Otro	1%
	TOTAL	100%

Fuente: Adaptado de Encuesta Nacional de Directores (ENDI) 2023, por Ministerio de Educación (2023).

En los resultados que se muestran en la tabla 2, se evidencian aspectos en los que hay mayor expectativa de los directivos encuestados en la ENDI 2023 hacia los temas en los que les gustaría ser capacitados (MINEDU, 2023b, diapositivas 8-13), y estos son:

- En la gestión escolar, desean prioritariamente capacitarse en definición de metas, objetivos e indicadores de gestión escolar (38%) y Prevención, atención y promoción de la convivencia escolar o bienestar socioemocional en la institución educativa (31%).
- En los ámbitos relacionados a la gestión pedagógica, prioritariamente desean capacitarse en Monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica del docente (45%) y Gestión del bienestar socioemocional de estudiantes y comunidad educativa (32%).
- En lo referido a habilidades blandas, desean, en primer lugar, capacitarse en Manejo y resolución de conflictos (37%) y en segundo lugar en trabajo colaborativo y dinamización de equipos (27%).

Dado que hay una relación entre los resultados de la ENDI 2023 y el MPE 2023, se propone una tabla que combina ambos estudios.

La tabla 3 compara el MPE 2023 con la ENDI 2023. En el caso del MPE, en la tabla se coloca el nivel de desempeño de los indicadores propuestos en las Dimensiones Clima Escolar, y Liderazgo y Gestión Escolar del MPE con las categorías “en inicio” (Cuando el índice era menor a 2) y “en proceso” (cuando el índice era menor a 3).

En el caso de la ENDI 2023, en la tabla 3 se ha asociado cada categoría del MPE a una de las necesidades formativas explicitadas por los directivos y se ha colocado su porcentaje. Si este era el primer o segundo lugar de necesidad formativa (los ya mencionados en el párrafo anterior), se considera que es una necesidad reconocida por los directivos.

Tabla 3

Preferencias formativas por parte de los directivos según la ENDI comparado con los resultados del MPE

	MPE 2023	ENDI 2023	Conclusión
Manejo de las normas de convivencia	En inicio	32% Gestión del bienestar socioemocional de estudiantes y comunidad educativa	Muy alta necesidad formativa y reconocida por los directivos
Relaciones profesionales entre personal docente y directivo	En proceso	37% (Manejo y resolución de conflictos)	Alta necesidad formativa y reconocida por los directivos
Monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica	En proceso	45% (Monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica del docente)	Alta necesidad formativa y reconocida por los directivos
Planificación institucional	En proceso	38% (Definición de metas, objetivos e indicadores de gestión escolar, según instrumentos de gestión)	Alta necesidad formativa y reconocida por los directivos
Aprovechamiento del tiempo en la IE	En inicio	22% (Gestión administrativa de la institución educativa)	Muy alta necesidad formativa, pero no tan reconocida por los directivos
Trabajo colaborativo	En inicio	27% (Trabajo colaborativo y dinamización de equipos)	Alta necesidad formativa y reconocida por los directivos

Nota: La tabla muestra una comparación entre las dimensiones evaluadas en el MPE 2023 y las necesidades de formación percibidas por los directivos en la ENDI 2023. En la última columna se identifica los puntos donde hay mayor coincidencia pintados en color verde.

Fuente: Elaborado a partir de Encuesta Nacional de Directores (ENDI) 2023, por Ministerio de Educación (2023); y Reporte de resultados de Monitoreo de prácticas escolares (MPE) 2023, por Ministerio de Educación (2023).

La tabla 3 brinda resultados muy llamativos. Prácticamente todos los aspectos en los que los directivos ven prioritario capacitarse según la ENDI 2023, tienen una correlación con los resultados vistos en la escuela según el MPE 2023, como puede apreciarse entre todos los cuadros pintados de color verde. En otras palabras, los directivos saben que estos aspectos deben abordarse mediante la formación.

Aquí llama mucho la atención el aspecto de Monitoreo y Acompañamiento a la práctica pedagógica docente, el cual se indica como una necesidad de capacitación por un 45% de directivos, siendo el de mayor puntaje en toda la ENDI, y que además tiene uno de los puntajes más bajos en el MPE, con solo 1,99 en la edición 2023.

Y sobre el monitoreo y acompañamiento cabe mencionar algo muy importante, y es que en la tabla 3 no se ha incluido la Dimensión Enseñanza y Aprendizaje que presenta el MPE, pero esto es porque todas esas acciones en dicha dimensión del estudio, son desarrolladas por el propio docente directamente y en la tabla 3 solo se ha querido mostrar lo enfocado en el lado del directivo.

Pero lo interesante, es que al ser acciones que ejecuta el docente, hay una relación directa con el

trabajo del directivo, y este tiene influencia directa en él. Y esta influencia la tiene precisamente a través del trabajo que se realiza desde el Monitoreo y Acompañamiento a la práctica pedagógica.

En otras palabras, el monitorear y acompañar al docente, es una práctica de gestión pedagógica extremadamente importante, porque influye en el desempeño de un docente y, por ende, en los aprendizajes de los estudiantes.

El Monitoreo y el Acompañamiento de la práctica pedagógica

Vale entonces detenerse a explicar en que consisten estos procesos de Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica. Para ello, cabe mencionar que el Ministerio de Educación los considera como parte de una serie de prácticas de gestión dentro del Compromiso de Gestión 4 (MINEDU, 2021b). Pero es importante entender cuál es la diferencia entre ambos conceptos.

Por un lado, el monitoreo o la acción de monitorear se refiere al seguimiento o a la observación que se hace al trabajo de un docente en el aula. Esto implica el que quien monitorea pueda identificar qué acciones realiza el profesor con sus estudiantes y cómo las hace (MINEDU, 2021b). Para esa labor el monitor (en este caso el directivo), suele utilizar un instrumento de observación que incluye los indicadores observables.

El monitoreo tiene varias ventajas. Por un lado es una forma en que el director conoce cómo va avanzando el docente en lo relacionado a su desempeño en aula, así como sus logros u oportunidades de mejora. Esto con el objetivo de que el directivo pueda proponer una serie de acciones (Rivera & Asian, 2022, p. 337), pero también, y, sobre todo, para lograr un desempeño docente eficiente que tenga como fin el lograr una mejora del proceso de enseñanza (Guach & Peña, 2000, p.4). En ello, es fundamental que el directivo recoja la información del desempeño a partir de observar al docente. Con ello puede tomar decisiones que ayudará a definir las estrategias que se utilizarán en el Acompañamiento pedagógico.

El acompañamiento pedagógico, por su parte, es considerado por Martínez y Gonzales (2010) como un “componente vertebral de la formación docente” (p. 526) pues implica un proceso en el que debe haber una mediación entre el acompañado y el acompañante, en donde el primero puede identificar sus oportunidades de mejora y reflexionar sobre cómo mejorar su desempeño profesional (p. 533).

Un plan de acompañamiento pedagógico ayuda mucho a fortalecer las competencias docentes (Vezub & Alliaud, 2012, p.29 y 31) y es una herramienta que debe ser implementada idealmente

en todas las escuelas, porque permite formar comunidades de aprendizaje donde los docentes potencien sus capacidades.

El MINEDU enmarca las acciones de monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica dentro del ya mencionado compromiso de Gestión N° 4, llamado “Gestión de la Práctica Pedagógica”, como puede verse en la figura 3. Este cuarto compromiso de Gestión incluye, como se ha mencionado, cinco prácticas recomendadas de gestión en su acápite 5.1. (MINEDU, 2021b), indicadas en la tabla 4 y que son aquellas prácticas que se espera que los directivos de la escuela implementen.

Tabla 4

Prácticas de gestión del Compromiso de Gestión Escolar N° 4

Cuarto compromiso de gestión escolar	Logro esperado	Prácticas de gestión esperadas por un directivo
Gestión de la práctica pedagógica orientada al logro de aprendizajes previstos en el perfil de egreso del CNEB [Currículo Nacional de Educación Básica]. (MINEDU, 2021b)	Se desarrollan acciones orientadas al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje, poniendo énfasis en la planificación, conducción-mediación, metodología participativa y colaborativa, y evaluación formativa, pertinentes al contexto y origen individual y comunitario de las y los estudiantes, a sus necesidades educativas, así como a las demandas del entorno. (MINEDU, 2021b)	1). Generación de espacios de trabajo colegiado diversos y otras estrategias de acompañamiento pedagógico , para reflexionar, evaluar y tomar decisiones que fortalezcan la práctica pedagógica de los docentes, y el involucramiento de las familias en función de los aprendizajes de las y los estudiantes. (MINEDU, 2021b) 2). Monitoreo de la práctica pedagógica docente utilizando las Rúbricas de Observación de Aula u otros instrumentos para recoger información sobre su desempeño, identificar fortalezas, necesidades y realizar estrategias de fortalecimiento . Esta práctica aplica preferentemente en las II.EE. [Instituciones educativas] con directivo sin aula a cargo. (MINEDU, 2021b) 3). Desarrollo de estrategias para atención a estudiantes en riesgo de interrumpir sus estudios para que alcancen los aprendizajes esperados y culminen su trayectoria educativa. ^a 4). Implementación de estrategias de difusión de los enfoques del CNEB [Currículo Nacional de Educación Básica] a toda la comunidad educativa. (MINEDU, 2021b) 5). Implementación de estrategias de desarrollo de competencias docentes y de desarrollo profesional en el ámbito pedagógico. (MINEDU, 2021b)

Nota: Las prácticas resaltadas en negrita indican aquellas acciones en que se invita al director a ejecutar acciones de monitoreo o acompañamiento, con nombres distintos como “fortalecimiento docente” o “estrategias de desarrollo de competencias docentes”.

Fuente: De Resolución Viceministerial 189-2021 MINEDU “Disposiciones para los Comités de Gestión Escolar en las Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica”, por Ministerio de Educación (2021b)

El concepto de acompañamiento pedagógico, presente en la tabla 4, aparece de una norma anterior que menciona expresamente ese concepto. Se trata de la Resolución Viceministerial 290-2019 – “Norma que establece disposiciones para el desarrollo del Acompañamiento Pedagógico en instituciones educativas focalizadas de la Educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022”, norma que sigue vigente hasta el día de hoy. En esta normativa se institucionaliza a la estrategia llamada “acompañamiento pedagógico” como una acción creada para formar al docente en servicio, es decir, cuando ya está enseñando en un aula (MINEDU, 2019b).

En ella, el MINEDU plantea dos tipos de modalidades para el acompañamiento: una modalidad externa, descrita en el numeral 5.2.2 de la mencionada norma, que se refiere a un acompañamiento a cargo de un personal externo que va a la escuela como parte de programas o proyectos educativos; y una segunda modalidad que es la interna, indicada en su numeral 5.2.1, la cual debe ser ejercida por el mismo equipo directivo de la IE, es decir, al mando del director o la directora (MINEDU, 2019b). Es esta modalidad a la que se hace referencia en el compromiso de gestión N°4 y al que hará referencia el curso analizado en la presente tesis.

Así, se puede notar que el concepto de acompañamiento pedagógico está muy presente en el quehacer de un directivo de escuela al igual que el de monitoreo, dado que ambos contribuyen directamente a la mejora de los aprendizajes. En este punto, vale la pena preguntarse cómo están esos aprendizajes que se espera mejorar.

2.1.3. Resultados internacionales y nacionales en aprendizajes

Cómo ya se ha explicado en el capítulo 1, los resultados educativos del Perú son bajos, tanto a nivel internacional como a nivel nacional. Es importante conocerlos pues son importantes para el contexto de la presente tesis, y también porque permite justificar si realmente las prácticas de monitoreo y acompañamiento pedagógica del directivo son relevantes o no.

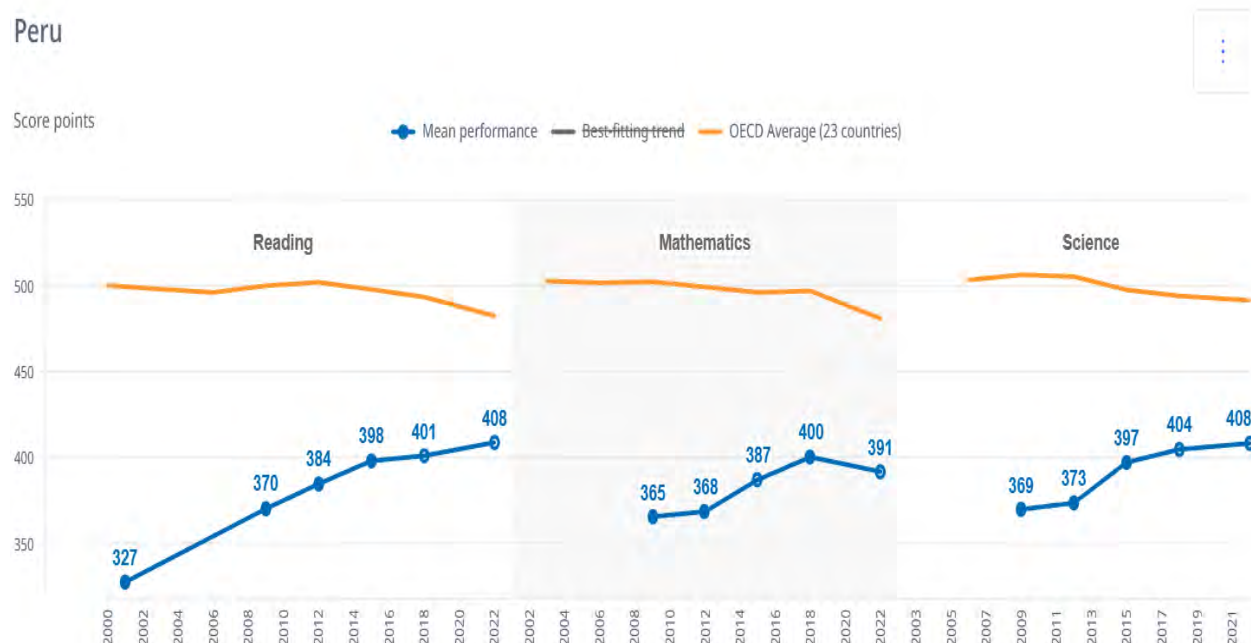
La última prueba PISA realizada en el 2022, organizada por la Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], conocida por sus siglas OCDE en América Latina trajo resultados negativos a Perú en sus tres áreas evaluadas: matemática, ciencias y lectura. Estos muestran una comparación con otros países que permite identificar los bajos promedios del país (OECD, 2022, p. 453) como se aprecia en la figura 4.

Los gráficos de la Figura 4 muestran que los promedios peruanos en lectura y ciencia son de 408 y en matemática, de 391. Este promedio está por debajo del promedio del resto de países

evaluados por la OECD en las tres áreas, que se puede ver marcado por las líneas naranjas. Además, puede verse que no ha habido cambios significativos entre la prueba 2018, salvo en matemática, que refleja un cambio negativo más visible.

Figura 4

Resultados de Perú en prueba PISA 2022



Fuente: De PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education por OECD, 2023.

Viendo el caso internacional, vale la pena ver si hay diferencias o similitudes con evaluaciones nacionales.

La Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje 2023 (ENLA 2023), que hizo el MINEDU, trajo resultados negativos en las dos áreas curriculares que evaluó, que fueron lectura y matemática. La medición se hizo en cuatro grupos de estudiantes (MINEDU, 2023c): estudiantes de segundo y cuarto de primaria (el cual se dividió en educación básica regular y en educación intercultural bilingüe), y en estudiantes de segundo de secundaria (a este grupo también se le evaluó una tercera área curricular: ciencias sociales).

La Tabla 5 muestra que, de todos los grupos de estudiantes evaluados, menos del 36,6% de los mismos llegó a alcanzar el nivel satisfactorio en aprendizajes. Y en el caso de matemáticas es peor, pues los resultados estuvieron por debajo del 22.5%. Además, en el área de ciencias sociales solo un 16.9% de estudiantes de alcanzaron el nivel satisfactorio (MINEDU, 2023c)⁵.

⁵ Puede encontrarse más información de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes en la siguiente dirección: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/>

Tabla 5*Porcentaje de estudiantes con nivel Satisfactorio - ENLA 2023*

		Estudiantes que alcanzaron nivel "Satisfactorio" en la ENLA 2023			
		2do primaria	4to primaria	4to primaria EIB	2do secundaria
Área evaluada	Lectura	36.6%	28.8%	21.70%	18.4%
	Matemática	11.2%	22.5%		11.3%
	Ciencias sociales				16.9%
	Promedio	23.90%	25.70%	21.70%	15.50%

Nota: Cada porcentaje representa a los estudiantes que alcanzaron el nivel de "Satisfactorio".

Fuente: Adaptado de Resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes, por Ministerio de Educación del Perú (2023).

Otra prueba nacional que también refleja estos bajos niveles fue la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), cuya última edición fue ejecutada en el 2019. Sin embargo, a pesar de haber pasado tantos años, es interesante ver la tendencia que tuvo tres años seguidos y así inferir cuánto sería el puntaje de los años que no se realizó, más aún considerando que en el 2019 inició la pandemia por el Covid 19.

Esta prueba también evaluó las áreas de matemática y lectura en segundo y cuarto de primaria, y en segundo de secundaria, donde también se incluyó ciencia y tecnología (MINEDU, 2019c).

En la tabla 6 se puede apreciar la evolución de los niveles "satisfactorio" en los estudiantes que dieron la prueba entre el año 2016 y 2019.

Tabla 6*Porcentaje de estudiantes con nivel Satisfactorio - ECE 2019*

			2do primaria	4to primaria	2do secundaria
Área evaluada	Lectura	2019	37.6%	34.5%	14.5%
		2018	37.8%	34.8%	16.2%
		2016	46.4%	31.4%	14.3%
	Matemática	2019	17.0%	34.0%	17.7%
		2018	14.7%	30.7%	14.1%
		2016	34.1%	25.2%	11.5%

	Ciencia y tecnología	2019			9.7%
		2018			8.5%

Nota: Los porcentajes corresponden a la cantidad de estudiantes que alcanzaron un nivel satisfactorio en la ECE 2019

Fuente: Adaptado de Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes [ECE], por Ministerio de Educación del Perú (2019).

Como se puede ver en la tabla 6, no es difícil imaginar cómo hubieran sido los resultados en los siguientes años si la prueba ECE se hubiera continuado, pues la tendencia era a la baja, y las diferencias porcentuales no varían mucho de año a año.

Todo esto permite concluir que, así como hay resultados de gestión escolar bajos, los hay a nivel aprendizaje (MINEDU, 2019c). Esto puede ayudar a entender que hay una relación entre ambos aspectos y hace más relevante trabajar en mejorar la gestión escolar.



2.2. Marco Normativo

En el capítulo 1, y en el marco social del capítulo 2, se han descrito diversas problemáticas y nombrado distintas leyes y normas educativas peruanas que enmarcan las temáticas que se abordan en la presente tesis.

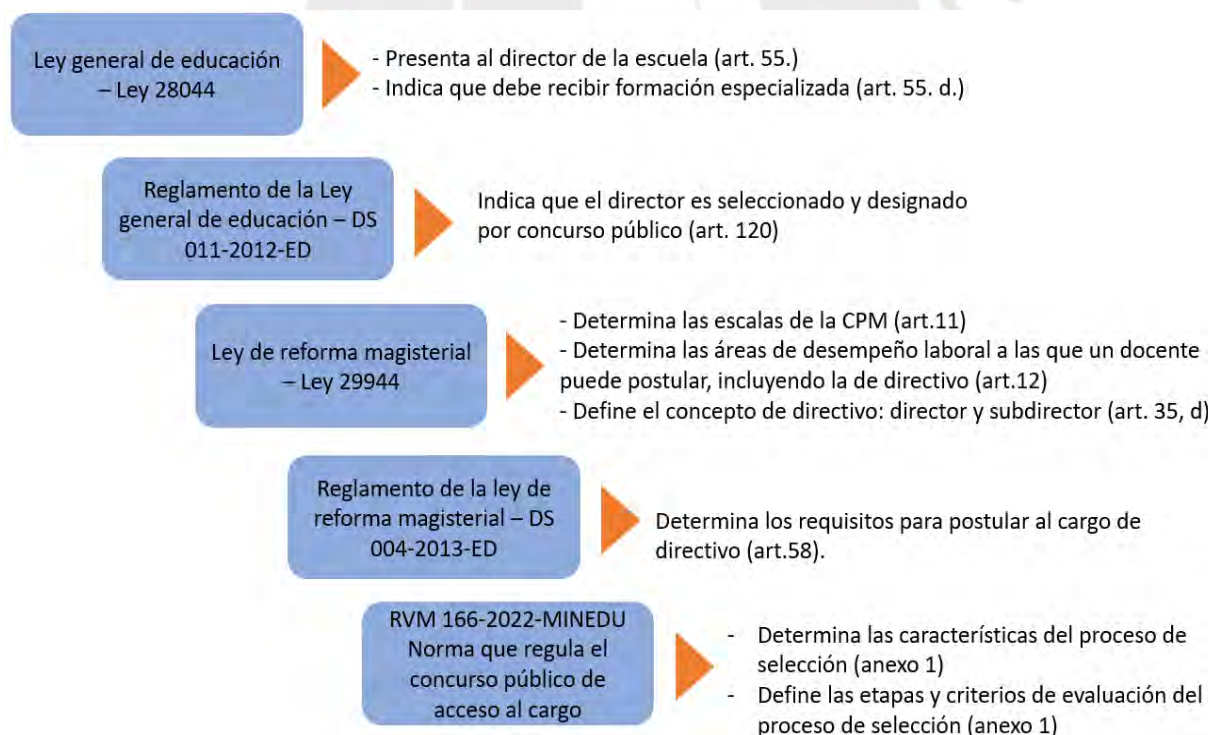
Sin embargo, será en esta sección donde se intentará organizar y ordenar todos esos aspectos legales que ayuden a entender mejor esta investigación, y entender cómo se define la formación de directivos en el Perú.

2.2.1. Normas que definen el rol de un directivo y su acceso al cargo

En primer lugar, es necesario conocer cuáles son las normas que definen al rol del directivo de escuela pública en el Perú. Estas normas explican también los requisitos para poder acceder a dicho cargo y el proceso de selección para serlo. En la figura 5 se presenta cada una de ellas a manera de introducción.

Figura 5

Normas que definen el rol de un directivo y su acceso al cargo



Fuente: Elaborada a partir de Congreso de la República (2003; 2012); MINEDU (2012; 2013; 2022)

En las siguientes líneas se explicará cada una de las normas mencionadas.

Ley General de Educación – Ley N°28044

Primero se debe mencionar a la Ley general de educación y su importancia en definir lo que es y lo que no es un director de escuela pública. La ley N°28044 (Congreso de la República, 2003) es una de las principales normas en materia de educación en el Perú y la que otorga distintas responsabilidades al Estado en donde se dictan lineamientos principales de cómo debe darse el servicio educativo.

En esta ley se indica que el director de una escuela es el “...responsable [en una escuela] de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo” (Congreso de la República, 2003, art. 55). También se mencionan sus diversas responsabilidades, como por ejemplo la descrita en el acápite d) del artículo 55 que dice que un directivo debe “recibir una formación especializada para el ejercicio del cargo, así como una remuneración correspondiente a su responsabilidad.” (art. 55), siendo así la propia ley la que dictamina que debe recibir un proceso de formación.

Reglamento de la ley general de Educación DS N°011-2012-ED

La Ley general de educación, posee un reglamento, el cual está normado por Decreto Supremo N°011-2012-ED.

El artículo 120 del mencionado reglamento indica que el director de una IE es quien debe garantizar que en su escuela se brinde un servicio educativo que tenga calidad (MINEDU, 2012). Asimismo, también se indica que para las escuelas públicas la persona que ejerce el cargo de director, tiene que haber sido “seleccionado y designado por el periodo establecido por ley, a través de concurso público” (MINEDU, 2012, art.120), tal como se adelantó en la sección 1.1.1. de la presente tesis. Así, queda claro que quien asume la dirección de una escuela tiene que postular primero y ser elegido.

Ley de la Reforma Magisterial – Ley N°29944

La manera en la que un directivo accede a su cargo se explica en la Ley 29944, que es la Ley de la Reforma Magisterial.

En ella se norman los procedimientos que debe cumplir un docente para poder unirse a la Carrera Pública Magisterial (En adelante, CPM), el cual es un sistema de progresión formal de la trayectoria de un docente en el Perú (Congreso de la República, 2012, art. 5). Como es lógico, un director, para serlo, debe ser un docente que sea parte de la CPM.

En el artículo 11 se dice que en la CPM un profesor puede pasar hasta por ocho escalas, siendo la octava la más alta (Congreso de la República del Perú, 2012, art.11). Cada escala mayor permite un mejor sueldo y posibilidades de acceder a ciertos cargos mediante un proceso de postulación, que ya es indicado en el Reglamento de la Ley de Educación. Estos cargos, según el artículo 12, pertenecen a cuatro distintas áreas laborales en las que puede trabajar un docente (art. 12). La primera de estas áreas es la de gestión institucional, luego están las áreas de gestión pedagógica, de formación docente, y de innovación e investigación (art.12).

En el área de gestión institucional a su vez hay cuatro cargos a los que puede postular un docente. Uno de esos cargos, según el artículo 35 en su acápite d) es el de **directivo** de institución educativa. Es ahí donde se indica que un directivo es tanto un director como un subdirector (Congreso de la República del Perú, 2012, art.35), funciones que se han explicado en la sección 2.1.1.

Para postular al cargo de directivo de institución educativa un profesor debe estar como mínimo en la tercera escala de la CPM, de lo contrario no podrá postular y, por ende, no podrá conseguir ser designado en una escuela (Congreso de la República del Perú, 2012, art.35). Sin embargo, no es el único requisito para postular.

Reglamento de la ley de reforma Magisterial – Decreto Supremo 004-2013-ED

La Ley de la Reforma Magisterial también tiene un reglamento, el cual está normado por el Decreto Supremo 004-2013-ED (MINEDU, 2013).

En este reglamento se describen los requisitos necesarios para que un docente pueda postular a los diversos cargos que tienen las cuatro áreas mencionadas de desempeño laboral incluidas en la CPM, incluyendo el cargo de directivo de institución educativa (MINEDU, 2013).

Según su artículo 58, el cual tuvo una modificación por medio del Decreto Supremo N°001-2016-MINEDU, son seis requisitos para postular. Estos incluyen la pertenencia a la escala magisterial que defina la ley (que, en el caso de directivos, es la tercera escala), haber aprobado una evaluación sobre el desempeño docente, carecer de antecedentes penales y judiciales al postular, carecer de sanciones ni limitaciones que la ley de turno indique, y los demás requisitos que se definan para cada convocatoria específica (MINEDU, 2016a)

Al haber requisitos para postular, se sobre entiende que existe un proceso de selección.

Resolución Viceministerial 166-2022-MINEDU – Norma que regula el concurso público de acceso a cargos directivos y de especialistas en educación en las instancias de gestión educativa descentralizada 2022-2023, en el marco de la Carrera Pública Magisterial de la Ley de la reforma Magisterial.

El proceso de selección para acceder al cargo directivo lo encontramos en la Resolución Viceministerial 166-2022-MINEDU, llamada “Norma que regula el concurso público de acceso a cargos directivos y de especialistas en educación en las instancias de gestión educativa descentralizada 2022-2023, en el marco de la Carrera Pública Magisterial de la Ley de la reforma Magisterial”. (MINEDU, 2022)

Dicha norma brinda las regulaciones que debe tener el concurso público para el acceso al cargo directivo. El MINEDU, en el numeral 5.3.1. de dicha norma indica que el concurso incluye dos etapas: la nacional y la descentralizada (MINEDU, 2022).

A la primera etapa, el MINEDU le llama la “etapa nacional” (MINEDU, 2022). Esta etapa es responsabilidad directa del propio Ministerio e incluye una prueba de comprensión lectora y una prueba en conocimientos en gestión escolar. La evaluación de comprensión lectora se evalúa sobre 20 puntos donde el mínimo aceptable es de 12 puntos; y la evaluación de gestión escolar se califica sobre 100 puntos con un mínimo requerido de 60 puntos.

Solo quienes aprueban la etapa nacional logran alcanzar la segunda etapa, según el numeral 5.3.2. de la mencionada norma (MINEDU, 2022). Esta segunda etapa, explica el MINEDU, es la etapa descentralizada. Para ella se forma un comité de evaluación local que es liderado por el director de la Unidad de Gestión educativa local (UGEL), y que incluye también a docentes de la localidad y otros profesionales de la propia UGEL.

En esta etapa se realizan dos actividades de evaluación: La primera es una “valoración de la trayectoria profesional”, que mide la formación académica y profesional, los reconocimientos obtenidos en su trayectoria, y también la experiencia profesional que ha tenido. Cada uno de estos aspectos además tiene diversos criterios, trece en total, que, sumados mediante una matriz, permite colocar un puntaje final (MINEDU, 2022).

La segunda actividad es una entrevista en donde se miden dos aspectos: La actitud para desempeñarse en el cargo al que postula, y las habilidades para el ejercicio en el cargo. Cada uno de ellos se subdivide en cinco criterios, dando un total de diez entre los dos (MINEDU, 2022) como se explica en la tabla 7.

Tabla 7*Etapas de la evaluación de acceso al cargo directivo.*

Etapa	Prueba	Total de preguntas o criterios	Puntaje máximo	Puntaje mínimo
Etapa 1	Prueba de comprensión lectora	20 preguntas sobre comprensión de lectura	20	12
	Prueba de conocimientos en gestión educativa y gestión pública	50 preguntas sobre temáticas de planificación, gestión y normativa.	100	60
Etapa 2	Matriz de valoración de trayectoria profesional	13 criterios entre tres aspectos: Formación académica y profesional, reconocimientos y experiencia profesional	60	30
	Entrevista personal	10 criterios entre dos aspectos: aptitud para desempeñarse en el cargo al que postula y habilidades para el ejercicio del cargo	60	30

Fuente: Adaptado de Resolución Viceministerial 166-2022 MINEDU, por MINEDU (2022)

Como puede notarse, ni la prueba nacional ni la prueba descentralizada incluye una evaluación de competencias más completa, como un juego de roles, una simulación, una resolución de casos o una demostración de desempeño.

Por tanto, la evaluación de acceso no necesariamente garantiza que el docente que postula a ser director tenga el perfil específico para las funciones que requiere un cargo directivo, pues su foco está puesto en medir ciertos conocimientos y experiencia (MINEDU, 2022).

Hasta este punto, esta sección ha presentado las cinco normas que explican cómo se accede al cargo directivo y sus requisitos, como puede verse en la figura 5, pero como ya hemos indicado en el Capítulo 1 y en el marco contextual, hay una necesidad real de formación y capacitación a los directivos peruanos. Dicha necesidad también se ve expresada en normativas que serán presentadas en las siguientes líneas.

2.2.2. Normas y documentos que permiten implementar la formación de directivos

Habiendo definido la manera en que se accede al cargo directivo, en esta parte se exponen las normas y documentos que demandan la formación de directivos al Estado peruano. En la figura 6 se presenta un resumen de las normas que serán presentadas.

Figura 6

Normas y documentos que permiten implementar la formación de directivos



Nota: La figura se ha construido a partir de revisar diversos documentos de planificación que permiten la formación de directivos en el Perú. Estos son: Programa presupuestal 090, PESEM 2016-2024 MINEDU, PEI MINEDU 2019-2027, POI MINEDU 2023-2025, LEY 29944, DS 004-2013-ED, RVM 013-2020 MINEDU y la RVM 220-2021 MINEDU

Fuente: Elaborada a partir de MEF (2019), MINEDU (2013; 2020; 2021a; 2021c; 2023d; 2024b); Congreso de la República (2012)

A continuación, se revisará cada una de ellas con detalle.

Programa presupuestal Programa Presupuestal (PP) 0090 "Logros de aprendizaje de los estudiantes de la Educación Básica Regular"

Al principio de la presente tesis se indicó que, a pesar de existir muchos directivos en el Perú, las acciones del MINEDU están enfocadas únicamente en los directivos designados. Esto responde a una serie de motivos de carácter normativo y estratégico, que, aunque podría no ser la mejor decisión, tienen una explicación.

Esto se inicia con el Programa Presupuestal 090 "Logros de Aprendizaje de los estudiantes de la educación básica regular", conocido también como el PP 090 y como se le llamará en adelante. A cargo de los programas presupuestales en el Perú está el Ministerio de Economía y Finanzas [MEF].

El MEF (2025) indica que un Programa Presupuestal es una forma de organizar las acciones que

hacen las entidades del estado para brindar resultados beneficiosos a poblaciones específicas. Estos resultados son llamados “productos” y pueden ser tanto bienes como servicios. Además, ellos deben relacionarse directamente con las metas que tienen las diversas políticas públicas peruanas (MEF, 2025)

Pues bien, el PP 090 tiene la siguiente meta:

“Incremento en los logros de aprendizaje de los estudiantes de EBR, a través del diseño e implementación de mejoras en los elementos que componen los servicios educativos públicos de educación básica regular”. (MEF, 2019, p.2)

Para lograr esta meta, el MEF propone un total de cinco productos. Su quinto producto, es el Producto 3000743 y es el siguiente: “PRODUCTO 3000743: Docentes y directores de II.EE. públicas con buen desempeño”. (MEF, 2019, p.11)

Este producto se divide, a su vez, en tres servicios que se espera que reciban tanto docentes como directivos por igual, los cuales son los siguientes: “evaluación de ascenso de docentes, evaluación del desempeño docente y evaluación de acceso y formación de directores” (MEF, 2019, p11).

Es este tercer y último servicio (evaluación de acceso y formación de directores) el que se constituye como una directriz para el MINEDU en materia de formación y capacitación a directivos. Se divide en dos etapas. En la primera, el MEF (2019) indica que el MINEDU debe “realizar una evaluación de acceso a los docentes que aspiran ejercer cargos directivos; y en la segunda etapa, se evalúan las competencias sobre el desarrollo profesional y se realiza una valoración de la trayectoria profesional” (MEF, 2019, p.11).

Siendo el PP090 un programa presupuestal cuyo bien/servicio tercero hace referencia a docentes que “acceden” al cargo directivo mediante una evaluación de acceso, se puede inferir que se está mencionado a los directivos que son designados, pues son los únicos que tienen un procedimiento de “acceso al cargo”, como se pudo ver en la sección 2.2.1. Por ello es que, lamentablemente, no se puede sustentar financieramente que se tenga que capacitar a directivos encargados o profesores con función de director. Al menos no desde el PP090.

Plan estratégico sectorial Multianual (PESEM 2016-2024) del Sector Educación

En el Perú, el MINEDU, rige sus actividades en torno a tres documentos de planificación estratégica: El PESEM, el PEI y el POI.

El PESEM del sector educación, es el Plan Estratégico Sectorial Multianual del Sector Educación para el lapso de tiempo del 2016-2024⁶, el cual es un documento de planificación estratégica que orienta la estrategia general del Ministerio de Educación (MINEDU, 2021a, p.2).

Este documento cuenta con cinco objetivos estratégicos sectoriales. El quinto de ellos, es “Fortalecer la gestión sectorial a nivel de instituciones educativas e instancias intermedias y nacionales” (MINEDU, 2021a, p.24). Dicho objetivo cuenta con cinco indicadores y tres acciones estratégicas.

De los cinco indicadores, dos de ellos hacen referencia directamente a los directivos (MINEDU, 2021a) y son los siguientes:

- Porcentaje de IIEE poli docentes públicas con directivos designados por concurso.
- Porcentaje de escuelas donde el director se encontró presente (MINEDU, 2021a, p.25).

Además, de las tres acciones estratégicas, la primera hace referencia directamente a la formación de directivos: “Fortalecer la gestión de las instituciones educativas e incrementar su desempeño” (2021a, p.25).

Plan Estratégico Institucional MINEDU 2019-2027

Adicionalmente al PESEM, el MINEDU cuenta con un Plan Estratégico Institucional, que dicta los distintos objetivos estratégicos y sus respectivas acciones para lograr cumplirlos (MINEDU, 2024b). Estos objetivos estratégicos responden a las necesidades educativas.

En este caso, el PEI del periodo 2019-2027⁷ cuenta con 8 objetivos estratégicos que abarcan desarrollo de aprendizajes de calidad, desarrollo socioafectivo, desarrollo profesional docente, mejoramiento de la infraestructura y la calidad de recursos, modernización de la gestión y financiamiento institucional, gestión de riesgo, y fomentar compromiso de agentes sociales. (MINEDU, 2024b, p.11).

De ellos, el cuarto objetivo estratégico busca “Fortalecer el desarrollo profesional docente” (MINEDU, 2024b, p.5), y plantea una serie de once (11) acciones estratégicas.

De las acciones estratégicas, para la presente tesis es relevante la séptima. Así, la acción

⁶ Cabe mencionar que para los cursos 2023 que ejecutó el Ministerio de Educación, el PESEM que regía era el mencionado 2016-2024, que luego se amplió hasta el 2026 con Resolución Ministerial 118-2022 MINEDU. Sin embargo, a la fecha de publicación de la presente tesis en 2025, ya hay otro PESEM que tiene como horizonte de tiempo del 2023 al 2030. A pesar de ello, se ha decidido analizar el PESEM de entonces, para poder hacer el análisis en relación a lo que estaba normado en dicho año.

⁷ Al igual que en el caso del PESEM, a la fecha de la presente tesis ya rige un PEI con periodo 2025 a 2030 normado por Resolución Ministerial 650-2024 MINEDU. Sin embargo, al igual que el caso anterior, se ha elegido analizar el PEI anterior, de fecha 2019 – 2027.

estratégica siete es “Programa de formación de calidad para docentes en servicio en sus diferentes roles y funciones” (MINEDU, 2024b, p.10) y tiene tres indicadores de logro:

- Número de formadores de Escuelas e Institutos de Educación Superior Pedagógica y formadores de docentes en servicio que aprueban programas de formación (MINEDU, 2024b, p.10).
- Número de docentes en servicio que aprueban los programas de formación (mínimo de 90 horas). (MINEDU, 2024b, p.11).
- Porcentaje de directivos designados que aprueban satisfactoriamente los programas de formación a directivos de II.EE (MINEDU, 2024b, p.11).

El tercer indicador de logro, el “Porcentaje de directivos designados que aprueban satisfactoriamente los programas de formación a directivos de IIEE” (MINEDU, 2024b, p. 11), es el indicador que habilita al MINEDU a formar directivos, y hacer realidad lo definido en el PP090.

Plan Operativo Institucional 2023-2025 del Ministerio de Educación (POI)

Finalmente, el tercer documento de planificación estratégica del MINEDU, es el Plan Operativo Institucional (POI) para el periodo 2023-2025.

Este documento es el que además habilita el financiamiento público para poder ejecutar las acciones descritas en el PEI, bajo lo indicado en el PP090. En otras palabras, el POI concretiza las acciones y las costea (MINEDU, 2023d)

Así, en el POI podemos ver la acción estratégica 07 del Objetivo estratégico 4 del PEI de manera operativizada. Así, la acción “Programa de formación de calidad para docentes en servicio en sus diferentes roles y funciones” que se propone en el PEI, se concreta en una actividad operativa llamada “Evaluación de acceso y formación de directores – Formación”. (MINEDU, 2023d, anexo B-5), a cargo de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF), dirección del MINEDU encargada de diseñar y ejecutar el curso que analizaremos en la presente tesis.

En el POI esta acción tiene como unidad de medida al director, y como total anual esperado de directores a ser capacitado, 5000 de ellos. Es decir, la meta para el año 2023 fue de 5000 directores a ser atendidos o capacitados. (MINEDU, 2023d, anexo B-5)

Como podemos ver, todas las acciones de los tres documentos estratégicos anteriormente mencionados, más lo descrito en el PP090, se enfocan en hablar de fortalecimiento de competencias, y eso es justamente hablar de formación de directivos.

Entonces, es relevante conocer qué normas permiten y regulan dicha formación.

La Ley de la reforma magisterial 29944 y el Reglamento de la ley de reforma Magisterial – Decreto Supremo 004-2013-ED

Ya en la sección anterior se ha hablado tanto de la Ley de Reforma Magisterial y su reglamento. Pero es importante volver a mencionarlas en otro de los aspectos que norman, que es justamente a la formación de directivos.

En primer lugar, la Ley de la reforma magisterial 29944, en su artículo 9 indica que el Ministerio de Educación es el encargado de normar y también de organizar el Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de instituciones educativas (en adelante, Programa Nacional) como parte de la formación y capacitación de ambos cargos (Congreso de la República, 2012, art. 9).

El Programa Nacional se explica con más detalle en el Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial, donde en su artículo 19 se indica que este programa es “normado y organizado por el MINEDU en coordinación con los Gobiernos Regionales” (MINEDU, 2013, art. 19.1) y se indica que para su ejecución se pueden generar alianzas mediante contratos o convenios con escuelas de educación superior acreditadas u otras instituciones especializadas (art. 19.2.).

Según el referido Reglamento, la formación de directivos tiene como finalidad el *“fortalecer las competencias del profesor que ejerce cargos directivos para consolidarse como líder del Proyecto Educativo Institucional además de gestionar con eficacia y eficiencia los recursos de la institución educativa”* (MINEDU, 2013, art. 18) y que el diseño del mismo debe considerar el desarrollo de competencias para que los directivos puedan ejercer un liderazgo escolar efectivo (art. 20).

Por todo esto, vale la pena conocer cuáles son las características de dicho Programa.

Programa Nacional de Formación y Capacitación a Directores y Subdirectores de IIEE públicas (Programa Nacional).

El Programa Nacional está normado por dos resoluciones viceministeriales: La resolución Viceministerial 013-2020 MINEDU, que lo organiza; y la resolución viceministerial 220-2021, que lo explica en detalle.

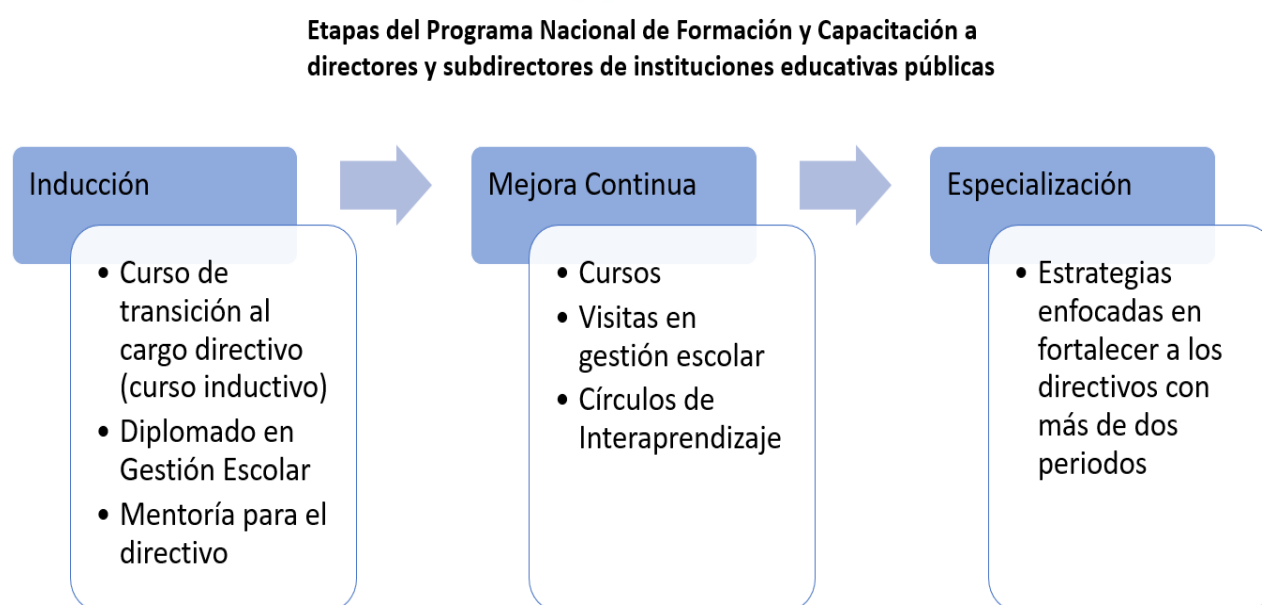
En primer lugar, el MINEDU, en la Resolución Viceministerial 013-2020-MINEDU aprueba el documento de lineamientos llamado “Lineamientos del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas”. En dicho documento, en

su numeral 5.2. se indica que el Programa Nacional debe responder a las necesidades profesionales formativas que tienen los directivos y que estas deben atenderse de manera progresiva (MINEDU, 2020).

Esta progresión es presentada en tres etapas. La primera etapa es la de inducción y está dirigida a los directivos que acceden al cargo durante los primeros meses de trabajo. La segunda etapa, se llama Mejora Continua, e incluye a los directores con más de un año en el cargo. La tercera etapa es la llamada Especialización, enfocada en directivos con muchos años en el cargo (MINEDU, 2020, p.14). En la figura 7 se muestran estas etapas y sus respectivas estrategias.

Figura 7

Etapas y estrategias del Programa Nacional de directores y subdirectores



Fuente: Adaptado de Resolución Viceministerial 013-2020 MINEDU, por MINEDU (2020) y Resolución Viceministerial 220-2021 MINEDU, por MINEDU (2021c)

La etapa más larga y donde mayor cantidad de estrategias formativas pueden brindarse es la segunda, la de Mejora Continua. La presente tesis hace referencia a una de las estrategias formativas de esta etapa, por lo que será referenciada líneas más adelante.

Como segundo documento clave, se encuentra la Resolución Viceministerial 220-2021 MINEDU que aprueba el documento normativo “Disposiciones para el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de la propuesta formativa del Programa Nacional de Formación y Capacitación de directores y subdirectores de Instituciones Educativas”, que amplía y especifica con mayor detalle las características del Programa Nacional incluyendo aspectos como el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación del mismo (2021c, p.3).

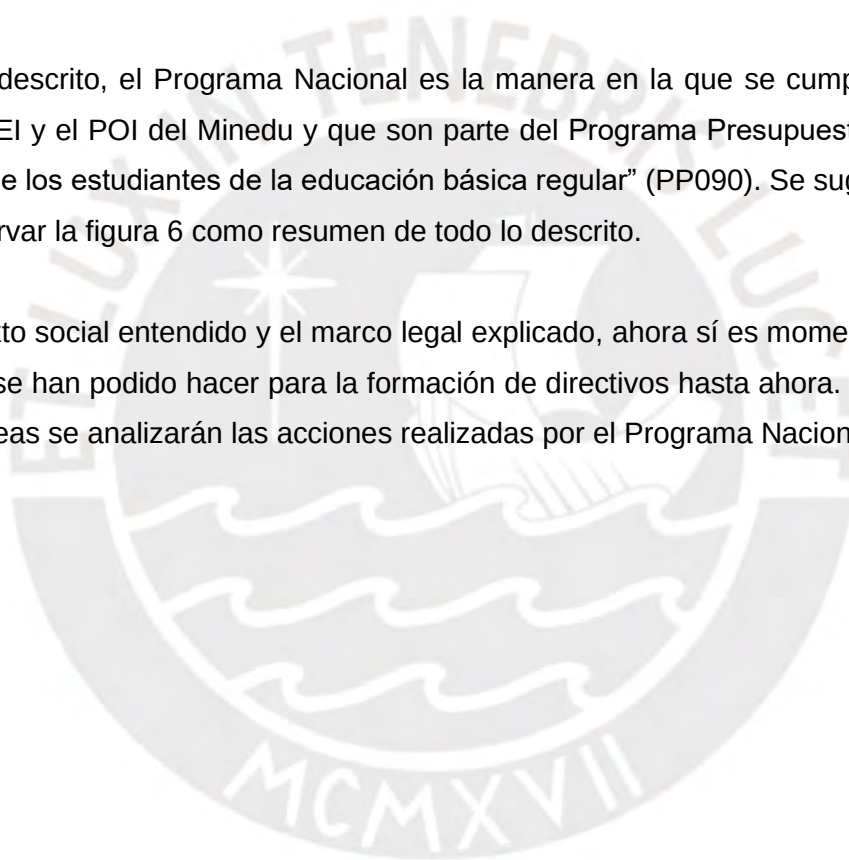
En la mencionada norma se especifican las estrategias formativas de la etapa de la Mejora Continua (que es la que se enfoca en directivos con más de un año de experiencia) en su numeral 5.2.4.2. Son tres estrategias: Los círculos de interaprendizaje, los cursos y las visitas en gestión escolar (MINEDU, 2021c, p.17), como se presentan en la figura 7.

La presente tesis hace referencia a una de esas estrategias de la etapa de Mejora Continua: los cursos.

En resumen, el Programa Nacional “pretende ser un proceso por el cual se instalan, desarrollan, fortalecen y sostienen competencias y capacidades, y se moldean desempeños en las y los docentes que asumen la función de directivo escolar” (MINEDU, 2016, 20).

Como se ha descrito, el Programa Nacional es la manera en la que se cumplen las metas del PESEM, el PEI y el POI del Minedu y que son parte del Programa Presupuestal 090 “Logros de Aprendizaje de los estudiantes de la educación básica regular” (PP090). Se sugiere, nuevamente volver a observar la figura 6 como resumen de todo lo descrito.

Con el contexto social entendido y el marco legal explicado, ahora sí es momento de ahondar en las acciones se han podido hacer para la formación de directivos hasta ahora. Y para ello, en las siguientes líneas se analizarán las acciones realizadas por el Programa Nacional.



2.3. Marco de la política a analizar: Las intervenciones para fortalecer el Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica desde el Programa Nacional de formación a directivos

Habiendo ya identificado en el marco social cómo es que se relacionan los bajos resultados de aprendizaje de estudiantes, con la gestión escolar del directivo, especialmente en materia de Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica; y habiendo entendido cómo es que normativamente el MINEDU está habilitado para trabajar la formación de directivos a nivel presupuestario y a nivel de acciones; es relevante conocer lo que se ha hecho hasta ahora.

En este punto es conveniente empezar a preguntarse en qué medida el MINEDU ha implementado acciones desde el Programa Nacional para fortalecer las competencias profesionales de los directivos.

Pero el Programa Nacional no podría aplicarse correctamente si no existiera un documento que establezca un estándar para el desempeño de un directivo. Por ello existe el Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDDir).

2.3.1. El Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDDir)

Para definir cómo se debe dar la formación de directivos primero hay que responder a la pregunta: ¿En qué se debe formar a los directivos?

En el sistema educativo peruano se trabaja mucho con estándares formativos. Así, el más conocido es el Currículo Nacional de la Educación Básica peruana, que es el documento que enmarca y define aquello que “se espera logren los estudiantes como resultado de una formación básica, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, el Proyecto Educativo Nacional y los objetivos de la Educación Básica” (MINEDU, 2016, p.8).

Del mismo modo, para la formación de docentes que ocupan el cargo de directivos, existe un currículo propio: El Marco del Buen Desempeño Directivo (En adelante MBDDir). Este documento fue aprobado por la Resolución General de Secretaría General N° 304 – 2014 MINEDU y es un documento que busca dejar en claro cómo debe trabajar un directivo de escuela pública (MINEDU, 2014, p.20), y de delimitar los aspectos en los que debe ser competente para realizar una buena gestión escolar. Dicho documento define las competencias que debe desarrollar todo directivo cuando ejerce su rol en la escuela.

El documento es útil para diversos actores, pues tiene un triple propósito: Definir una óptica

estandarizada sobre la idea de liderazgo pedagógico que debe tener un directivo, reconocer las prácticas de gestión escolar ideales, y servir de guía para los procesos de selección y de formación continua de directivos (MINEDU, 2016, p.30).

Para ello, el MBDDir estructura los aprendizajes esperados de los directivos en dos dominios, seis competencias y veintiún desempeños, que se detallan en la tabla 8.

Tabla 8

Dominios y competencias del Marco del Buen Desempeño Directivo - MINEDU

Dominio	Competencias
GESTIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES Abarca las competencias que lleva a cabo el directivo para construir e implementar la reforma de la escuela, gestionando las condiciones para la mejora de aprendizajes a través de la planificación, la promoción de la convivencia democrática e intercultural y la participación de las familias y comunidad, y evaluando sistemáticamente la gestión de la institución educativa. (MINEDU, 2016)	1. Conduce la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje. (MINEDU, 2016)
	2. Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad. (MINEDU, 2016)
	3. Favorece las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes, gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros, así como previniendo riesgos. (MINEDU, 2016)
	4. Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes. (MINEDU, 2016)
ORIENTACIÓN DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES Comprende las competencias del directivo enfocadas hacia el desarrollo de la profesionalidad docente y el proceso de acompañamiento sistemático al docente para la mejora de los aprendizajes desde un enfoque de respeto a la diversidad e inclusión. (MINEDU, 2016)	5. Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje. (MINEDU, 2016)
	6. Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje. (MINEDU, 2016)

Fuente: de Marco del Buen Desempeño Directivo, por MINEDU (2016)

El MBDDir es importante, porque es el estándar y principal orientador con el que se diseñan todas las estrategias formativas dirigidas a los directivos. Estas estrategias se presentan de manera ordenada como parte del Programa Nacional, y son las que permiten estructurar todas las acciones formativas que ha ejecutado el MINEDU hacia directivos, sobre todo, aquellas enfocadas en el Monitoreo de la práctica docente y al Acompañamiento pedagógico.

2.3.2. Acciones ejecutadas desde el Minedu para fortalecer el Monitoreo y el Acompañamiento

El MINEDU ha realizado una gran cantidad de intervenciones formativas desde el Programa Nacional las cuales declara en su portal web dirigido a directivos⁸. Estas estrategias han estado encargadas hacia la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF), que es, según el POI 2023-2025 ya descrito en la sección 2.2.2., la unidad a cargo de todas estas acciones (MINEDU, 2023d, anexo B-5),

Considerando que el Programa Nacional es normado desde el año 2020 por la RVM 013-2020 MINEDU (MINEDU, 2020) la información que se recoge a continuación en la figura 8 corresponde a las intervenciones realizadas desde entonces por la DIF.

⁸ El Ministerio de Educación cuenta con una página web destinada a mantener informado a los directivos y brindarles información formativa, normativa y de interés. Se puede visitar en el siguiente enlace:
<https://directivos.minedu.gob.pe/>

Figura 8

Intervenciones del Programa Nacional de Formación a Directivos desde el 2020

Cursos	Matriculados	Activos	Aprobados	Certificados	% de certificados
Formación territoriales / Convenio					
Inducción					
Segunda Especialidad 2018	13,536	13,536	12,477	12,477	92%
Mentoría noveles 2021	1,236	1,236	1,141	1,141	92%
Diplomado 2019	2,469	2,469	2,286	2,286	93%
Diplomado 2020	1,521	1,521	1,395	1,395	92%
Mejora continua					
Visitas de Gestión Escolar 2021 / Asistencia técnica en Gestión Escolar 2021	410	410	369	369	90%
Visitas de Gestión Escolar 2022	576	576	510	510	89%
Formación No territoriales / Implementación directa					
Inducción					
Inducción 2017	3,105	3,105	2,556	2,556	82%
Inducción 2019	6,235	6,235	3,029	3,029	49%
Primeros pasos para la Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico 2021 / Encargados	20,671	14,082	4,925	4,925	35%
Primeros pasos para la Gestión Escolar 2022	6,764	2,921	626	626	21%
Bienvenido al cargo 2023	16,089	9,508	3,397	2,324	24%
Mejora continua					
Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) 2020	12,912	11,430	6,879	6,879	60%
Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) 2021	14,678	10,736	4,274	4,274	40%
Monitoreo y acompañamiento de la práctica docente 2021	14,692	7,967	3,798	3,798	48%
Planificación y uso de evidencia para la toma de decisiones 2021	14,692	5,532	2,429	2,429	44%
Gestión comunitaria 2021	14,642	8,176	5,249	5,249	64%
Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) 2022	1,199	1,199	564	564	47%
Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica docente 2022	4,911	2,034	1,343	1,343	66%
Monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica en el nivel de educación inicial 2022	6,965	4,265	1,523	1,523	36%
Planificación y uso de datos para la toma de decisiones 2022	2,039	1,152	559	559	49%
Aprendizaje multinivel y pedagogía de la muerte en la IE 2022	7,928	4,539	2,127	2,127	47%
Aproximación hacia la calidad de la Gestión Escolar 2022	7,926	5,650	3,169	3,169	56%
Monitoreo y Acompañamiento a la práctica pedagógica 2023	8,172	7,216	4,523	4,523	63%
Uso reflexivo de datos para la planificación y toma de decisiones en la IE 2023	8,494	6,157	3,924	3,924	64%
Gestión de la dimensión administrativa en la IE 2023	8,596	5,313	3,680	3,680	69%
Programa Nacional de Mejora Continua de Capacitación a Directores y Subdirectores 2023	2,883	2,883	2,883	2,883	100%
Otros cursos					
Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) 2020	1,860	1,860	1,020	1,020	55%
Monitoreo y retroalimentación 2020	9,169	9,169	3,753	3,753	41%
Retorno a la presencialidad o semipresencialidad 2022	22,546	13,037	2,666	2,666	20%

Fuente: Padrón histórico de intervenciones DIF 2017 - 2023

Nota: La imagen fue recuperada el 4 de abril de 2025 en el portal web <https://directivos.minedu.gob.pe> y representa las intervenciones que ha hecho el MINEDU desde la DIF hasta el 2023. Puede ubicarse en este enlace:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiYmU0OTViNTgtMTQzOC00YzY4LTgwYzEtOTI1ZWFiZWU0MWZmliwidCI6IjE3OWJkZGE4LWQ5NjQtNDNmZi1hZDNIYTY3NDE4NmEyZmEyOCIsImMiOiR9>

Fuente: De MINEDU (s.f). Recuperado el 4 de abril de 2025

Como puede notarse en la figura anterior, se han dado una serie de intervenciones específicamente para etapas de Inducción y de Mejora Continua del Programa Nacional (Etapas explicadas en la figura 7). Hasta el año 2023 aún no se han activado estrategias para la tercera etapa (Especialización).

Otro aspecto interesante de la figura 8, es que se identifican dos tipos de intervenciones: Formaciones territoriales mediante convenio, y Formaciones no territoriales mediante implementación directa. Esto será explicado más adelante.

Ahora bien, considerando que el tema de la presente tesis se enfoca en la formación de directivos en materia de Monitoreo y Acompañamiento, se ha realizado un análisis de aquellas acciones

formativas que han abordado dicha temática⁹. Esta revisión se presenta en la tabla 9.

Cabe mencionar que, según lo presentado en la figura 8 y la información alojada en la Web de Directivos del MINEDU, todas las intervenciones en favor de capacitación a directivos realizadas desde el 2020 han sido de tipo virtual (MINEDU, s.f). Algunas han contado con la presencia de un formador – tutor que ha tenido intervenciones directas con el directivo participante. Otras, han sido totalmente auto formativas o asincrónicas, Ello también se aprecia en la tabla 9.

Finalmente, en dicha tabla también aparecen la cantidad de horas de cada estrategia, así como el total de directivos participantes y una breve explicación sobre la manera en que dicha intervención incluyó el Monitoreo y el Acompañamiento de la práctica pedagógica como tema, basado en la información recogida en el portal y lo que se puede interpretar de ella.

Tabla 9

Intervenciones MINEDU en Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica desde 2020

Año	Nombre de la intervención	Alcance (Aprobados o certificados)	Tipo de intervención	Etapas del programa nacional /Grupo de directivos	Horas	Componente de "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica" presente en la intervención
2020	Diplomado en gestión escolar con Liderazgo Pedagógico	1395 directivos que accedieron al cargo en 2018	Sincrónica, con intervención de un formador	Inducción	384 horas en total, aproximadamente 60 horas enfocadas en acompañamiento y monitoreo. ¹⁰	Diplomado de tres módulos. Uno de ellos Uno de ellos abordó el tema "Gestión curricular y fortalecimiento docente" (MINEDU, s.f)
2020	Asistencia técnica a través de mentoría a directivos	593 directivos que accedieron al cargo en 2014	Sincrónica, con intervención de un formador – mentor.	Mejora continua	72 horas en total, aproximadamente 12 horas enfocadas en monitoreo y acompañamiento ¹¹	Programa que abordó diversas temáticas de gestión escolar. Una de ellas fue el Acompañamiento de la práctica pedagógica. (MINEDU. s.f)
2020	Curso ¿Cómo fortalecer el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica en el	3,753 directivos de distintas características	Asincrónica, totalmente autoformativa. Curso implementado por la plataforma	Mejora continua	32 horas exclusivas	Todo el curso estaba enfocado en la temática, pero en el marco del programa Aprendo en casa, aplicado

⁹ En la figura 8 es fácil detectar que hay dos cursos enfocados en "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica", pero también ha habido otras intervenciones que lo han abordado. Para ello se ha tenido que revisar brevemente los contenidos de cada una de las demás intervenciones, con un énfasis en las formaciones territoriales mediante convenio. Toda esta información se encuentra en el portal de directivos del Ministerio de Educación en <https://directivos.minedu.gob.pe/> en diversas infografías informativas.

¹⁰ El diplomado tuvo 384 horas distribuidas en tres módulos. El primer módulo se llamó "Gestión curricular y fortalecimiento docente", y abordó temáticas de monitoreo y acompañamiento, pero también de currículo. El cálculo se hace sobre la duración de la mitad de un módulo de 125 horas de duración.

¹¹ La asistencia técnica en mentoría consistió en que un asistente técnico realice seis visitas de dos días de duración a un directivo (12 días en total durante todo el año), con el objetivo de observar su desempeño en la escuela y orientarlo a mejorar diversos aspectos. El cálculo de horas se hace considerando una visita de seis horas por doce días.

	marco de Aprender en Casa?		virtual PerúEduca			durante la pandemia por el COVID 19. (MINEDU, s.f)
2020	Curso Formación de Comunidades de Aprendizaje profesional en el marco de Aprender en casa	1,021 directivos de distintas características	Asincrónica, totalmente autoformativa. Curso implementado por la plataforma virtual PerúEduca	Mejora continua	32 horas exclusivas	Las Comunidades de aprendizaje profesional se consideran estrategias para el acompañamiento pedagógico, por lo que es posible considerarlo como parte de la temática (MINEDU, s.f).
2021	Mentoría para directivos 2021	1141 directivos que accedieron al cargo en 2018	Sincrónica, con intervención de un formador – mentor.	inducción	50 horas en total, aproximadamente 15 horas enfocadas en monitoreo y acompañamiento	Programa que abordó tres ciclos o temáticas. Uno de ellos abordó elementos del monitoreo, así como plan de fortalecimiento docente (MINEDU, s.f)
2021	Visitas en gestión escolar	369 directivos que accedieron al cargo en 2014	Sincrónica, con intervención de un formador – mentor.	Mejora continua	44 horas en total, aproximadamente 15 horas enfocadas en monitoreo y acompañamiento.	Las visitas en gestión escolar abordaron distintos contenidos, donde dos de ellos fueron enfocados en la planificación del monitoreo y seguimiento al mismo (MINEDU, s.f)
2021	Curso Monitoreo y Acompañamiento de la práctica docente	3798 directivos de distintas características	Asincrónica, totalmente autoformativa. Curso implementado por la plataforma virtual PerúEduca	Mejora continua	42 horas exclusivas	Todo el curso estaba enfocado en la temática (MINEDU, s.f)
2023	Curso Monitoreo y Acompañamiento de la práctica docente	4523 directivos de distintas características	Asincrónica, autoformativa asesorado (con un asesor pedagógico). Curso implementado por la plataforma virtual PerúEduca	Mejora continua	50 horas exclusivas	Todo el curso estaba enfocado en la temática. (MINEDU, s.f)

Nota: La tabla se ha construido a partir de analizar las distintas infografías e informes publicados en el portal de directivos del Ministerio de Educación, en este enlace. <https://directivos.minedu.gob.pe/>.

Fuente: MINEDU (s.f)

Como puede notarse en la tabla 9, el MINEDU ha ejecutado muchas intervenciones enfocadas en desarrollar habilidades para el monitoreo y el acompañamiento pedagógico desde el año 2020 en los directivos (MINEDU, s.f). Ellas, sin embargo, presentan unos desafíos interesantes a analizar en la presente tesis.

2.3.3. Retos en la formación brindada a los directivos en materia de Monitoreo y Acompañamiento a la práctica pedagógica.

Ante lo revisado en la tabla 9, que hace referencia a las acciones formativas del MINEDU para directivos, podemos notar algunos aspectos importantes:

Intervenciones dirigidas a grupos distintos de directivos

En primer lugar, no todas las intervenciones han sido enfocadas en la misma población de directivos. Recordemos que, dentro del Programa Nacional, la etapa de Inducción está enfocada en los directivos noveles (que recién acceden al cargo) y la etapa de Mejora continua se dirige al grupo de directivos que ya tienen más de un año en el cargo. Es decir que son promociones distintas. Por ejemplo, el grupo que recibió el Diplomado en el 2020 es distinto al que recibió la asistencia técnica mediante la mentoría ese mismo año. Ahora bien, hay intervenciones que sí son enfocadas en todos los directivos. Esto lo vemos sobre todo en los cursos virtuales, que no se han enfocado en un público determinado, sino que han sido abiertos para todos.

Entonces, no se puede asegurar que todos los directivos hayan llevado todas estas estrategias formativas y, por ende, tampoco puede asegurarse que hayan alcanzado los aprendizajes esperados.

Formación netamente asincrónica y auto formativa

En segundo lugar, no todas las intervenciones han tenido la misma duración, y, sobre todo, la misma metodología. Observando la tabla 9 con atención, podemos identificar que las únicas estrategias que han tenido una formación sincrónica con presencia de un formador o tutor son:

- el Diplomado en Gestión Escolar del 2020,
- los programas de Mentoría 2020 y 2021,
- el programa de Visitas en Gestión Escolar 2021, y
- el Curso Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica en el 2023.

De ellos, las tres primeras (Diplomado, Mentoría y Visitas) han sido estrategias realizadas mediante un convenio o alianza con alguna entidad. Estas se pueden notar en color rojo en la figura 9. En cambio, solo el curso del 2023 fue ejecutado de manera directa por la DIF, el cual se evidencia en color naranja en la misma figura (Curso que se analizará líneas más adelante como parte de la presente tesis).

Figura 9

Intervenciones realizadas mediante convenio o alianza con otra entidad

Cursos	Matriculados	Activos	Aprobados	Certificados	% de certificados
Formación territoriales / Convenio					
Inducción					
Segunda Especialidad 2018	13,536	13,536	12,477	12,477	92%
Mentoría noveles 2021	1,236	1,236	1,141	1,141	92%
Diplomado 2019	2,469	2,469	2,286	2,286	93%
Diplomado 2020	1,521	1,521	1,395	1,395	92%
Mejora continua					
Visitas de Gestión Escolar 2021 / Asistencia técnica en Gestión Escolar 2021	410	410	369	369	90%
Visitas de Gestión Escolar 2022	576	576	510	510	89%
Formación No territoriales / Implementación directa					
Inducción					
Inducción 2017	3,105	3,105	2,556	2,556	82%
Inducción 2019	6,235	6,235	3,029	3,029	49%
Primeros pasos para la Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico 2021 / Encargados	20,671	14,082	4,925	4,925	35%
Primeros pasos para la Gestión Escolar 2022	6,764	2,921	626	626	21%
Bienvenido al cargo 2023	16,089	9,508	3,397	2,324	24%
Mejora continua					
Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) 2020	12,912	11,430	6,879	6,879	60%
Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) 2021	14,678	10,736	4,274	4,274	40%
Monitoreo y acompañamiento de la práctica docente 2021	14,692	7,967	3,798	3,798	48%
Planificación y uso de evidencia para la toma de decisiones 2021	14,692	5,532	2,429	2,429	44%
Gestión comunitaria 2021	14,642	8,176	5,249	5,249	64%
Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) 2022	1,199	1,199	564	564	47%
Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica docente 2022	4,911	2,034	1,343	1,343	66%
Monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica en el nivel de educación inicial 2022	6,965	4,265	1,523	1,523	36%
Planificación y uso de datos para la toma de decisiones 2022	2,039	1,152	559	559	49%
Aprendizaje multinivel y pedagogía de la muerte en la IE 2022	7,928	4,539	2,127	2,127	47%
Aproximación hacia la calidad de la Gestión Escolar 2022	7,926	5,650	3,169	3,169	56%
Monitoreo y Acompañamiento a la práctica pedagógica 2023	8,172	7,216	4,523	4,523	63%
Uso reflexivo de datos para la planificación y toma de decisiones en la IE 2023	8,494	6,157	3,924	3,924	64%
Gestión de la dimensión administrativa en la IE 2023	8,596	5,313	3,680	3,680	69%
Programa Nacional de Mejora Continua de Capacitación a Directores y Subdirectores 2023	2,883	2,883	2,883	2,883	100%
Otros cursos					
Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) 2020	1,860	1,860	1,020	1,020	55%
Monitoreo y retroalimentación 2020	9,169	9,169	3,753	3,753	41%
Retorno a la presencialidad o semipresencialidad 2022	22,546	13,037	2,666	2,666	20%

Nota: Las cuatro flechas corresponden a las intervenciones que han trabajado los temas de monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica presentes en la tabla 9. Con círculo naranja se indican las intervenciones no territoriales o de implementación directa, es decir que han sido realizadas directamente por el equipo del MINEDU. En flechas rojas las intervenciones que han incluido un formador.

Fuente: De MINEDU (s.f). Recuperado el 4 de abril de 2025

Como se puede ver el MINEDU desde la DIF ha ejecutado acciones formativas con el apoyo de formadores o tutores cuando ha tenido la oportunidad de generar un convenio con una segunda entidad, que es el caso de las mencionadas estrategias llamadas “Formación territorial con convenio”, marcadas en rojo en la figura 9.

En cambio, las intervenciones llamadas “formación no territoriales / implementación directa” (círculo naranja de la figura 9) pertenecientes a la etapa de Mejora Continua del Programa Nacional, han sido sido cursos virtuales implementados mediante la plataforma educativa PerúEduca (MINEDU, s.f)¹². Estos cursos se basan en estrategias de aprendizaje autogestionado asincrónico, es decir, donde el participante es responsable completo de revisar los materiales y realizar las actividades.

¹² Esto puede apreciarse en las infografías informativas que el Minedu publica sobre las intervenciones 2020 y 2021. Ver los siguientes enlaces: <https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/FORMACI%C3%93N-2020.pdf> y https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/05/Infografia_-mejora-continua-VF.pdf

Esto ocurre con todos los cursos del 2020, 2021 y 2022. Sin embargo, en el caso del 2023, que es objeto de estudio de la presente tesis, la estrategia es distinta pues si se contó con la presencia de algunos formadores que le dieron un carácter sincrónico a la intervención, y es una de las razones que justifican esta investigación. Sobre esto se hablará líneas más adelante.

Las dificultades de una formación asincrónica

El riesgo pedagógico de tener estrategias netamente asincrónicas y autoformativas es la poca probabilidad de tener un aprendizaje al mismo nivel que el que se tendría en una formación sincrónica, y mucho más si es presencial. En el marco teórico se ahondará más sobre ello.

Es cierto que la pandemia y el mundo actual nos ha demostrado que el aprendizaje virtual tiene varias ventajas, pero lo cierto es que también trae muchas dificultades. Por ejemplo la existencia de muchos distractores alrededor de la persona que estudia, o la falta de acompañamiento o retroalimentación son algunas características que limitan un buen aprendizaje en entornos virtuales (Llanga et al., 2021, p.14; Alvarado, 2014, p. 62).

Si a la falta de comunicación, le sumamos la dificultad de conectividad a internet que puede encontrarse en varias regiones del país, entonces podremos ver que ya no solo habría barreras de carácter pedagógico, sino también limitaciones tecnológicas.

La retención de participantes es menor en las intervenciones asincrónicas

Si se continúa observando la figura 9 con detalle, también se puede apreciar que la retención es mucho mayor en las actividades que han tenido una modalidad de sincronía, que son precisamente las del grupo de formaciones territoriales vía convenio, donde las retenciones están por encima del 90%, en donde podría plantearse como hipótesis que la presencia de un formador acompañando y motivando constantemente a los participantes puede tener influencia. De todas maneras es difícil decirlo, pues una intervención como un diplomado, tiene una duración mayor y también tiene un carácter académico, por lo cual es difícil identificar los factores de esta mejor retención.

Sin embargo, la retención en los cursos del segundo grupo es bastante menor, con porcentajes por debajo del 69%, y muchos de ellos entre 45 y 50%. Esto, sin embargo, tiene una excepción con los tres cursos realizados en el 2023.

2.3.4. Los cursos virtuales asesorados del año 2023

El caso de los tres cursos de Mejora Continua realizados en el 2023 tiene una diferencia sustancial con lo trabajado en los tres años anteriores. Estos tres cursos, que pueden revisarse en la figura 9, fueron los siguientes:

- Curso: “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica Pedagógica”, con 8,172 matriculados y 4,523 certificados, que constituyen un 63% del total. (MINEDU, s.f)
- Curso: “Uso reflexivo de datos para la planificación y toma de decisiones en la IE”, con 8,494 matriculados y 3,924, certificados que constituyen un 64% del total. (MINEDU, s.f)
- Curso: “Gestión de la dimensión administrativa”, con 8,596 matriculados y 3,680 certificados, que constituyen un 69% del total. (MINEDU, s.f)

Lo que es particular y distinto de estos cursos, es que contaron con elementos y estrategias que no se habían experimentado en los cursos de mejora continua en los tres años anteriores (MINEDU, s.f.).

En la información brindada por el MINEDU, se puede identificar que estos tres cursos se caracterizaron por:

- Contar con actividades sincrónicas llamadas conferencias y asesorías
- Contar con asesores pedagógicos encargados de brindar retroalimentaciones y orientaciones a los participantes.
- Contar con una estrategia de retención y participación mediante diversos medios de comunicación.

Adicionalmente, vale la pena mencionar un aspecto no menor, que es la cantidad de directivos certificados. Según la meta del POI presentado en el marco normativo, en el 2023 se esperaba llegar a 5000 directivos (MINEDU, 2023d, anexo B-5), pues bien, esta meta fue cumplida con creces pues entre los tres cursos de ese año se llegó a 12,127 de ellos.

Considerando todo ello y lo mencionado anteriormente es que se hace relevante identificar en qué medida estos cursos de la Mejora Continua del 2023 han tenido resultados distintos o no. Por ello, se ha optado por el Curso “Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica Pedagógica 2023” como estudio de caso, al tratar justamente sobre uno de los temas más relevantes para los directivos, como se ha podido ver al ver los resultados de los estudios MPE 2023 y ENDI 2023.

CAPÍTULO 3: Marco teórico

Desarrollar una investigación en torno a la formación y capacitación de directivos de colegios públicos incluye una serie de conceptos diversos que son importantes de considerar y revisar para la presente investigación.

Así, es importante combinar conceptos del ámbito educativo, el ámbito formativo, el ámbito andragógico, el ámbito del diseño instruccional y, sobre todo, la gerencia social y la innovación social, pues precisamente lo que se espera al final de un programa formativo como el analizado, es el de obtener resultados que se vean reflejados en cambios de conducta y comportamiento de quienes participan de él, en este caso, de los directivos.

Sin embargo, con el objetivo de estructurar mejor este marco teórico, se ha generado tres subdimensiones del mismo permitirán explicar mejor los hallazgos de la tesis:

- resultados educativos esperados,
- medios y caminos para lograrlo, y
- bases disciplinares que sostienen dichos caminos.

3.1. Marco teórico referente a los resultados educativos esperados

En esta primera parte, se tocarán dos conceptos teóricos relevantes para esta tesis: La calidad educativa y el liderazgo pedagógico.

3.1.1. Calidad educativa

Concepción de la calidad educativa desde organismos internacionales

El concepto de calidad educativa tiene muchos significados. Puede entenderse como un medio, y otras veces como un fin. Incluso es usado como indicador en organismos internacionales o como una meta esperada (hablar de “calidad educativa en los países”). Hay que recordar que uno de los 17 objetivos de Desarrollo sostenible es, precisamente, “Educación de Calidad” (Organización Mundial de las Naciones Unidas [ONU], 2023, p.20) y se la atribuye como factor crítico en contribuir a la disminución de la pobreza, o al combate a la desigualdad de género, entre otros. Lamentablemente el avance en calidad educativa ha sido reducido en gran parte por la pandemia

del Covid19 (p.20).

La ONU, en dicho objetivo de desarrollo sostenible, propone un total de diez metas en el marco de dicha calidad educativa. Estas combinan la búsqueda de un acceso total e igualitario a la educación, aseguramiento de competencias para la vida (empleabilidad) en la mayor cantidad de personas posibles, alfabetización total, condiciones tanto de infraestructura como de seguridad, accesibilidad sin importar la discapacidad; y calificación y fortalecimiento de capacidades en docentes (ONU, 2018, p.27 a 30).

Por otro lado, la UNESCO considera que la calidad es vista como una meta a lograr en la educación en tanto reconoce que el pleno desarrollo del estudiante es el objetivo final de un sistema educativo (UNESCO, 2005, p.6). Adicionalmente, también propone “la función de la educación para promover los valores compartidos en común y el desarrollo creativo y afectivo de los educandos” (p.6), propuesta que visibiliza la relación que hay entre calidad, valores y ética.

Educación de calidad y aprendizajes de calidad

Si bien se han generado muchas investigaciones en torno al concepto de calidad educativa, aún no se ha podido llegar a una conclusión que permita delimitar a qué se refiere específicamente (Quintana, 2018, p.262). Esto se nota incluso en documentos importantes peruanos como la Constitución peruana, pero también en los anteriormente mencionados Currículo Nacional de Educación Básica y Ley general de Educación.

En el caso de la Constitución Política del Perú, esta indica en su artículo 16 que el Estado “...Supervisa su cumplimiento y la calidad de educación” (art.16), por lo que se vislumbra más como una forma de hacer las cosas, un medio.

En lo referente a la Ley General de Educación, ya mencionada en el marco normativo, se presenta la “calidad” como derecho, al decir que “el estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad” (Congreso de la República, 2003, art.3) y también se presenta como un principio al decir que uno de los principios de la educación es “la calidad, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente” (art. 8).

Además, la ley propone un artículo llamado “Calidad de la educación” donde menciona diversos elementos que deben darse para llegar a ella. Estos factores son lineamientos generales educativos, existencia de currículos básicos, presencia de una inversión mínima por alumno, y el establecimiento de una formación inicial y permanente tanto en docentes como en autoridades

educativas (en donde podríamos identificar a los directivos), además de una carrera pública docente y administrativa, infraestructura, investigación e innovación educativa, y una organización institucional armoniosa (Congreso de la República, 2003, art. 13). Como se puede ver, en el caso de la Ley, la calidad es una forma de hacer las cosas.

Finalmente, en el Currículo Nacional de la Educación Básica se presenta a la calidad educativa como una meta o aspiración, y como un derecho (MINEDU, 2016b, p.13).

Ahora, si nos ceñimos a las definiciones que sugieren la ONU y la UNESCO, podemos asociar la calidad educativa como la búsqueda de un desarrollo integral del estudiante, que implica que aprenda y que se desarrolle socioemocionalmente. Esto no es una propuesta propia, recordemos que el MINEDU propone como Compromiso de Gestión Escolar N°1 al “desarrollo integral del estudiante” (MINEDU, 2021b).

Entonces, queda claro que en el concepto de calidad educativa se involucran resultados esperados en torno a aprendizajes (sin importar si son netamente curriculares o socioemocionales) y para llegar a ellos debe movilizarse una gestión escolar adecuada. López (2010) lo relaciona con la calidad educativa, solo que él lo llama “aprendizajes de calidad”. Él afirma que “Para lograr que los aprendizajes sean de calidad, se debe contar con una clara y eficiente gestión escolar al interior de los establecimientos educacionales” (2010, p.148).

Es por todo ello que para el presente estudio utilizaremos el término “calidad” de manera bidimensional. Por un lado, cuando se hable de aprendizajes de calidad, nos referiremos a resultados o logros esperados de la gestión escolar, es decir al fin de todo (o lo que es lo mismo: lograr un desarrollo integral del estudiante, donde aprendizajes es más abarcante y no excluye lo socioemocional).

Por otro lado, al hablar de “educación de calidad”, nos referiremos a la implementación de los procesos que permiten llegar a esos resultados. En el marco del presente estudio, la educación de calidad está directamente relacionada con el buen desempeño del docente (y otros ámbitos) el cual, a su vez, es fortalecido por las acciones de liderazgo pedagógico por parte del directivo. Por ende, un directivo que ejecuta un buen proceso de monitoreo y de acompañamiento en su escuela, está buscando que el docente mejore su desempeño y, por ende, promoviendo una educación de calidad.

3.1.2. Liderazgo pedagógico y prácticas de gestión escolar

No hay concepto en el mundo de la gestión más utilizado que el liderazgo. El liderazgo está

presente prácticamente en todos los diversos campos disciplinarios que tienen nuestras vidas y, obviamente, también en la gestión escolar.

El liderazgo

El término liderazgo se usa bien, se usa mal, pero se usa y mucho. Es difícil brindarle una definición única, pero sí es factible encontrarle puntos de comunión que permitan unos mínimos para entenderlo (Lupano & Castro, 2006, p.108). Por ejemplo al liderazgo se le suele diferenciar del management tradicional o el gerenciamiento (p.109) en lo referido a que el liderazgo tiende a priorizar la innovación, las habilidades blandas, la inspiración, la influencia, etc. Es decir, el líder suele ser quien conduce al equipo, pero su foco está colocado un poco más en la persona que integra dicho equipo.

Un estudio realizado por Fernando Garzón y Sandra Arenas de la Universidad EAFIT de Colombia, en conjunto con la Universidad Católica del Norte de Chile, confirma el poder que tiene el liderazgo en las organizaciones (Garzón et al., 2024, p.2). El estudio no se hace en escuelas, sino en empresas, pero permite evidenciar que un buen liderazgo, más aún si es transformacional, puede lograr grandes resultados (p.3). Al hablar de un enfoque transformacional, nos referimos a un liderazgo en donde el sujeto toma acción enfocada en mejorar la motivación de su equipo, los anima a ir más lejos de sus intereses, y esto los moviliza hacia una mejora no solo del grupo, sino de la organización y la sociedad (p.3).

En este enfoque, el individuo tiende a tomar medidas para aumentar la conciencia de lo correcto, lo bueno y lo importante, con el objetivo de fortalecer la motivación de sus seguidores y animarlos a que no se queden solo en sus intereses, sino que busquen el bienestar del equipo, de la organización y hasta de la propia sociedad. Los líderes transformacionales, afirman Gartzón et al., se esfuerzan por impulsar el logro, la motivación y el desarrollo personal de los trabajadores o seguidores, logrando así generar una identificación sólida y confianza entre todos ellos (2024, p.3).

Considerando su importancia, resalta la necesidad de entender su evolución. Ante ello, Lupano y Castro (2006) identifican cuatro tipos de enfoques teóricos que ha tenido el liderazgo en la historia donde se incluye el mencionado liderazgo transformacional presentado por Garzón et al. (2024).

En primer lugar, se presenta el enfoque de rasgos, el cual propone a liderazgo como algo innato a la persona. O se tiene, o no se tiene. Este enfoque asume que se puede observar quien puede liderar y quien no (Lupano & Castro, 2006, p.109). El enfoque conductual (p.110), que se enfoca en las conductas que tienen los líderes, sobre todo en dos categorías: la “iniciación de estructura”, que se enfoca en concluir las tareas y organizar todas las acciones para lograrlas; y más enfocadas

en la dirección hacia el trabajo) y la “consideración”, que se enfoca más en la persona y las relaciones con ella, que son elementos también del liderazgo transformacional (Garzón et al., 2024, p.3)

Lupano & Castro (2006) proponen como tercer enfoque el situacional (p.110) que más bien plantea que no hay conductas óptimas, sino que éstas deben adaptarse a la realidad de cada situación. Por último, está el enfoque transformacional (p.110 – 113), que no hay que confundir, pero si asociar con el propuesto por Garzón et al. (2024) que se apropia tanto de los rasgos como de las conductas, y busca entender cómo el líder puede transformar su realidad, desde una óptica más “transaccional”. Es decir, “cumpla porque me darás algo a cambio” o carismática, o sea “cumpla porque me agradas”.

Liderazgo, entonces, es fundamental para lograr mejoras en una organización, más aún si esta es una escuela.

Liderazgo en la gestión escolar: Liderazgo pedagógico

Por lo mencionado el liderazgo tiene mucho sentido en un ámbito como el escolar, donde hay un director (y a veces subdirectores) que tienen como tarea asegurar que en su institución haya calidad educativa, es decir, aprendizaje y bienestar.

Al tratar de ponerle nombre al tipo de liderazgo que ejerce un director de escuela pública, muchos autores no terminan de consolidar uno solo. Así se puede hablar de liderazgo pedagógico, liderazgo instruccional, liderazgo transformacional, liderazgo directivo, liderazgo distribuido y otros términos afines.

Para la presente tesis hablaremos de “liderazgo pedagógico”, al ser el término más usado dentro del sector educativo público peruano (Es mencionado así en el Marco del Buen Desempeño Directivo peruano), pero dejando muy en claro que no necesariamente es el término más adecuado pues, en realidad, no hay un solo tipo esperado de liderazgo que un directivo deba ejercer en la escuela. Por ello hay otros términos o tipos de liderazgo que también se usarán en el presente documento en tanto valga la pena resaltarlos específicamente.

Por ejemplo, en principio tenemos al liderazgo escolar. Autores como Kenneth Leithwood lo proponen como una tarea destinada a “movilizar e influenciar” a la comunidad hacia lograr mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes (Leithwood, 2009, p.20). El propio Leithwood junto a Alma Harris y David Hopkins proponen, en 2008, siete principios que lo sostienen, y que respaldan a otros autores como Bolívar, López y Murillo (2013).

Leithwood, Harris y Hopkins (2008) inician su enumeración al afirmar al liderazgo escolar como segundo influenciador en el aprendizaje de los estudiantes luego de la enseñanza (p.28). Aspecto que ya hemos mencionado en las secciones previas y que justifica el por qué es tan importante trabajar en una capacitación constante al directivo.

Luego, indican que la mayoría de líderes escolares se caracterizan por aplicar cuatro prácticas exitosas de liderazgo escolar: “Establecer una dirección clara, construir relaciones y desarrollar personas, desarrollar la organización para apoyar prácticas deseadas y mejorar el programa de enseñanza” (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008, p.30)

Como tercer principio proponen que el líder demuestra capacidad de respuesta en función al uso que le de a las cuatro prácticas mencionadas y no tanto al contexto (p.31). El cuarto principio afirma que hay una influencia indirecta en que mejoren los procesos de enseñanza y de aprendizaje de estudiantes en tanto influyan directamente en la “motivación, habilidades y condiciones de trabajo” (p.32) de su equipo. En el quinto y sexto principio se resalta al liderazgo distribuido, al afirmar que la influencia es mayor cuando el liderazgo se reparte entre varios y qué evidentemente hay formas de distribuirlo mejores que otras (p.34 - 35). Finalmente, el sétimo principio trae a la mesa el enfoque de los rasgos del que hablaban Lupano y Castro (2006), al admitir que hay rasgos personales que le permiten a unos líderes lograr más que otros principalmente con sus propias características (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Esto último comulga con la necesidad de formación continua que tienen los directivos, pues en tanto mejoren esos rasgos, mejores resultados tendrán.

Otro estudioso del liderazgo pedagógico es Antonio Bolívar, quien no propone un solo término, sino que combina varios de ellos. Puede llamarlo liderazgo educativo, liderazgo directivo o, el más afín a su objetivo: liderazgo centrado en el aprendizaje (Bolívar, 2010, p.14) donde su lógica responde a entender que hay prácticas específicas dentro de la dirección escolar que llevan a un mejor trabajo de los docentes y, esto a su vez, a mejoras de aprendizaje (p.15). Además, de manera sutil también admite que el liderazgo se debe distribuir y nunca aglutinar únicamente en una persona.

Bolívar (2010) reconoce la lógica indirecta del trabajo del director pues sabe que éste no está en las aulas, pero al mismo tiempo lo resalta como el responsable de crear las condiciones para lo que suceda en ellas (p.17), y eso es lo que se espera de un líder. Él resalta que un buen líder escolar ejerce cinco dimensiones que impactan significativamente en los estudiantes. Estas dimensiones son el promover e involucrarse en el desarrollo profesional de sus docentes; el gestionar el currículo y la enseñanza, el definir metas y sus expectativas, el emplear todos los recursos de una manera estratégica, y el garantizar un entorno de apoyo ordenado (p. 21 y 22).

Junto a López y Murillo, en 2013, Bolívar propone al liderazgo de los equipos directivos y también al mencionado liderazgo pedagógico que propone el MINEDU peruano al reconocerlo como el concepto que hace referencia al liderazgo que tiene efecto mediado e indirecto en los profesores en las aulas (Bolívar, López & Murillo, 2013, p.22). Pero no solo eso, sino que propone una dualidad directa y una indirecta para este tipo de liderazgo.

El liderazgo pedagógico, proponen, puede ser directo en tanto influya en la enseñanza aprendizaje, o indirecto en tanto influya más bien en las condiciones que se tienen para la enseñanza. Pero el objetivo de este liderazgo es el mismo. Finalmente, la discusión no va tanto en torno a cómo llamar al liderazgo en la escuela, sino a las mejores prácticas que deben ejercerse en este tipo de liderazgo (Bolívar, López & Murillo, 2013, p.27), y evidentemente estas prácticas incluyen el trabajo con el docente.

Prácticas y principios en el liderazgo pedagógico

Con todo esto, es factible afirmar que un líder educativo también tiene que asegurar que existan buenas condiciones, así como confianza en su propio equipo. Bolívar (2013) afirma: “Un liderazgo pedagógico supone que las competencias directivas se deban dirigir a crear condiciones y promover contextos (organizativos y profesionales) que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p.263). Para ello, se debe ejercer el liderazgo de cierta manera.

Leithwood y Rielh (2005) proponen tres prácticas de liderazgo ideales para tener en cuenta.

La primera práctica es que todo líder pedagógico tiene que definir “una dirección” en las metas o acciones. Debe dirigir y asegurarse que todo esté claro en todo su equipo. La segunda práctica es la de trabajar para desarrollar su organización (escuela) como entidad que tiene una visión ligada al desarrollo del estudiante. Finalmente, la tercera práctica es la del desarrollo de personas de su organización (Leithwood & Riehl, 2005, p.4) o, en este caso, de la escuela.

Este desarrollo de personas se relaciona mucho con las ideas de acompañamiento, motivación, fortalecimiento. Precisamente, el monitorear y el acompañar a un docente no es otra cosa que trabajar en el desarrollo de un miembro de la organización. En ese sentido, el directivo, al monitorear y acompañar, está desarrollando al docente.

Otra dimensión de este tipo de liderazgo concentrado en la mejora de aprendizajes, se infiere de lo que Paulo Volante y Miguel Nussbaum (2002) proponen como “los cuatro principios de la gestión educativa”. Estos cuatro principios son herramientas de la buena gestión que se espera que un

directivo aplique adecuadamente en su IE. El primer principio es el liderazgo (p.77), que se relaciona con los conceptos ya explicados antes (aunque no se le pone un apellido como si lo hacen Leithwood o Bolívar). El segundo principio es el de la productividad (p.80), que funciona como resultado de una especie de operación matemática donde los logros se dividen entre esfuerzos. Es la idea de incluir la eficiencia y efectividad. El tercer principio es la visión holística de la gestión educativa. Este es más complejo pues incluye el entender a toda la organización educativa como un ente integral (p.81).

Por último, el cuarto principio es el de la trascendencia (Volante & Nussbaum, 2002, p.82) que brinda una idea de “propósito conjunto” a toda la organización, donde lo administrativo no es lo prioritario, sino el aprendizaje. Es interesante ver que lo que proponen ambos autores alimenta al concepto de liderazgo distribuido, el cual es otro concepto muy presente en la gestión escolar.

La importancia de un liderazgo distribuido

La idea de un liderazgo distribuido se alimenta de muchas premisas, como ya se ha ido indicando. Una que resalta, es aquella que nos dice que el sentido de comunidad es más fuerte en escuelas donde no hay mucha cohesión (Leithwood & Riehl, 2003, p6), y esto es más posible que ocurra en una escuela pública por la vulnerabilidad natural que suelen tener un poco más frente a escuelas privadas.

Spillane y Ortiz (2019) afirman que en un enfoque de liderazgo pedagógico el director, su equipo docente y la propia comunidad educativa, encarnada en familias o estudiantes, “pueden asumir ocasionalmente el rol de líder según la actividad o situación” promoviendo así que quien no tenga un cargo formal tome responsabilidades específicas (Spillane & Ortiz, 2019, p.174)

Ingrid García (2012, p.1) le atribuye a Spillane ser uno de los principales promotores del enfoque del liderazgo distribuido, que supone la idea de delegar funciones y confiar en otros. Ella afirma que un liderazgo de estas características principalmente se “centra en las interacciones” (p.3). más que en la supervisión o la informalidad.

Bolívar, quien también referencia a Spillane, considera que el liderazgo distribuido permite que una persona, sin necesidad de tener un cargo formal, puede influenciar positivamente en la educación (Bolívar, 2011, p.266). Eso sí, también aclara que no es solo delegar por delegar. Distribuir el liderazgo debe considerar la competencia de la persona a quien se le otorga el liderazgo, así como asegurar condiciones para que la organización permita sostenibilidad a dicho liderazgo (Bolívar, López & Murillo, 2013, p.33).

Por todo esto, queda claro que el liderazgo pedagógico (concepto que usaremos para unificar todo) no es unidireccional. En esta definición de dirección, desarrollo organizacional y desarrollo de personas, se debe asegurar un buen clima escolar, pues este será fundamental para lograr que un docente se sienta seguro y cómodo hacia su directivo. (Milicic, 2000, p.118). Para esto, es muy importante generar confianza en el docente.

Confianza en la escuela, confianza en el director

Si bien la confianza será un concepto que también será abordado más adelante en este marco teórico, es importante hacerla resaltar en su relación con el concepto de liderazgo en la escuela.

El BID presentó un informe en el 2022 que trabaja extensamente a la confianza como un elemento sumamente importante para lograr una cohesión social en los diversos procesos de la vida. Aunque el informe focaliza la temática de la confianza como un problema macro político, sus conclusiones y propuestas son perfectamente aplicables y adaptables a la realidad de una escuela.

En una escuela debe haber confianza en todos los niveles. El líder pedagógico debe fomentar esa confianza, pues si no existe confianza se frena cualquier posibilidad un crecimiento (BID, 2022, p.11), y sin ese crecimiento no se potencia el propio capital social en ella. En una escuela, el capital social es la propia comunidad educativa.

Cabe precisar que, al hablar de comunidad educativa, en la Ley N°28044, Ley general de Educación se indica que: “La comunidad educativa está conformada por estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, administrativos, exalumnos y miembros de la comunidad local” (Congreso de la República del Perú, 2003, art.52), lo cual confirma que la comunidad educativa la integran todos los actores relacionados directa o indirectamente con la escuela.

Por todo ello, podemos ver al directivo de una escuela, o a un líder pedagógico, como un símil de un gerente social que busca resultados de desarrollo ligados con la obtención de aprendizajes por parte de sus estudiantes y que usa como estrategia la movilización del capital social de su entorno, es decir, de la comunidad educativa. Como Restrepo propone, el directivo está movilizand la fuerza colectiva de un territorio (2019, p.146), y esta fuerza colectiva la integran muchos actores, pero sobre todo, los docentes.

No solo ello, la propia escuela se puede ver como un pequeño espacio de gestión pública pues “su carácter [de la escuela] y protagonismo esencialmente públicos nos devuelven la escuela como

un ejemplo a escala o micro de un modelo interactivo e iterativo de formación de política pública” (D’eramo, 2002, p.90) donde finalmente la gestión del directivo incluye muchos elementos de la gerencia social como por ejemplo la propia gestión de la complejidad educativa, pero también a la gestión humana en tanto movilizador de docentes. En ese camino, también se incluye el tratamiento del conflicto y el objetivo final de la escuela que es el enfrentar la demanda laboral y promover la inserción laboral. Sus metas, entonces, son sociales (D’eramo, 2002, p.92-93).

Sin embargo, ya se ha mencionado que hay muchos problemas en la formación de los directivos de escuelas públicas, pero lo cierto es que estas dificultades aparecen incluso desde su propia formación inicial en el pregrado de educación.

Ya Hugo Ñopo en su ensayo “La carrera docente en el Perú”. hace referencia a un estudio del BID del 2002, que incluyó al Perú, y en el que concluyó que “los docentes reciben una deficiente formación inicial y que, en el ejercicio de la profesión, carecen de apoyo pedagógico y supervisión adecuada” (Ñopo, 2016, p.355). En dicho ensayo Ñopo también menciona que la mayoría de docentes en el Perú tienen bajos niveles de satisfacción a su trabajo, y que ello se da principalmente por el poco “apoyo de las autoridades educativas, del director y de sus colegas a su labor como docentes” (p. 361), lo cual pone a los directivos en un rol verdaderamente clave se poder impulsar ciertos cambios desde su posición y ser esa fuerza movilizadora que Restrepo propone (2019, p.146).

Entonces, el docente debe confiar en el directivo. Y para el directivo esto es difícil pues en las escuelas públicas peruanas el directivo no elige a su docente, sino que este viene por un proceso centralizado (Díaz & Saavedra, 2016, p.174), haciendo que uno no sepa realmente con quien va a contar en su equipo.

A esto hay que aumentarle el hecho que muchas veces hay docentes que sienten temor de sus líderes pedagógicos por falta de retroalimentación y por acciones que no son las más adecuadas, o incluso “el factor confianza” (Chávez, 2025, p.41). Por ello el concepto de confianza que proponen Eslava y Preciado (2014) es muy importante, aunque complejo.

La confianza se genera en tanto haya una evolución de muchos momentos que le permita al ser a confiar (el docente) entender que le es conveniente y estratégico confiar en su directivo (Eslava & Preciado, 2014, p.585). El líder directivo, además, debe fomentar esa confianza, y para ello debe ser un ente inspirador que movilice a su equipo (Garzón et al., 2024, p.3). Por ello es fundamental que la formación que reciba el directivo realmente le sea útil.

Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica

¿Y cómo encajan los procesos de monitoreo docente y de acompañamiento de la práctica pedagógica en todo esto? Pues, queda bastante claro con todo lo descrito en las líneas anteriores que el directivo influye en los aprendizajes a partir de un trabajo muy cercano con el docente. Este trabajo debe partir de la confianza, de las buenas relaciones, de un liderazgo distribuido, de una influencia positiva. Por tanto, el monitoreo como acción concentrada en observar lo que ocurre en el aula de clase para identificar aspectos de mejora; y el acompañamiento, como una acción que parte de actuar en función de lo identificado en dicho monitoreo, tienen varios aspectos que se complementan y que parten de la confianza: La reflexión crítica que se espera generar en el docente.

El directivo puede influenciar en el fortalecimiento del desempeño de sus docentes en tanto los observa y los retroalimenta para que estos mejoren su práctica en el aula (Grissom et al., 2021, p.61). Ya veremos como esto cobra mucho más sentido en la siguiente sección cuando hablemos de la andragogía.

Jack Mezirow, autor de la teoría del aprendizaje transformador y uno de los principales promotores de la educación de adultos lo explica de la siguiente manera: Un adulto, en este caso un docente, aprende en tanto reflexiona. Esa reflexión, agrega, permite cambiar las ideas preconcebidas que como sujeto tenía y así evolucionarlas para, con ello, poder tomar acción (Mezirow, 1997, p.5 y p.7). Entonces, haciendo el símil con un entorno educativo, el papel del director será llevar o acompañar a su docente a esa reflexión en tanto lo retroalimente y le ayude a crecer.

El desempeño de un docente puede mejorar para lograr que sus estudiantes aprendan, si el directivo realiza acciones directas que lo ayuden a ello (Grissom et al., 2021, p.61). Por un lado, es fundamental que el directivo observe el desempeño de su docente en aula como parte de un proceso de monitoreo o supervisión (p. 54), en este proceso el directivo debe recoger información basada en instrumentos concretos. Pero, por otro lado, lo más potente estará en la mencionada retroalimentación que el directivo brinde a su docente, asegurando una calidad en la misma que le ayude a asegurar que el retroalimentado reflexione y así mejore (p. 62).

Ahora bien, para que un directivo tenga la capacidad de poder no solo observar o monitorear, sino que pueda brindar una retroalimentación adecuada, éste debe estar capacitado y entrenado para ello.

Ya ha quedado claro que un directivo que ejerza un buen liderazgo pedagógico tendrá una buena influencia en la adquisición de aprendizajes por parte de los alumnos de su escuela. Entonces,

ante ello, es relevante analizar cómo lograr que el directivo se apropie de dichas prácticas. Por ello será fundamental conocer cómo aprende en tanto director de escuela, y en tanto adulto que está siendo formado.

3.2. Marco teórico de los medios y caminos para lograr resultados

En este segundo grupo de conceptos teóricos, nos enfocaremos en las metodologías o caminos para lograr los resultados esperados. Así, es relevante hablar de la andragogía y la educación dirigida a adultos, el diseño instruccional, y la gestión de proyectos educativos.

3.2.1. Andragogía y educación dirigida a adultos con un rol directivo

Bolívar defiende una formación del líder pedagógico que desarrolle sus competencias (2011, p.264) y que éste las mejore para lograr una mayor eficacia. Sin embargo, como ya se ha explicado en el marco contextual, los directivos peruanos no han sido formados necesariamente para esta labor. Recordemos que ellos toman el cargo a partir de postular a él, pero no hay un proceso formal de capacitación previa y su formación inicial tampoco los prepara en demasía para ello.

Recordemos también que los directivos toman el cargo y, si son designados, la normativa permite que el Programa Nacional los forme (Ver marco contextual). En este proceso de formación y capacitación a directivos como sujetos de derecho, es importante tener en cuenta que se está hablando de adultos, y cómo adultos que son, su formación es cuanto menos distinta a la que debe recibir un niño y un adolescente, formación a la que suele llamársele Andragogía.

Andragogía: la educación para adultos

Uno de los promotores de la educación para adultos, es Malcolm Knowles, a quien se le conoce como el padre o principal promotor de la andragogía (Cabrera, 2002; Blondy, 2007; Sánchez 2015; Bouchrika, 2025). Según Knowles, la Andragogía es la educación de adultos¹³, la cual difiere de la educación para niños. Por ejemplo, algo muy valorado en la formación de adultos es la propia experiencia o bagaje que trae el adulto para su educación (Knowles, 2005, p.65), algo que claramente un niño o adolescente no posee o, al menos, en no tanta medida.

Sin embargo, limitar la educación de adultos a solo llamarla andragogía es inconveniente. De hecho, no todos los autores consideran que el término andragogía sea el único para referirse a la educación para adultos (Sánchez, 2015; Hase & Kenyon, 2000; Blondy, 2007). Incluso, hay una nueva corriente desarrollada por Hase y Kenyon (2000) que se ha bautizado como la heutagogía

¹³ Viene de la etimología de la palabra “Andros”, como hombre; y “ago”, de conducir.

y que refiere al concepto del aprendizaje autónomo que toma ideas de la andragogía y la amplían a otros niveles, pero con un énfasis marcado en la virtualidad (razón por la que se abordará un poco más adelante).

Sánchez afirma que, aunque puedan haber discrepancias entre autores (2015, p.533) si hay algo en lo que están de acuerdo todos ellos, es que el estudiante adulto es distinto al estudiante niño y al estudiante adolescente (p. 543). Por ese motivo, pero también por economía del lenguaje, en la presente tesis se hablará de “enfoque andragógico” para toda referencia a las estrategias utilizadas para la educación de adultos.

Dicho esto, es bueno empezar precisamente con Knowles, quien, en sus bases de la educación de adultos, como se ha dicho, menciona varias diferencias con la pedagogía (Bouchrika, 2025). Una de ellas es que existe un propio deseo de aprender del estudiante adulto, pues normalmente quien se forma lo hace por una decisión ligada con su proyecto de vida, y cuando el estudiante adulto descubre que puede hacerse responsable de su propio aprendizaje (por ejemplo, inscribiéndose en un curso virtual de su interés), su satisfacción aumenta, haciéndolo que esto sea otro componente diferencial (Knowles et al., 2005, p.200).

En todo caso, para esta investigación será importante conocer algunos principios que deben ser tomados para la educación de adultos que ha propuesto Knowles en diversos estudios. Estos son seis (Knowles et al., 2005, p. 64) y son los siguientes:

- La necesidad o interés de saber del estudiante adulto, es decir la definición de un “por qué” ante lo que se aprende (p.64).
- El autoconcepto del adulto como una persona ya autónoma e independiente, que choca con la idea de imposición de una educación escolar más tradicional (p.65).
- La importancia de la experiencia o bagaje del aprendiz, que se basa en el rescate de todo lo que ya ha vivido personal, emocional y laboralmente el adulto (p.65 – 66).
- La disposición o interés para aprender, que se explica cómo el adulto que ahora desea aprender porque ve algo que realmente lo siente útil (p.67).
- la orientación del aprendizaje, orientada hacia la vida misma, y no hacia una asignatura como en la pedagogía (p.67).
- La motivación, que puede darse por valores extrínsecos como mejoras salariales pero también intrínsecos como una autovaloración o satisfacción propia (p.68).

Es cierto que muchos de estos elementos no tendrían que ser exclusivos de los adultos y pueden requerir más evidencia (Drew, 2023), pero son la base de una serie de conceptos e ideas que son importantes en la formación de adultos (Hase & Kenyon, 2000; Bouchrika, 2025).

Aprendizaje transformativo y reflexión crítica

Pero no solo Knowles es promotor del enfoque de enseñanza de adultos. Aquí aparecen tres autores sumamente importantes de ser considerados en la formación de adultos y que son el ya mencionado Jack Mezirow, que es padre del aprendizaje transformador; Stephen Brookfield, el promotor de los lentes de la reflexión crítica; y al fundador de la pedagogía del oprimido, Paulo Freire.

El aprendizaje transformativo o transformador (Transformative learning, en palabras de su autor) es una teoría propuesta por Jack Mezirow que confirma lo propuesto por Knowles al afirmar que la educación del adulto es diferente a la del niño; pero la amplía en otro nivel. La teoría de Jack Mezirow, en palabras de Stephen Brookfield (de quien hablaremos un poco más adelante) ha revolucionado la educación de adultos en Norteamérica (Brookfield, 2018, p.65). Mezirow afirma que para que ocurra aprendizaje, las ideas o pensamientos que el adulto posee, tienen y deben transformarse (1997, p.5).

En esta transformación, Mezirow (1997) menciona la importancia de la reflexión crítica (p.7), de la cual se habló líneas atrás al mencionar al directivo ideal que genera reflexión en su docente. No obstante, dicha afirmación se fortalece mucho más, si la entendemos como un factor clave del aprendizaje del adulto.

La “reflexión crítica”, para Mezirow es la que lleva al adulto a cambiar sus puntos de vista sobre algún tema en particular (1997, p.7). Precisamente, Mezirow habla de que nuestra mente tiene dos niveles de estructuración mental: Los hábitos de la mente o “habits of mind”, en su nombre en inglés, y los puntos de vista que vienen de dichos hábitos. Por ejemplo, un hábito es el asumir que el Monitoreo pedagógico debe ser una acción punitiva, y un punto de vista que nace de dicho hábito, es el creer que un director debe ser serio y tajante con un docente.

Mezirow (1997) indica que el aprendizaje tiene un proceso de cuatro momentos: En el primero, el punto de vista se fortalece o crece; en el segundo, se establecen otros puntos de vista sobre el mismo hábito mental aunque manteniéndolo; en el tercero, el punto de vista se modifica a partir de experiencias nuevas y hay un cambio. Finalmente, en el cuarto nivel, la transformación es tan potente que no solo genera transformación en el punto de vista, sino un cambio en el hábito mental (Mezirow, 1997, p.7), y esto genera aprendizaje significativo.

Lo interesante de este enfoque, es que Mezirow cree que el aprendizaje adulto finalmente nace por la necesidad de un cambio social donde existen y deben darse cuestionamientos que el propio adulto se haga a sus creencias (Mezirow, 2010, 00:44). Creencias que, en palabras de Adela

Cortina a veces hacen que uno tome posición sobre algo de manera emotiva por sus propias creencias porque lo cree así, pero no porque realmente haya un argumento detrás (Cortina, 2019, 21m30s).

El papel del educador de adultos

Este cambio social que parte de un cuestionamiento, es algo bastante más trabajado por Brookfield y Freire. En principio, Stephen Brookfield, admirador de Mezirow pero también crítico, sostiene que el aprendizaje de adultos también se debe basar en el pensamiento crítico o critical thinking (recordemos que Mezirow le llama “reflexión crítica”), pero él lo inclina un poco más hacia la lucha social y la reflexión sobre el poder (Brookfield, p.117, 2021). Reflexión en la que todos los humanos debemos ser conscientes dada la lucha de clases en la que vivimos, aspecto que Freire resalta mucho más, pero que Brookfield inclina hacia el combate contra el racismo.

Brookfield (2019) comparte mucho la idea de que el adulto aprenderá a partir de tomar conciencia de sus suposiciones y que existen “ideologías dominantes” que están presentes en nuestro mundo y que hay que combatirlas (p.120), como lo es el racismo¹⁴.

A diferencia de Knowles y Mezirow que se enfocan mucho en indagar en cómo aprende el estudiante adulto, Brookfield se enfoca mucho en el papel del educador de adultos. Él, en tanto es un diseñador de experiencias de aprendizajes, sugiere que se deben incluir “cuatro lentes” como un marco para mejorar críticamente la práctica de un educador de adultos, y él mismo lo considera como una herramienta que le ayuda mucho en su práctica (Brookfield, 2019).

Estos lentes, explica Brookfield, son muy importantes. Por un lado, el lente de la perspectiva de los estudiantes es crítico porque le permite al formador, entender cómo se siente el aprendiz. Incluso propone un instrumento llamado cuestionario de incidentes críticos en su propio sitio web personal (Brookfield, s.f.) que implementa en sus estudiantes para recoger información sobre sus sensaciones y así empatizar con ellos. Por otro lado, el lente de los compañeros o colegas (Enseñanza entre pares) permite crecer y mejorar mucho en equipo (Brookfield, 2019).

Un tercer lente clave para mejorar la formación es el lente de la propia experiencia que, en sus palabras, es un aprendizaje potente que parte de preguntarse y auto cuestionarse (Brookfield, 2019). Finalmente, el cuarto lente, el teórico, parte de una premisa muy interesante y es entender la teoría detrás y cómo se une con la práctica. Propone que uno puede tener una “conciencia experiencial” en base a su bagaje (como propondría Knowles) y también puede (o no), tener una

¹⁴ El racismo es un tema que no se aborda en la presente tesis, pero es importante para entender a Brookfield, mencionar que es un ferviente luchador contra el racismo, y gran parte de sus teorías en favor de la lucha social provienen justamente de enfrentarlo.

conciencia cognitiva sobre otra temática, la cual puede aumentar o mejorar (Brookfield, 2019).

A estos lentes propuestos por Brookfield, Mason (2024) los resume con el nombre de perspectivas y son la perspectiva del estudiante, de los compañeros, de la propia experiencia y de la teoría (Mason, 2024).

La educación de adultos como una lucha por los derechos

Como se puede apreciar, el foco de Brookfield es muy social, y en eso se alinea mucho con el Paulo Freire. Freire es un autor que al día de hoy tiene una relevancia muy importante, incluso en la educación de adultos. En 2003, Marta Iovanovich realizó un estudio basado en correo-entrevista a 20 colegas para indagar en cómo veían las enseñanzas de Freire en su práctica formativa, y la gran conclusión general de todos fue que no solo están vigentes, sino que son relevantes y convenientes (Iovanovich, 2003, p.263).

Freire, autor de la pedagogía del oprimido en 1970, propone una serie de estrategias y consideraciones a tener en cuenta al educar adultos, pero desde una óptica muy social. Él propone la existencia de un oprimido y un opresor que “luchan” entre ellos (Freire, 1970, p.28).

Freire (1970) plantea que el oprimido buscará liberarse del opresor, donde el primero busca su libertad (p.28) para poder deshacerse del yugo del segundo, quien lo ve más como un objeto al cual le conviene mantener (p.20). Este proceso freireano, es explicado por Gustavo Gutiérrez (quien fuera el padre de la Teología de la Liberación), como un ser humano que pasa de tener una conciencia ingenua a una conciencia crítica que le permite reflexionar, criticar y finalmente transformar (Gutiérrez, 1975, p.133).

Paulo Freire (1970) cree que la educación, con énfasis en la de adultos, debe permitir que el adulto critique, reflexione y se cuestione, y combata la memorización (p.54). Además, propone un enfoque dialógico, de intercambio constante entre quien forma y quien es formado (p.24), en donde la conversación e intercambio es fundamental para un aprendizaje no vertical, sino horizontal. Es un promotor fuerte de la reflexión al igual que Mezirow y Brookfield, pero mucho más enfocada hacia el “quien soy”, en “donde estoy” y “por qué estoy aquí”. Evidentemente, a Freire le influenció mucho el contexto en el que vivió, rodeado de dictaduras militares en los diversos países donde estuvo. Gutiérrez (1975) consideraba que las experiencias y trabajos de Paulo Freire fueron “uno de los esfuerzos más creadores y fecundos que se han hecho en América latina (p.132)”.

Pero Freire no se queda solo en la reflexión, sino que también propone método. Él propuso una metodología para la alfabetización en la que se encuentran principios extrapolables a la educación

de adultos como veremos en los hallazgos de esta tesis.

Esta metodología plantea tres fases (Ojokheta, 2007) en donde la primera se enfoca en comprender el contexto del aprendiz a partir de interactuar con él y recoger palabras comunes. En la segunda, se seleccionan algunas de esas palabras con alto significado para dichas personas y que sean factibles de confrontar la realidad sociocultural de dicho grupo de aprendices. A estas palabras, Freire (1990) las llama “palabras generativas” o “generadoras” y consiste en palabras clave que deben ser familiares a la realidad de las personas a educar (p. 38).

Es cuando se llega a la tercera fase cuando se inicia el proceso de enseñar a los estudiantes adultos en tres momentos: Motivar, desarrollar materiales y alfabetizar (Ojokheta, 2007). Como se puede ver, Freire le da mucha importancia a conocer el contexto y realidad del adulto que va a aprender, elemento clave de la gerencia social pero también de todas las ideas del enfoque andragógico que estamos revisando.

En resumen, Ojokheta (2007) ordena y esquematiza el proceso de alfabetización de Freire de la siguiente manera:

- Fase 1: Conocer el contexto de la población y sus problemáticas
- Fase 2: Elegir palabras generativas a partir de analizar las interacciones con la población
- Fase 3: Proceso de alfabetización en tres momentos: motivar, desarrollar la enseñanza y alfabetizar (Ojokheta, 2007)

El enfoque andragógico en la formación de directivos

En síntesis, los aportes de Knowles, Mezirow, Brookfield y Freire son básicos para hablar de este enfoque andragógico, que, como ya se explicó, será el término usado en la presente tesis.

En este esquema se pueden resumir las principales ideas de los cuatro autores elegidos:

Knowles	Mezirow	Brookfield	Freire
Propone una educación que parte de la necesidad del adulto, resaltando su interés, su autoconcepto, su experiencia, su orientación a aprender y su motivación.	Propone una educación que cambie las formas de pensar (Hábitos de mente) mediante un proceso de aprendizaje transformativo	Propone una educación que parta de una reflexión crítica y que se potencie observándola desde cuatro lentes: estudiante, formador, colegas y teorías	Propone una educación como liberación de una opresión mediante una educación dialógica y con fuerte énfasis en la justicia social.

En consecuencia, podemos identificar aspectos en común en todos ellos, y proponerlos como parte de un enfoque a considerar al formar a directivos de escuelas públicas en torno a las siguientes ideas:

- La experiencia del adulto debe ser considerada.
- El aprendizaje debe partir desde una reflexión crítica
- El educador y el educado deben tener una relación de aprendizaje conjunto, no vertical.
- La educación tiene que tener significado y relevancia para la vida del estudiante adulto
- La educación tiene un rol luchador y que busca generar emancipación en el estudiante adulto

Formación de directivos

Habiendo entendido el enfoque andragógico, podemos pasar a entenderlo desde la formación y capacitación que se brinda a los directivos de las escuelas públicas.

Esto no solo lo afirman los teóricos vistos en el punto anterior como Leithwood, Bolívar o Volante, sino que hay estudios que confirman y recomiendan a quienes ejercen un rol directivo en una escuela recibir una formación especial que los actualice en las temáticas de la gestión escolar (Murillo & Martínez-Garrido, 2015, p.263) y al tener ese enfoque, evidentemente debe haber una adaptación y adecuación a la propia realidad de cada adulto aprendiz. Más aún si la formación va a ser liderada por una entidad del Estado como es el Ministerio de Educación. Al ser una política pública, será necesario que el enfoque andragógico se adecue a la realidad del directivo peruano (Cabrera, 2002)

Justamente el primer principio de Knowles, referido a la “necesidad de saber” del estudiante adulto lo confirman Jara, Peña y Weinstein en un estudio realizado en 2024 a directivos de escuelas públicas de Chile, en donde concluyen que “Existe un discurso común instalado entre los directores, independiente de sus años de experiencia docente y en el cargo, en torno a que cualquier instancia formativa conlleva, de algún modo, aspectos positivos y a rescatar en términos de aprendizajes y crecimiento profesional” (Jara et al., 2024, p.12), confirmando así ese interés por conocer más que tiene el estudiante adulto.

Del mismo modo, el sexto principio de Knowles también se ve reflejado en los directivos evaluados por Jara et al., pues hay una motivación puntual rodeada de expectativas sobre los cursos o capacitaciones que desean llevar (2024, p.15), motivación que puede ser fortalecida con una lógica de reflexión propuesta por Mezirow o Freire.

El siguiente reto, será analizar ya no solo los componentes que debe tener el enfoque andragógico,

sino y en general, cómo se puede diseñar una propuesta formativa virtual.

3.2.2. Diseño instruccional en ámbitos virtuales

Como se explicó en la sección 2.3. del marco contextual, el Programa Nacional ha ejecutado una gran cantidad de cursos y programas formativos diversos. Gran parte de ellos se han dado de forma virtual a los directores, logrando resultados diversos. Por ello, es relevante analizar conceptos clave en relación al diseño instruccional y la formación de tipo virtual.

Diseño instruccional y diseño universal del aprendizaje

En primer lugar, un concepto bastante usado actualmente para hablar del diseño de programas formativos o planificación del aprendizaje, es el término “Diseño Instruccional”.

El trabajo de Consuelo Belloch (2012), sobre Diseño instruccional, consiste en analizar cinco definiciones de distintos autores (2012, p2.) que van desde Jerome Bruner (padre del aprendizaje por descubrimiento) hasta estudiosos actuales. En todas estas definiciones, se coincide en que hay una planificación sistémica del aprendizaje, una orientación al aprendizaje del estudiante, una organización de materiales, una evaluación y un elemento científico. Así, podríamos indicar que el diseño instruccional consiste en un sistema de planificación de estrategias formativas o estrategias para la instrucción. Este sistema parte de identificar necesidades en los potenciales aprendices, crear materiales, evaluar y asegurar aprendizajes significativos (Belloch, 2012, p2.).

En esa lógica de hablar de estrategias de instrucción, Merrill (2009) propone cinco principios de la instrucción. Estos principios buscan una mejora en la calidad de enseñanza (Reigeluth, 2009, p.3) y se resumen en problematizar, activar, demostrar, aplicar e integrar (p.3 – 4).

Merrill afirma que estos principios son guías para poder promover aprendizajes significativos y efectivos (Merrill, 2009, p.44) cuando al aprendiz: (a) se le motiva a resolver problemas del mundo real, (b) se le activa su conocimiento actual y éste le permite construir nuevos conocimientos, (c) se le demuestra el nuevo conocimiento, (d) se le permite aplicar ese nuevo conocimiento y (e) se promueve que dicho conocimiento se integre a su propia vida (p.44 – 45).

Lo que propone Merrill es interesante, pero no es el único marco a utilizar en el aprendizaje. Hoy en día se está utilizando otro marco muy influyente que es el Diseño Universal de Aprendizaje, más conocido como DUA.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es desarrollado por el Center for Applied Special

Technology [CAST], una organización sin fines de lucro fundada en 1984 por Ana Meyer y David Rose (CAST, s.f.).

El DUA es un enfoque educativo que funciona como un grupo de estándares ideales para lograr aprendizajes en todas y todos los estudiantes. Estos estándares constituyen un marco de tres principios a tener en cuenta en el aprendizaje, y que parten de la idea de que todas las personas aprendemos de maneras distintas, por lo que el aprendizaje debe ser adaptable a cada necesidad (CAST, 2024).

Los tres principios del DUA (CAST, 2024) son los siguientes:

- Toda enseñanza debe proporcionar distintas formas de comprometerse:
Esto implica que ante cada estudiante, debe haber múltiples formas de interesar al participante, de mantener y motivar su esfuerzo constante, y considerar las emociones en todo momento.
- Toda enseñanza debe proporcionar distintas formas de representarse:
Esto implica distintas formas de presentar la información (por ejemplo, si se tiene un estudiante con discapacidad visual, con otro idioma, etc) y de cultivar el conocimiento.
- Toda enseñanza debe proporcionar distintas formas de accionar y expresar:
Esto implica que la manera en que el estudiante responde o demuestra su aprendizaje debe ser variado según las particularidades de cada uno de ellos, dejándolos expresarse de manera distinta y con estrategias que retén al estudiante. (CAST, 2024)

Modelos de diseño instruccional

Belloch coincide en que existen una serie de modelos de diseño instruccional que funcionan como “guía a los profesionales sistematizando el proceso de desarrollo de acciones formativas” (Belloch, 2012, p.2 - 4).” Para el caso de la presente investigación se analizarán tres modelos: los modelos ADDIE, ASSURE y Dick y Carey por lo que se desarrollarán más adelante.

Un primer modelo a explorar es el ASSURE, que nace de dos modelos anteriores: los modelos Gagné, y Gagné y Briggs (Belloch, 2012, p.6).

Este modelo propone un diseño instruccional de seis pasos (Benítez, 2010, p.8 – 9), a saber:

- Analizar características del estudiante (**A**nalyze Learners)
- Establecer los objetivos de aprendizaje (**S**tate objectives)
- Seleccionar estrategias, tecnologías, materiales y medios (**S**elect media and materials)
- Usar los medios y materiales (**U**tilize them)
- Promover participación activa del estudiante (**R**equires learner participation)

- Evaluar y revisar lo implementado y los resultados de aprendizaje (**E**valuate and **r**evise)

El acrónimo ASSURE viene de la primera letra en inglés de cada una de las seis fases (resaltadas en negrita en la lista anterior). Este modelo, en palabras de Benítez (2010), es *“completo en sus procedimientos, fácil de diseñar, y útil en cualquier ambiente de aprendizaje”* (2010, p.11), además que tiene una estructura secuencial de seis momentos fáciles de recordar.

Un segundo modelo, es propuesto por Walter Dick, Lou Carey y James O. Carey, y se le conoce con los nombres de sus autores: El modelo de Dick y Carey. En él, toda propuesta de instrucción debería tener un total de diez etapas o momentos.

Las diez etapas del modelo Dick y Carey son: (a) La identificación o definición de metas para la instrucción-enseñanza, (b) la definición de los elementos que tendrá la instrucción, (c) la identificación de las condiciones y características del aprendiz, (d) la definición de objetivos de aprendizaje, (e) la definición de instrumentos para evaluar el aprendizaje, (f) el desarrollo de las estrategias de enseñanza-instrucción, (g) el desarrollo y selección de materiales, (h) el desarrollo de una evaluación formativa, (i) el desarrollo de una evaluación sumativa (al final de la instrucción), (j) y la revisión continua (Dick & Carey, 2009, p. 6 y 7).

Finalmente, el tercer modelo de diseño instruccional es el modelo ADDIE. Este modelo se estructura de manera parecida al ASSURE al incluir una letra para cada una de sus fases. En este caso, Zulkifli, Razak y Mahmood (2018) confían en este modelo al pensarlo como una metodología que puede ayudar a los educadores a mejorar la efectividad de sus estrategias de enseñanzas y así obtener logros (p.2113).

Las cinco etapas del modelo ADDIE son: Analyze, Design, Develop, implement y evaluate. De manera más detallada, se pueden explicar así: En primer lugar, se debe analizar a la audiencia y contexto (Analyze). Luego, debe diseñarse la formación como los objetivos, especificaciones o actividades (Design). En tercer lugar, se desarrollan los materiales diseñados (Develop). Una vez hecho eso, se implementa la formación (Implement). Finalmente, el proceso debe evaluarse (Evaluate) para identificar oportunidades de mejora (Zulkifli et al., 2018, p.2114 – 2119).

El modelo ADDIE, según Belloch, está planteado de manera cíclica, de forma que el diseñador puede regresar continuamente a alguna fase anterior puesto que el producto de una fase es el inicio de otra (Belloch, 2012, p.10).

Habiendo identificado estos tres modelos, es interesante identificar puntos en común y puntos en

discordancia. La tabla 10 resume estos tres modelos.

Tabla 10

Modelos de diseño instruccional

ADDIE	ASSURE	DICK y CAREY
5 etapas	6 etapas	10 etapas
1. Analysis (Análisis) – Identificar necesidades en el grupo a formar. 2. Design (Diseño) – Definir los objetivos formativos 3. Development (Desarrollo) – Elaborar los materiales formativos. 4. Implement (Implementación) – Ejecutar la formación. 5. Evaluate (Evaluación) – Realizar la evaluación	1. Analyze learners (Analizar al aprendiz) 2. State objectives (Establecer objetivos) – Definir los objetivos de la formación. 3. Select media and materials (Seleccionar estrategias, materiales, medios) – Preparar los materiales formativos 4. Utilize them (Usar los medios y materiales) – Impartir la formación 5. Require learner participation (Promover participación del aprendiz) – Definir como participarán los aprendices 6. Evaluate and revise (Evaluar y revisar) – Evaluar y hacer las mejoras correspondientes	1. Identificación de metas. 2. Definición de elementos de la instrucción 3. Identificación de condiciones y características del aprendiz. 4. Definir objetivos formativos. 5. Definir instrumentos de evaluación del aprendizaje 6. Desarrollar la estrategia de enseñanza 7. Desarrollo y selección de materiales 8. Desarrollo de una evaluación formativa 9. Desarrollo de una evaluación sumativa (al final) 10. Revisión continua

Fuente: Elaborado a partir de Belloch (2012); Benítez (2010), Dick & Carey (2009), Zulkifli et al. (2018)

En común, todos estos modelos entienden a los procesos de diseño instruccional como una secuencia y una planificación de acciones que buscan resultados y que deben evaluarse. De hecho, todos le dan mucha importancia a la evaluación, sobre todo el modelo Dick y Carey con evaluaciones a dos niveles.

En todos también podemos encontrar la importancia de conocer al público y analizarlo. Algo que ya vimos que es fundamental en todo el enfoque andragógico, y que también es el punto de partida de la gerencia social en tanto debe conocer al sujeto de derecho.

Algo que resalta es la flexibilidad de ADDIE o ASSURE al ser mucho más amplios (son pocas etapas y parecidas entre sí), así como la rigurosidad que presenta el modelo Dick y Carey, en donde hay mucha mayor especificidad en lo que debe ocurrir en un diseño instruccional.

Sincronía, asincronía y blended learning

Habiendo explicado los principios del diseño instruccional, y los distintos modelos de uno, es relevante entender como estos conceptos se ven reflejados en la enseñanza virtual, donde aparecen conceptos como la sincronía y la asincronía, y que se usarán en varias ocasiones durante la sección de hallazgos.

Pero antes de ello, es relevante traer a colación un concepto que se mencionó brevemente durante la introducción a Knowles, y es el de la heutagogía. Este concepto creado por Stewart Hase y Chris Kenyon en el año 2000, habla del aprendizaje autodirigido, donde el propio aprendiz es el encargado de las características y condiciones de su aprendizaje (Hase & Kenyon, 2000, p. 1)

La heutagogía y aprendizaje autodirigido es entendida como una evolución del modelo andragógico propuesto por Knowles específicamente a lo referido como la motivación del aprendiz. Hase y Kenyon (2000) sostienen que en el enfoque andragógico el aprendiz tiene autonomía, sí, pero sigue habiendo una conducción de un facilitador o formador (p.3). En cambio, en una propuesta basada netamente en la propia guía del estudiante, éste es prácticamente el gestor de todo. Concepto que es sumamente relevante tener en cuenta al enfrentarnos a un curso virtual.

Y justamente, para las bases de un curso virtual, es importante definir algunos conceptos clave. Para la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (2020) lo sincrónico implica participación en tiempo real, por ejemplo clases virtuales, un webinar, un chat, entre otros. Lo asincrónico se refiere a aquello que el participante revisa en el momento en que éste lo decida. Por ejemplo el revisar una plataforma virtual donde hay lecturas, videos u otro tipo de material, o desarrollar un cuestionario al finalizar la revisión de textos académicos (UPC, 2020).

Lo interesante es que se abre un debate sobre si la diferencia entre sincronía y asincronía debe considerarse una dicotomía o, por el contrario, una escala. Quizá, no puede haber algo totalmente sincrónico ni algo completamente asincrónico (UPC, 2020). Por ejemplo, una conversación grupal en un chat técnicamente puede ser respondida en el mismo momento, haciéndola sincrónica, o posteriormente luego de unas horas o días incluso, convirtiéndolo en algo más asincrónico.

Pero para el objetivo del presente estudio, utilizaremos una lógica un poco más dicotómica, entendiendo que lo sincrónico “mayoritariamente” implicará estrategias de conexión en tiempo real, y lo asincrónico será todo aquello enfocado en trabajarse en una plataforma o espacios virtuales con materiales y tareas alojadas, aquello más cercano a lo heutagógico (Hase y Kenyon, 2000). Esta diferenciación permitirá entender de manera más global el análisis en la presente tesis, pero siempre dejando en claro que la diferencia no es tan categórica.

Esta combinación nos lleva a un segundo concepto heutagógico, que es el de Blended Learning o B-learning. En inglés, “to blend” significa mezclar, por lo que una buena traducción sería “aprendizaje combinado” o “aprendizaje mezclado”, que no es otra cosa que la combinación entre estrategias en línea y estrategias de formación con una persona en tiempo real (Colman, 2021), ya sea presencial o mediante una plataforma virtual.

Hoy en día la combinación de estas estrategias que permiten un aprendizaje virtual se acrecientan mucho mas ante todos los avances que se tienen en la tecnología. Sin ir muy lejos la propia pandemia del Covid 19 generó una revolución en torno a la formación virtual (Baños, 2021, p.414), y esto se ha evidenciado en toda la formación dirigida a directores y docentes. Y esta formación implica una exigencia adicional, donde es importante que los educadores de adultos tengan estrategias distintas a las que se usa en la presencialidad (Blondy, 2007, p.116)

Ahora bien, el blended learning tiene una base que combina tres cosas: lo social, lo cognitivo y el rol del formador (Vaughan, Cleveland-Innes & Garrison, 2013, p.11). Lo social implica crear condiciones para un clima (bienestar) adecuado para la instrucción incluyendo las relaciones entre los aprendices. Lo cognitivo incluye todos los espacios de discusión, información y fortalecimiento de capacidades; y el rol del formador implica las acciones que éste desarrollará y en donde buscará incluir los otros. Ya vimos como esto va a relacionarse mucho con el enfoque andragógico que proponen Knowles, Mezirow, Brookfield y Freire, así como en los principios del diseño instruccional propuesto por Merrill y las bases de la heutagogía de Haze y Kenyon.

Así, estos tres elementos clave (cognitivo, social y rol del formador) se convierten en siete principios que debe tener el Blended Learning según Vaughan et al. (2013).

Estos siete principios son: (a) el planificar la creación de una comunicación que sea abierta y de confianza, (b) la planificación de una reflexión crítica y discursiva, (c) establecer una comunidad y una cohesión colectiva, (d) establecer una dinámica enfocada en la investigación, (e) sostener el respeto y la responsabilidad, (f) sostener una intención de investigar que llegue a resultados, (g) y asegurar que la evaluación tenga relación con los procesos y resultados previstos (Vaughan et al., 2013, p.17).

Retroalimentación al aprendiz

Finalmente, más allá del elemento híbrido de un programa formativo, hay un elemento clave de la educación que debe procurar estar presente siempre, y es la retroalimentación. Una retroalimentación entre un formador y un aprendiz es fundamental porque implica un diálogo donde

uno puede comunicarle a otro lo que percibe que ha conseguido pero también aquello que le falta conseguir. Sobre ello, el aprendiz puede reflexionar adquiriendo así aprendizajes significativos (Canabal & Margalef, 2017, p. 152). De esta reflexión ya hablan Freire y Mezirow, pero en este punto también lo menciona Vaughan cuando habla de la relación que debe existir entre el formador y su componente social, e incluso Knowles indirectamente lo plantea en sus seis principios, pues todos ellos se pueden ver muy potenciados ante la presencia de un facilitador de aprendizaje que gatille la motivación, la orientación, etc. En otras palabras, la retroalimentación debe ser clave en cualquier espacio de aprendizaje porque permite una respuesta.

El componente retroalimentativo es primordial (Mezirow, 1997; Brookfield, 2021) porque es el elemento que gatillará la reflexión crítica (Brookfield, 2021, p.117) y por, ende, la transformación del aprendiz (Mezirow, 1997, p.5).

La retroalimentación permite que el aprendiz comprenda cuáles son sus logros, así como sus aspectos de mejora (Valdivia, 2014, p.20), convirtiéndose así en una oportunidad de aprendizaje (p. 21) que además puede ser oral y escrita (p.22), siendo una herramienta clave en espacios asincrónicos.

Para una buena retroalimentación, Alvarado (2014) propone que esta deberá incluir “observaciones, correcciones, aportaciones, razonamiento y una evaluación cuantitativa” (p.70), así como ser “cualitativa, cuantitativa y oportuna” (p.70). Lo cierto es que, aunque discutible, (sobre todo al hablar de “correcciones”, concepto con el que muy posiblemente los andragogos no estarían de acuerdo), queda clara la idea de fondo, y es que la retroalimentación finalmente implica darle información al aprendiz.

Si dicha información llega por medio de preguntas reflexivas, de una manera dialógica como las propuestas por Paulo Freire, donde el propio estudiante llegue a sus conclusiones, entonces mejores efectos se lograrán.

Entonces, si un programa formativo de tipo híbrido combina todos estos elementos, habrá más posibilidad de tener aprendizaje por parte del aprendiz, en este caso, el directivo formado. Sin embargo, no basta únicamente con las metodologías o formas de diseñar, sino con la manera en que se gestionará este programa.

3.2.3. Gestión de proyectos educativos e innovación social

Proyectos

La gerencia social, indica Bobadilla (2004) es una respuesta histórica a una sucesión de dificultades en materia de inversión social y económica, pero también una oportunidad surgida ante mejores condiciones de financiamiento de cooperación internacional, reducción de ideologías extremistas, evaluaciones de impacto y procesos de reforma del estado. Todo ello permite que aparezca una gerencia enfocada en gestionar iniciativas de desarrollo, como lo son los proyectos sociales (p.120-121).

Entonces no hay relación más directa entre educación y desarrollo social que la gerencia social. La educación implica reducir desigualdad, reducir pobreza, fortalecer ciudadanía y contribuir a la democracia, que precisa y justamente son los cuatro fines de la Gerencia Social desde la visión del Instituto Interamericano para el Desarrollo Social – INDES (BID, 2011, p.2.).

En el capítulo 1 se reflexionaba acerca de la gerencia social como una intersección entre tres elementos: desarrollo social, políticas públicas y gerencia pública (BID, 2011, p.3), los cuales además deben tener un aporte directo a la mejora del IDH (Índice de desarrollo humano de la ONU), que, como sabemos, es una forma de medir de manera conjunta aspectos como la esperanza de vida, la educación y la riqueza (PNUD, 2024, p.9).

Por lo mencionado, es relevante conocer cómo puede aplicarse la Gerencia Social en la gestión de un proyecto con objetivos educativos, y al mismo tiempo identificar si puede tener influencia en cierta medida en la mejora del IDH. Y no es descabellado asociarlo dado que ya ha quedado claro que una buena gestión escolar y un liderazgo pedagógico adecuado por parte de un directivo de escuela, definitivamente va a gatillar altas probabilidades de que sus estudiantes alcancen los aprendizajes que requieren adquirir.

¿Por qué utilizar el término “proyecto”? Pues bien, Di Virgilio y Solano proponen las “3p” como proyecto, programa y políticas públicas o sociales (2012, p.13). Ellos definen a la política pública como al “conjunto de objetivos decisiones y acciones” para buscar soluciones a las distintas problemáticas que se dan en la sociedad (p.14) y que involucran a muchos actores. También explica que los programas son una manera más específica de aterrizar los objetivos que plantea dicha política pública para cumplirse en un mediano o largo plazo (Kliksberg, 2015, p19). Finalmente, la tercera “p” es la de proyecto, y esta es la unidad técnica “mínima de asignación de recursos” (Di Virgilio y Solano, 2012, p.14) que nace de un programa.

Un análisis bastante similar realiza Cohen y Martínez en 2002, en donde también describen estos tres conceptos. Así, al proyecto social lo consideran como una unidad mínima de planificación, de uso de recursos enfocada a metas concretas y relacionadas a un objetivo mayor (2002, p.6), al programa social como un conjunto de proyectos, y a la política social como un conjunto de programas que, finalmente, aspiran a resolver un problema social (p.6)

Para ejemplificarlo en relación con la temática de este estudio, se sugiere regresar brevemente al marco normativo, sección 2.2.2. en donde se habló de normas que definen la necesidad de formar al directivo. Ahí se mencionó específicamente al Programa Presupuestal 090 “Logros de aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Regular” y al Programa Nacional de Formación y capacitación a directores y subdirectores de instituciones educativas públicas.

Haciendo un símil con dicha sección, podríamos decir que el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica” que se analizará en los siguientes capítulos tiene el nivel de proyecto. Al ser parte de algo más grande, que es el Programa Nacional, éste se asociaría justamente a un Programa. Y, finalmente, la política social sería el PP090 según la lógica propuesta por Di Virgilio y Solano (2012, p.14).

Podríamos verlo de una manera micro, meso y macro, como proponen Mokate y Saavedra (2006, p.14) de la siguiente manera:

- **Política:** Programa Presupuestal 090 “Logros de Aprendizaje de los estudiantes de la educación básica regular”. Esto sería lo macro.
- **Programa:** Programa Nacional de Formación y Capacitación a Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas. En este caso, hablamos de lo meso.
- **Proyecto:** Curso “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica”. Finalmente, este proyecto es lo micro.

Un proyecto social, sin importar su ámbito (educativo, ambiental, cultural), deberá tener una estructura mínima de planteamiento (Di Virgilio y Solano, 2012, p.39). Esta debe incluir una definición de públicos, una definición de objetivos, una planificación de estrategias, un monitoreo y una evaluación que puede ser continua y final. Se puede hablar también de un diagnóstico, una formulación, una evaluación ex – ante (evaluar lo previo), la programación, la evaluación y la evaluación ex – post (Cohen y Martínez, 2002, p.23-24), es decir, una estructura bastante parecida procedimentalmente a lo que se propone desde el diseño instruccional formativo.

En lo referente a un proyecto, el componente de evaluación será fundamental y más si su objetivo está enfocado en fortalecer capacidades. En este caso, si el proyecto es un curso virtual dirigido

a adultos, entonces debería tener un diseño instruccional en el que se aplica un enfoque andragógico que aspira lograr mejoras en el liderazgo pedagógico que ejerce un directivo y así influir en la calidad educativa de todos los estudiantes. Por ello, estamos hablando de un proyecto que tiene objetivos de aprendizaje, donde se espera un fortalecimiento de capacidades por parte del directivo.

Evaluación de programas de capacitación y formación

En todo proyecto, programa o política, el medir resultados es fundamental. Kliksberg (2015) afirma la importancia de tener importantes metodologías para poder hacer una medición relevante en cualquier tipo de acciones con enfoque social (p.21). Por otro lado, Mokate y Saavedra (2006) identifican a la evaluación como uno de los ejes del sistema de la gerencia social (p.7) en tanto su objetivo de lograr un valor público, en este caso, una mejora en las capacidades que tienen las y los directivos para ejercer un monitoreo docente y un acompañamiento al trabajo pedagógico.

En la tabla 10, en la comparación de las propuestas de diseño instruccional, se puede identificar que la evaluación es un elemento constante. Justamente eso hace relevante el conocer cómo se puede evaluar un programa que busca formar personas, en este caso, un curso dirigido a directivos peruanos. Por ello, se presentarán tres modelos de evaluación de proyectos formativos.

El primer modelo es el de Donald Kirckpatrick, que se enfoca en evaluar propuestas con objetivos formativos. Él y su hijo definieron en 2006 que existían cuatro niveles en la evaluación de propuestas de capacitación o entrenamiento (Kirckpatrick, 2006, p.21), y que han servido durante muchos años como un importante modelo de medición de resultados de aprendizaje. Se trata del modelo Kirckpatrick.

En este modelo, el primer nivel, implica identificar la reacción del público objetivo (los aprendices) hacia la formación recibida a manera de medir la satisfacción o conformidad al finalizarla. En el caso del segundo nivel, se evalúa el aprendizaje obtenido, es decir, el poder identificar si se alcanzaron los objetivos educativos. Una vez que se pudo identificar lo aprendido, se debe evaluar el comportamiento adquirido. Así, en el tercer nivel se mide en qué medida lo aprendido ha podido ser aplicado en la vida laboral o diaria del aprendiz.

Finalmente, el cuarto nivel hace referencia a los resultados, que no es otra cosa que medir si dichos comportamientos están generando cambios significativos en el entorno del aprendiz, justificando así la razón de ser del programa formativo.

Jack Phillips tomó como base el modelo de Kirckpatrick, para proponer algunas mejoras. La

principal fue el incluir un quinto nivel el cual estaría enfocado en el retorno de la inversión. Según Gupta (2022) El modelo ROI (Return of investment o retorno a la inversión) de Phillips, implica que en ese quinto paso se busca evaluar en qué medida los resultados del programa (vistos en el cuarto nivel de Kirckpatrick) se relacionan con el gasto ejecutado. En otras palabras, implica evaluar si realmente valió la pena invertir la cantidad de dinero en el programa de capacitación (Gupta, 2022).

La razón de este agregado, es porque Phillips sentía que el modelo Kirckpatrick podía ser un poco simple. Phillips y Phillips (2024) plantean que “su simplicidad también puede ser una limitación cuando se trata de medir el impacto económico de la capacitación, ya que no incluyen una medición directa de la generación de retornos financieros” (como se cita en Contreras-Pacheco et al., 2025).

Las diferencias con el modelo de Kirckpatrick no solo son el quinto nivel, sino también ajustes en el tercer nivel (el de aplicación). A diferencia de Kirckpatrick, que propone solo medir si se aplicó lo aprendido, Phillips propone evaluar la implementación de lo mismo. Phillips y Phillips (2007) lo llaman “aplicación e implementación” (p.3).

Por ejemplo si la capacitación fue a directivos en temáticas sobre el Monitoreo y Acompañamiento a docentes, Kirckpatrick evaluaría solo si los directivos lo están aplicando o no en sus escuelas. Sin embargo, Phillips evaluaría no solo ello, sino también las razones de porqué lo hacen o no (la implementación de ese comportamiento), y puede detectar que no se está dando por falta de tiempo, recursos o herramientas como fichas de evaluación.

Finalmente, un tercer modelo para evaluación de proyectos es el Modelo Kaufman. Este modelo se parece a los dos anteriores e implica cinco momentos. Sobre este modelo, Deller (2021) indica que Kaufman quiso hacer ajustes al modelo de Kirckpatrick, incluyendo una primera etapa de entrada (o input) donde se evalúan los materiales, una segunda etapa de proceso (enfocado en la reacción de los participantes), la tercera etapa enfocada en la adquisición de los aprendizajes, una cuarta concentrada en la producción y resultados, y finalmente una quinta orientada al impacto en la organización.

Un elemento potente que plantea el modelo Kaufman es la división del primer nivel de Kirckpatrick en dos partes. Esta división ayuda a diferenciar los materiales que apoyan a la experiencia de aprendizaje de la propia experiencia de aprendizaje (Downes, 2015). Una cosa es evaluar los materiales y otra cosa es al capacitador o formador.

Además, Kaufman, según Downes (2015) también propone una forma de ver los niveles en tres

subgrupos: Micro, macro y mega. En el grupo micro está lo enfocado en sus etapas 1 y 2. En el grupo macro incluye su etapa 3 y 4 (adquirir aprendizajes y ver resultados en la organización), y el grupo mega incluye la etapa 5 enfocada en ver cambios en la sociedad. Sin embargo, lo mejor es ver el modelo sin esos grupos y pensando no en cinco niveles, sino en seis (Deller, 2021; Downes, 2015).

Lo común entre los tres modelos, es que hay una clara diferenciación entre el cumplimiento (la ejecución de actividades), el aprendizaje (lo que ocurre con el aprendiz) y los resultados como cambios de comportamiento (lo que el aprendiz hará con lo aprendido).

En la tabla 11 se presenta una comparación entre los tres modelos.

Tabla 11

Modelos de evaluación de programas formativos

Modelo de evaluación Kirckpatrick	Modelo de evaluación ROI de Phillips	Modelo de evaluación Kaufman (adaptado a seis niveles como proponen Downes [2015] y Deller [2021])
Nivel 1: Reacción del público a la formación recibida Nivel 2: Aprendizaje obtenido por el público formado Nivel 3: Aplicación de lo aprendido por los aprendices Nivel 4: Resultados y cambios a partir de lo aplicado por los aprendices	Nivel 1: Reacción del público a la formación recibida Nivel 2: Aprendizaje obtenido por el público formado Nivel 3: Aplicación de lo aprendido por los aprendices, <u>e implementación de lo aplicado</u> Nivel 4: Resultados y cambios a partir de lo aplicado por los aprendices, y efectos en la organización o entidad. Nivel 5: Retorno de la inversión para analizar el costo-beneficio	Nivel 1: Entrada – reacción ante los materiales Nivel 2: Proceso – Reacción del público a la formación recibida Nivel 3: Aprendizaje obtenido por el público formado Nivel 4: Aplicación de lo aprendido por los aprendices Nivel 5: Resultados organizacionales Nivel 6: Consecuencias en la sociedad

Fuente: Elaborado a partir de Kirckpatrick (2006), Phillips y Phillips (2007), Downes (2015), Deller (2021), Gupta (2022)

Todo esto se relaciona directamente con la Gerencia Social, sobre todo porque esta última

busca que sus intervenciones tengan “*resultados sostenibles que impacten en la mejora de la calidad de vida de los grupos vulnerables y excluidos*” (Bobadilla y Centurión, 2017, p.17), por lo que identificar la manera en que se están logrando, o no, esos resultados son muy importante, siendo clave el aplicar estos modelos de evaluación.

La gestión en la Gerencia Social

La evaluación permitirá conocer los resultados, pero estos serán mucho mejores si es que hay una buena gestión. De hecho, la relación entre gerencia y gerencia social nace justamente de la transición entre gerencia tradicional a gerencia de intervenciones con foco en desarrollo social (Bobadilla, 2006) y uno de sus objetivos es “mejorar la función de los responsables de proyectos por medio del uso y adecuación de un conjunto de herramientas de gestión” (p. 123).

En la Gerencia Social, el componente de gestión es prioritario pues su objetivo es atender de manera eficiente los objetivos de políticas, programas y proyectos sociales (Mokate & Saavedra, 2006, p.2), que, en este caso, son los directivos. Por ello, las acciones formativas ejecutadas por el MINEDU, descritas en la sección 2.3.2 y en la figura 8, están a cargo de un equipo de personas encargado de gestionarlas y buscar que lograr una “...gestión de servicios pertinentes y de calidad para los clientes, beneficiarios y obligados” (p.14)

Así, es importante entender qué tipo de gestión se espera tener. Una forma de entender la gestión es asumiéndola como aquella que busca cambios ante las dificultades. De hecho, la gestión debe darse en un marco de cambios y renovación (García & Dolan, 1997, p.90). La gestión debe innovar y debe plantear tres niveles de cambio: el nivel estratégico, el nivel operativo y el nivel individual (p.93).

El nivel estratégico hace referencia a las metas macro, a nivel de visión o de misión. Lo operativo se enfoca en la forma en que se opera o trabaja, es decir, las estructuras organizativas y los procesos. Finalmente, lo individual se refiere al liderazgo de las personas y a sus valores o capacidades (García y Dolan, 1997, p.93-94). Estos tres niveles son la base de una lógica donde la dirección (la gestión) ya no está enfocada en objetivos (metas), sino en valores, los cuales deben estar presentes en todo momento.

Esta forma de ver la dirección por valores requiere líderes que vean a la persona y no al proceso, algo muy parecido si lo asociamos con el liderazgo pedagógico. Y tiene sentido, pues en ambos casos estamos hablando finalmente de una gestión.

Ahora bien, el ver a las personas no significa descuidar a los objetivos y la eficiencia, sino, más

bien, darles un sentido mayor e involucrarlos en cumplirlos. Esto se aplica perfectamente a una acción gestionada por el Estado. Ya Peter Drucker hablaba en 1999 del temor que las organizaciones sociales tenían antaño por el management o la dirección por su mal entendida relación ineludible con los negocios (Drucker, 1999, p.77), visión que ha cambiado mucho pues se ha empezado a entender que el management va más allá de los negocios, sino que se aplica a conceptos mucho más amplios como la gestión en general, incluso de una escuela.

Lo cierto es que, como Bobadilla y Centurión afirman, en una iniciativa de desarrollo (proyecto o programa social) es fundamental tener un modelo de gestión que esté diseñado para poder generar soluciones a las necesidades de las poblaciones con las que trabajan, y de esa manera justificar la inversión (Bobadilla y Centurión, 2017, p.17).

La dirección, la organización, la estructura son elementos críticos en todo tipo de entidades, no solo en empresas (Drucker, 1999, p.78), por lo que deben ser promovidas por todo gerente social en tanto también tiene la función de “garantizar la creación de valor público por medio de la gestión, contribuyendo a la reducción de la pobreza y la desigualdad, así como al fortalecimiento de los estados democráticos y de la ciudadanía” (Mokate & Saavedra, 2006, p.iii), por lo que esa gestión será muy importante. En el presente estudio veremos de qué manera se realizó en el marco de la implementación de un curso virtual.

Diseño de la Innovación social

Ahora bien, ¿en qué medida puede tener un diferencial este proyecto? Pues si surge como una innovación social, definitivamente será distinto.

Cunha, Benneworth y Oliveira afirman que una innovación social se puede entender como un conjunto de acciones pensadas en solucionar problemas sociales y que se originan a partir de conocer la realidad que surge desde la propia necesidad identificada, necesidad que, ante su dificultad en ser resuelta, obliga a “innovar” para resolverla. (Cunha et al., 2016, p.8). Esta necesidad es impulsada por la urgencia de combatir desafíos que contribuyan a crear valor social y desarrollo comunitario (p.8). Lo “distinto” o “diferente” se da en el componente de innovación, de buscar soluciones distintas.

Lukesch et al. lo explican al indicar que a diferencia de los conceptos de “cambio social” e “innovación” (2020, p.4), al hablar de innovación social se les concluye como una combinación de ambos pues implica el plantear acciones que buscan mejoras en la vida de las personas (lo social), considerando alternativas distintas (innovadoras) o, en otras palabras, buscar un “resultado en el bienestar social”(p.4).

Una definición interesante de innovación social es la que propone el proyecto SIMRA (Social Innovation in Marginalised Rural Areas o Innovación social en áreas marginales rurales), que la considera como “la reconfiguración de las prácticas sociales, en respuesta a desafíos sociales, que busca mejorar los resultados en el bienestar social e incluye necesariamente la participación de los actores de la sociedad civil” (Polman, 2017, p.1). Esta descripción, sin embargo, es bastante discutible. Ostos afirma que una tendencia actual de la innovación social es que ésta aún tiene una definición cambiante (2023, p.23)

El proyecto SIMRA propone un modelo interesante de evaluación de innovación social, que también es funcional para diseñarla. En este modelo aparece la definición de reconfiguración de prácticas sociales que propone Polman y presenta cinco partes con nueve dimensiones (Secco et al., 2019, p.42-43).

La primera parte, es la reflexión, que incluye dos dimensiones: la activación de las necesidades colectivas e individuales (Secco et al., 2019, p.44), y las condiciones del entorno (p.45). La segunda parte es la reacción, la cual se asocia a la agencia de las personas de querer actuar o tomar acción (p.50) y la preparación a dichas acciones (P.52). La tercera parte es la reconfiguración, que también podríamos llamar innovación o transformación. Esta parte es el cambio que se espera lograr pues implica reconfigurar de las prácticas sociales (p.53).

Luego de la reconfiguración de las prácticas sociales aparecen las nuevas redes, que implica a quienes están involucrados y se involucrarán en la reconfiguración de esas prácticas sociales y los nuevos cambios que se esperan lograr (Secco et al., 2019, p.54 a 56). Con todo esto definido, aparece la cuarta parte que es la realización, donde la innovación social empieza a implementarse como un proyecto. Finalmente, la última parte implica pensar en la réplica de dicha iniciativa (p.63).

Este concepto de reconfiguración social propuesto por el proyecto SIMRA es algo que se asocia a lo identificado por Ostos (2023) al identificar en la innovación social cinco tendencias: el tener un valor compartido, el que sean fruto de la colaboración, el que aseguren cambios sistémicos (ahí encajaría la reconfiguración de prácticas sociales), el que incluyan una propuesta de mercado (pero no en ámbitos lucrativos, sino con soluciones sostenibles económicamente) y la ya mencionada tendencia de que definir innovación social aún sea difícil por lo ambiguo y cambiante de su concepto (p.26).

Adicionalmente, la innovación social debería tener cinco principios clave: la participación y cocreación; la sostenibilidad, la inclusión, la transformación sistémica y el elemento innovador que le da su nombre (Ostos, 2023, p.27 – 28).

En términos aplicativos, Espiau (2017) propone que para innovar socialmente se pueden proponer siete pasos que responden a la espiral de la innovación creada por Murray, Caulier-Grice y Mulgan en su libro “The open book of social innovation” del 2010 (p.145). Esta espiral de la innovación se enumera de la siguiente manera: (a) explorar oportunidades y retos de los territorios, (b) generar ideas, productos y procesos con respuestas distintas, (c) generar prototipos que permitan “probar” dichas ideas y ser ajustadas, (d) contrastar y recibir opinión de todos los actores involucrados para ajustar la propuesta, (e) buscar evidencia que permita medir y financiar lo realizado, (e) implementar y escalar las acciones y (f) lograr el cambio sistémico (Espiau, 2017, p.146-149; Murray, Caulier-Grice & Mulgan, 2010, p.12 – 13).

Lo que queda claro en todas las definiciones vistas, es que en la innovación social hay una comunión entre el análisis de los retos, oportunidades o necesidades del entorno, y la generación de ideas, iniciativas o acciones para atenderlos (Espiau, 2017, p.147). Para la presente tesis, será relevante identificar el potencial que tienen los cursos virtuales ejecutados por el MINEDU para convertirse (o ya ser) procesos de innovación social.

3.3. Marco teórico de las bases disciplinares

Finalmente, habiendo entendido lo que sustenta los resultados esperados y los caminos para llegar a dichos resultados, es relevante ir más allá y entender qué bases movilizan la totalidad de la presente tesis. Así, los conceptos de desarrollo, libertad y capacidades, así como la confianza resultado de la ética, serán clave para poder tener una visión más macro de lo que se analizará en los siguientes capítulos.

3.3.1. Desarrollo, Innovación social y gobernanza

Desarrollo, libertad y capacidades

Para poder conseguir una mejor calidad educativa se requiere fortalecer las capacidades de los estudiantes que les permitan acceder a más oportunidades que coadyuven a salir de la pobreza y desarrollarse integralmente. La Gerencia Social busca lograr ese desarrollo. Amartya Sen (2000) plantea que ese desarrollo es un largo proceso que busca ampliar las libertades que las personas tienen (p.19). Pero Sen lo propone no solo como una mejora de riqueza, la cual no garantiza realmente la plenitud de cada individuo (p. 22), sino como una forma de mejorar sus oportunidades. Por ello, buscar el desarrollo es permitir que todas las personas accedan a la libertad suficiente para poder vivir como desean. Sen (2000) propone cinco distintos tipos de libertades: “Las políticas, los servicios económicos, las oportunidades sociales, las garantías de

transparencia y la seguridad protectora” (p. 27 – 28)

Para ello, Sen (2000) no propone evaluar ni los recursos ni la satisfacción que tienen las personas con las cosas que tienen. Lo que él propone es ver qué son capaces de hacer (Urquijo, 2014, p.64). De hecho, Sen sostiene que la pobreza tiene relación directa con la “privación de capacidades básicas” (2000, p.37).

El concepto de capacidades es crítico en este punto, pues se entiende a la capacidad como lo que una persona puede hacer y puede decidir hacer en torno a lo que tiene (Sen, 2000, p.100). Ante ello, Martha Nussbaum (2012) delimita de manera más específica estas capacidades y las propone como un conjunto de diez. Estas son: vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, vivencia con otras especies, juego, y control sobre el entorno propio tanto a nivel político como material (p.54).

La relación entre las ideas de Sen y Nussbaum son complementarias, Nussbaum toma la idea de Sen en torno a las capacidades en tanto son *“una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamiento”* (Nussbaum, 2012, p.40), y al lograr adquirir o mejorar esas capacidades, la persona logra desarrollarse.

La Gerencia Social aparece entonces como una necesidad de asegurar acciones que generen esos cambios esperados, ese desarrollo como libertad y esa generación de capacidades (Jaramillo, 2012 ,p.70) pero aplicando las estrategias de la gerencia tradicional (p.71), y siempre considerando el componente de la articulación entre distintos actores (Kliksberg, 2015, p.18) y dándole ese carácter protagónico al sujeto de derecho o usuario, que en este caso, será el directivo.

Gerencia social e innovación social

La Gerencia Social puede buscar crear innovación social, pues esta última implica intervenciones directas como creación conjunta de soluciones a problemas del entorno, donde el sujeto de derecho (usuario) de dicha solución se involucra directamente en ella participando como un protagonista y no como un receptor (Cunha et al., 2016, p.8). Este proceso de innovación social debe procurar ser “intergeográfico, interdisciplinario e intersectorial” (p.9) lo cual le implica un proceso constante y sistemático de trabajo articulado entre todos los actores, que es el elemento clave de la gerencia social.

Lo que hace diferente la innovación social dentro de otro tipo de innovación, es que precisamente tiene esas características enfocadas en buscar cambios sociales, y en que se basa en la

construcción de relaciones entre los actores (Murray et al., 2010, p.6). Por ello es que el ya mencionado proceso espiral de la innovación social (p.13) es una manera de aterrizar una acción de gerencia social para generar impacto.

Las propias maestrías en Gerencia Social de la PUCP del Perú, y en Gerencia en Empresas Sociales para la innovación social y desarrollo local de la Universidad EAFIT de Medellín, integran ambos conceptos como líneas de investigación y resultados una de la otra. Así, la PUCP (10 de agosto de 2025) incorpora expresamente a la “Innovación social y adaptabilidad de intervención en realidades complejas” como una de sus líneas de acción, y la Universidad EAFIT, por su parte mira a la “innovación social como resultado de las acciones de gerencia social” (EAFIT, 2023).

Gobernanza y gobernanza policéntrica

En cualquier proceso social, la participación de las personas es fundamental. Del mismo modo, el sujeto de derecho que es parte de una intervención debe participar activamente. Elinor Ostrom lo lleva sosteniendo hace muchos años. Si bien su enfoque es más en los bienes comunes, el mensaje de fondo es que los propios actores de un territorio son suficientemente capaces de autogestionar sus necesidades (González, s.f.).

Esto hace referencia a la gobernanza, un mecanismo que promueve la participación entre sociedad civil, sector privado y gobierno (Bobadilla & Centurión, 2020, p.13) pero enfatizando la propia participación del actor territorial. Aunque la gobernanza puede entenderse más como el sistema de relaciones de participación en el proceso de poder implementar una política pública, en realidad es perfectamente aplicable a un marco más “micro” como el de un proyecto social o educativo pequeño, como el curso virtual que se analizará en la presente tesis.

Así, en un modelo de gobernanza “micro”, éste tendrá una duración menor y enfocada en el proyecto y su problemática puntual, con roles y funciones claras de todos sus integrantes (Bobadilla & Centurión, 2020, p.14). Debe definirse desde el diseño de proyecto, cobrar fuerza durante la ejecución en donde se da la cogestión en tiempo real entre todos los actores del proyecto, y finalmente cerrar con los resultados esperados (p.15)

Al hablar de gobernanza vale la pena traer a colación el concepto de “polycentric governance” o gobernanza policéntrica de Ostrom (2010), quien promueve la idea de muchos “centros de decisión” en la gobernanza (p.643). Estos centros de decisión, explica, deben permitir a los diversos actores inmersos en la política pública (o, en este caso al curso virtual) ser tomadores de decisiones teniendo voz, obviamente siendo realistas y con posibilidades viables.

Ostrom (2010) cuestiona que las políticas públicas deberían facilitar la formación de instituciones que promuevan lo mejor de las personas, y que el enfoque policéntrico puede (o no), contribuir a la innovación, la adaptación y una cooperación que ayude a mejores resultados (p.665). No todo debe ser resuelto por el gobierno y más bien la propia comunidad debe diseñar y administrar muchas veces las iniciativas (p.664). De ahí de su lógica policéntrica, que no es otra cosa que una concreción mucho más teórica y conceptual de lo que ya la propia Gerencia Social, y la innovación social, promueven.

Será entonces interesante hacer el análisis en la presente tesis, sobre si es posible incorporar los conceptos de desarrollo, gobernanza policéntrica e innovación social en la ejecución de un curso virtual dirigido a directores de escuelas públicas peruanas.

3.3.2. Confianza como resultado de la Ética

El último elemento de análisis en este marco teórico es quizá el más transversal de todos y está presente en todos los ámbitos de la gobernanza de un programa que tiene objetivos educativos: La confianza.

Confianza

Paulo Freire, al desarrollar la pedagogía del oprimido, cree en una confianza que surge a partir del diálogo (Freire, 1970, p.155), pero este diálogo es uno que debe sostenerse “en el amor, la humildad, la fe en los hombres” (p.74). Por tal motivo, sin confianza, no hay diálogo.

No se puede fomentar el desarrollo sin confianza. No se puede hacer innovación social sin confianza. No se puede implementar una buena gobernanza sin confianza. No se puede hacer un diseño instruccional formativo acorde a necesidades de un grupo humano puede fomentar el desarrollo, sin confianza. No se puede involucrar a una población en un proyecto, sin confianza. No se puede educar a un adulto si el adulto no confía en su formador, y no puede un director de escuela acercarse a su docente, si éste no confía en él.

Ostrom (2010) cree en el poder de la confianza como un camino clave para lograr resultados y para enfrentar los dilemas o problemas sociales en general (p.661). La confianza, afirma ella, es un elemento que diversos estudiosos han ido reconociendo como un camino hacia la cooperación (p.642).

Sobre ello, Eslava afirma que la confianza será el “detonante de las condiciones favorables a la cooperación” (Eslava, 2017, p.32) y también será un camino de doble entrada. Uno confía en tanto

deja su bienestar en el destino de otra persona. Eso implica dejarse llevar y estar en una situación vulnerable, pero al mismo tiempo, aparece un componente fuerte de responsabilidad por parte de quien ha generado dicha confianza (Eslava & Jaramillo, 2023, p.28).

Una operativización de la confianza muy interesante es la que proponen Eslava y Preciado (2014), en la que identifican a la confianza como una decisión de la persona en dos dimensiones: una moral y una estratégica (p.583), donde se ve reflejada como una predisposición a confiar en el otro o a ver una conveniencia real. Pero esto se ve cotejado con otras dos dimensiones: la particular y la general (p.585) donde la persona tiene la capacidad de confiar en un agente “particular” a quien conoce, o a uno en quien no conoce. A fin de cuentas, Ostrom afirma que la confianza busca que las personas cooperen entre sí para enfrentar diversos dilemas sociales (2010, p.642), y esta cooperación debe ser lo que Adela Cortina propone como un “propósito de la educación” (Cortina, 2019, 58m47s).

¿Y como lograr esa confianza? Adela Cortina atribuye la confianza como un resultado de tener una organización ética (Cortina, 2019). Ella no lo podría describir mejor. Para ella *“un capital fundamental en cualquier país, en cualquier organización, en cualquier sociedad, que es la confianza. Sin confianza, las cosas no funcionan”* (Cortina, 2019, 54m09s).

Ética

Tal como afirma Adela Cortina, la confianza será generada en tanto exista una ética en las acciones (Cortina, 2019)

Estas acciones éticas pueden tener implicancias no solo en la confianza, sino en el estilo de liderazgo de los líderes. Así, un estudio conjunto entre Fernando Garzón de la Universidad EAFIT de Medellín, y Francisco López de CENTRUM – Perú, y Percy Marquina de la Pontificia Universidad Católica del Perú, realizado con el municipio de Medellín y que pretendió determinar *“si los principios y juicios morales tienen relación con el liderazgo en las organizaciones, y en específico en aquellas pertenecientes al sector público”* (2010, p.82), concluyó que hay una implicancia en la postura ética que tiene un líder en su estilo de liderazgo, por lo que hay relación entre ambos conceptos.

Entonces, hay relación entre el liderazgo y la ética (Garzón et al., 2010, p.85) y también con la confianza. Esto tiene sentido pues quien ejerza un buen liderazgo tiene que generar confianza también en todas las personas de su entorno.

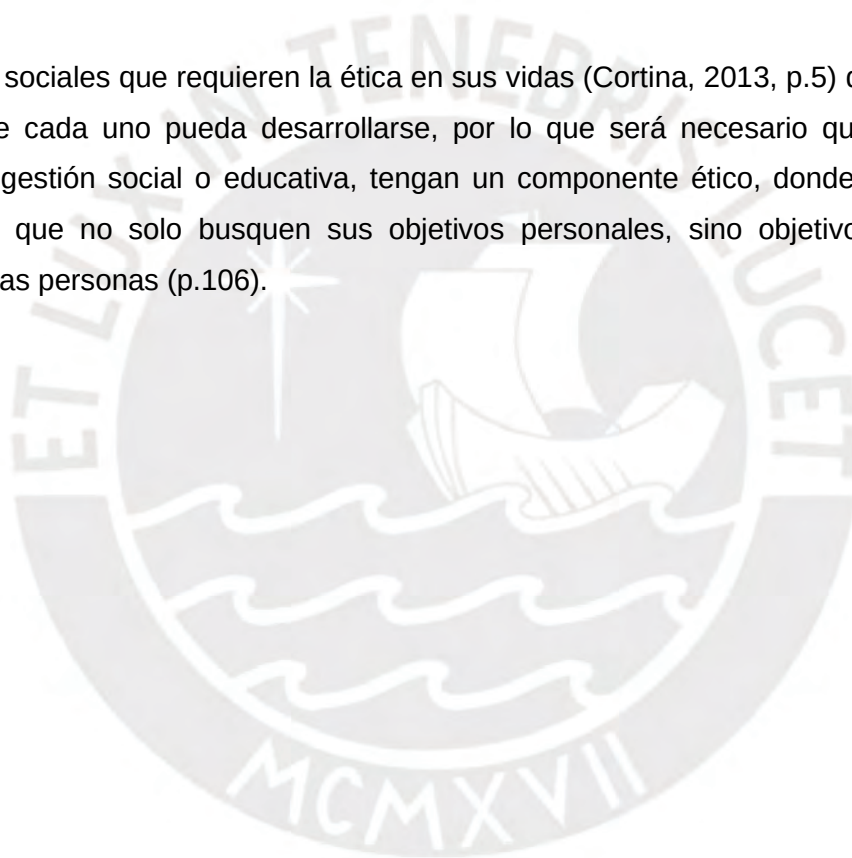
La ética debe ser un cuestionamiento constante, debe generar preguntas en quien lidera procesos,

debe ser un medio que movilice constantemente a preguntarse cómo se están haciendo las cosas y si éstas buscan el beneficio de las personas (Kliksberg, 2001, p.657), pero también debe ser un canalizador de felicidad en tanto se aplique una ética del cuidado (Cortina, 2013, p. 50)

La ética es útil, aunque no muchas veces entendida. Adela Cortina (2013) indica que la ética se suele perder en muchas ocasiones, pero es un elemento fundamental para el desarrollo de la confianza (p.24), y también porque a uno mismo le permite crecer y forjarse un carácter (p.26), que es el objetivo formativo de la ética.

La relación de la ética con la Gerencia Social es innegable. Un gerente social busca mejorar condiciones, y eso implica hacer las cosas bien, pensando en el otro o en palabras de Adela Cortina, “cuidar” (p.39).

Somos seres sociales que requieren la ética en sus vidas (Cortina, 2013, p.5) que requerimos un mundo donde cada uno pueda desarrollarse, por lo que será necesario que quienes lideren procesos de gestión social o educativa, tengan un componente ético, donde sean verdaderos profesionales que no solo busquen sus objetivos personales, sino objetivos que finalmente impacten en las personas (p.106).



CAPÍTULO 4: Diseño de la Investigación

Tal como se planteó en el capítulo uno, la presente investigación plantea como objeto de estudio el desarrollo que tuvo el curso virtual “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica” del año 2023, el cual fue dirigido a un grupo de directivos designados en escuelas públicas peruanas.

4.1. Objetivos de investigación

La presente investigación busca cumplir los objetivos siguientes:

Objetivo general:

Identificar los elementos que han contribuido o limitado el aprendizaje directivos y directivos escuelas públicas que participaron en el curso virtual “Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica Pedagógica” del Ministerio de Educación del Perú durante el 2023

Objetivos específicos:

- Identificar en qué medida las necesidades formativas e intereses de los directivos participantes en el curso se han considerado en su diseño
- Indagar en qué medida las actividades propuestas en el curso han favorecido que los directivos participantes del mismo desarrollen capacidades para el monitoreo y acompañamiento pedagógico en sus escuelas.
- Describir las acciones que ha realizado el personal a cargo del acompañamiento y seguimiento de los directivos participantes para contribuir a los objetivos de aprendizaje del curso y la conclusión del mismo.

4.2. Unidad de análisis

En esta investigación, se ha tomado como unidad de análisis al propio curso virtual “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica”, como parte de la etapa de la Mejora Continua del Programa Nacional de Formación y Capacitación a Directores y Subdirectores de Instituciones educativas públicas (Programa Nacional).

Según el MINEDU (s.f), el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica” fue un curso finalizado por 4,523 directivos y tuvo a cargo del trabajo de orientación a participantes de 16 asesores pedagógicos. El curso tuvo una duración de 50 horas en un periodo de 7 semanas, y se ejecutó entre el 22 de mayo y el 16 de julio, con una ampliación posterior de dos semanas más, hasta el 31 de julio (MINEDU, s.f).

4.3. Tipo de investigación y estrategia metodológica

La elección del tipo de investigación tiene relación directa con la razón por la cual se decidió analizar el mencionado curso. Como bien se explicó en la sección 2.3.3. los cursos de Mejora Continua 2023 tuvieron la particularidad de tener distintas estrategias a los cursos e intervenciones que preparó el Ministerio de Educación para directivos en otros años. Por tal motivo, se decidió hacer un estudio de caso sobre uno de estos cursos.

Es importante precisar que un estudio de caso es adecuado para este propósito en tanto permite analizar los distintos testimonios y opiniones de los distintos actores involucrados en él y así poder determinar conclusiones (Jiménez y Comet, 2016, p.6) que permitan hacer mejoras a la política pública analizada. Así, las conclusiones de analizar los elementos del curso “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica” permitirán proponer mejoras en el marco de la Gerencia Social para futuras intervenciones del Ministerio de Educación.

Adicionalmente, el estudio tuvo un carácter exploratorio dado que, al ser un curso reciente y un tema poco abordado, tiene el potencial de poder generar distintas aristas de investigación posterior, como veremos más adelante en las conclusiones del mismo. El estudio explora lo que ocurre en el curso virtual desde varios frentes, permitiendo ver lo que sucede con el participante, el gestor y el formador, y por medio de una metodología mixta.

Se decidió también utilizar una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) pues idealmente ambas deben trabajar de la mano (Cerde, 2011, p.148). Por un lado, se utilizó una metodología cuantitativa, en tanto fue necesario medir del mismo modo la opinión de los participantes del curso (p.157). Por otro lado, el uso de una metodología cualitativa era clave al ser necesario conocer las percepciones y experiencias mediante entrevistas (p.157) no solo de los participantes, sino del equipo a cargo de diseñar y ejecutar el curso.

4.4. Contexto de la investigación

Como contexto, y para contribuir a la presentación de los hallazgos, es importante delimitar en qué

ámbito de acción se ha desarrollado la investigación dentro del Ministerio de Educación y quienes son los actores con los que se ha trabajado.

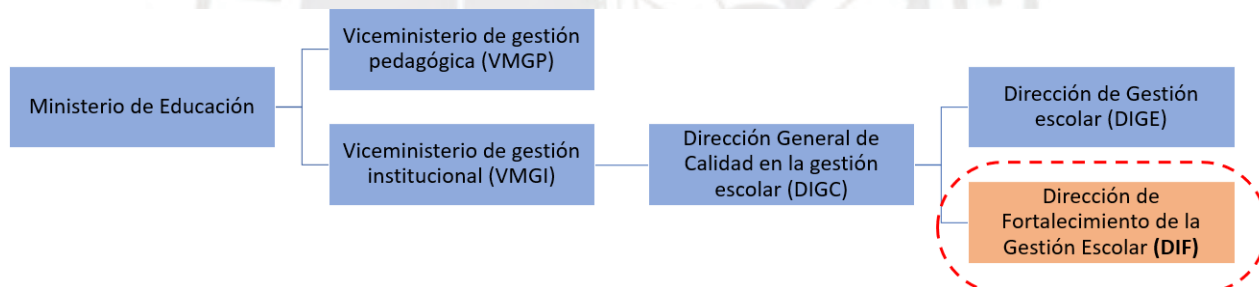
Como bien se mencionó en la sección 2.2.2. y se muestra en la figura 6, la dirección a cargo de la ejecución del curso analizado es la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar. Para poder entender su ubicación dentro del Ministerio de Educación, es importante entender cómo está estructurada dentro del organigrama del sector.

Dentro del MINEDU, existen dos viceministerios (MINEDU, 2015): El Viceministerio de gestión pedagógica y el Viceministerio de gestión institucional. Este último tiene cuatro direcciones generales. Una de ellas es la Dirección General de Calidad en la Gestión Escolar (DIGC). Finalmente, dentro de esta Dirección General, hay dos direcciones de línea: La dirección de Gestión Escolar (DIGE) y la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF).

El área encargada del diseño y ejecución del curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica” fue la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (En adelante, la DIF) como se puede ver en la figura 10 y cómo se pudo ver también ver en la sección 2.2.2. y en la figura 6.

Figura 10

Organigrama del Ministerio de Educación y ubicación de la DIF



Fuente: De Reglamento de organización y funciones, por MINEDU (2015)

El curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica”, y en general, todas las acciones formativas destinadas a formar directivos y directivas, como parte del Programa Nacional que fueron descritas en las figuras 6 y 7, han estado totalmente a cargo de la DIF, tanto a nivel de diseño como a nivel de implementación. El MINEDU (2015) en su Reglamento de organización y funciones la describe en su artículo 177 de la siguiente manera:

La Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar [DIF] es la unidad orgánica responsable de determinar las necesidades de formación del personal directivo y administrativo de las instituciones educativas, así como de diseñar, implementar y evaluar las estrategias, contenidos y modalidades pertinentes; y de brindar la asistencia técnica a las instancias de gestión educativa descentralizada en materia de gestión escolar y

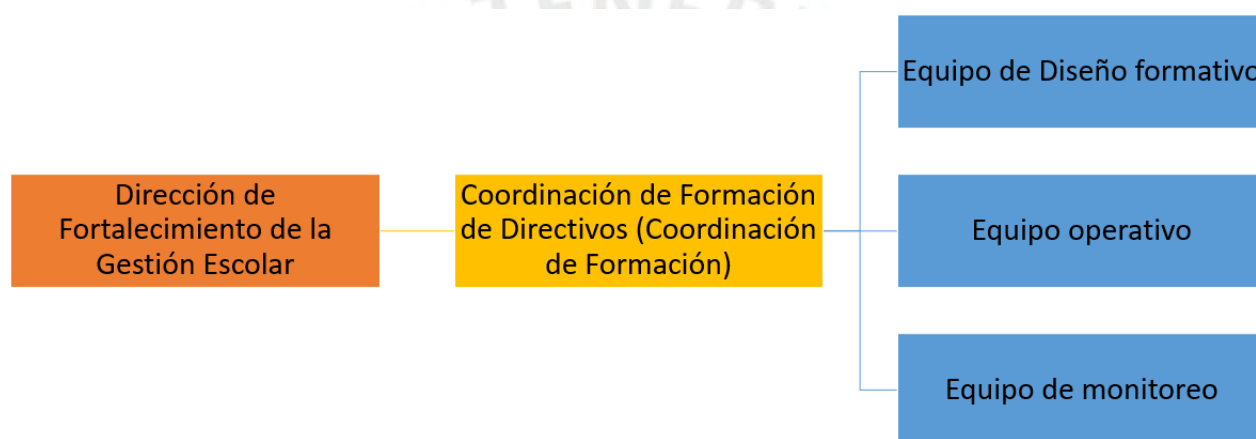
formación de dicho personal. (MINEDU, 2015, p.120 - 121)

La DIF tiene una organización interna propia. Dentro de ella hay una Coordinación encargada del diseño y ejecución de propuestas formativas. Esta es la Coordinación de Formación de directivos.

Finalmente, dentro de la Coordinación Formación, hay también una distribución en tres equipos que puede verse en la figura 11: El equipo de diseño formativo, a cargo del diseño de las propuestas formativas (en este caso el curso virtual), y el equipo operativo, que es el encargado de la implementación. Hay un tercer equipo, el equipo de Monitoreo a cargo de definir y medir indicadores de evaluación.¹⁵

Figura 11

Organización interna de la Coordinación de Formación de la DIF - MINEDU



Nota: La figura se ha elaborado a partir de las declaraciones de los miembros del equipo de Diseño Formativo y Operativo de la DIF, que fueron entrevistados como parte del presente estudio.

En ese sentido, todos los actores que han sido entrevistados o encuestados suelen hacer referencias al MINEDU. En la mayoría de ocasiones, esta referencia se hace directamente al ente operador del curso virtual, que es la DIF.

4.5. Técnicas, fuentes y muestra de la investigación

La presente investigación ha incluido entrevistas a directoras, entrevistas a funcionarias de la DIF, encuestas a directivos, un taller formativo con asesores pedagógicos, el recojo de la opinión de una experta y la revisión documentaria.

En el estudio se trabajó con fuentes primarias recogidas de los mismos actores como: testimonios y opiniones; y también con fuentes primarias documentales. Por el lado de las fuentes primarias

¹⁵ Información proveniente de los participantes del estudio

de los protagonistas actores, se contó con la opinión de directivos que participaron del curso, así como los asesores pedagógicos que brindaron soporte a los participantes. También se contó con la opinión del equipo a cargo de diseñar el curso y de implementarlo. De esta manera se pudo ver todo el proceso desde el diseño del curso hasta su implementación.

En relación a la exclusión e inclusión de participantes, se tomó varias decisiones en función a la fuente y la técnica de investigación a utilizar.

Por el lado de las fuentes primarias documentales se revisó diversos materiales de soporte, como encuestas de satisfacción realizadas a los participantes, los propios materiales de diseño pedagógico del curso, así como normativas relacionadas a la investigación. Adicionalmente se pidió la opinión de un experto pedagógico para evaluar las actividades del curso.

Las técnicas, fuente y muestra de la investigación se decidieron, en primer lugar, para poder tener una mirada general brindada por los actores que estuvieron involucrados en el curso, desde participantes hasta diseñadores, y se presentan en la tabla 12.

En el caso de los participantes, que son los directivos, se optó por encuestar a una muestra de 31 directivos y entrevistar a 3 de ellos ante las dificultades de poder contactar a más de ellos. Mayor explicación de este punto se encuentra en la sección 4.7.

En el caso de todas las entrevistas, se incluyó a participantes que tenían capacidad de información y decisión en los procesos que se definieron entrevistar. En el caso del personal de la DIF, se incluyó específicamente a las dos personas que habían diseñado el curso. También se incluyó a la persona que lideró la implementación operativa del curso, y se excluyó a personal que no estaba tan involucrado en dicho proceso.

En el caso de los tutores virtuales, a los que se les llamó asesores pedagógicos (y serán llamados así el resto de la investigación) se trabajó con cinco del total de catorce que estuvieron en el curso. Ellos fueron más accesibles a participar en el taller grupal que se organizó. Una sexta asesora pedagógica participó de una manera distinta, como especialista pedagógica que brindó su opinión analizando los materiales del curso.

Finalmente, en la revisión documental se incluyó la totalidad de los documentos de elaboración del curso.

Tabla 12*Técnicas de investigación y muestra*

Técnica	Fuente	Muestra
Encuesta	Directivos participantes del curso	31
Entrevista semi estructurada	Directivos participantes del curso	3
Entrevista semi estructurada	Especialistas del equipo de Diseño Formativo – Coordinación de Formación de la DIF (Funcionarias del Minedu diseñadoras del curso)	2
Entrevista semi estructurada	Especialista del equipo operativo – Coordinación de Formación de la DIF (Funcionaria del Minedu encargada de la implementación del curso)	1
Taller participativo	Asesores pedagógicos dentro del equipo operativo – Coordinación de Formación de la DIF (Asesores pedagógicos encargados de la orientación de participantes del curso)	5
Entrevista estructurada escrita	Asesores pedagógicos dentro del equipo operativo – Coordinación de Formación de la DIF (Asesor pedagógico encargado de la orientación de participantes del curso)	1
Revisión documentaria	- Diseño formativo del curso Monitoreo y Acompañamiento - Materiales del curso Monitoreo y Acompañamiento (sincrónicos y asincrónicos) - Términos de referencia de asesores pedagógicos - Encuesta de satisfacción de participantes - Muestra de evaluaciones y retroalimentaciones brindadas por asesores pedagógicos a directivos - Indicadores de gestión propuestos por el equipo de Monitoreo de la DIF	5 documentos

4.6. Proceso de recolección de la información

El proceso de recopilación de la información motivó una serie de gestiones. La más difícil fue la de contactar con directivos que habían participado en el curso “Monitoreo y Acompañamiento de

la práctica pedagógica” en el 2023.

En total se enviaron un total de 100 mensajes a directivos que habían participado en el curso por medio de la aplicación WhatsApp con el objetivo de conseguir que pudieran participar en la encuesta. Para ello, se les envió mensajes solicitando su apoyo y participación.

Entre el 20 de mayo y el 23 de junio del 2024, 31 directores que llevaron el curso se ofrecieron a participar en la encuesta. Una vez concluidas ello, se hizo el contacto con algunas de las directoras que habían sido más participativas durante la encuesta para invitarlas a participar en las entrevistas semi estructuradas.

Paralelamente, se realizó la comunicación con cinco de los asesores pedagógicos que habían tomado este rol durante el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”. Luego de gestionar las coordinaciones, se logró su asistencia a un taller participativo virtual con ellos.

Por otro lado, también se realizaron las coordinaciones con tres especialistas del MINEDU. El objetivo fue el de solicitar su autorización para poder ser entrevistadas. Así se consiguieron realizar dos entrevistas semi estructuradas a dos funcionarias encargadas del diseño del curso, y una a quien estuvo a cargo de la implementación.

Finalmente, se realizó el contacto con un sexto asesor pedagógico, pero no para que participe en el taller formativo, sino para que realice una evaluación pedagógica del curso y responder algunas preguntas de manera escrita. Se contó con esta persona porque ya tenía un conocimiento mucho mayor del curso y del proceso de este.

Durante el proceso de ejecución de las entrevistas y encuestas, también se realizó la revisión documentaria. Para ello se revisó el diseño instruccional del curso, los materiales sincrónicos y asincrónicos del mismo, los términos de referencia de los asesores pedagógicos, los indicadores de gestión del curso, materiales de evaluación del curso, retroalimentaciones brindadas por los asesores pedagógicos a algunos participantes y la encuesta de satisfacción que se tomó a los participantes del mismo desde la DIF.

4.7. Nomenclatura de participantes del estudio

Con el objetivo de poder clarificar mejor a personas que participaron en el estudio y así poder facilitar la comprensión de los hallazgos presentes en el siguiente capítulo, se presenta una columna adicional a la mostrada en la tabla 12, donde se ha optado por asignarle a un nombre a

cada uno de los participantes basados en sus roles (ver la tabla 13). Así, cuando se hable de una declaración brindada por una de las directivas entrevistadas se hablará de las directivas A, B y C. Del mismo modo, al hacer referencia a los comentarios de las especialistas del equipo de Diseño Formativo de la Coordinación de Formación de la DIF, se hablará de la Diseñadora A o de la Diseñadora B. Esto se repetirá en todos los casos donde se haya utilizado entrevistas o talleres.

Tabla 13

Nomenclatura de los participantes para el capítulo 5

Técnica	Muestra y fuente	Nomenclatura del participante para el capítulo 5
Encuesta	31 directivos participantes del curso	Directivos encuestados
Entrevista semi estructurada	Tres (3) directivos participantes del curso	1) Directiva A 2) Directiva B 3) Directiva C
Entrevista semi estructurada	Dos (2) especialistas del equipo de Diseño Formativo – Coordinación de Formación de la DIF (Funcionarias del Minedu diseñadoras del curso)	1) Diseñadora A 2) Diseñadora B
Entrevista semi estructurada	Una (1) especialista del equipo operativo – Coordinación de Formación de la DIF (Funcionaria del Minedu encargada de la implementación del curso)	1) Encargada operativa A
Taller participativo	Cinco (5) asesores pedagógicos dentro del equipo operativo – Coordinación de Formación de la DIF (Asesores pedagógicos encargados de la orientación de participantes del curso)	1) Asesora pedagógica A 2) Asesora pedagógica B 3) Asesora pedagógica C 4) Asesora pedagógica D 5) Asesora pedagógica E
Entrevista estructurada escrita	Una (1) asesora pedagógica dentro del equipo operativo – Coordinación de Formación de la DIF (Asesor pedagógico encargado de la orientación de participantes del curso)	1) Especialista pedagógica A
Revisión documentaria	Cinco (5) documentos: - Diseño formativo del curso. - Materiales del curso Monitoreo y Acompañamiento. (sincrónicos y asincrónicos) - Términos de referencia de asesores pedagógicos.	No aplica (Se utilizará el nombre del documento completo cada vez que sea necesario)

	- Encuesta de satisfacción de participantes. - Indicadores de gestión propuestos por el equipo de Monitoreo de la DIF.	
--	---	--

4.8. Variables y definiciones operacionales

Para cada uno de los tres objetivos de investigación, se han definido dos variables, dando un total de seis. La tabla 14 presenta las variables y sus definiciones operacionales.

Tabla 14

Variables y definiciones operacionales

Pregunta de investigación	Variables	Definición operacional
Identificar en qué medida las necesidades formativas e intereses de los directivos participantes en el curso se han considerado en su diseño	VARIABLE 1: Necesidades e intereses formativos de los directivos	Esta variable hace referencia a las necesidades formativas y a los intereses de los directivos en lo referente a su propia formación y capacitación. Una necesidad formativa será aquello que el directivo percibe que es necesario aprender para realizar bien su trabajo como director de escuela o que le interesa hacerlo. Del mismo modo, también hace referencia a lo que el propio equipo del Ministerio de Educación considera que es necesario que los directivos aprendan.
	VARIABLE 2: Diseño del curso considerando las necesidades e intereses de los directivos	Esta variable hace referencia al proceso de diseño del curso desde el lado del Ministerio de Educación desde la definición de la temática del curso y sus actividades, y en qué medida se considera o no la opinión y/o participación de los directivos en su diseño. Esto implica indagar sobre si el directivo es un sujeto participante en la elaboración de la propuesta formativa.
Indagar en qué medida las actividades propuestas en el curso han favorecido que los directivos participantes del mismo	VARIABLE 3. Calidad de la propuesta pedagógica del curso	Esta variable hace referencia a la calidad del diseño del curso. Esto implica que exista coherencia entre los sílabos, las sesiones y los materiales del curso; que los objetivos de aprendizaje del sílabo estén presentes en cada una de las sesiones; que los recursos sincrónicos y asincrónicos para los directores participantes sean claros y accesibles. También se refiere a identificar que todas las actividades del curso tengan una forma de ser evaluada. En otras palabras, tiene que ver con que la propuesta pedagógica del mismo constituya un reto de aprendizaje para el estudiante que, en

desarrollen capacidades para el monitoreo y acompañamiento pedagógico en sus escuelas.		este caso, es un directivo (director o subdirector).
	VARIABLE 4. Valoración y aplicación de los aprendizajes adquiridos.	Esta variable hace referencia a identificar en qué medida los directivos participantes han aplicado lo aprendido en el curso y si lo brindado por medio de él ha sido o no útil para ellos. En este caso, se explorará si el curso seleccionado cumple o no con sus objetivos diferenciados. En este sentido, implica saber si el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica” generó aprendizaje en los directores permitiendo que estos apliquen las herramientas del curso en su quehacer diario como directores de escuelas. La variable se refiere a qué tanto un directivo participante del curso realiza estas acciones y en qué medida fueron o no influenciadas por el curso.
Describir las acciones que ha realizado el personal a cargo del acompañamiento y seguimiento de los directivos participantes para contribuir a los objetivos de aprendizaje del curso y la conclusión del mismo.	VARIABLE 5. Valoración y utilidad del trabajo de los asesores pedagógicos.	Esta variable hace referencia a indagar en la utilidad del trabajo que tuvo el asesor pedagógico para que el participante alcance los aprendizajes esperados. También incluye la valoración sobre su trabajo por parte de los directivos, y si tuvo alguna relación o no con el logro de las actividades. Esta variable hace referencia a indagar en el perfil profesional del formador, incluyendo experiencia profesional y en qué medida éste es adecuado a las funciones que tiene que realizar en el curso, así como la relación entre éstas y el tiempo, herramientas y orientaciones que tiene para realizarlas, viendo la suficiencia del tiempo y la pertinencia y claridad de las herramientas y observaciones.
	VARIABLE 6: Organización de actividades del equipo de asesores pedagógicos.	Esta variable hace referencia a la organización territorial y operativa que tuvo el equipo de asesores pedagógicos, así como las funciones y tareas que tuvieron que cumplir. También permite indagar en sí su trabajo era suficiente o no para atender las demandas de los directivos, y qué oportunidades de mejora habrían ante la forma en que se organizó al equipo.

CAPÍTULO 5: Hallazgos y resultados de la investigación

La presente investigación planteó la siguiente pregunta:

¿Qué elementos han contribuido o limitado el aprendizaje de directivas y directivos de escuelas públicas que participaron en el curso virtual “Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica Pedagógica” del Ministerio de Educación del Perú en el 2023?

Este estudio halló que existieron elementos que contribuyeron a que los directivos puedan desarrollar en cierta medida capacidades para el monitoreo y acompañamiento pedagógico, pero también hubo aspectos que lo limitaron y no permitieron resultados óptimos.

Los aspectos que contribuyeron parcialmente fueron las herramientas que el curso brindó, una propuesta adecuada y pertinente de materiales, y la oportunidad brindada a los directivos de poder interactuar con un asesor pedagógico que les brinde apoyo en algunos aspectos del desarrollo del curso. Esto implica que, sí se han cumplido algunos elementos del enfoque andragógico, un propósito enfocado en fortalecer el liderazgo pedagógico del directivo y ciertos elementos de una buena gestión social.

Sin embargo, también se hallaron elementos que limitaron la posibilidad de que el curso pueda garantizar un pleno desarrollo de capacidades en los directivos. En el diseño del curso no se incluyó una mayor participación o involucramiento de los directivos, la gestión de procesos en los equipos a cargo tuvo dificultades en la coordinación y comunicación, el equipo de asesores pedagógicos estuvo abocado a funciones que no estaban relacionadas directamente con el objetivo pedagógico, y no se contó con una propuesta evaluativa óptima para medir resultados en el curso.

Por todo ello, es posible afirmar que el curso Monitoreo y Acompañamiento de la práctica Pedagógica 2023 ha tenido un diseño, ejecución y evaluación con méritos pero también limitaciones para permitir generar un cambio significativo en el comportamiento de los directivos que lo llevaron.

Esto se ve reflejado en tres hallazgos específicos, que son los siguientes:

- El curso se diseñó con una estructura organizada y considerando estudios previos que sustentaban la problemática abordada, pero no contó con mecanismos para fomentar la participación de los directivos en el proceso de diseño y ejecución, ni para recoger sus requerimientos específicos formativos.
- El curso brindó herramientas prácticas, útiles y valoradas para los directivos, y actividades con un planteamiento formativo potencial. Sin embargo, la ausencia de adaptaciones a los distintos contextos de los directivos, el poco aprovechamiento de los foros y una evaluación más centrada en cumplimiento, redujeron las condiciones para lograr mejores aprendizajes en los participantes.
- El equipo de asesores pedagógicos tuvo un rol enfocado principalmente en el soporte al cumplimiento de actividades por parte de los participantes, reduciendo su potencial para poder brindar un acompañamiento formativo más constante al directivo.

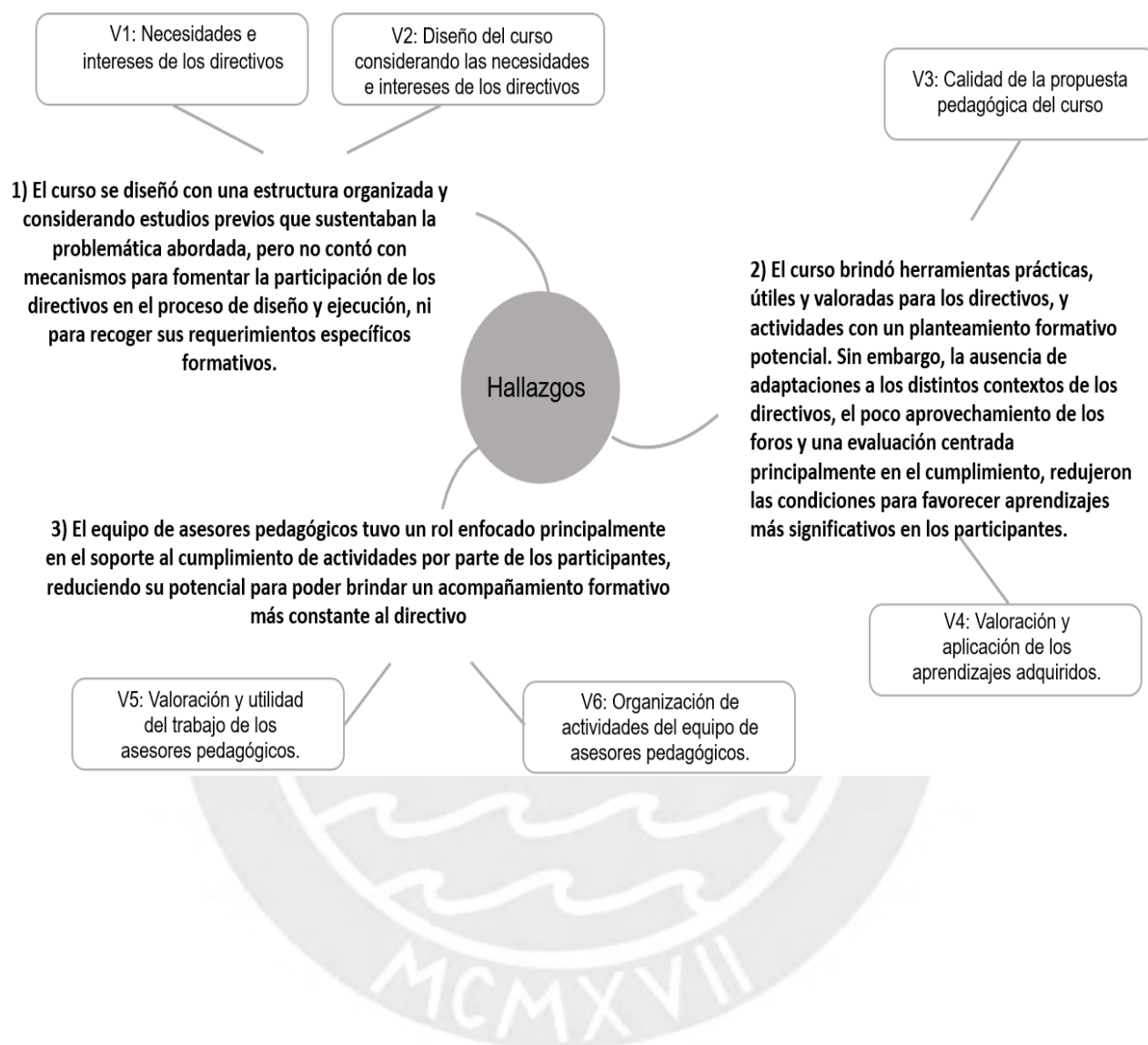
Cada uno de estos hallazgos incluye dos variables, dando un total de seis variables que se presentan a continuación:

Hallazgo 1: El curso se diseñó con una estructura organizada y considerando estudios previos que sustentaban la problemática abordada, pero no contó con mecanismos para fomentar la participación de los directivos en el proceso de diseño y ejecución, ni para recoger sus requerimientos específicos formativos.	Variable 1: Las necesidades e intereses de los directivos
	Variable 2: Diseño del curso considerando las necesidades e intereses de los directivos
Hallazgo 2: El curso brindó herramientas prácticas, útiles y valoradas para los directivos, y actividades con un planteamiento formativo potencial. Sin embargo, la ausencia de adaptaciones a los distintos contextos de los directivos, el poco aprovechamiento de los foros y una evaluación centrada principalmente en el cumplimiento, redujeron las condiciones para favorecer aprendizajes más significativos en los participantes.	Variable 3: Calidad de la propuesta pedagógica del curso
	Variable 4: Valoración y aplicación de los aprendizajes adquiridos
Hallazgo 3: El equipo de asesores pedagógicos tuvo un rol enfocado principalmente en el soporte al cumplimiento de actividades por parte de los participantes, reduciendo su potencial para poder brindar un acompañamiento formativo más constante al directivo.	Variable 5: Valoración y utilidad del trabajo de los asesores pedagógicos
	Variable 6: Organización de actividades del equipo de asesores pedagógicos

Cada una de las variables incluye una serie de componentes que serán descritos por cada una de ellas conforme se desarrolle cada hallazgo. En la figura 12 se pueden identificar los hallazgos y variables.

Figura 12

Hallazgos y variables



5.1. HALLAZGO PRIMERO:

El curso se diseñó con una estructura organizada y considerando estudios previos que sustentaban la problemática abordada, pero no contó con mecanismos para fomentar la participación de los directivos en el proceso de diseño y ejecución, ni para recoger sus requerimientos específicos formativos.

La presente investigación propuso tres preguntas específicas de investigación. La primera de ellas fue *¿En qué medida, se han considerado las necesidades formativas e intereses de las directivas y los directivos de escuelas públicas al diseñar las actividades del curso?*

Para poder responder a esta pregunta, se definieron dos variables: En primer lugar, las necesidades e intereses formativos que tienen los directivos. En segundo lugar, si el diseño del curso consideró sus necesidades e intereses.

Para responder esta pregunta, fue fundamental la opinión de las directoras entrevistadas, quienes pudieron compartir su experiencia y comentar su percepción sobre en qué medidas las necesidades formativas que tienen o han tenido durante su trayectoria como directoras han sido atendidas.

Complementariamente, la participación de los de los directivos que participaron en la encuesta permitió precisar algunos puntos de lo comentado por las directoras entrevistadas. Del mismo modo, los cinco asesores pedagógicos que participaron en el taller formativo han tenido una opinión muy relevante en este punto.

Finalmente, el conocimiento y experiencia del equipo del MINEDU a cargo del diseño del curso fue fundamental para poder entender cómo es el proceso de diseño y cómo se dio en este caso.

Luego de la investigación realizada, el primer hallazgo es que el curso I curso se diseñó con una estructura organizada y considerando estudios previos que sustentaban la problemática abordada, pero no contó con mecanismos para fomentar la participación de los directivos en el proceso de diseño y ejecución, ni para recoger sus requerimientos específicos formativos.

Mokate y Saavedra indican que una de las bases de la gerencia social es la articulación de los diversos actores que participan en una política, un programa o un proyecto social. Así, la participación del sujeto de derecho es fundamental (Mokate & Saavedra, 2006, p.10) así como el conocer y entender realmente sus necesidades (Bobadilla & Centurión, 2017, p.28). La Gerencia social, entonces, se basa en la concertación para promover un valor público. En el caso del curso virtual, ese valor será la mejora de capacidades del directivo para el monitoreo y acompañamiento

a la práctica pedagógica.

Por otro lado, al ser el curso un programa formativo dirigido a directivos adultos, es necesario evaluarlo desde un enfoque andragógico. Como ya se ha indicado en el marco teórico, en la formación dirigida a adultos, la experiencia que este trae es sumamente relevante (Knowles et al., 2005, p. 65), las propuestas de reflexión reflexiva (Mezirow, 1997, p.5) y el enfoque en el diálogo y el intercambio (Freire, 1970, p.61).

Por ello, para este primer hallazgo se identificaron dos variables:

- Variable 1: Las necesidades e intereses formativos de los directivos.
- Variable 2: Diseño del curso considerando las necesidades e intereses de los directivos

A continuación, veremos cada una de ellas por separado.



5.1.1. Variable 1: Las necesidades e intereses formativos de los directivos

Cómo se ha explicado anteriormente, esta variable se refiere a aquellas necesidades de tipo formativo que tienen los directivos en su propia formación y capacitación, así como a sus intereses, es decir, a aquello que desean aprender.

Resumen de lo identificado en la variable 1

Al respecto, se encontró que las directivas y los directivos reconocen que es necesario para ellos el formarse y capacitarse. Además, reconocen que el monitoreo y la práctica pedagógica son elementos muy importantes de su trabajo como directivos, junto a otros aspectos con la gestión de la convivencia escolar. Esto ya lo explica Knowles en sus seis principios de la educación de adultos (Knowles, Holton & Swanson, 2005, p. 64), la cual tiene como alguna de sus bases, justamente el propio interés del aprendiz y la necesidad de querer mejorar ante una necesidad laboral, en este caso, la del director consciente de los retos de su escuela.

También se encontró que las directivas y los directivos son bastante conscientes que su rol demanda que sean gestores que manejen instrumentos y herramientas para movilizar a la IE. De hecho, ya Murillo y Martínez Garrido (2015) descubrieron que es realmente importante que un director se forme, sobre todo cuando está en una escuela con muchos retos, como lo demuestran los resultados que se han presentado al inicio de esta tesis (p.262).

Finalmente, también se encontró que no solo la gestión es importante, sino las habilidades socioemocionales y el liderazgo, que confirman esa relación que Leithwood y Bolívar proponen entre el trabajo de un líder y la forma de actuar frente a los demás.

Fuentes, técnicas de investigación y componentes de la variable 1

Cabe precisar que para definir esta variable también se consideró no solo la opinión de los directivos participantes del curso sino también la opinión de los asesores pedagógicos y del equipo de diseño del curso.

Por ello para esta variable, se consideraron cuatro técnicas de investigación: La entrevista a las directoras, la entrevista a las especialistas del MINEDU, el taller con asesores pedagógicos y las encuestas a directivos que participaron en el curso. De esta manera se pudo triangular la información para identificar dos componentes:

- La importancia de la formación y capacitación de directivos.
- Las principales necesidades de gestión escolar de los directivos

5.1.1.1. La importancia de la formación y capacitación de directivos

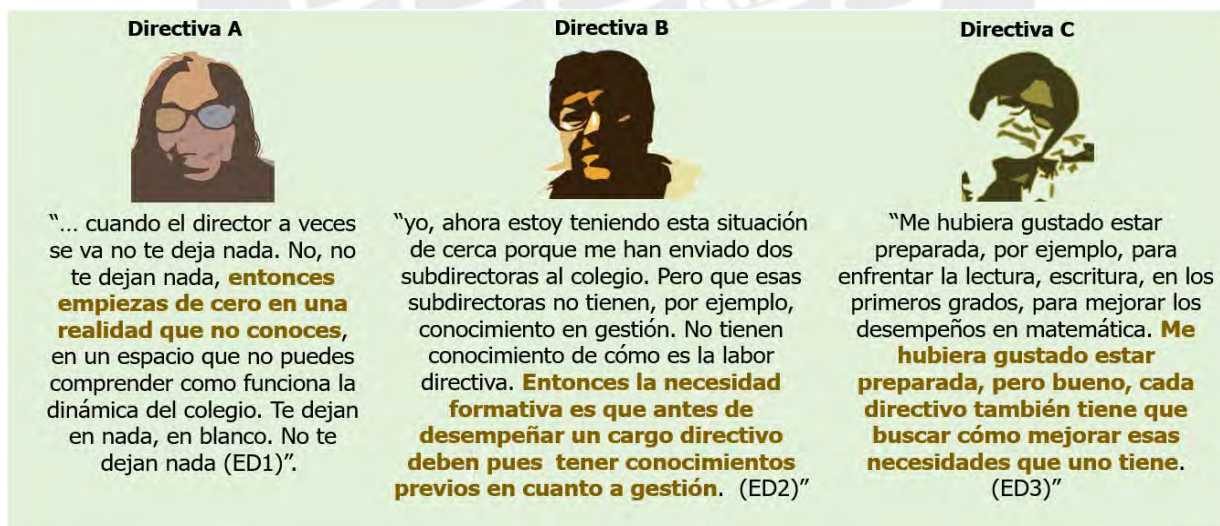
Se ha indicado anteriormente que los directivos que participaron del curso “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica”, fue un grupo segmentado que era parte de la etapa de Mejora Continua del Programa Nacional. Su participación en el curso era importante, pues a mejor desempeño de un directivo mejores posibilidades de tener buenos resultados en su escuela, por lo que era necesario formarlos.

Hay que recordar que la formación de directivos implica un conjunto de estrategias destinadas a desarrollar sus competencias de liderazgo pedagógico, que están especificadas en el Marco del Buen Desempeño Directivo explicado en la sección 2.3. (MINEDU, 2014, p.9). Aquí es relevante recordar que lo que se espera de un directivo es que ejerza prácticas que le ayuden a mejorar su trabajo en la escuela (Bolívar, López & Murillo, 2013, p.27), y esta práctica se dé mediante la movilización e influencia que puedan ejercer (Leithwood, 2009, p.20).

En la evidencia identificada, se puede visualizar que las competencias que requiere un directivo, según su propia opinión, es bastante compleja. Las directivas entrevistadas reconocieron tener muchas necesidades formativas, sobre todo al iniciar el cargo. Ver figura 13:

Figura 13

Dificultades en el cargo directivo según directivas entrevistadas



Fuente: Elaborado a partir de las entrevistas a directivas de IE Públicas que llevaron el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”

En el marco contextual se explicó que, en la formación inicial de un docente (en su pregrado), los cursos enfocados en la gestión son pocos, pues el grueso de la formación está enfocada en desarrollar las habilidades para el trabajo con estudiantes (Chacón, 2022, p.39). ¿Pero qué ocurre

cuando el docente se convierte en director?

Las tres directivas entrevistadas admitieron las dificultades que existen cuando uno recién asume un cargo directivo en una IE. Incluso la directiva B lo compartió desde su óptica y experiencia al tener actualmente un equipo donde dos nuevas subdirectoras se han unido a ella, y en las que identifica sus pocos conocimientos en gestión.

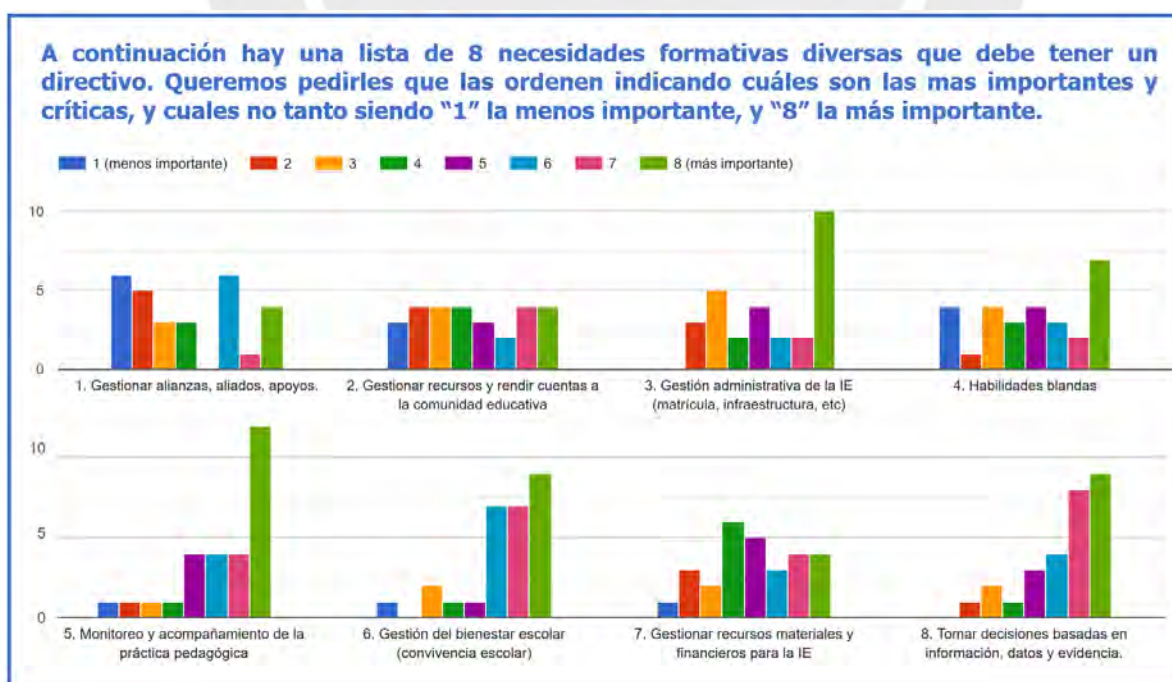
Son muchas las necesidades formativas que tienen los directivos, y esto tiene mucha relación con los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2011, p.263). Esto lo han podido confirmar los 31 directivos encuestados (Ver Figura 14), a los cuales se les preguntó cuales consideraban que eran sus principales necesidades formativas, es decir, aquello donde sienten que es más importante o crítico capacitarse.

De 31 encuestados, se pudo concluir lo siguiente:

- El 82% considera como importante la gestión de la Convivencia Escolar.
- El 75% considera el “saber tomar decisiones basados en información, datos y evidencias” como algo muy importante.
- Un 71% consideraba como importante el Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica
- Finalmente un 50% considera como importante la Gestión Administrativa de la IE.
-

Figura 14

Necesidades formativas de las y los directivos encuestados



Fuente: Elaborado a partir de la Encuesta a 31 directivos que llevaron el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”

Lo manifestado por los directivos encuestados respalda los resultados de la ENDI 2023 presentados en el capítulo 2, donde también se reportaron opiniones sobre el Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica como aspectos clave a desarrollar (tal como se refleja en la Figura 14), así como también a la convivencia escolar. Esto también es explicado por Jara, Peña y Weinstein en su estudio “¿Por qué los directores quieren aprender?”, en donde identifican tres hallazgos clave: (a) hay disposición de los directores frente a su formación continua (Que también relacionan con lo planteado por Knowles como la orientación e interés hacia el aprendizaje), (b) hay decisión de participar en tanto haya un ente que sostiene (que en este caso es el Ministerio de Educación), y (c) hay motivaciones, necesidades y expectativas para la formación continua entre directores (Jara, Peña & Weinstein, 2023, p.13-15).

Aquí es conveniente precisar que, según el MINEDU, durante el año 2023 no se brindó ningún curso sobre Convivencia Escolar (MINEDU, s.f) como se ha mostrado en la figura 8 y la figura 9, aunque sí sobre gestión administrativa y la toma de decisiones informada (Que han sido los otros dos cursos del 2023 dentro de la Mejora Continua junto con el curso que estamos analizando en la presente investigación).

Por otro lado, el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica” si respondía a una necesidad percibida de ese momento como puede verse tanto en la ENDI 2023 como en la presente investigación. Pero ¿esta sería la más importante necesidad?

La directiva A manifestó que el MINEDU no ha atendido sus necesidades formativas:

“No, no ha atendido mis necesidades. Como le comento, la realidad es muy distinta a lo que nos dan como formación, ¿no? El conflicto, por ejemplo, de relaciones humanas con tanto los padres como personal docente, eso es algo que no se aborda y sí es álgido. Si no hay buena convivencia con respecto a cómo atender esas situaciones, ¿no? La demanda de los padres, las exigencias, las amenazas, y todo. Entonces, eso es algo que no lo tratan”. (*Directiva A - entrevista*)

Estas ideas permiten concluir que deben ser las propias directivas las encargadas de mejorar continuamente, formarse a si mismas, y también formar a su equipo, tal como se observa en el caso de la directiva A quien busca mejorar constantemente; y de la directiva B, que, al tener a subdirectoras nuevas en su escuela, sentía necesario también involucrarse en su capacitación.

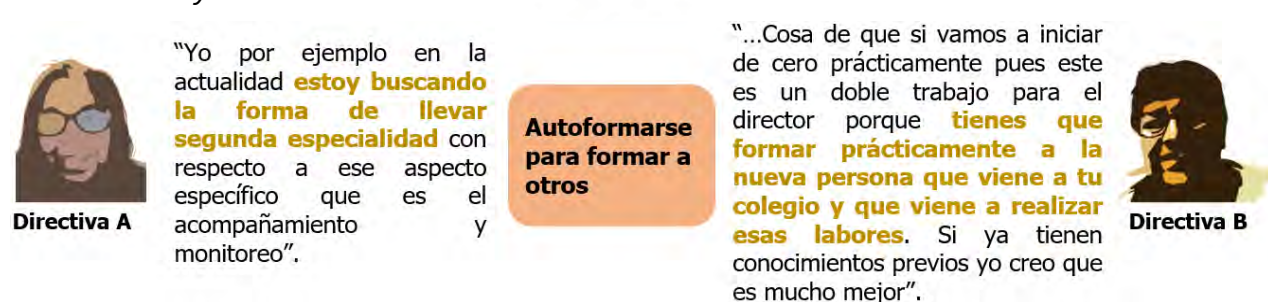
Lo que directiva A indicó en la relación con padres de familia y el conflicto, se sostiene en lo que Balarín (2016) explica y resalta al sostener que la relación entre familias y escuela son un factor importante para lograr mejores resultados de aprendizaje (p.35)

Aquí se ve reflejado nuevamente el principio andragógico de Knowles en que es el adulto el que busca qué aprender y cómo aprenderlo a partir de un autodiagnóstico de su realidad. Pero hay un componente adicional, es que aparece el factor de las relaciones humanas. Lo que comenta la directiva A tiene relación con el planteamiento de Adela Cortina sobre la necesidad de generar confianza para poder lograr un involucramiento mayor con los diversos miembros que son parte de su comunidad educativa y lograr la ansiada cooperación (2019, 58m47s).

Esta relación la podemos apreciar en la figura 15 comparando las respuestas que dieron las directivas A y B:

Figura 15

Autoformarse y formar a otros



Fuente: Elaborado a partir de entrevista a directivas de IE Públicas que llevaron el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Esto ayuda a concluir que se percibe como necesidad el poder acceder a una formación más consistente e integral dirigida a quienes asumen un cargo de directivo. Para ello, va a ser clave que la directiva B genere una mayor confianza en sus subdirectoras, y empiece a verla como un "comportamiento estratégico", tal y como proponen Eslava y Preciado (2014) en el marco de la confianza (p.600), pero también como propone López (2010) al hablar de "equipos directivos legitimados por la comunidad escolar" (p.3).

Esta confianza se puede aumentar en tanto se trabaje un liderazgo distribuido que ambas directivas puedan empezar a promover para lograr una cohesión (Leithwood y Riehl, 2003, p6).

Un último punto que puede identificarse, es que hay una coincidencia entre lo que desean los directivos desde la propia ENDI 2023, hasta los resultados de la encuesta de este estudio. Pero no solo ello, pues también coincide con el estudio Monitoreo de Prácticas Escolares (MPE) 2023, presentado también en el capítulo 1 (ver tablas 1 y 3), que muestra los bajos resultados de los directivos evaluados en materia de Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica.

Entonces, lo que propone el curso coincide la expectativa de los directivos (ENDI 2023 y la propia encuesta de este estudio), con los resultados de escuela. Hasta ese punto, se puede indicar que

sí hay un diseño que responde a estudios que evidencian una problemática en los directivos.

5.1.1.2. Las principales necesidades de gestión escolar de los directivos

Como segundo componente de la variable 1, corresponde indicar que el director de una escuela pública, también vive una serie de retos enfocados en la gestión propia del día a día, Uno de ellos es la falta de continuidad en el relevo, la cual se combina con la presión de las urgencias del día a día. La directiva A lo explicó:

“Lo más importante primero es todo lo que involucra los instrumentos de gestión. Eso sería lo primero, porque a veces tu llegas a los colegios y los directores que se van no te dejan nada. Entonces, tú lo único es que siempre vas a buscar recursos. Entonces, sigues buscando y sigues mejorando y sigues implementando, pero no todos tienen la capacidad de la búsqueda o se aturden porque viene un documento, viene otro proceso, otro proceso y la verdad es que, recibir las cosas a medias, incompletas, y teniendo tiempos para tu cumplir, se hace bien demandante”. (*Directiva A – entrevista*)

Otro reto, es lo referido a los procesos de planificación que tienen los directivos en sus escuelas. En la ENDI 2023 a este criterio se le llama “Definición de metas, objetivos e indicadores de gestión escolar, según instrumentos de gestión” (MINEDU, 2023b, diapositiva 9). Esto lo hacen hecho notar los directivos encuestados en el presente estudio como “Gestión administrativa de la IE” (Ver figura 14). Sobre este punto, la directiva B resaltó lo siguiente:

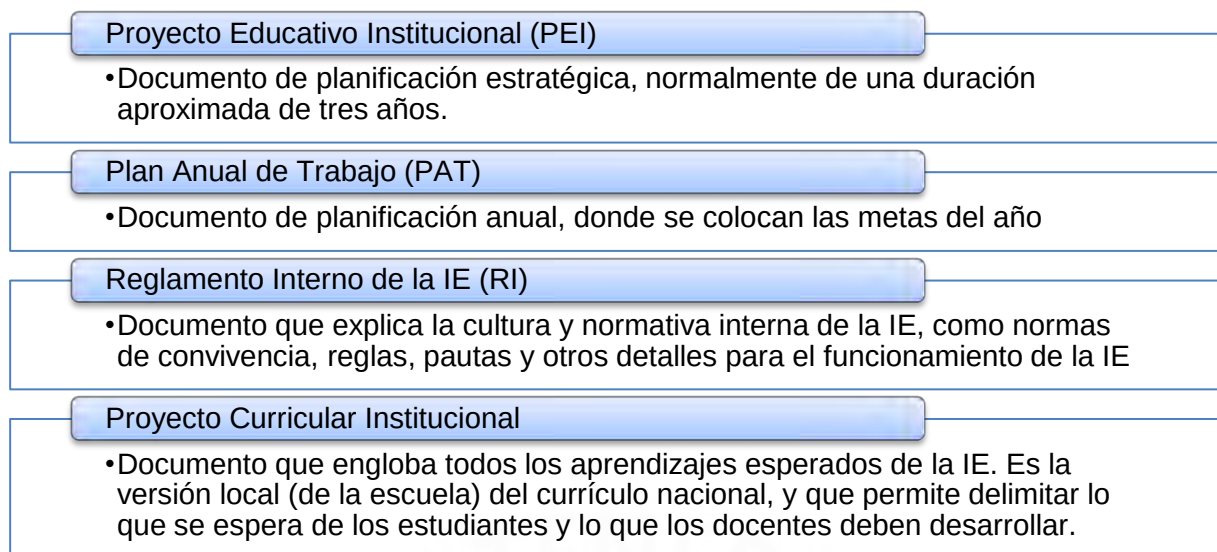
“Por ejemplo el manejo de las normas, manejo de los documentos de gestión, conocimiento. También de la planificación, de la ejecución, de la evaluación. Entonces, sobre todo la parte pedagógica, ¿No? El manejo curricular. Entonces eso yo creo que es básico”. (*Directiva B – entrevista*)

Estos testimonios, que confirman lo ya expresado en la ENDI 2023, describen la necesidad que tienen los directivos de conocer y manejar los instrumentos de gestión escolar.

Dentro del sistema de gestión escolar peruano, se le llama “Instrumentos de gestión escolar” a cuatro documentos que normativamente todo directivo debe elaborar (o liderar su elaboración en caso tenga un equipo), y que permiten que pueda organizar mejor la gestión de su escuela (MINEDU, 2019a). Estos documentos se presentan en la Resolución Viceministerial N°011-2019 MINEDU, y se explican de manera resumida en la Figura 16.

Figura 16

Los cuatro instrumentos de gestión escolar



Fuente: Elaborado a partir de Resolución Viceministerial 011-2019-MINEDU, por MINEDU (2019a)

Por lo tanto, las directivas son conscientes también que es necesario manejar herramientas de gestión, específicamente a los llamados instrumentos de gestión escolar (MINEDU, 2019a). Esto lo explica muy bien Leithwood (2009, p.40) quien respalda la idea de que los directivos tienen que tener competencias desarrolladas para planificar y monitorear los procesos involucrados en la gestión escolar, y para saber interpretar información y tomar decisiones a partir de analizarla. La capacidad de tomar decisiones fundamentados en datos y evidencias es considerada como una competencia fundamental en el trabajo de los directores para poder asegurar procesos bien ejecutados en la escuela.

Esto también lo confirman Paulo Volante y Miguel Nussbaum, quien ya en el 2002 identificaron cuatro principios para la gestión educativa. Estos son: El liderazgo, la productividad, la visión holística y la trascendencia. Al hablar de “productividad”, los autores generan una operación matemática muy simple, en donde la productividad es igual a logros entre esfuerzos, es decir que para poder lograr mayor productividad debe haber mayor logro por menor esfuerzo (Volante & Nussbaum, 2002, p. 7). Esto implica tener una gestión eficiente y eficaz, que demanda muchas acciones de planificación por parte de los directivos, que justifican la necesidad de tener instrumentos de gestión escolar.

Quienes han tenido experiencia formando directivos, también confirman esto.

Para el presente estudio, se contó con la participación de cinco educadores que tuvieron el rol de ser tutores virtuales de los cursos virtuales. El cargo que tuvieron, y por el cual serán referenciados, fue el de “asesor pedagógico”. Se trata de cuatro mujeres y un hombre quienes fueron contratados

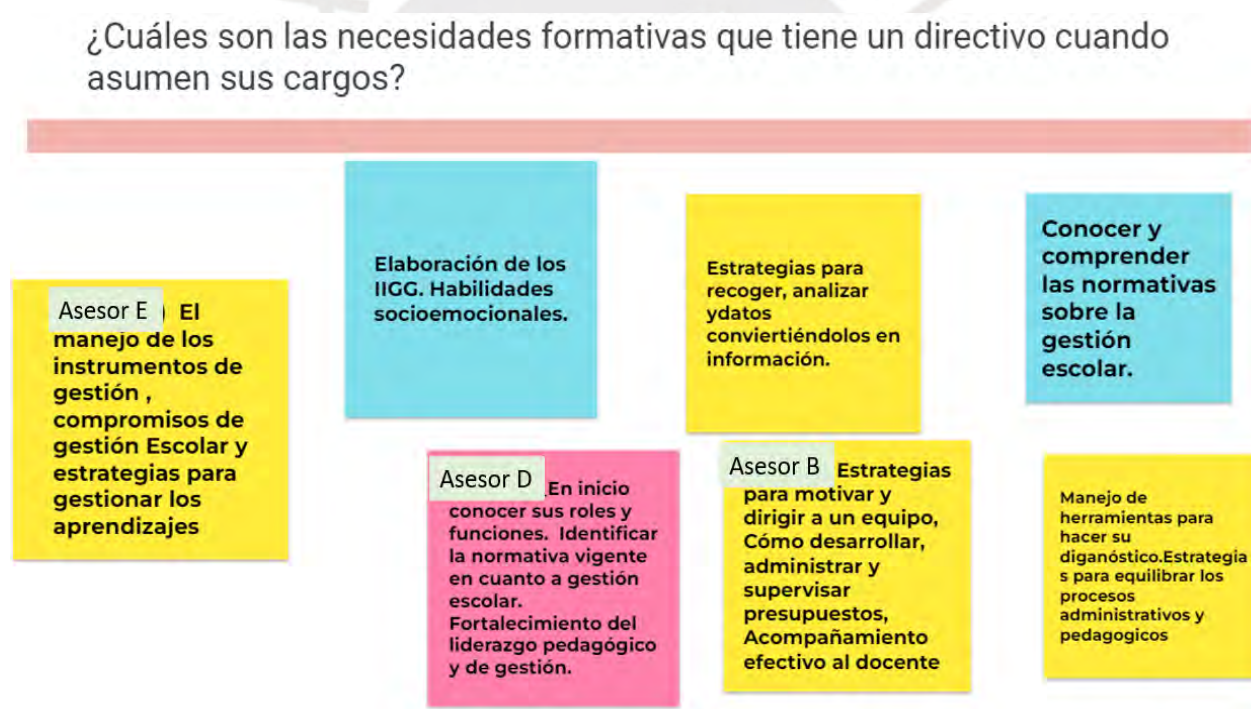
por ser asesores pedagógicos del curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica”.

Para poder recoger información valiosa de sus experiencias, se realizó un taller participativo con ellos, donde pudieron compartir sobre su experiencia trabajando con directivos del curso, y también sobre el bagaje que ya traían de años anteriores en los que también han trabajado distintas iniciativas relacionadas a la gestión escolar y el fortalecimiento de competencias para directivos.

Así, una de las primeras preguntas que se les realizó, fue pedirles que identificar cuáles eran las necesidades formativas de un directivo, todo esto desde su propia óptica y bagaje. Estas respuestas las brindaron por medio de una pizarra virtual mediante la plataforma Jamboard¹⁶, expresadas en la Figura 17.

Figura 17

Necesidades formativas de los directivos al asumir sus cargos según asesores pedagógicos participantes del taller



Nota: Las respuestas fueron escritas por los propios asesores pedagógicos en una pizarra virtual. En algunas participaciones, ciertos asesores pedagógicos colocaron su nombre. Con el objetivo de preservarlos se han tapado colocando “asesor” y la letra que le corresponde, según lo indicado en la tabla 13.

Fuente: Elaborado a partir del Taller con asesores pedagógicos del curso “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”

¹⁶ Actualmente la plataforma Jamboard, de propiedad de Google, ya no está activa desde diciembre del 2024, como puede leerse en su página web de soporte: <https://support.google.com/jamboard/answer/14084927>

En general, todos ellos consideraban que el manejo de los instrumentos de gestión y lo que implican (desde el diagnóstico hasta su enfoque en los aprendizajes) es una necesidad bastante requerida por los directores.

Fue importante indagar con ellos cinco un poco más sobre estas necesidades formativas. Sus declaraciones indican varios temas importantes, que pueden identificarse en la figura 18.

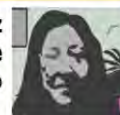
Figura 18

Opinión de los asesores pedagógicos sobre las necesidades formativas que tienen los directivos



(Asesora pedagógica A) **"Analizar datos, gestionar esos datos, convertirlos en información, es una herramienta que los directivos no tienen.** Les falta muchísimo en eso. Hay cantidad de información en la escuela que tienen que ver con todo lo que estamos diciendo. Entonces, con emociones, con este, con la misma planificación. Entonces, con todos los procesos de la escuela, **los directivos no recogen datos para generar luego información.** Yo creo que eso es vital en su formación."

(Asesora pedagógica B) "... ahí yo me doy cuenta de que entonces **una de las necesidades que tienen es esta y tal vez es que muchas instituciones educativas no elaboran sus instrumentos de gestión de acuerdo a la realidad de su escuela** o copian o lo adquieren de otra forma pero no responde a la realidad de su institución educativa el instrumento de gestión que tiene."



(Asesora pedagógica C) "Yo les he preguntado (a los directores) "ustedes han dicho que lo han planificado, que ha sido participativo y ordenado, pero por acá me dicen que los docentes no se han involucrado", entonces ahí empezaron a salir "no, es que yo todavía estoy en proceso de elaborar, porque yo soy nuevo y el director anterior no me ha dejado instrumentos de gestión", "¿y por qué están en proceso? (preguntó ella)", "no, porque es que todavía estamos viendo los datos". **Entonces yo pienso que eso es una oportunidad de mejora grande que hay que trabajar con los directores a pesar que ellos tengan las guías de planificación que el ministerio les brinda creo que todavía no comprenden ese proceso."**

(Asesora pedagógica D) "Es que ellos **deben de aprender a elaborar sus instrumentos de gestión**, entonces, y para eso, tiene mucho que ver, con ese posicionamiento como líder, tanto pedagógico como de gestión, con el conocimiento de los compromisos de gestión, el manejo del uso reflexivo de datos. Entonces es súper importante, antes de manejarlo, elaborarlo, hacer un diagnóstico adecuado, acorde a su propia realidad..."



(Asesor pedagógico E) "...Dentro de mi experiencia presencial incluso virtual ellos piden que los orientes, ellos quieren y necesitan una **planificación institucional y no solamente eso, sino también hasta curricular, enfocada a la elaboración de los instrumentos de gestión, pero también enfocada a la extrapolación del aprendizaje a los docentes.** O sea necesitan ellos también ayudar a los docentes a que elaboren la programación anual, la unidad didáctica. Eso es para mí el punto con la necesidad la planificación institucional que tiene que ver con los instrumentos de gestión y la planificación curricular."

Fuente: Elaborado a partir de las respuestas del Taller con asesores pedagógicos del curso "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Analizando las respuestas de los cinco asesores pedagógicos, se puede concluir que definitivamente su percepción también está ligada con lo que los propios directivos manifestaron diciendo que los directivos requieren formarse en la gestión de la escuela, y esto se asocia mucho a lo afirmado por Volante y Nussbaum (2002).

Ambos refieren que uno de los cuatro principios de la gestión educativa es la visión holística, a la que define como que "hace a cada parte responsable por el todo que le da sentido" (Volante & Nussbaum, 2002, p.83). Esto significa que el líder educativo, es decir el director, debe tener la capacidad para involucrar a la comunidad educativa de su escuela en facilitar esta visión, y esta

no podrá estar presente si no se tiene un instrumento claro de gestión.

Lamentablemente, en la experiencia de la asesora pedagógica A, ella ha trabajado con directivos que no han terminado de entender el verdadero sentido de planificar, y solo lo hacen por lo que ella considera es una exigencia y no un deseo.

En ese mismo sentido yo me quedo pensando cuando los directores nos piden que les enseñemos a elaborar el PEI y el PAT¹⁷. Si le hacemos monitoreo nos piden que les enseñemos a elaborar la ficha de monitoreo. Detrás de eso siento que sí cubrimos esa necesidad pero hay algo más que creo que es más profundo: ¿Para qué? ¿Para qué quieren el PEI y el PAT? ¿Para qué quieren la ficha de monitoreo? Eso no está claro en ellos. “Tengo que hacer el PEI y el PAT porque el UGEL me lo exige”, “Tengo que hacer monitoreo porque la norma dice que tengo que hacer tres al año”. ¿Pero dónde está el sentido de lo pedagógico? ¿del logro de aprendizaje? no hay allí un “mix”, un nexo entre lo que quiere el director y los instrumentos que pide que le enseñen. (Asesora pedagógica A – Taller con asesores pedagógicos)

Entonces, hasta este punto podemos ir identificando que hay un reconocimiento por parte de los directivos en la necesidad e importancia de formarse, además del conocimiento que requieren para manejar los instrumentos de gestión escolar, pero lo cierto es que tal y como afirman Volante y Nussbaum (2002), lograr una visión holística también incluirá saber comunicar, involucrarse con su comunidad educativa y, sobre todo, liderar.

Este liderazgo implica cuatro prácticas exitosas de gestión escolar propuestas por Leithwood, Harris y Hopkins (2008) ya mencionadas en el marco teórico, donde en una de ellas se menciona lo importante que es establecer una dirección clara de las acciones de la IE (p.32), donde la necesidad de instrumentos que dirijan las acciones sean mucho más claras.

Finalmente, otro gran reto implica la capacidad de conducir procesos pedagógicos en la escuela, para lograr aprendizajes y un desarrollo integral del estudiante. Y para ello, es muy importante que los directivos tengan desarrolladas sus habilidades socioemocionales.

En el taller con asesores pedagógicos, aparecieron otros temas relacionados a habilidades socioemocionales y estrategias para motivar y poder dirigir un equipo, como pueden apreciarse en la Figura 17.

¹⁷ Ver figura 16. El PEI es el plan estratégico institucional, el PAT es el plan anual de trabajo. Ambos son dos de los cuatro instrumentos de gestión escolar

Que los asesores pedagógicos mencionen también estos temas no es coincidencia, pues también las propias directivas entrevistadas reconocen que hay serias demandas en gestionar a sus equipos. Por ejemplo, la directiva B admite que requiere apoyo con sus docentes.

“(Los niños) necesitan tomar la lonchera, necesitan tomar el agua, necesitan ir a los servicios. Entonces, la docente no es un pulpo, tampoco, pues... Entonces, eso hace que se estresen, porque están, prácticamente, que hasta se rasguñan los niños, porque las mamás vienen y nos, nos declaran la guerra, pues. Eso es la, la realidad”. (*Directiva B - Entrevista*)

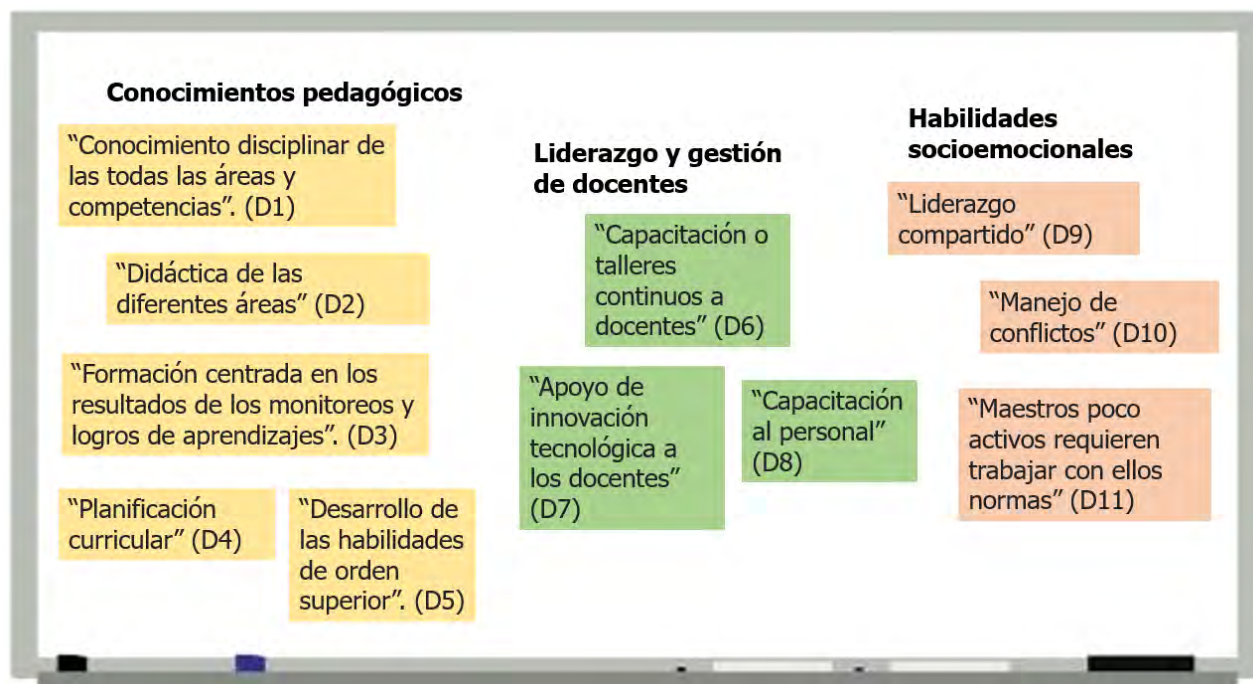
Del mismo modo, la directiva C comenta que al llegar al colegio tuvo que lidiar con muchas actitudes y barreras producto del poco respaldo que tenía cuando quería aplicar estrategias de monitoreo y acompañamiento:

“Cuando llegué había un poquito de, ¿cómo le digo? Así como una pared de un freno que no quería el monitoreo, ¿no? Pero les dije que mi función era eso, que había los instrumentos que eran las rúbricas y luego expliqué las rúbricas, las cosas que ellos hacen todos los días en las aulas y, bueno, entendieron qué es y la finalidad del monitoreo, que es apoyar su desempeño”. (*Directiva C - Entrevista*)

Lo que expresa la directiva C no es solo una experiencia de ella. Durante la encuesta a 31 directivos, once (11) de ellos indicaron que, adicionalmente a las necesidades formativas ya presentadas en la figura 14 habían otras habilidades necesarias. Precisamente, estos once directivos abarcaron tres áreas en sus respuestas: Conocimientos pedagógicos, liderazgo y gestión de docentes, y habilidades socioemocionales, las cuales pueden verse en la figura 18.

Figura 19

Otras necesidades formativas detectadas por los directivos encuestados



Fuente: Elaborado a partir de la encuesta a 31 directivos que llevaron el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023".

Para mayor entendimiento de la figura anterior, se han dividido las respuestas en tres categorías. En el primer bloque se ubican las respuestas relacionadas a los diversos conocimientos pedagógicos que los directivos manifiestan necesitar para poder orientar mejor a sus docentes. Sobre esto, Hugo Ñopo afirma que muchos docentes no sienten satisfacción por su trabajo, en gran medida, porque no se sienten cómodos ni apoyados por sus autoridades, como el director (2016, p.361).

En un segundo bloque también se distinguen acciones de liderazgo y gestión de docentes, como una necesidad de fortalecer a su propio equipo pues reconocen las dificultades que tienen que trabajar en ellos. Y esto también es percibido por los docentes que en muchas ocasiones tienen temores ante los cambios y pocas estrategias de acercamiento por parte de los directivos (Chávez, 2025, p.47).

Finalmente, como tercer bloque, los directivos indican que las habilidades sociales serán clave para trabajar con toda la comunidad educativa. Estas son un cimiento del liderazgo, pero sobre todo, en palabras de Elinor Ostrom, son un generador de confianza como un camino a resolver dilemas clave (Ostrom, 2010, p.661), confianza que se traduce en lo que Cortina considera como el cuidar, o la intención de cuidar por parte del directivo a su propia comunidad educativa (Cortina, 2013, p.39)

Esto se relaciona con el liderazgo transformacional al que Leithwood (2009) define como los comportamientos que ejerce un líder para poder conducir a todo su equipo para lograr un cambio significativo en su entorno (p.37). Él propone a un líder transformacional que ejerce distintas prácticas como identificar y articular una visión, alentar metas conjuntas entre los integrantes de su comunidad, promover expectativas altas al rendimiento del estudiantado, mostrar buenos modelos a seguir, proveer estimulación intelectual para repensar y mejorar el trabajo, y brindar soporte individualizado a cada uno de sus docentes (p.38). Las habilidades sociales y las relaciones que genere el directivo están involucradas en gran parte de todos esos elementos.

De estas dimensiones, la evidencia recogida muestra que el brindar un soporte individualizado a los docentes es algo muy importante y que fue considerado por todos los participantes del estudio pues todos ellos son conscientes que involucrar a la comunidad educativa es clave.

Se aprecia esa relación entre Gerencia Social al asociar la propuesta de Volante y Nussbaum (2002) hacia la mirada del director de escuela pública, quien propone lo importante de liderar a toda una comunidad educativa e involucrarla (p.83); pero también se asocia a la propuesta de Restrepo (2019) de un directivo como el gestor que moviliza a un colectivo (p.146), en donde dicho colectivo es su propia escuela. Es interesante encontrar esta comunión entre Gerencia Social y Gestión escolar incluso en el propio ámbito de la escuela, que ya había identificado D'éramo (2002) en su postulado cuarto, "la gestión escolar y áulica son modelos a escala de gerencia social" (p.88).

Pero no solo ello, sino que los directores son conscientes que estas habilidades pueden llevar a mejorar el trabajo con sus docentes en tanto fortalecen esa confianza requerida. Y esa confianza crece o mejora en tanto haya una interacción más adecuada entre ellos. Esta interacción puede ser alcanzada mediante la reflexión crítica que propone Mezirow (1997) como una posibilidad de generar transformaciones en los docentes (p.5).

Ahora bien, las necesidades formativas en materia socioemocional en directivos también fueron percibidas por el propio equipo de la DIF que participó en el estudio (Ver figuras 10 y 11)

En ese sentido la opinión del propio equipo a cargo del diseño es relevante en la figura 20. Como se indicó en el capítulo 4, parte de las personas entrevistadas también fueron algunas personas parte del equipo de diseño formativo de la Coordinación de Formación de la DIF. Ellas son parte del equipo que diseña todas las propuestas formativas dirigidas a directivos, y como parte de él, también sienten que estos son temas críticos:

Figura 20

Necesidades formativas de los directores según las diseñadoras del curso



Diseñadora A

"También, dado el contexto peruano, romper la creencia de un liderazgo autoritarista, y **tener más bien como una visión más asociada al liderazgo distribuido, al liderazgo transformacional**, y también que sepan temas administrativos que finalmente van a ocupar una buena parte de su tiempo, y también que puedan tener conocimiento o prácticas respecto al fortalecimiento de las competencias educativas"

"Y las habilidades blandas, bueno, también en la misma línea es todo lo subjetivo, o sea, bueno, no subjetivo, pero todo lo que no entra en la dinámica de un control cuantificador, y bueno, en un sentido hay como poca visibilización de esos aspectos, o si hay, es más como nombrada pero no reconociendo todos los aspectos vinculados"

"...Pero para mí lo más importante es la parte de **gestión del personal**, de tu personal administrativo. De tu equipo docente. ¿Cómo trabajar con ellos? Fortalecer el liderazgo en sí".

"Más allá de que sepas la función y lo que dice la norma tal, **lo más importante, creo, me parece que es ¿cómo vas a trabajar y cómo vas a lidiar con esas responsabilidades?** Entonces también me parece bien importante el tema de habilidades socioemocionales y también tocarlo desde ahí... porque está pasando como de docente a directivo y me parece que necesita también poder lidiar con sus emociones, gestionarlas adecuadamente, poder dirigir a la IE hacia tener un liderazgo distribuido"



Diseñadora B

Fuente: Elaborado a partir de las entrevistas a funcionarias diseñadoras de los cursos virtuales

Ambas creen que las habilidades socioemocionales son un tema crítico, pero también la gestión del liderazgo. Incluso la propia Diseñadora A menciona al ya citado liderazgo transformacional que propone Leithwood, como una necesidad de trabajar en los directivos.

Entonces, se puede ver que las directivas entrevistadas, los directores encuestados, las asesoras pedagógicas y los propios funcionarios del MINEDU encargados del diseño del curso, son totalmente conscientes que hay un tema crítico en el fortalecimiento del liderazgo y los temas más "socioemocionales".

En ese sentido, las expectativas formativas de las directivas entrevistadas están muy alineadas hacia la necesidad de tener un liderazgo que logre integrar a toda la escuela. Aquello que requieren aprender, es algo válido y necesario para ellas.

Pero a veces el MINEDU no toma en cuenta estas dimensiones en el diseño de los cursos para directores, y la propia Diseñadora A, como funcionaria, lo admite:

"El Ministerio le da prioridad a las temáticas que también la literatura del liderazgo refuerza, como son, por ejemplo, el monitoreo y el acompañamiento, también todos los aspectos que pueden fortalecer el ámbito pedagógico.

Y bueno, finalmente como Ministerio se concentra bastante en resultados, en ese sentido, mucha de su formación está bastante caracterizada por ese lado (resultados), y

no tanto por otros aspectos a tener en consideración. Diría que en todo caso se va como un poco en la línea más de resultados de estudiantes, y como que pasa desapercibido las necesidades vinculadas a las habilidades blandas o a los conocimientos prácticos y concretos que también puede tener, o incluso los temas de creencias que van más allá de un resultado estudiantil, que tienen que ver con procesos más complejos”.

(Diseñadora A – Entrevista)

Entonces, en esta primera variable se ha podido identificar que los directivos son conscientes de sus necesidades formativas tanto a nivel pedagógico como a nivel de gestión. Pero como sujetos de derecho, ¿realmente están participando activamente en la definición de esa formación más allá de una declaración de intenciones o más allá del hecho que hay coincidencia entre los estudios que el MINEDU ha hecho?

El mensaje brindado por la diseñadora A es importante y será relevante hacia el final de la tesis, pero es importante mencionar que todas las acciones desde el Estado responden a indicadores de logro. En ese sentido, es importante en este momento hacer un recordatorio de lo que se espera desde el Estado en este curso.

Como se mencionó en el marco normativo, sección 2.2.2, las acciones de formación de directores, son parte del PP090 “Logros de aprendizaje de los estudiantes de la Educación Básica Regular” que tiene como meta “Mejorar significativamente los logros de aprendizajes de los estudiantes de la Educación Básica Regular” y como producto referido a ello: “Docentes y directores de II.EE. públicas con buen desempeño”, donde una de sus tareas es evaluar las competencias de los directores” (MEF, 2019). Con lo definido en el PP090, el Ministerio propone tres documentos de planificación: El PESEM, el PEI y el POI (ver sección 2.2.2. y figura 6)

Uno de los indicadores de logro del PEI, descritas en la sección 2.2.2. es “Porcentaje de directivos designados que aprueban satisfactoriamente los programas de formación a directivos de II.EE” (MINEDU, 2024b, p.11).

Es importante notar que no se indica cómo deben aprobar estos programas ni definen temáticas tampoco. Simplemente piden “aprobar satisfactoriamente”. Esto ocurre también con los indicadores del PESEM y del POI (MINEDU, 2021a; 2023d), que no especifican el cómo debe realizarse la acción, solo lo que se espera de ella, que en el caso del POI es una meta donde su unidad de medida es el director, y que para el año 2023, fue de 5000 directivos (MINEDU, 2023d, anexo B-5). Este aspecto cobrará importancia también en el hallazgo tercero.

Esto permite interpretar que desde la política pública no hay una definición fina de lo que se espera

realmente lograr en los directivos, sino algo más genérico.

Si el objetivo del PP 090 y toda la planificación desde el estado es lograr aprendizajes de calidad en estudiantes, el tener indicadores únicamente enfocados cumplimiento y sin detalle, puede limitar las herramientas para desarrollar las competencias de los directivos en materia de monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica.

Así, el rol de los diseñadores del curso se hacía muy importante para poder convertir esa meta genérica en acciones de alta calidad pedagógica.



5.1.2. Variable 2: Diseño del curso considerando las necesidades e intereses de los directivos

La segunda variable hace referencia al procedimiento de diseño del curso por parte del MINEDU. Esto incluye la definición de la temática del mismo y sus actividades, y en qué medida se ha considerado o no la opinión e incluso participación de los directivos en su diseño.

En esta variable se ha buscado indagar sobre cómo se dio el proceso de elaboración del curso y qué fue lo que han percibido los directivos sobre dicho proceso.

Resumen de lo identificado en la variable 2

Esta variable agrupa los aspectos de diseño del curso. Así, se pudo identificar que el curso se diseñó respondiendo a necesidades que se detectó que los directivos peruanos mediante estudios realizados. Además, también se pudo constatar que existió una estructura y organización definida que permitió diseñar las actividades, resaltando mucho el componente teórico del curso.

A pesar de ello, también se identificó que no existió una participación activa de los directivos en la elaboración del curso. Su propuesta respondió a necesidades generales, pero no se incluyó a los directivos en ningún momento del proceso. En esa línea, el diseño del curso no cumplió con todas las etapas que debe tener un proceso de diseño instruccional (Dick & Carey, 2009, p. 6; Zulkifli et al., 2018, p.2114 – 2119; Benítez, 2010, p.8 – 9).

Fuentes, técnicas de investigación y componentes de la variable 2

En el caso de esta variable, fue importante entender la perspectiva de los distintos actores que han estado involucrados en el curso, desde los propios directivos, pero también quienes ejercían el rol de acompañamiento (asesores pedagógicos) y los funcionarios del MINEDU. Por ello, también se consideró las entrevistas a las directoras y a las especialistas del ministerio, así como lo recogido en el taller con asesores pedagógicos y en las encuestas a directivos que participaron en el curso. De esta manera se pudo triangular la información para identificar dos componentes, que fueron los siguientes:

- Diseño centrado en el directivo
- Atención a las necesidades formativas de los directivos

5.1.2.1. Diseño centrado en el directivo

Parte del análisis de la presente tesis, es identificar si existe un diseño centrado en el usuario (en

este caso, el directivo) considerando un modelo de innovación social (Espiau, 2017) que debería iniciar desde la identificación de necesidades del público objetivo por parte del equipo a cargo del diseño del curso virtual.

Como ya se ha explicado anteriormente, la DIF es la Dirección encargada del diseño y ejecución de los cursos para el Programa Nacional. Para ello, tiene una Coordinación encargada de esta labor, que es la Coordinación de Formación.

Líneas atrás se presentaron las opiniones de las diseñadoras A y B, responsables desde la DIF del MINEDU en diseñar el curso virtual. Pues bien, como se puede ver en la figura 11 ambas son parte justamente del equipo de diseño pedagógico de esta Coordinación, pero no es el único equipo de trabajo. Ahí aparece también un segundo equipo, que es el equipo operativo.

Así, también se pudo entrevistar a la encargada operativa A. Para poder entender de mejor manera las distintas labores que hacen ambos equipos y sus distintas miradas, en la Figura 21 se exponen las miradas de las diseñadoras A y B, de la encargada operativa A.

Figura 21

Distribución de funciones en la Coordinación de Formación – DIF – Minedu

 Diseñadora A "Bueno, primero se analiza como la estructura del diseño instruccional, el sílabo. A partir de esa estructura se definen logros para cada sesión. Y luego, pensando en cada sesión, se hace como una pequeña matriz de insumos teóricos. Y luego, que son como cotejados y validados por las diseñadoras. Y después cada diseñadora genera un insumo, basándose en esta primera parte acordada."	 Encargada operativa A "Cuando me refiero a implementación, hablo de todos los procesos, toda organización que requiere la ejecución y la puesta en marcha, digamos, de un proyecto, un programa, una estrategia. Digamos que eso es como la definición de implementación. Y en esa línea yo me involucro en todos los procesos que van a decantar en la ejecución de una acción formativa".
 Diseñadora B "Después del tema de la producción, de la edición, o de la inclusión de contenido nuevo, propiamente diseño, pasamos a una etapa diferente que es la etapa de revisión. Y en esa etapa de revisión se reciben comentarios de otra colega, se mejora un poco el diseño de la sesión, y luego de eso ya queda la versión final para diagramarse (...), y posteriormente ya viene la parte de compartir los materiales con PerúEduca para su implementación y que le llegue al directivo. Entonces más o menos yo veo así las fases, digamos, de todo el proceso de diseñar el curso hasta que le llegue al directivo".	"(El equipo operativo) ...es el de implementación, de ejecución, de seguimiento, para que todos los esfuerzos desplegados por los equipos que participan terminen logrando el objetivo trazado, que finalmente es brindar formación a directores. Entonces, el objetivo, digamos, en el área donde yo participo es ejecutar la implementación de acuerdo a los criterios que se han establecido en cada estrategia formativa, con la expectativa de lograr los resultados, mejores resultados esperados".

Fuente: Elaborado a partir de las entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación encargadas del diseño e implementación del curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023".

Leyendo las declaraciones de las tres funcionarias, se puede identificar, en la distribución de los equipos a los que pertenecen, aspectos del modelo ADDIE¹⁸, modelo de diseño instruccional que parte de estructurar un programa de aprendizaje en cinco etapas: El análisis de las necesidades de aprendizaje y la definición de objetivos, el diseño propio del curso o módulo, el desarrollo de los materiales, la implementación del programa, y la evaluación del mismo (Zulkifli et al., 2018, p. 2115 a 2116).

El modelo ASSURE, de seis etapas, incluye una sexta en donde se evidencia la necesidad de promover activamente al estudiante, etapa que el modelo ADDIE no visibiliza. (Benítez, 2010, p.8-9), pero que se puede entender cómo una etapa de implementación más profunda.

Las acciones que realiza el equipo de diseño con las diseñadoras A y B están muy enfocadas en las primeras tres etapas del Modelo ADDIE (Zulkifli et al., 2018, p. 2115 a 2116), y parte de la última etapa en lo referente a evaluación de aprendizaje; mientras que el equipo operativo se enfoca exclusivamente de la etapa cuatro (implementación).

Otro modelo interesante, ya presentado en el Marco Teórico, es el que proponen Walter Dick y Lou Carey, el llamado sistemático diseño de instrucción (Systematic design of instruction) que incluye diez etapas a la formación y que ven la enseñanza como un sistema entero, de ahí el uso del término “sistémico”. Ambos autores proponen que el proceso instruccional es un sistema que tiene como propósito el aprendizaje y que tiene una serie de elementos en él (Dick y Carey, 2009, p. 2) que contribuyen a este sistema.

En los procesos descritos por las funcionarias, podemos ver parte de este sistema. ¿Pero realmente incluirán todos los elementos de estos modelos de diseño instruccional?

Para los puntos que aborda esta variable será interesante conocer la opinión que tienen tanto las diseñadoras A y B, pues ellas describieron todo el proceso de diseño del curso. Sin embargo, la opinión de la encargada operativa A como líder del equipo de implementación será clave más adelante en las siguientes variables de la presente tesis.

Las funcionarias del equipo de Diseño Pedagógico indicaron que la elaboración de un curso o un programa puede empezar de muchas maneras y siempre bajo el marco de lo que indica la norma del Programa Nacional, pues está reglamentado así. Sin embargo, aquello que sí puede variar y qué será motivo de discusión y uno de los puntos clave de la presente tesis, es definir cuál es el contenido u objetivo de la acción formativa, es decir, los temas que se abordarán.

¹⁸ El modelo ADDIE es un acrónimo en inglés de las cinco etapas que posee: Analysis, Designing, development, implementation y evaluation.

Aquí pesa muchísimo la decisión de la propia Dirección, la Dirección General o incluso el propio Viceministerio (Ver figura 10). La diseñadora B lo comenta:

“Mira, básicamente hay, bueno, siempre hay un pedido, desde arriba también (Se refiere a la dirección o dirección general). Entonces, desde arriba viene un pedido y nos solicitan que sea determinados cursos, o sea, que se prioricen determinados temas”. (Diseñadora B - Entrevista)

Como en toda acción del Estado, siempre hay una influencia de decisiones estratégicas que vienen definidas por los altos mandos o por cambios políticos (Gómez, 2012, p. 6), por lo que no sorprende que vaya a haber una influencia de un mando alto en la elaboración de un curso. Los riesgos de la influencia política son existentes y siempre podrá haber la amenaza de que se atienda “a un potencial público objetivo con mayores necesidades que aquellos que deben incluirse en el programa por factores políticos” (Casas, Aguirre y Mancilla, 2020, p.142). La política pública que se vea influenciada por “decisiones de arriba”, no siempre será la más conveniente.

Sin embargo, también vemos que es posible mantenerse en ellos en tanto hay metas más “macro” (El propio PP090 o los tres documentos de planificación estratégica expuestos en la figura 6), que pueden “proteger” estas influencias negativas.

Adicionalmente, y como algo positivo, ya se ha presentado en el Capítulo 1 que hay estudios que respaldan los motivos detrás de las temáticas de los cursos, y esto lo reconoce la diseñadora B, y además lo hemos visto en la variable 1 al identificar que los aspectos de Monitoreo y Acompañamiento sí eran aspectos que debían abordarse, según los estudios MPE 2023 y ENDI 2023 (ver tablas 1,2 y 3).

“A veces es un pedido de arriba, pero también hay algunos estudios, que es que, por ejemplo la Unidad de Medición Estadística (UMC)”. (Diseñadora B - entrevista)

Ella lo detalla incluso un poco más:

“La UMC [Unidad de Medición de la Calidad] también hizo un estudio de habilidades, por ejemplo, que nos llegó y que fue importante en su momento porque nos iba a dar como el norte un poco de qué hacer para la mentoría también¹⁹. Entonces también teníamos como que eso, ese estudio como que de respaldo para saber, “ah Mira, vamos a tocarnos tenemos este estudio, vamos a tocar el tema de eficacia Autoeficacia y eficacia colectiva”

¹⁹ La diseñadora B hace referencia al programa de Mentoría que se realizó en el año 2021 y que se menciona en las figuras 8 y 9.

que en eso se iba a orientar la Mentoría, porque teníamos este estudio”. (*Diseñadora B - entrevista*)

Pero algo que también comentó la diseñadora A, es que en el sector educativo existe una decisión en torno a planificar con mayor intensidad hacia temas cuantitativos y no tan cualitativos.

“Bueno, pero no es un defecto solo del MINEDU, es un defecto del sistema educativo. Hasta el momento, cada vez que llega el resultado de PISA²⁰ todos se alertan y dicen que el criterio está mal, porque los criterios siempre son como de números y no existe en el sistema adecuados mecanismos para insertar criterios de evaluación cualitativos o que no sean netamente eurocéntricos, porque también casi todos nuestros sistemas de valoración están como muy en la línea de lo que dice lo internacional, ¿no? Y en ese sentido, para hacer una evaluación real de algo cualitativo, habría que también tener un enfoque de la educación que pueda romper con estos esquemas que finalmente el ministerio los tiene porque es parte del mismo sistema, un sistema que valora bastante los aspectos cuantitativos”. (*Diseñadora A - entrevista*)

Lo que comenta la diseñadora A es que muchos de estos estudios brindan información cuantitativa dura, basada en resultados numéricos. Y evidentemente cada persona puede interpretar la información de manera distinta (Gonzales, 2005, p.5). Pero también es verdad que detrás de esos números, hay un trabajo de investigación intenso que luego de realizarse se concreta en resultados (p.8).

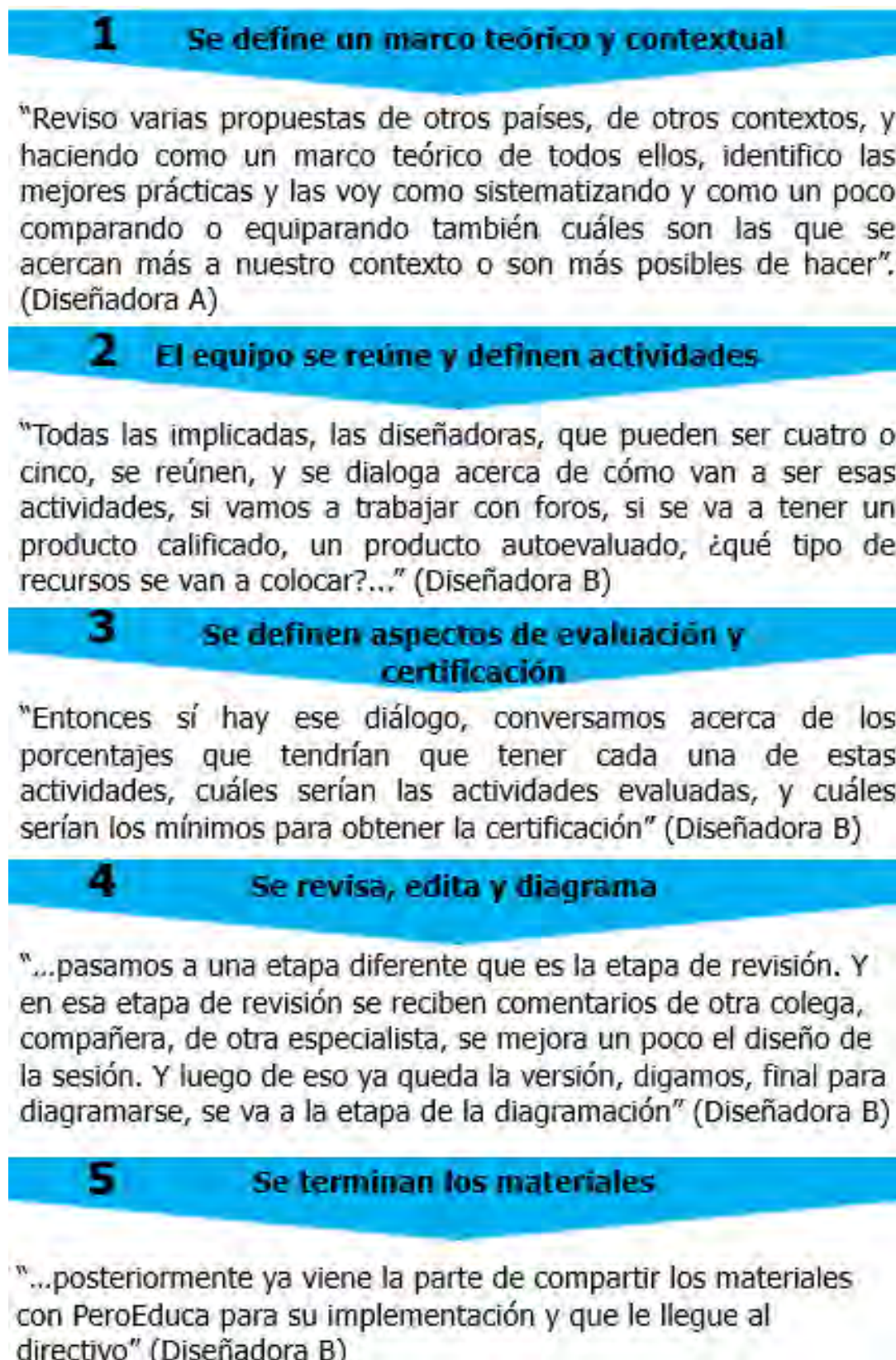
Pero si vemos las metas del MINEDU expresadas en el PP090, el PESEM, el PEI y el POI (Sección 2.2.2 y figura 6), podemos confirmar que lo que piensa la diseñadora A parecer ser cierto pues estas metas no se enfocan en ver desarrollo de capacidades en directivos, sino únicamente cumplimiento.

Sin embargo, resalta la intencionalidad de potenciar la propuesta pedagógica por parte de las diseñadoras. A la pregunta, ¿cómo se diseñan los cursos o propuestas formativas? ambas especialistas lo explicaron como parte de un proceso que inicia con una búsqueda de información teórica, continúa con una definición de actividades y concluye con una eventual diagramación. Así, se presenta el proceso de diseño del curso según las declaraciones de ambas diseñadoras en la figura 22.

²⁰ La diseñadora B hace referencia a la prueba PISA, evaluación de la OCDE a la que se hace mención en esta misma tesis en la sección 2.3.1.

Figura 22

Proceso de elaboración de los cursos virtuales



Fuente: Elaborado a partir de las entrevistas a funcionarias del Ministerio de Educación encargadas del diseño e implementación del curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Este esquema integra varios elementos del enfoque andragógico, aunque no todos.

Las actividades de formación a adultos deben incorporar seis principios básicos según Knowles et al. (2005), y estos son la propia necesidad del adulto de conocer nuevas cosas, el auto-concepto que este tiene, su propia experiencia o bagaje, su disposición e interés, su orientación enfocada en aprender, y su propia motivación (p.64 – 68).

En lo descrito anteriormente como parte de los procesos de diseño del curso, no se percibe realmente la presencia de una de estas dimensiones de manera intensa. De hecho, se puede concluir que no existe un proceso claro de identificar los intereses del directivo. Lo que sí se puede ver es esta intención de que el participante hable de su propia experiencia, porque como veremos más adelante, las actividades del curso sí motivan al participante a contar su propia experiencia por medio de foros y otras actividades.

En donde si se puede apreciar un poco más de relación con la teoría, es si comparamos el proceso de diseño de la DIF con lo proponen Dick y Carey (2009).

El modelo de Dick y Carey (2009, p. 6 y 7) incluye diez momentos del sistema de diseño de la instrucción, que son:

- Paso 1: La identificación de metas instruccionales (definir qué se quiere enseñar)
- Paso 2: Definición de los elementos que tendrá la instrucción (Definir paso a paso qué debe lograr el estudiante)
- Paso 3: Identificación de condiciones y características de los aprendices.
- Paso 4: Definir los objetivos de aprendizaje (Especificar lo que se va a enseñar)
- Paso 5: Desarrollar los instrumentos de evaluación (Definir cómo y con qué se va a evaluar)
- Paso 6: Desarrollar la estrategia de instrucción (Definir la manera en que se va a enseñar)
- Paso 7: Desarrollar y seleccionar los materiales (Diseñar y preparar los materiales que se usarán en el espacio de aprendizaje).
- Paso 8: Desarrollar una evaluación formativa (Una evaluación enfocada en la misma formación, en buscar cómo mejorarla)
- Paso 9: Revisar la instrucción (Este paso es constante, e implica revisar todo el tiempo todos los pasos para buscar optimización).
- Paso 10: Diseñar y ejecutar evaluaciones sumativas que permitan evaluar los resultados de la evaluación (2009, p. 6 y 7)

En ese sentido, se puede notar que lo descrito por las diseñadoras de la DIF cumple con los pasos

1,2,4,5, 6 y 7, es decir, todo lo referido a la preparación de las actividades de aprendizaje. Sin embargo, no se aprecia o detecta un interés en concentrarse en conocer el contexto del aprendizaje (paso 3). Esto lo podremos comprobar con mayor detenimiento cuando analicemos el curso en sí en el segundo hallazgo. Es evidente que no podría evaluarse la realidad de miles de directivos a nivel nacional que llevan el curso, pero lo cierto es que ni siquiera se busca una estrategia que supla esto. Por ejemplo, a pesar del curso estar diseñado, podrían dejarse algunos espacios para preparar ciertos ejemplos que ayuden a públicos distintos como directores, subdirectores, directores de escuelas solo con un nivel (primaria, secundaria, etc), entre otras tipologías.

A ambas diseñadoras, al consultarles por el inicio del proceso de diseño, pudieron comentar el trabajo de gabinete y de revisión teórica que se tiene al diseñar un curso (ver figura 23).

Figura 23

Inicio del proceso de diseño de un curso virtual

Hay una planificación interna robusta y con énfasis teórico



Diseñadora A

Bueno, primero **se analiza como la estructura del diseño instruccional**, el sílabo. A partir de esa estructura se definen logros para cada sesión. Y luego, pensando en cada sesión, **se hace como una pequeña matriz de insumos teóricos**. Y luego, que son como **cotejados y validados por las diseñadoras**. Y después cada diseñadora genera un insumo, basándose en esta primera parte acordada.



Diseñadora B

Y a partir de eso, es que **hay unas reuniones con las diseñadoras en las que dialogamos acerca de qué es que se va a trabajar**, si hay un curso previo, se revisa esos insumos. Por ejemplo, en caso específico, de repente, de monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica, este es un curso que se da hace varios años, pero siempre va ajustándose un poco, va cambiando, va mejorando, ¿no? **Entonces hay una revisión previa de esos insumos, y después hay toda una pensada, a ver si sigue en esa línea, o se van incorporando otras cosas.**

Fuente: Elaborado a partir de las entrevistas a funcionarias del Ministerio de Educación encargadas del diseño e implementación del curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023".

En las declaraciones de las diseñadoras, resalta mucho el interés por revisar el contenido que se va a brindar, incorporando lo teórico. Así se puede favorecer la posibilidad que las actividades del curso tengan información de calidad para los directivos.

En estas declaraciones, sin embargo, se observa que el diálogo con el directivo no está incorporado. Cuando Knowles et al. (2005) propone sus seis dimensiones, resalta mucho la importancia de que en un diseño de aprendizaje se impliquen problemas del día a día del directivo, y esto implica que el equipo diseñador del curso pueda recoger dichas situaciones.

En lo recogido, tampoco se perciben los lentes de la reflexión crítica propuestos por Stephen Brookfield (Brookfield, 2009). No hay una evidencia de notar que haya interés de saber qué opina el aprendiz (primer lente), ni de conocer la opinión de otros colegas (por ejemplo el indagar con otras direcciones o áreas que hayan implementado cursos) como segundo lente, ni de su propia experiencia al autocuestionarse. Quizá el único lente que si se aplica y bastante bien es el cuarto, que es el de la teoría.

Entonces en el proceso compartido por las especialistas del ministerio, no se incluye un momento puntual de consulta con los participantes sobre cómo les gustaría que se realice este proceso formativo y no aparenta haber un momento de siquiera querer incluirlo en el proceso de diseño.

Tampoco se percibe la intención de una evaluación formativa (Paso 8). Si bien hay una encuesta de satisfacción, no hay una intención de continuamente estar viendo cómo va la implementación y la instrucción más allá de lo que hagan los propios asesores pedagógicos cuando ya empiece el curso. No hay tampoco una revisión de la instrucción (paso 9), salvo cuando el curso vaya a repetirse en una siguiente ocasión. En relación al punto 10, no se ha declarado tampoco el generar espacios para detenerse a evaluar y observar todo lo logrado o no logrado en el curso.

Para confirmar esto, en las entrevistas a las diseñadoras A y B se les consultó en qué medida se recopila información de los participantes, respuestas que se encuentran en la figura 24.

Figura 24

Recojo de opiniones para la toma de decisiones

 Diseñadora B	“En las encuestas de satisfacción que hacen los directivos al finalizar un curso también recogen ese tipo de información que el equipo de monitoreo les hace llegar a Diseño, y también un poco con esa información es que se piensa qué cosas o qué mejoras se pueden hacer para el siguiente año, o la siguiente implementación”	Se recogen opiniones, pero se consideran otras cosas	“Se hacen encuestas pero no son el único insumo que prima a la hora de tomar una decisión. Es una encuesta de identificación que se cruza con ver eso también con resultados de aprendizaje, porque los directivos podrían tener una necesidad que también habría que ver cómo se conecta con los resultados de aprendizaje, con los paradigmas del liderazgo. Haciendo como toda esa unión, ver cuál es el que conviene más.”	 Diseñadora A
--	--	--	---	--

Fuente: Elaborado a partir de las entrevistas a funcionarias del Ministerio de Educación encargadas del diseño e implementación del curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”.

Confirman que existen encuestas de satisfacción, pero entonces ¿es posible entonces decir que no se consideran realmente las necesidades de los directivos?

La diseñadora A aclara muy bien que no es lo único que se tomará en cuenta. Y esto es importante. Recordemos que ya la diseñadora B ha comentado que las decisiones muchas veces vienen desde la alta dirección del MINEDU.

Ahora bien, una encuesta de satisfacción no necesariamente nos conduce a saber si realmente hubo aprendizaje o si el participante realmente desea un programa de este tipo. Solo nos indica cuál ha sido su reacción ante lo recibido. Ante ello, el modelo Kirckpatrick expuesto en el marco teórico es muy útil para hacer este análisis.

Este modelo nos indica que para poder demostrar efectivamente que hay resultados en un programa de formación, se puede hacer una evaluación hasta de cuatro niveles (Kirckpatrick, 2006, p.21, los cuales se expresan en la 15).

Tabla 15

Niveles de evaluación de programas de entrenamiento según Kirckpatrick

Nivel		Descripción y ejemplo
1	Reacción	La evaluación de reacción, se basa en medir cómo han reaccionado los participantes a la formación. Por ejemplo, la satisfacción y conformidad con el curso recibido.
2	Aprendizaje	La evaluación de aprendizaje, se basa en medir qué han aprendido los participantes a la formación. Por ejemplo, evaluar los aprendizajes mediante productos, cuestionarios u otros aspectos que permitan verificar qué los objetivos de aprendizaje se cumplieron.
3	Comportamiento	La evaluación de comportamiento implica extrapolar lo aprendido en la formación hacia la vida profesional o diaria. Implica poder comprobar que lo aprendido ahora se aplica en el día a día. No es algo que se pueda evaluar inmediatamente después de terminar un programa de formación.
4	Resultados /Impacto	La evaluación de resultados implica ver cómo ese comportamiento realmente se traduce en mejoras a la organización o entidad. Por ejemplo, el poder comprobar que lo aprendido en el curso ha permitido mejorar aprendizajes en la escuela o un mejor clima de aula. Esto se puede evaluar luego de un tiempo en el que haya habido cambio de comportamiento (nivel 3)

Fuente: Adaptado de Evaluating training programas, por Kirckpatrick y Kirckpatrick (2006)

En ese sentido, tomar como fuente de información solo lo que ha aparecido en una encuesta de

satisfacción u opinión, es tomar lo que se considera el nivel 1 en la escala de Kirkpatrick, que detecta las reacciones del participante, cosa que no necesariamente es suficiente insumo para un proceso de diseño.

Cabe mencionar que el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica”, posee muchos elementos que son parte de los niveles 2 y 3 de Kirkpatrick; sin embargo, eso lo veremos más adelante cuando el presente análisis haga referencia a las actividades del curso. En este caso, solo se está analizando la forma en que se diseñó el curso y los insumos que se usaron (o no), para crearlo. Esto lo amplía la diseñadora A contando el caso de la DIF:

“Entonces claro, nosotros como dirección no tenemos evaluaciones de impacto. Pero el equipo de monitoreo²¹ recoge cierta información a partir de la encuesta a directivos, y eso es un insumo que también utilizamos y también les preguntamos qué temáticas te gustaría abordar, entonces se les pone algunas alternativas, por ejemplo si te interesa el tema de habilidades, de creatividad, de liderazgo, no sé, resolución de problemas, planificación estratégica, entonces el directivo puede marcar y Monitoreo lo consolida y nos lo muestra. Y estos estudios de la UMC también, son, digamos, importantes para poder orientar la formación. Yo te diría que son esas dos cosas. *(Diseñadora A - entrevista)*

De todas maneras, el hecho que la DIF utilice como insumo, la información proveniente de estudios como los que mencionó la diseñadora B y otros que veremos más adelante, es una buena señal de que las decisiones de diseño no son lejanas a la realidad.

Finalmente, la opinión de la encargada operativa A, del equipo operativo, es bastante interesante porque confirma una realidad que muchas personas creen y saben, y es el desalineamiento interno que hay en el propio MINEDU:

“Es que es muy disperso, digamos, las acciones que realiza el Ministerio como entidad, como institución, rectora de la educación. Es muy dispersa las diferentes intervenciones que tiene en la escuela. Y eso también escala a la formación que brinda a los miembros, actores, miembros de la escuela, como institución. Como grupo, como entidad.

Entonces, esa dispersión se nota en muchos aspectos propiamente de la organización de la escuela, pero particularmente es más notorio en la formación que recibe el directivo.

²¹ Al hablar del equipo de Monitoreo la diseñadora A se refiere al tercer equipo de la Coordinación de Formación de la DIF como se mostró en la figura 11. El equipo de monitoreo suele recopilar información diversa sobre las implementaciones, incluyendo la posibilidad de hacer estudios eventuales.

Considerando que el directivo es un actor clave para una gestión de la escuela y requiere conocer mucho de todo. Y entonces, una característica que en realidad no viene de ahora, sino de hace mucho tiempo, el Ministerio está muy fragmentado en cuanto a su visión de las intervenciones en territorio.

Cada dirección, cada sector, bueno, cada dirección en realidad, tiene sus diferentes formas y metodologías y estrategias para llegar a territorio. Y eso tiene consecuencias, ¿no? Entonces, lo que percibo es que el director no termina de ser atendido de manera integral en las necesidades reales que tiene. Y eso termina siendo un reto para quien afronta la tarea de formarlos en gestión escolar”. (*Encargada operativa A – entrevista*)

Esta interpretación puede explicar, en parte, los problemas de resultados académicos y de desempeño directivo que se han descrito en el capítulo 1, pues ante una estructura desordenada desde el sector educación, no se puede pretender tener buenos resultados.

Entonces, analizando el proceso de diseño en que se organiza la Coordinación de Formación, se puede observar que no existe un diseño centrado en el usuario, en este caso el directivo, que es la base de toda innovación social (Espiau, 2017, p.147). Así, hay un potencial interesante para empezar a plantear otro tipo de estrategias en el diseño, en el marco de los modelos de diseño instruccional propuestos.

Como una oportunidad de innovación social, podría experimentarse con pequeños prototipos que permitan experimentar de una manera distinta el proceso de diseño del curso (Espiau, 2017, p.148) que, una vez probadas y experimentadas, puedan escalarse para lograr que el curso llegue a más personas.

5.1.2.2. Atención a las necesidades formativas de los directivos

Con todo lo mencionado previamente, puede identificarse que no se ha considerado la participación del directivo en el diseño del curso. Pero vale la pena consultar si esto también fue percibido en general por ellos.

Sabemos que, en la Gerencia Social, un componente fundamental de cualquier política, programa, proyecto o intervención general es el relacionamiento directo con el actor sujeto de derecho, o como Mokate y Saavedra (2006) afirman, promover su involucramiento en procesos de consulta, debate y deliberación (p.6). El director es el sujeto de derecho que va a ser el usuario principal de la intervención, en este caso, un curso que busca fortalecer sus habilidades.

Todo sujeto de derecho, según un enfoque de derechos, debe participar activamente en cualquier intervención en donde va a participar. De hecho, Martha Nussbaum (2012) plantea como una de sus diez capacidades el “control sobre el propio entorno” (p. 54) que es una capacidad muy importante en un directivo de escuela pues él es el que está al mando de una institución educativa.

Se debe perder la idea de un actor pasivo que recepciona la ayuda, y más bien convertirlo en un usuario o más aun, un socio de la intervención, alguien que colabora activamente con definir qué es lo más necesita (Giménez y Valente, 2010, p.63).

Esto no es lo único. En un marco de gerencia social, el logro de los objetivos debe basarse en la generación de “espacios favorables para la participación activa de la comunidad asistida” (Kliksberg, 2015, p21) que, en este caso, son los directivos. Así, su participación debe ser fundamental y protagónica, no solo como receptor. El director debe contar qué necesita, qué requiere y tener la capacidad de poder participar activamente (Nussbaum, 2012, p.54).

Al preguntarle a los 31 directivos encuestados (ver figura 25), ellos indicaron sentirse escuchados en general por parte del Programa Nacional (que implican las acciones del MINEDU) y sobre todo por el curso. Sin embargo, será importante analizar las preguntas a fondo.

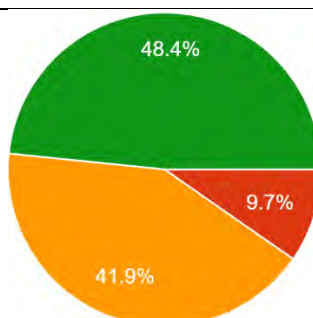
Figura 25

Percepción de los directivos sobre la toma de sus necesidades en el diseño del curso

3. El Programa nacional de formación y capacitación de directores de IE públicas (RVM 013-2020 MINEDU) propone distintas acciones formativas para los directivos de escuelas públicas, como diplomado, cursos virtuales, programas de visitas en gestión escolar, entre otras.



4. En qué medida, crees que el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica” del año 2023, fue un curso que atendió tus necesidades formativas como directivo.



Fuente: Elaborado a partir de la encuesta a 31 directivos que llevaron el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”

Según lo mostrado en la figura 25 un alto 90% siente que sí hubo atención. Incluso sienten que el propio curso cumplió con esta expectativa más que el Programa en su integralidad. Solo hay un 10% de directivos que siente que no ha habido una atención a las necesidades formativas,

Revisando la información documentaria propuesta por el curso, que complementa muy bien las encuestas de la presente investigación, se pudo revisar la encuesta de satisfacción que se realizó a más de 1000 directivos participantes del curso. Sus resultados se observan en la figura 26.

Figura 26

Satisfacción de los directivos que llevaron el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica”



Nota: La imagen corresponde a los resultados de la encuesta de satisfacción que la DIF tomó a los participantes del curso presente en la infografía de resultados del curso, la cual puede verse en el siguiente enlace: https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/12/INFOGRAF%C3%8DA-RESULTADOS-CURSO-1_MINEDU.pdf

Fuente: De Infografía Resultados Curso 1 [Infografía]. Recuperado el 4 de abril de 2025. Por MINEDU (s.f).

Entonces, en general, hay una satisfacción de los directivos hacia el curso y hay una percepción de que la mirada general fue positiva.

¿Esto significa que hay una discordancia entre lo que propone la Gerencia Social considerando que los directivos sí sienten haber participado? ¿Y esto es posible a pesar de que se ha podido identificar que los directivos no se involucraron en el proceso de diseño?

Pues aquí vale la pena resaltar algo y observarlo con detenimiento. Los resultados podrían

explicarse por el hecho que el Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica sí es una necesidad real de ellos, como se ha podido identificar en la ENDI 2023 en el Capítulo 1, sustentada por el estudio del MPE 2023, y por los propios directivos encuestados y entrevistados en este estudio.

Algo que puede explicar esto lo encontramos al comparar los modelos de Kirckpatrick y Kaufman. Como bien explica Deller (2021), ambos tienen una diferencia bastante interesante²²

Kaufman separa la primera etapa de Kirckpatrick (la reacción), en dos sub-etapas: Una enfocada en los materiales y la calidad de los mismos, y otra enfocada en la reacción del participante. Y bien explica Deller (2021) que la razón por la que Kaufman hace esta separación, es porque puede ser arriesgado preguntar la satisfacción de un participante por un programa formativo si este lo siente positivo por el tipo de acompañamiento que recibió, y no tanto por los materiales.

Recordemos que este curso contó con asesores pedagógicos, por lo cual hubo un involucramiento con ellos por parte de los participantes, y la propia encuesta de satisfacción revisada nos dice que la satisfacción hacia ellos fue de más de 96%.

En este punto vale la pena preguntarse ¿realmente están siendo involucrados en construir de manera colectiva las propuestas formativas? Una cosa es tocar un tema que les interesa y otra muy distinta es tocarlo considerando sus necesidades. Así, es interesante leer lo manifestado por la directiva A que comenta cómo fue su proceso al asumir el cargo como directora:

A nivel formativo. Mmm, ya. (Suspira). Este... en primer lugar, no nos han hecho la consulta a los directores. Yo también asumí el año pasado por primera vez dirección. Si bien es cierto han sido cuatro años especialista, nunca he sido directora. No se realiza la consulta. Ni siquiera para que te brinden el curso. A mí, es más, me han vuelto a inscribir y me han dicho que es obligatorio que lleve, ¿no?, algo que yo ya lleve y concluí. (*Directiva A - entrevista*)

Y lo que ella dice, es que no se considera la coyuntura. Por ejemplo, cuando recién asumió el cargo su necesidad era otra pero no fue atendida en ello:

Mmm, no. Porque después, dentro del paquete de bienvenida, si se llegó a la parte de documentos de gestión, pero por ejemplo cuando yo lo lleve, esa parte mire y dije “Ay pero si esto hubiera sabido en enero o febrero, ya lo hubiera hecho y no me hubiera costado tanto” porque el curso llegó después. (*Directiva A - entrevista*)

²² Con mayor detalle, la descripción de los tres modelos de evaluación se puede identificar en el Marco teórico, en la tabla 11.

Ella misma está afirmando que tuvo una necesidad no atendida, que cuando asumió la dirección su necesidad era otra y no hubo respuesta hacia ella. Esto lo confirma uno de los directivos encuestados al preguntarle por oportunidades de mejora que identifica en el diseño del curso

Se debe desarrollar antes del inicio del año lectivo para su correcta planificación (*Directivo encuestado – Encuesta a directivos*)

La directiva B también es consciente de que serán necesarias herramientas en el momento en que se asume la dirección de la escuela.

Y yo creo que eso debe ser ya por norma porque si se viene a ocupar un cargo directivo yo creo que debes ir con todas esas herramientas porque tú vas a hacer un servicio a una institución. (*Directiva B - entrevista*)

Finalmente, se le pregunta si ha participado de alguna manera en la elaboración de los cursos o actividades formativas

...Lo importante es que cada región, cada lugar, tiene una situación diferente. Pese a que el currículo es universal para todos, ¿no? Pero de todas maneras es contextualizado. A veces se lanzan programas que no, que no, no concuerdan con la realidad que tenemos. (*Directora B – entrevista*)

Por todo lo mencionado, se podría pensar entonces que los especialistas que elaboran los cursos formativos sí tienen una estructura y secuencia lógica, además, se basan en estudios y normas para poder armar los cursos. Incluso, las estrategias que elaboran no están desconectadas de las necesidades de los directivos. Hasta ahí bien.

Sin embargo, los directivos podrían participar activamente en la elaboración de estos cursos, brindando ejemplos y aportando ideas.

Por ende, hay una gobernanza débil dado que no se evidencia una participación activa (Bobadilla y Centurión, 2020, p.13) en la creación real de los materiales y de los cursos. Hay una decisión por parte del ministerio que responde a datos, sí, pero no a las personas.

Y esta falta de gobernanza hacia el territorio descuida el hecho que en estos directivos hay un capital social presente muy fuerte, lo que Kliksberg (2015) define como un capital “integrado por los valores, las instituciones y las pautas culturales, entre otros aspectos” (p. 16), que ante el

conocimiento que tienen podría ser fundamental para poder crear en conjunto cursos que estén más ad hoc a sus necesidades. Finalmente una encuesta de satisfacción no es un mecanismo real de participación en la elaboración de una propuesta, menos cuando ya el curso se dio y se realizó.

El tema es importante, porque en realidad no podríamos hablar de uno sino de varios capitales sociales. Recordemos que los públicos a los que van dirigidos los cursos virtuales son amplios y variados. Hay directores de comunidades rurales y de ciudades. Hay directores de escuelas pequeñas y de escuelas grandes. Hay directores que tienen que liderar un equipo de coordinadores y subdirectores para dirigir grandes procesos de monitoreo y acompañamiento docente, y hay directores que deben hacerlo ellos mismos. La variedad es diversa y este reclamo bien lo explica Tovar (2020, 8 de junio) "Vemos comunidades y redes de maestros que reclaman que los enfoques y contenidos educativos respondan al entorno social, ambiental y local y que dialoguen con saberes diversos."

Todo esto trae a colación la teoría de Elinor Ostrom sobre la gobernanza policéntrica. Evidentemente van a haber muchísimas barreras no solo burocráticas sino hasta financieras para poder asegurar que puedan generarse distintos centros de decisión (Ostrom, 2010, p.643). El reto territorial es inmenso y no se pretende sugerir un cambio radical en tanto es lógico que no es posible. Pero dentro de las posibilidades que tiene el curso, desde su diseño, es perfectamente factible pensar en un modelo que no lo vea como un curso o un conjunto de cursos, sino como un proyecto social y también, como una innovación social.

Debe existir esta colaboración y creación conjunta, una "gestión descentralizada desde los territorios y con sus actores"(Tovar, 2020, 8 de junio) que se vea generada por una gobernanza policéntrica que parta de un trabajo conjunto y así lograr una confianza que genere mayor cooperación y mejores beneficios (Ostrom, 2010, p.661).

Finalmente, si analizamos el diseño del curso como una innovación social, veríamos que hay aspectos que no están presentes en el diseño del curso. Al hablar de innovación social, la base de la misma debe nacer de una necesidad que pueda ser identificada por la propia población, en este caso de los directivos, en donde se vea lo que Ostos (2023) llama "un proceso que tiene como objetivo encontrar nuevas y mejores formas de satisfacer necesidades sociales, a menudo no abordadas por el mercado o las políticas públicas tradicionales" (p.24), donde aparezca las ideas para poder innovar en una propuesta distinta que implique la participación. La necesidad existe, si, y está mapeada con claridad y sustentada en estudios como el MPE 2023 o la ENDI 2023²³. Pero la solución no viene de la población de directivos, sino de una propuesta ya armada por el

²³ Ver sección 2.1.2 del presente documento.

propio MINEDU. Y eso, le impide ser llamada una innovación social al no incluir ni la participación ni la co-creación (Ostos, 2023, p.26).

Además, no se ha identificado que haya habido intenciones de probar el curso antes, como si fuera un prototipo que previamente debiera pasar por un análisis de un pequeño grupo de directivos. El curso pudo tener una pequeña prueba o validación con un grupo de directivos, a manera de prototipo, el cual es un elemento clave en la espiral de la innovación de Murray, Caulier-Grice y Mulgan (2010, p.12). Recordemos que la encuesta de satisfacción es posterior al curso.

Sin esta participación, sin este prototipaje y sin esta intención de validar, no hay innovación social, y sin innovación social, es difícil evidenciar transformación o cambio sistémico (Ostos, 2023, p.28; Murray, Caulier-Grice y Mulgan, 2010, p.13). Entonces las posibilidades de que los directivos puedan adquirir capacidades con este curso son limitadas dado que se trabaja en un diseño único que no considera la variabilidad de los contextos.

En palabras de Amartya Sen, en este punto podríamos hablar de una falta de democracia, dado que “es fundamental la idea del público como participante activo y no como receptor pasivo y dócil de las instrucciones o de la ayuda dispensada” (Sen, 2000, p.337)

Entonces, con todo lo evaluado en este primer hallazgo, si en este punto se propusiera una lista de cotejo de los elementos que debe tener el diseño del curso, podríamos enfocarlo de la siguiente manera:

Ítem	No	Parcialmente	Si
El curso parte de una problemática real sustentada en datos			X
El curso se sostiene en principios andragógicos en su diseño		X	
El curso atiende un tema que los directivos peruanos consideran prioritario			X
El curso se diseña utilizando estándares de Diseño instruccional (Modelos como ADDIE, DICK y CAREY, o ASSURE)		X	
El curso se elabora con una lógica de participación de sus involucrados (directivos)	X		
El curso se diseña con una estrategia de gobernanza policéntrica aprovechando el capital social de los directivos	X		

El curso parte de las problemáticas y realidades de todos los actores a los que atiende		X	
El curso nace como una iniciativa del propio grupo de directivos donde hay un proceso de innovación social en su creación	X		

Como cierre a este hallazgo, se puede identificar que el curso cumple con ciertos elementos dado que aborda un tema que es una necesidad del directivo. Pero tiene varios puntos que podrían ser susceptibles de mejora. El primero es que, si se planteara como una innovación social, podría incluso plantearse la pregunta: ¿Es un curso la manera de atender esta problemática que tienen los directivos?

Entonces, para este primer hallazgo se puede indicar que el curso se diseñó con una necesidad sustentada en estudios que evidenciaban la problemática de los directivos y con una organización interna definida y estructurada; sin embargo, no se incorporaron mecanismos para recopilar sus requerimientos específicos ni su participación en el proceso de diseño o ejecución. Esto generó limitaciones a la hora de adecuar las actividades del mismo a las necesidades mas específicas de los directivos dificultando que respondieran plenamente a las expectativas y contextos de sus participantes.

El siguiente hallazgo se enfoca en observar con más detalle las propias actividades que presentó el curso. Así se podrá identificar si los aciertos del diseño han sido suficientes como para cumplir una estructura adecuada que ayude a alcanzar aprendizajes de los directivos.

5.2. HALLAZGO SEGUNDO:

El curso brindó herramientas prácticas, útiles y valoradas para los directivos, y actividades con un planteamiento formativo potencial. Sin embargo, la ausencia de adaptaciones a los distintos contextos de los directivos, el poco aprovechamiento de los foros y una evaluación centrada principalmente en el cumplimiento, redujeron las condiciones para favorecer aprendizajes más significativos en los participantes.

La segunda pregunta de investigación de la presente tesis fue la siguiente: “¿De qué manera las actividades propuestas en el curso favorecen el desarrollo de capacidades de las directivas y los directivos de escuelas públicas para el monitoreo y el acompañamiento pedagógico en sus escuelas?”

Esta pregunta nos invita a indagar sobre las propias actividades del curso y las herramientas que ha brindado a los directivos.

Responder esta pregunta implicó comparar tres tipos de fuentes de información. Por un lado, fue necesario revisar en la totalidad el curso Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica, incluyendo sus sesiones, sus materiales y las herramientas que brindó. En el presente subcapítulo habrá una sección dedicada a describirlo de manera específica pero concreta, pues es indispensable entender sus características, sobre todo considerando que se trata de un curso que, como se describió en el capítulo 2, sección 2.3.2., tuvo diferencias sustanciales metodológicas con los propuestos en el año 2020, 2021 y 2022 (Ver figura 8).

La segunda fuente de información que tuvo que identificarse fue la de cotejar la información brindada por los propios directivos del curso, la cual implicó revisarlo en tres niveles. En el primer nivel, la encuesta de satisfacción que los participantes llenaron al concluir el curso como parte de la revisión documental. En segundo nivel, a la encuesta que se realizó para la presente investigación, donde se ha pedido a los directivos un mayor nivel de detalle con respecto a la valoración del curso. En el tercer nivel, la opinión más profunda que brindaron las directivas entrevistadas en el presente curso.

Finalmente, una tercera fuente de información que se revisó para cotejarla con las dos anteriores, fue la opinión de los cinco asesores pedagógicos por medio de un taller participativo, quienes fueron los encargados de tener un contacto directo con los directivos participantes y conocieron de primera mano sus impresiones sobre el curso pero también pudieron evaluar las actividades del mismo. Aquí también pesó la opinión de una sexta asesora pedagógica que no participó en el taller, pero si brindó una opinión técnica y pedagógica sobre las actividades del curso como especialista pedagógica.

Complementariamente, y con el objetivo de explicar algunas dudas que puedan surgir, la opinión de las diseñadoras del curso fueron relevantes también en algunos puntos.

Después de haber revisado todas las fuentes de información mencionadas, se ha podido identificar como segundo hallazgo que el curso brindó herramientas prácticas, útiles y valoradas para los directivos, y actividades con un planteamiento formativo potencial. Sin embargo, la ausencia de adaptaciones a los distintos contextos de los directivos, el poco aprovechamiento de los foros y una evaluación centrada principalmente en el cumplimiento, redujeron las condiciones para favorecer aprendizajes más significativos en los participantes.

De manera sintetizada, este hallazgo nos dice tres cosas importantes a considerar.

Por un lado, que las actividades y sus materiales eran adecuados para brindar información general al participante y cumplían con elementos teóricos importantes del liderazgo pedagógico. La información era correcta, e incluía distintas actividades para que el participante trabajara. Lamentablemente, esta no era adaptable a las necesidades y particularidades de cada directivo, sino que eran iguales para todos. No se usaba un criterio de adecuación ni de adaptación de ningún tipo al curso como el del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) o los cinco principios de Merrill. Además no se aprovechaba el potencial de los foros ni las reuniones sincrónicas para generar un intercambio mayor entre los participantes, demostrando una desconexión entre la intención pedagógica y su implementación, sin cumplir todas las pautas que debe tener un buen diseño instruccional.

Por otro lado, algo que, si se resalta bastante en el curso, es que las herramientas brindadas al directivo fueron útiles y valoradas. El curso compartió con los participantes fichas para los diversos momentos del monitoreo y el acompañamiento pedagógico las cuales fueron bien recibidas al ser de aplicación práctica. Esto coincide muy bien con el modelo 10-20-70 de enseñanza que se explicará más adelante y que indica que un 70% de lo que aprendemos viene del “hacer” y del “experimentar” (Blackman et al., 2016, p. 384). No obstante, uno de los puntos de mejora fue que estas herramientas tampoco estaban adecuadas a las necesidades de cada directivo.

Finalmente, otro punto interesante a resaltar es el poder determinar si hubo aprendizaje o no por parte de los directivos. En general se afirma que hubo satisfacción general hacia los materiales, hacia la propuesta y las herramientas como se pudo ver en la descripción del hallazgo 1. Se ha podido cotejar sin embargo que aquellos directivos que no concluyeron con una buena nota en su producto, no necesariamente recibieron una retroalimentación que les oriente en como mejorar. Esto ocurre porque la manera en que se evaluaba el producto final del curso está en un nivel de

pensamiento de orden medio-inferior según la taxonomía de Bloom (Ponce et al., 2022, p.180), que se explicará durante el desarrollo del presente hallazgo. En general, también se percibió que las actividades evaluadas priorizaban el cumplimiento y no el aprendizaje, limitando así las posibilidades de favorecer aprendizajes que sean más significativos para los participantes.

Para este segundo hallazgo, se definieron dos variables diferenciadas, cada una con sus respectivos componentes:

- Variable 3: La calidad de la propuesta pedagógica del curso, y
- Variable 4: La valoración y aplicación de los aprendizajes adquiridos.



5.2.1. Variable 3: La calidad de la propuesta pedagógica del curso.

Para esta variable lo investigado buscó identificar una calidad en la propuesta pedagógica del curso. Se buscó identificar si existió un cumplimiento mínimo de criterios formativos que deben darse en un curso virtual. Para ello, se intentó identificar que haya coherencia entre el sílabo y las sesiones y materiales del curso. También que los aprendizajes esperados (objetivos) estén claros, así como las actividades evaluativas.

Resumen de lo identificado en la variable 3

Ante esta variable, se encontró que tanto los materiales como las actividades estuvieron bien considerados por los participantes. Sin embargo, estos no fueron adaptados a la realidad y contexto de cada participante, como se identificó en el hallazgo primero. No se trabajó con un enfoque como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), enfoque promueve adecuaciones y adaptaciones constantes en los procesos de aprendizaje.

Otro aspecto a advertir fue el relacionado a los foros. El curso propuso cuatro foros para que los participantes no solo interactuaran, sino que pudieran compartir trabajos y actividades reales hechas en sus escuelas. La intención pedagógica era correcta y cumplía con estándares adecuados. Incluso se tenía la presencia de asesores pedagógicos que podían retroalimentar a los directivos. Sin embargo, se identificó que no hubo una relación entre la intención y la implementación, y la manera en que se operativizó los foros hizo no consideraba realmente si un participante hacía su trabajo o no, o si veía una retroalimentación o no.

Además, no se pudo trabajar un sentido de comunidad e interacción pues cada aula tenía cientos de participantes, haciendo inviable la posibilidad de generar una buena conexión entre participantes. Así, a pesar de una buena idea, el diseño no consideró cómo asegurarse una implementación que favorezca mejores condiciones para el aprendizaje.

Fuentes, técnicas de investigación y componentes de la variable 3

Para poder identificar esta variable ha sido fundamental la opinión de los directivos tanto a nivel de encuestas como de entrevistas, pero también de los asesores pedagógicos dado que su trabajo consistió en interactuar constantemente con ellos. Finalmente, en esta variable aparece con mucha presencia la revisión documental, y la opinión de la especialista pedagógica que analizó el curso.

Por ello, esta tercera variable tuvo dos componentes:

- Estructura y adecuación de actividades del curso
- Aprovechamiento de los foros como espacio de interacción y retroalimentación

Sin embargo, antes de pasar a explicar a desarrollar cada componente, es importante explicar brevemente en qué consistió el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica”, y cómo se organizó. La primera parte de esta explicación se brindará como parte de la variable 3, y la segunda parte como parte de la variable 4.

Esta explicación no pretende interpretar resultados, sino simplemente comunicar información que permita entender mejor cómo está estructurado el curso.

Descripción del curso Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica

Como se describió en el marco contextual y en la sección 4.2. del capítulo 4, el curso Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica se realizó el año 2023 y tuvo una participación de 4,523 directivos que concluyeron el curso (MINEDU, s.f.) Este curso se brindó por medio de la plataforma virtual PerúEduca, plataforma digital del MINEDU enfocada en brindar cursos, materiales y otros recursos digitales a diversos actores educativos (PerúEduca, 2025)²⁴

Dentro de los archivos de la revisión documental, se identificó el Sílabo del curso y el Diseño Formativo del mismo, donde se describen los objetivos del curso y sus aprendizajes esperados, los cuales se han transcrito en la tabla 16.

²⁴ Se puede encontrar más información sobre el portal web PerúEduca en el siguiente enlace:
<https://www.perueduca.pe/#!/home/quienes-somos>

Tabla 16

Objetivos y aprendizajes esperados del curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”

Objetivo general del curso	
Fortalecer el desarrollo de competencias profesionales del/de la directivo/a relacionadas con la planificación, ejecución y evaluación del proceso de monitoreo y acompañamiento a las y los docentes, para generar mejoras en los logros de los aprendizajes de las y los estudiantes.	
Objetivos específicos del curso	Aprendizajes esperados del curso
- Promover la comprensión del proceso de planificación y ejecución del monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica - Promover el desarrollo de estrategias de acompañamiento y habilidades socioemocionales para sostener un adecuado seguimiento al o a la docente	- Identificar el proceso de monitoreo y acompañamiento, y las acciones necesarias para ejecutarlo en su IE. - Reconocer los elementos necesarios para el recojo de evidencias del desempeño docente, a partir de la observación en aula y el uso de un instrumento. - Identificar pautas para el análisis de evidencias recogidas en observaciones de aula sistematizándolas para generar informes de desempeño docente. - Reconocer estrategias para elaborar, ejecutar y evaluar el plan de acompañamiento. - Reconocer la importancia del diálogo reflexivo como generador de reflexión en el o la docente y del seguimiento a sus compromisos. - Identificar habilidades socioemocionales que faciliten el proceso de acompañamiento pedagógico de las y los docentes. - Proponer acciones de monitoreo y acompañamiento pedagógico en su IE a través de la elaboración de un producto que incluya un reporte o proyección de dichas acciones.

Fuente: Elaborado a partir de la revisión documental realizada al Sílabo del curso “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023” – Ministerio de Educación.

Para lograr estos objetivos, el curso planteó siete sesiones divididas en dos unidades que se expresan en la tabla 17.

Tabla 17

Unidades, sesiones y objetivos de las sesiones del curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica”

Unidad	Sesión	Objetivo de cada sesión
Unidad 1: Planificación y ejecución del monitoreo	1. Planificación del proceso de monitoreo y acompañamiento.	Que el directivo o directiva comprenda el proceso del monitoreo y del acompañamiento, y cómo se articulan ambos conceptos.
	2. Observación del desempeño docente.	Que el directivo o directiva identifique los elementos necesarios para el recojo de evidencias del desempeño docente, a partir de la observación en aula y el uso de un instrumento.
	3. Apreciación de la observación.	Que el directivo o directiva reflexione sobre el proceso de apreciación de la observación del desempeño docente.
Unidad 2: Estrategias de acompañamiento y habilidades socioemocionales	4. Reflexión con el o la docente y seguimiento a compromisos.	Que el directivo o directiva identifique estrategias para establecer un diálogo reflexivo adecuado con la o el docente basado en evidencias.
	5. Estrategias para el acompañamiento a la práctica pedagógica.	Que el directivo o directiva, a partir del informe de desempeño de sus docentes, diseñe estrategias para su acompañamiento.
	6. Habilidades socioemocionales para el acompañamiento a la práctica pedagógica.	Que el directivo o directiva identifique las habilidades socioemocionales que requiere fortalecer en sí mismo/a para poder realizar acompañamiento a sus docentes.
	7. Sistematización, plan y reflexión acerca del monitoreo y acompañamiento en mi IE.	Tiene como propósito que la o el participante sistematice las acciones de monitoreo y acompañamiento pedagógico realizadas en su IE desde el inicio del curso.

Fuente: Elaborado a partir de la revisión documental realizada al Sílabo del curso “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023” – Ministerio de Educación.

La particularidad de este curso, ya indicada en puntos anteriores, fue que la presencia de asesores pedagógicos. En el diseño instruccional revisado se explica con mayor detalle esto:

El presente curso es de tipo virtual autoformativo y asesorado. Por un lado, implica que el participante gestione su tiempo para el estudio y aprenda de manera autónoma de acuerdo

con su estilo y ritmo de aprendizaje. Por otro lado, incluye espacios sincrónicos en los que el participante es guiado, acompañado y retroalimentado por un asesor a través de conferencias y asesorías. (*Diseño Instruccional del curso – Revisión documental*)

Esto significa que, si bien el curso era de tipo autoformativo y asincrónico, es decir, de avance independiente por parte del directivo; existió la figura de un asesor pedagógico que brindaba orientación por medio de actividades sincrónicas.

Estructura de las sesiones del curso

Estas sesiones autoformativas se presentaron con una guía de actividades llamada Guía del participante (ver figura 27), que sirvió para orientar al participante a realizar las distintas actividades que tenía cada sesión. En ella, se podían encontrar entre seis y siete actividades distintas acciones como leer una lectura, observar un video, revisar un material, responder preguntas reflexivas, entre otras actividades.

A continuación, se muestran algunas imágenes de una de las Guías del participante:

Figura 27

Imágenes del curso virtual



NOTA: Cada sesión poseía una guía del participante. Esta se presentaba en un formato .pdf y poseía alrededor de 25 páginas, que incluía todas las actividades que el participante debía realizar.

Fuente: Elaborado a partir de la revisión documental realizada al Sílabo del curso "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023" – Ministerio de Educación.

La guía del participante explicaba todas las actividades a realizar, y estas incluían diversos anexos, como lecturas, videos, audios y otras actividades. La decisión con respecto a cómo se elaboraban las actividades lo explica la diseñadora B, del equipo del MINEDU de la DIF:

"Todas las implicadas, las diseñadoras, que pueden ser cuatro o cinco diseñadoras, se reúnen, y se dialoga acerca de ¿cómo van a ser esas actividades, si vamos a trabajar

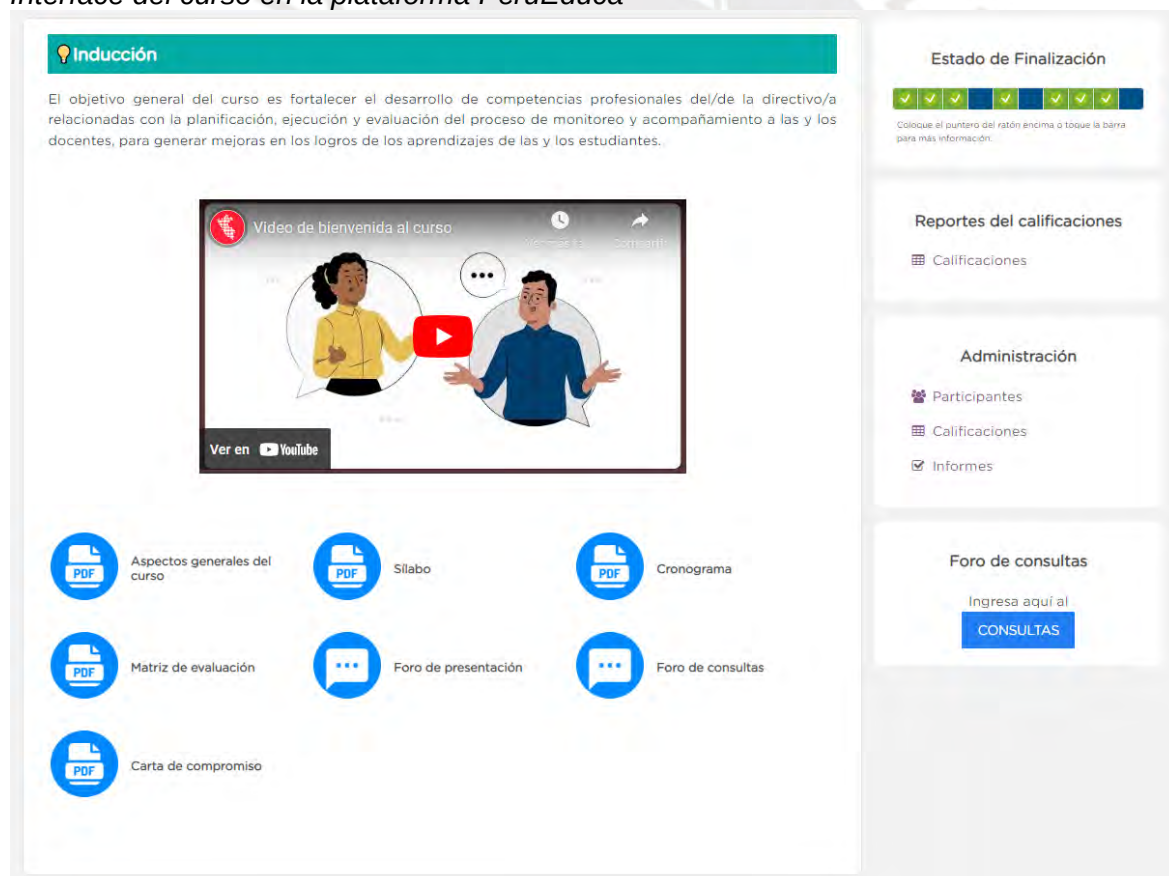
con foros, si se va a tener un producto calificado, un producto autoevaluado, qué tipo de recursos se van a colocar, si vamos a incluir videos, vamos a incluir videos de YouTube? O solamente videos grabados por nosotros, o PPT locutados, que un tiempo también hicimos varios PPT locutados, o por ahí de repente sí conviene poner audios, porque también siempre estamos evaluando con el equipo cómo hacemos un curso, y en esas conversaciones salen ideas para ir mejorando.

Entonces, en algún momento podía haber habido demasiada carga de lecturas en un curso, entonces después hemos orientado para tratar de diversificar y que no solamente sean lecturas, sino que vaya un audio, que vaya un caso, una entrevista a un director, ¿no? Entonces se va cambiando, a una infografía”. (Diseñadora B - entrevista)

En la figura 28 se puede apreciar la plataforma virtual PerúEduca, y la ubicación de cada uno de los materiales por sesión:

Figura 28

Interface del curso en la plataforma PerúEduca



Nota: La imagen corresponde a un pantallazo a la página principal del curso virtual en la plataforma PerúEduca

Fuente: De Curso Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica pedagógica – Plataforma PerúEduca 2023

Espacios sincrónicos brindados por el curso

Dentro de lo descrito en el diseño formativo se indica que aparte de las actividades evaluadas, también existieron espacios sincrónicos para que el participante reciba orientación por parte de los asesores. Estos espacios se llamaron conferencias y asesorías.

En el diseño formativo se indica que las conferencias tendrían una duración de 90 minutos, y las asesorías de 120 y que la principal diferencia entre ambos espacios, es que la primera estaba destinada a presentar la sesión de la semana (razón por la que esta actividad se programó los primeros días de cada semana), y la segunda, en honor a su nombre, se enfocaba en asesorar a los participantes y absolver sus dudas sobre los contenidos teóricos y las actividades del curso. El asesor, como se indica en el diseño formativo, podría programar hasta 8 de estas por semana, para así poder atender a todos los directivos.

Aquí cabe la pena hacer una precisión matemática: La DIF contó con un equipo de 16 asesores para este curso según comentó la encargada operativa A, para un grupo inicial de 8172 participantes en total (MINEDU, s.f). Cada asesor estuvo a cargo de un aula, por lo cual cada aula tuvo un número aproximado de 510 directivos. Si bien, se sabe que no todos los directores iban a participar (y el porcentaje final lo demuestra, con solo un 64% de certificados que dan como resultado a los 4,523 directivos que ya se indicó), el número es alto para cualquier tipo de control o soporte pedagógico que pueda brindarse.

Esto será explicado más adelante, pero es importante dimensionar esto como parte de la propuesta pedagógica.

Ahora bien, el curso no pretendía que ni las conferencias ni las asesorías fueran actividades obligatorias. En realidad el participante podría concluir el curso únicamente realizando las actividades de la plataforma PerúEduca (es decir, las actividades autoformativas asincrónicas) y sin participar o interactuar con su asesor en ningún momento. Esto implica que la presencia del asesor, si bien buscaba ser útil para quien requiera su apoyo, no era necesaria para realizar el curso y funcionaba más como su nombre mismo lo decía: un asesor.

Este tema será retomado al hablar de la variable 5, en el tercer hallazgo.

Evaluación y conclusión del curso

Con el objetivo de finalizar el curso y obtener la constancia, los directivos debían realizar una serie de actividades evaluadas por cada una de las sesiones del curso. Cada una de estas actividades tenían un peso para la nota. Las actividades evaluadas eran de tres tipos:

- Participar en un foro (Sesiones 1,2,4 y 5)
- Desarrollar un cuestionario (Sesiones 3 y 6)
- Realizar un producto final (Sesión 7).

En lo referente a la calificación, únicamente en el producto final los asesores pedagógicos calificaban y retroalimentaban. En el caso de los foros, si bien brindaban un comentario en él, este no tenía influencia en la nota pues la plataforma PerúEduca detectaba automáticamente si un directivo había participado y ya automáticamente le ponía la nota de 20.

Para participar de manera correcta y que la actividad se considere como "completada", cada participante debe tener al menos 02 intervenciones: una para responder a la(s) pregunta(s) del foro, y otra para comentar la respuesta de un/a compañero/a. (Diseño Instruccional del curso – Revisión documentaria)

Una de las asesoras pedagógicas que participó en el taller confirmó esto, pues indicó que, si bien su trabajo se implicaba entrar a los foros a brindarles una retroalimentación, esta no tenía influencia en la nota. Es decir que en la plataforma virtual PerúEduca validaba la nota por el hecho de participar, y no por como realizó su participación:

En cuanto a la nota, esta retroalimentación no le brindaba una nota numérica, sino que le brindaba como una calificación cualitativa de haber cumplido la actividad, y esa información de cumplimiento de la actividad se le iba marcando en la plataforma en la barrita de actividades (Asesora pedagógica C – Taller con asesores pedagógicos)

Para el caso de los cuestionarios, estos tenían la particularidad de poder brindar hasta tres intentos al participante en caso de que fallara. Al final de cada intento, el cuestionario indicaba las respuestas que habían sido correctas y las que eran incorrectas. En el caso de estas últimas, el cuestionario brindaba una retroalimentación que explicaba por qué no era correcta dicha respuesta (Aunque no indicaba cual era la correcta).

Finalmente, para el caso del producto final, este le pedía al directivo recopilar los pequeños productos que había presentado en cada uno de los foros de manera unitaria. En el caso de esta actividad, esta sí era retroalimentada por cada uno de los asesores y tenía una calificación que se brindaba a partir de evaluar con un instrumento de evaluación cuyo proceso se detallará más adelante.

Por todo lo mencionado, la tabla 18 presenta un resumen de las actividades evaluadas y la forma en que se brindaba una retroalimentación al participante

Tabla 18

Actividades evaluadas y su peso en el curso

Sesión del curso	Actividad evaluada	Peso sobre la nota	Retroalimentación y calificación
S1. Planificación del proceso de monitoreo y acompañamiento	Participar en el foro de la sesión 1 en dos ocasiones: En la primera participación, el director debe crear un cronograma de monitoreo y subirlo al foro. En la segunda participación debe brindar una retroalimentación a otro compañero.	10%	No existe. La actividad no es evaluada por nadie, la plataforma virtual detecta si el participante tuvo dos participaciones en el foro (solo que participara, no el contenido), y le da automáticamente 20 si lo logra. El asesor puede retroalimentar el foro, pero no influye en la nota.
S2. Observación en el aula: Recojo de evidencias	Realizar un cuestionario de 5 preguntas sobre los temas abordados en la sesión 2.	10%	Retroalimentación automática: El cuestionario tiene cinco preguntas de opción múltiple. La plataforma virtual califica automáticamente al participante. Tiene hasta tres intentos en caso desapruebe las dos primeras. Adicionalmente, se le brinda una retroalimentación al participante si se equivoca en la respuesta.
S3. Análisis de evidencias	Participar en el foro de la sesión 3 en dos ocasiones: En la primera participación, el director debe subir una ficha con las conclusiones de una observación hecha a un docente de su escuela. En la segunda participación debe brindar una retroalimentación a otro compañero.	10%	No existe. La actividad no es evaluada por nadie, la plataforma virtual detecta si el participante tuvo dos participaciones en el foro (solo que participara, no el contenido), y le da automáticamente 20 si lo logra. El asesor puede retroalimentar el foro, pero no influye en la nota.
S4. Estrategias para el acompañamiento a la práctica pedagógica	Participar en el foro de la sesión 4 en dos ocasiones: En la primera participación, el director debe subir una matriz de información donde sistematiza la apreciación realizada a un docente su escuela. En la segunda participación debe brindar una retroalimentación a otro compañero.	10%	No existe. La actividad no es evaluada por nadie, la plataforma virtual detecta si el participante tuvo dos participaciones en el foro (solo que participara, no el contenido), y le da automáticamente 20 si lo logra. El asesor puede retroalimentar

			el foro, pero no influye en la nota.
S5. Reflexión con el docente y seguimiento a compromisos	Realizar un cuestionario de 5 preguntas sobre los temas abordados en la sesión 5.	10%	Retroalimentación automática: El cuestionario tiene cinco preguntas de opción múltiple. La plataforma virtual califica automáticamente al participante. Tiene hasta tres intentos en caso desapruebe las dos primeras. Adicionalmente, se le brinda una retroalimentación al participante si se equivoca en la respuesta.
S6. Habilidades socioemocionales para el acompañamiento a la práctica pedagógica	Participar en el foro de la sesión 6 en dos ocasiones: En la primera participación, el director debe realizar un análisis reflexivo de cómo aplica sus habilidades socioemocionales para relacionarse con sus docentes y subirlo en un formato brindado por el curso. En la segunda participación debe brindar una retroalimentación a otro compañero.	10%	No existe. La actividad no es evaluada por nadie, la plataforma virtual detecta si el participante tuvo dos participaciones en el foro (solo que participara, no el contenido), y le da automáticamente 20 si lo logra. El asesor puede retroalimentar el foro, pero no influye en la nota.
S7. Propuesta de plan de acompañamiento para mi IE	Producto final del curso: El participante presenta un trabajo (producto final) donde, en un formato brindado por el curso, debe consolidar actividades realizadas en las sesiones anteriores: Una matriz de análisis de sus docentes, una propuesta de acciones de acompañamiento docente, un cronograma de monitoreo docente y un análisis reflexivo de habilidades socioemocionales.	40%	Retroalimentación por el asesor pedagógico: La actividad es evaluada por un asesor pedagógico, quien utiliza una rúbrica para revisar y calificar al participante.

Fuente: Elaborado a partir de la revisión documental realizada al Sílabo del curso "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023" – Ministerio de Educación.

Como se puede ver, los foros sumaban 40% de la nota final, los cuestionarios, 20%; y el producto final del curso equivalía a un 40%. No se hace mención de las actividades sincrónicas como conferencias y asesorías, pero de esto se hablará en el tercer hallazgo - variable 5 con mucho más detalle y precisión.

Habiendo brindado la explicación de cómo se estructuró el curso "Monitoreo y Acompañamiento

de la práctica pedagógica” será más sencillo entender los dos componentes de la Variable 3 que son los siguientes: Estructura y adecuación de actividades del curso, y aprovechamiento de los foros como espacio de interacción y retroalimentación

5.2.1.1. Estructura y adecuación de actividades del curso

El primer componente de la variable 3 es que la estructura de actividades tiene oportunidades de mejora, de adecuación y de adaptación.

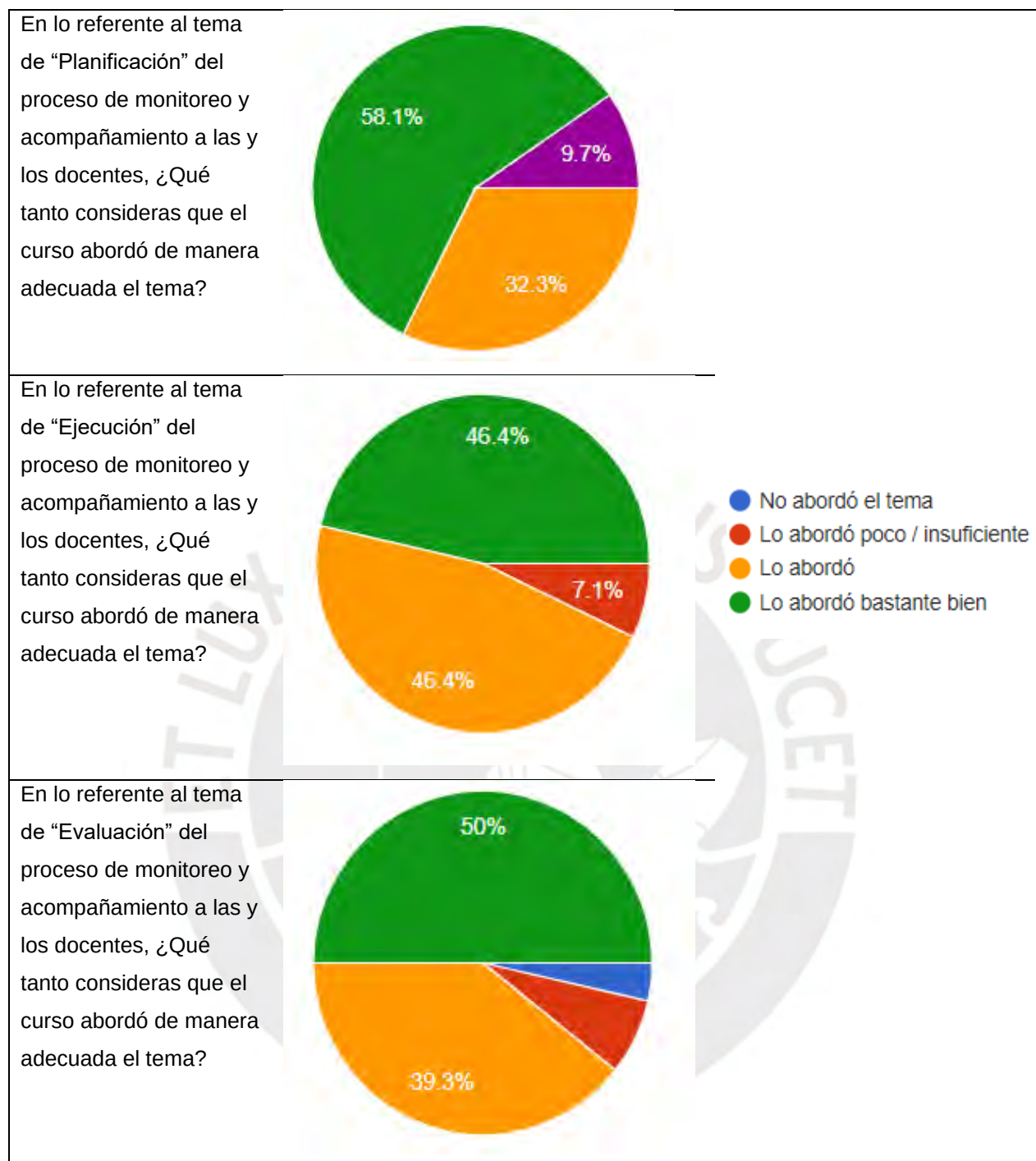
El curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica” abordó como contenido temático los tres momentos del proceso del mismo nombre: La planificación, la ejecución y la evaluación del proceso de Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica, tal y como se puede apreciar en los objetivos del curso y en la distribución de sesiones en las tablas 16 y 17.

A partir de la encuesta a directivos, se puede concluir que ellos consideraron que esos tres momentos sí se abordaron en el curso, como se indica en la figura 29. De esta manera, es posible afirmar que los directivos encuestados consideraron que el curso abordó de buena manera estas temáticas. A los directivos se les preguntó qué tanto creían que el curso abordó correctamente dicho tema, y la mayoría respondió que lo abordó o lo abordó bastante bien de la siguiente manera:

- Planificación del proceso de monitoreo y de acompañamiento: 90,4% de directivos encuestados considera que se abordó o se abordó bastante bien.
- Ejecución del proceso de monitoreo y de acompañamiento: 92,8% de directivos encuestados considera que se abordó o se abordó bastante bien.
- Evaluación del proceso de monitoreo y de acompañamiento: 89,3% de directivos encuestados considera que se abordó o se abordó bastante bien.

Figura 29

Opinión de los encuestados sobre las temáticas abordadas en el curso



Fuente: Elaborado a partir de la encuesta a 31 directivos que llevaron el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”

La encuesta a los 31 directivos coincide con la propia encuesta de satisfacción del curso, presentada en la figura 24 como parte de la revisión documental.

Esto resalta varios elementos positivos del curso dado que se puede percibir que hay una satisfacción en los directivos que lo llevaron de manera general. Lo interesante, sin embargo, llega cuando se analiza con mayor profundidad.

Aquí vale recordar lo propuesto por el modelo Kaufman (Deller, 2021) en el entendido de cuestionar la satisfacción de un programa de formación únicamente porque el participante sienta que los materiales fueron buenos y que los contenidos están cumpliendo sus expectativas no garantiza que realmente haya aprendizaje ni mucho menos aplicación de lo aprendido.

Otro criterio interesante para evaluar el curso es abordarlo desde el marco del Diseño Universal de Aprendizaje [DUA] (CAST, 2024) aspecto que también fue mencionado por una de las participantes del estudio.

Como ya se ha explicado en la tabla 13, para esta investigación se contó con la opinión de una sexta asesora pedagógica quien no participó en el taller en el que participaron los otros cinco, pero si brindó su opinión técnica mediante una entrevista estructura escrita a manera de testimonio. En este caso se le llamará “Especialista pedagógica A”.

La especialista pedagógica A identificó algunos aspectos a mejorar en el diseño del curso (figura 30).

Figura 30

Propuestas de Mejoras relacionadas con la adecuación y adaptabilidad de materiales – Especialista pedagógica consultada

“Es necesario, fortalecer recursos y casos que respondan a la variabilidad de tipos de gestión en las IIEE”.  Especialista pedagógica A “Se identifica que, en los recursos propuestos en la sesión 5 y 6, es necesario fortalecer criterios de accesibilidad para que los directivos no presenten dificultades para decodificar la información de las historietas y lecturas propuestas. Desde el rol de la asesoría, se realizaron los ajustes necesarios”.	“Es necesario seguir fortaleciendo la propuesta formativa que se brinda a los directivos en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como medida para atender a la diversidad de los contextos en donde se ejerce liderazgo pedagógico. Esto permitirá diseñar una oferta formativa que pueda ajustarse a las necesidades formativas de todos los participantes y no solo de la mayoría”. “Poca accesibilidad visual, hay varios directivos con problemas de visión”.
--	---

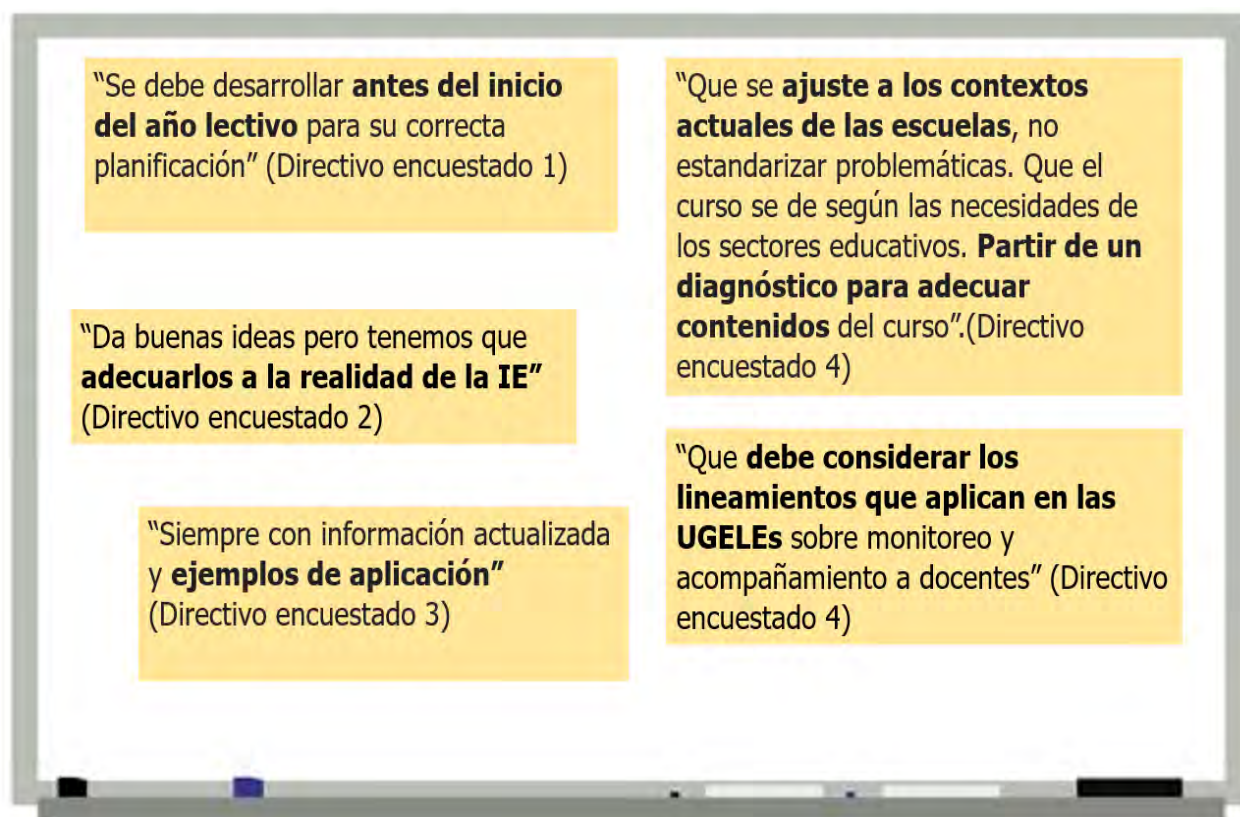
Fuente: Elaborado a partir de la entrevista escrita a experta pedagógica con experiencia como asesora en el curso.

La especialista pedagógica A identificó dos dificultades en el curso: la adecuación de materiales para alcanzar a todo tipo de directivos y la adaptación de experiencias a la realidad de cada director.

Un grupo de directivos encuestados confirmaron esto (Ver figura 31) cuándo se les preguntó por recomendaciones de mejora y aspectos a cambiar para un futuro curso:

Figura 31

Opiniones de los directivos en relación al curso



Fuente: Elaborado a partir de la encuesta a 31 directivos que llevaron el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Cabe aclarar en la respuesta del directivo que indica "que se debe considerar los lineamientos que aplican en las UGEL", que lo que sugiere es adecuar al contexto local (las UGEL son instancias descentralizadas educativas).

En el resto de respuestas se puede observar demandas relacionadas a la contextualización, la consideración de sus realidades, ejemplos aplicados y el usar Desde la Gerencia Social, se puede identificar que varios elementos están presentes en la implementación de esta intervención; pero queda pendiente fortalecer el involucramiento del sujeto de derecho, directivo y directiva, con el objetivo de optimizar mucho más la intervención.

Entonces, la evidencia de la especialista pedagógica A se alinea con lo mencionado por los directivos encuestados.

Ella propuso evaluar el curso desde la mirada del modelo DUA, el cual parte de la premisa de que todas las personas aprendemos de maneras distintas y que toda formación debe cumplir con tres principios: "Engagment (enganche o motivación), representation (representación) y acción &

expresión (acción y expresión)” (CAST, 2024).

Estos tres principios en concreto (CAST, 2024) son:

- Toda enseñanza debe proporcionar distintas formas de comprometerse (que implica diversas maneras de enganchar el aprendizaje).
- Toda enseñanza debe proporcionar distintas maneras de representar lo que se quiere enseñar (que no haya una sola manera de plasmar los contenidos, sino diversas o claras para todos)
- Toda enseñanza debe proporcionar distintas maneras de expresar lo aprendido (que implica distintas maneras de cumplir un producto pedagógico)

El curso virtual “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica” no evidencia haber incluido el enfoque del DUA en su diseño pues es un solo curso sin ningún tipo de adaptación o adecuación.

De todas maneras es importante entender que es difícil pretender que un curso virtual masivo en una plataforma virtual pueda lograr hacer tantas adecuaciones. Por ejemplo, sería difícil crear diversos cuestionarios por sesión o diversas maneras de demostrar lo aprendido.

Sin embargo, hay otros elementos, como la manera en que se presentan las actividades y la información (como lecturas) que si podrían ser adaptables. Además, recordemos que una de las preguntas que parten de la innovación social es cuestionar las formas de hacer las cosas, por lo que es válido preguntarse si hacer un curso virtual era la mejor manera de lograr la meta propuesta.

En todo caso, algunos aspectos que si incluían elementos del DUA son algunas versiones de ciertos materiales que el curso tuvo. Por ejemplo, en algunos videos del curso se incluyeron transcripciones pensadas en participantes que preferirían leerlos o no podrían escuchar los videos por conectividad. Esta buena iniciativa, podría replicarse a más actividades del curso.

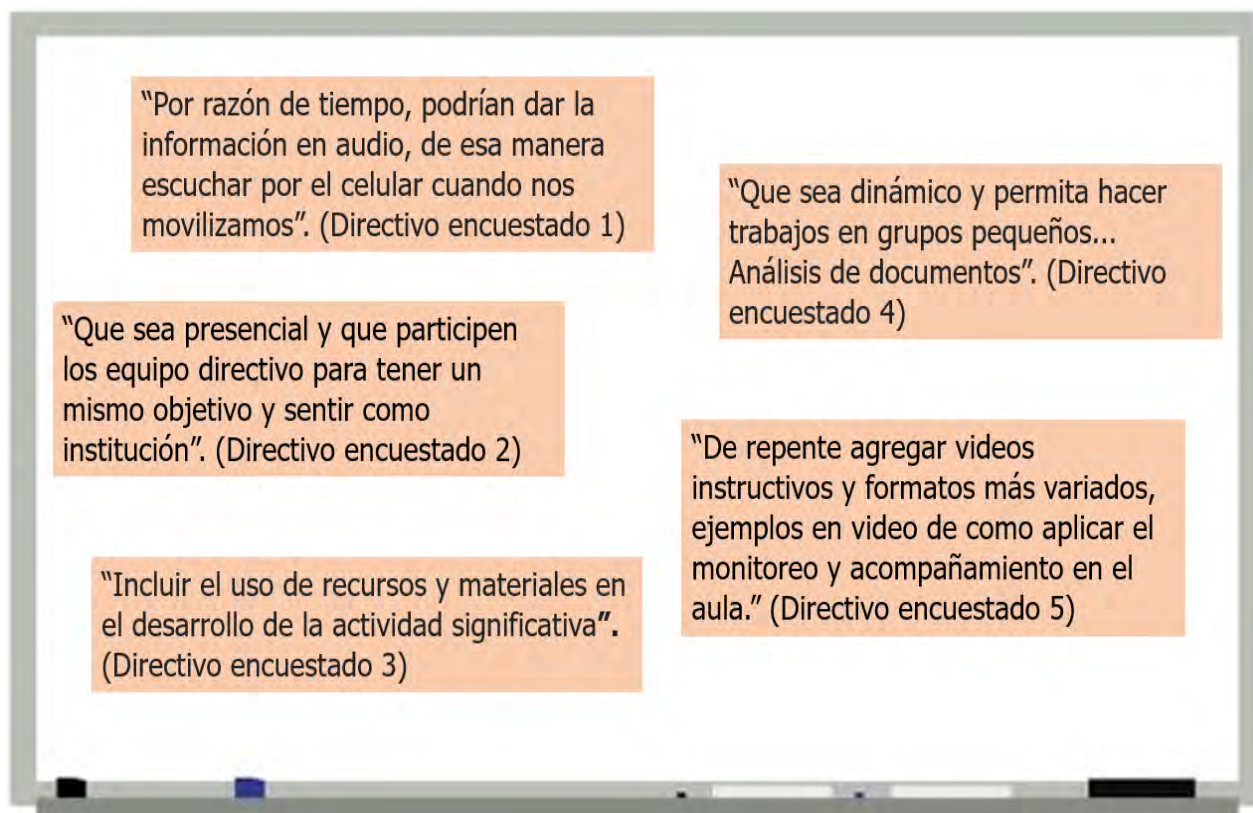
Recordemos que el curso estaba enfocado en una variedad muy amplia de directivos, de distintas características, por lo que era muy importante adecuar ejemplos para diferentes grupos como se ha descrito en el hallazgo 1. Esto, desde el diseño, muestra una ausencia de un enfoque andragógico, en el sentido que no hay una personalización hacia la particularidad de cada ser. No solo eso, una sola propuesta unitaria para todos, impide, en palabras de Paulo Freire, la posibilidad de un diálogo y de conocer la necesidad o percepción de cada participante (Freire, 1970, p.155),

Ya Sánchez (2015) plantea una educación enfocada en adultos que debe considerar las diversas características de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, él también propone considerar la

importancia de lo etario (p.542). Es evidente que no es igual la manera en que aprenda una persona de 45 años que una de 70 años, diferencias que existen en los directivos peruanos. Los materiales pueden ser generales, sí, pero al menos su propuesta podría ser variada o, en su defecto, abordar distintos ejemplos con el objetivo de ser más alineado a lo que la teoría defiende. Sobre esto, algunos directivos encuestados propusieron mejoras (Figura 32).

Figura 32

Sugerencias de directivos para mejoras en la adecuación y contextualización de actividades



Fuente: Elaborado a partir de la encuesta a 31 directivos que llevaron el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Para poder confirmar esta percepción fue interesante cotejar la opinión de las personas que fueron entrevistadas. La figura 33 muestra la propuesta de la directiva, lo que piensa una asesora pedagógica y la manera en que lo interpretan la diseñadora del curso y la encargada operativa.

Figura 33

Opinión de diversos actores sobre la necesidad de adecuar y adaptar los materiales



Fuente: Elaborado a partir de las entrevistas realizadas y taller con asesores pedagógicos

En la figura 33 podemos ver que no solo la directiva B comenta que es importante concordar con la realidad que se tiene, sino que la propia asesora pedagógica también lo detecta. Sin embargo, identificamos dificultades en el equipo del MINEDU. Por un lado, la diseñadora B comenta que al iniciar el curso ya no tienen información de lo que ocurre, y la encargada operativa A si bien admite la necesidad de adecuar, también comenta que esto no se da.

Sin embargo, esto lo reconocen y son conscientes de ello:

...que la formación (...) no apunte a una estandarización del perfil del director, sino que se adecue a las necesidades territoriales, Y me parece que eso es un tema pendiente todavía.
(Encargada operativa A – entrevista)

Esto último, es lo que León Festinger llamaba la teoría de la disonancia cognoscitiva, que no es otra cosa que la idea de tener la certeza que algo debería suceder, pero igual no se realiza por distintos motivos (Ovejero, 1993, p.201).

Ovejero (1993) explica que Festinger creía que las personas no tenemos la capacidad de poder tener la totalidad de la información sobre algo, y que nuestras creencias entran en juego en ese momento y chocan con la nueva información que se recibe (p.202), por lo que esto puede aplicarse

a la persona que es responsable de un proceso de gestión, y que sabe que puede hacer algo adicional, pero las diversas situaciones que hay (como por ejemplo, la influencia de un jefe, característica muy presente en el Estado, o el propio tiempo), no lo permite.

Ahora bien, esto se ha analizado en el marco de los materiales del curso, pero... ¿que ocurre con la interacción de los participantes? El curso intentó promover esto mediante los foros de participación. Será interesante ver qué ocurrió ahí.

5.2.1.2. Aprovechamiento de los foros como espacio de interacción y retroalimentación

Como ya se ha explicado en la tabla 14, el curso tenía tres tipos de actividades evaluadas: Los cuestionarios, el foro y el producto final, pero fue el foro el espacio con mayor potencial de interacción entre directivos.

Según la revisión documental realizada para este estudio en los foros el participante debía interactuar en dos ocasiones en un total de cuatro foros. En cada uno de ellos participaría con indicaciones distintas:

- En el foro de la sesión 1, el director debía crear un cronograma de monitoreo y subirlo al foro. En la segunda participación debía brindar una retroalimentación a otro compañero.
- En el foro de la sesión 3, el director debía subir una ficha de observación a un docente de su escuela, con las conclusiones de dicha observación. En la segunda participación debía brindar una retroalimentación a otro compañero.
- En el foro de la sesión 4, el director debía subir una matriz de información donde sistematizaba la apreciación realizada a un docente su escuela. En la segunda participación debía retroalimentar a un compañero.
- En el foro de la sesión 6, el director debía realizar un análisis reflexivo de cómo aplicaba sus habilidades socioemocionales para relacionarse con sus docentes, y subirlo en un formato brindado por el curso. En la segunda participación debía brindar una retroalimentación a otro compañero.

Como se puede apreciar, las actividades eran aplicativas. Se le pedía al participante crear propuestas o compartir acciones que ya había hecho en la escuela, con el objetivo de recibir una retroalimentación. Como diseño, esto cumple con elementos de una formación *Blended Learning*, pues solicita una interacción al retroalimentar al compañero, y el potencial de generar diálogo; pero con una actividad de aplicación potente de fondo (Vaughan, Cleveland-Innes & Garrison, 2013, p.11).

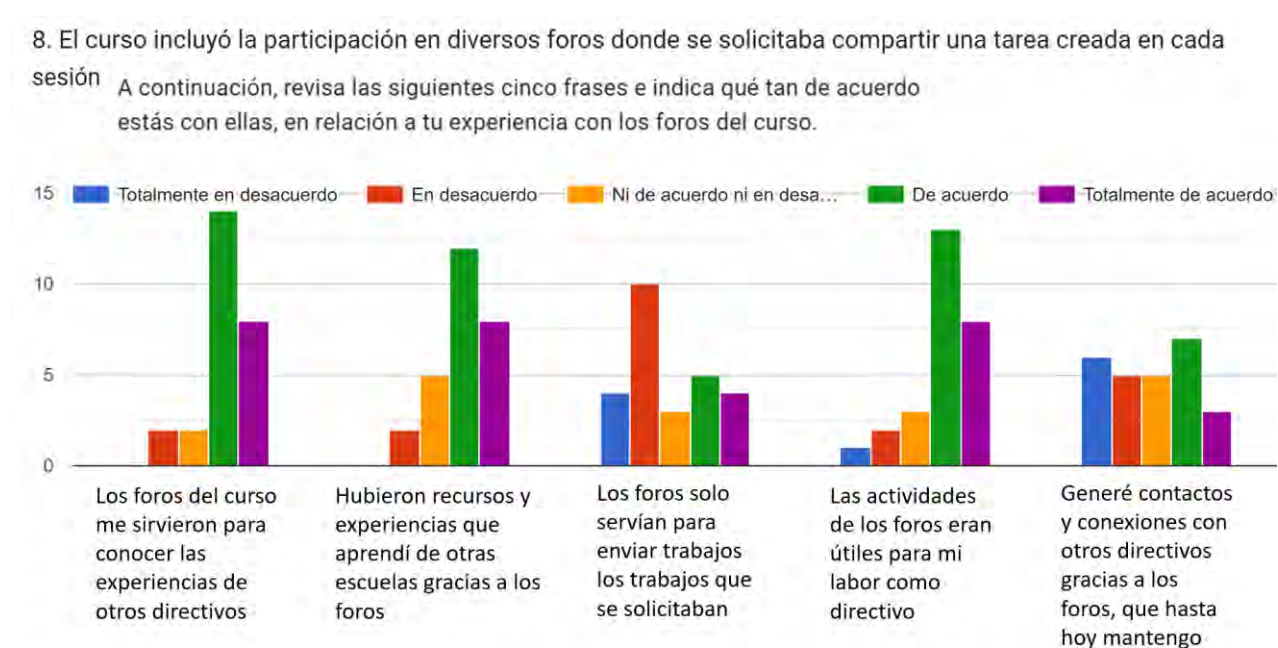
Como ya se vio en el marco teórico, el *blended learning* contiene principios en su diseño, y en este

caso podemos ver aplicados algunos de ellos: Por un lado, Vaughan propone planificar una comunicación abierta y de confianza, y esta se ve presente al permitir la interacción mediante foros. Además, algo muy resaltante es la existencia de otro de los principios que propone que tiene que ver con la formación de una comunidad (Vaughan, Cleveland-Innes & Garrison, 2013, p.17). El planteamiento existe y la intención está, por lo que se puede resaltar la idea de la propuesta.

Sobre los foros, los participantes del curso brindaron su opinión sobre los mismos (Ver figura 34).

Figura 34

Opinión de los encuestados sobre los foros



Fuente: Elaborado a partir de la encuesta a 31 directivos que llevaron el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Según la figura 34, en general hay una idea positiva sobre los foros, sobre todo para conocer experiencias de otros directivos y la utilidad para su labor como directivos. Pero la comunidad de la cual habla Vaughan y compañía no se ve presente, aunque sí uno de los elementos que Knowles propone como principio de la andragogía: El poder brindar espacios para que los aprendices compartan su propio bagaje.

La explicación a ello la brindan las directivas A y B, que sugieren que los foros tendrían que haber sido como parte de grupos más pequeños. Recordemos que en cada aula habían mucho más de 500 personas según la revisión documental, y esto implicaba foros con cientos de personas participando.

Figura 35

Oportunidades de mejora a los foros según directoras entrevistadas



Directiva A

"A veces pueden haber experiencias muy ricas, pero como hay tantas personas que se escriben, tú agarras al azar, este de acá, abría, leía, "ay, ya, ya, voy a comentar". O sea, no es que te pones a analizar, a mirar uno por uno, a ver, "este me parece", "a este le voy a comentar". Sino que, **porque tampoco los tiempos nos dan, (...) entonces, llegas y a veces estos tiempos no te dan para estar leyendo**, leyendo, revisando, entonces, yo agarraba, abría, y decía, a ver, uno de acá, ya este será [el foro que va a leer], o sea, y trataba, miraba, leía, miraba, trataba, ah, ya, "voy a comentarles", ¿No? **Pero no este no pues con el propósito creo que debería ser el foro, quizás es por la cantidad de personas que hay"**

"Yo pienso que el foro es algo muy, éste, ¿cómo le puedo decir? **Muy genérico**, porque a veces te dicen comenta con uno o dos, entonces tú ingresas y agarras, bueno a mí es mi experiencia, ¿no? **Agarro lo que está más cerca del mío y por la premura del tiempo de repente no lo leo mucho**, este, **las otras experiencias que son enriquecedoras**, pero debido al tiempo que tenemos de repente no lo podemos, este, compartir. Entonces solamente compartes de uno o dos y termina allí.

Yo creo que por ejemplo **se podrían convertir como en pequeños grupos**, ¿no? Por ejemplo de veinte directores que tengan, este, cercanía"



Directiva B

Fuente: Elaborado a partir de la entrevista a directoras de IE Públicas que llevaron el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Ambas directivas indican que los foros tendían a tomar mucho tiempo por la cantidad. También sugerían hacer agrupaciones.

Posiblemente hubiera sido mejor que cada participante se asociara a un grupo más cercano a su realidad, o más contextualizado. El aprovechamiento de la experiencia de cada directivo no se estaría explotando al máximo, que en un enfoque andragógico es fundamental. Sánchez lo resume muy bien al decir que la "experiencia es el más rico recurso para el aprendizaje de los adultos" (Sánchez, 2015, p.542).

Posiblemente Sánchez criticaría justamente el hecho de que algo tan importante para un aprendizaje en adultos, se esté cumpliendo de manera limitada por una distribución poco estratégica de los directivos.

Esta lectura de los foros, también es compartida por los asesores pedagógicos, quienes consideran que la cantidad de ellos, la no obligatoriedad y la baja intención de revisar las retroalimentaciones por parte de los directivos, son aspectos que debieron mejorarse.

Figura 36

Oportunidades de mejora a los foros según los asesores pedagógicos



(Asesora pedagógica A) "En ese mismo sentido. O sea, si no hay una motivación más permanente, un seguimiento, es difícil. Porque cumplen con lo que tienen que cumplir y nada más. Entonces, como que no hay esa dinámica. El espíritu del foro, ¿no? Dialogar, conversar, opinar o también discernir con el otro. Pero no, no hay."

(Asesora pedagógica B) "Como [el foro] es una actividad evaluada solo para entregar la actividad, cumplo con entregar mi tarea y hacer un comentario para que se me abra la siguiente sesión, pero no hay ese espíritu de [revisar] "¿qué me colocaron?", "¿o qué puedo hacer?", o "¿en qué mejoro?", e incluso hasta para hacer el comentario a los demás colegas, ¿no? Profundizar un poco más. Eso como que todavía siento que falta"



(Asesora pedagógica C) "...Es que como los foros son netamente informativos, y no hay la rigurosidad de la evaluación, digamos, y además como se tiene un grupo grande, entonces muchas veces tú encuentras productos bien elaborados, porque sí han seguido la pauta, productos más o menos, y yo recuerdo que el año pasado que retroalimentábamos mucho más, algunos directivos lo leían y otros no, porque no estaban acostumbrados a recibir una retroalimentación, pero también había directivos que copiaban, entonces esa es la debilidad de los foros, ¿no? Pienso yo, la evaluación quizá"

(Asesora pedagógica D) "El foro como actividad diseñada está perfecto, como actividad que van a desarrollar, pero lo que no está bien es cuando tienen esa libertad que a veces ponen buenos trabajos, a veces nada, a veces te ponen formatos vacíos, a veces te ponen otra cosa, que yo varios les he dicho: "por favor, vuélvelo a hacer", porque te están poniendo cualquier cosa, menos lo que pienso en el foro."



(Asesor pedagógico E) "... Los foros desde el diseño fueron pertinentes para el aprendizaje autónomo. Pero lamentablemente no tenemos directivos autónomos. Algunos cumplían de manera significativa, otros no. Eso es lo que puedo decir".

Fuente: Elaborado a partir del taller con asesores pedagógicos del curso "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

En resumen, todos los asesores pedagógicos percibían dificultades en la participación, motivación y evaluación de los participantes. Esto se explica en la tabla 18 donde se puede notar que los foros no eran considerados como parte del puntaje. El participante recibía una indicación, sí, que implicaba crear un trabajo y subirlo, y luego retroalimentar a otro participante. Pero la plataforma virtual PerúEduca, donde estaba alojada el curso, automáticamente consideraba "cumplida" la actividad de quien hubiera escrito dos veces en el foro, incluso si solo ponían dos palabras.

Aquí vemos un problema entre la intención pedagógica, que puede cumplir un estándar andragógico o una intencionalidad correcta; y una ejecución inadecuada, que destruye la intencionalidad inicial.

Una de las bases de la educación en todos sus ámbitos, sin importar si es para niños, jóvenes o adultos, es la retroalimentación. Canabal y Margalef (2017) sustentan la "influencia muy poderosa para el aprendizaje" (p. 152) que tienen los procesos de retroalimentación en el aprendizaje, por lo que la figura de alguien que pueda ayudar con ello es muy importante. Así, la figura del asesor pedagógico era muy importante, pues ellos entraban a los foros e incluso escribían una retroalimentación al participante.

Sin embargo, aquí se puede detectar una dificultad operativa, porque si bien hay una retroalimentación que brindaba el asesor al foro, esta no tenía influencia en una nota, y podría el participante caer en el riesgo de no darle importancia considerando que la plataforma virtual no detecta el contenido de la participación, sino únicamente que participe. Eso limitó las posibilidades de que un directivo ingresara constantemente al foro y viera que su participación era valorada con un puntaje que no se base únicamente en cumplimiento, sino en realmente presentar cada una de las actividades distintas que los foros pedían.

Esto permite detectar algunas oportunidades de mejora tanto en el diseño como en la operatividad. La intención pedagógica es que el participante presente un trabajo, con ciertas características y que retroalimente a otro participante. También se busca que el asesor pedagógico lo revise y lo retroalimente.

Pero lo que ocurrió fue que la implementación no aseguró que los foros no se calificaran automáticamente solo por escribir, además de la cantidad de directivos en ellos.

En ese sentido, observando el curso como un proyecto gestionado desde la gerencia social, se pueden identificar algunos aspectos de mejora a nivel de estructura a los que Mokate y Saavedra (2006) mencionarían como la gestión programática y gestión organizacional (p.23-24). La primera de ellas hace referencia a una gestión pensada en lograr definir los objetivos que generarán valor público (p.24), en este caso serían los aprendizajes de los directivos, los cuales demandan una planificación articulada y clara de las actividades, es decir una comunicación entre la intención y la implementación.

En el segundo caso, al hablar de gestión organizacional esta se refiere a la capacidad de organizar al equipo de trabajo considerando el “diseño e implementación de procesos, sistemas y estructuras para desarrollar relaciones, rutinas y capacidades organizacionales que facilitarán la implementación, el logro de los resultados e impactos deseados” (Mokate & Saavedra, 2006, p.24). Esto implica una estructura de roles y tareas que, como se puede constatar, queda bastante claro entre las diferencias de trabajo del equipo de diseño y operativo (Figuras 11 y 21). Quizá la oportunidad de mejora se daría en revisar de manera mas fina las acciones de cada equipo, que permita constatar si lo que se está pensando se puede ejecutar, y de no ser posible, cambiar la actividad o adaptarla.

Otras dificultades que se observan como parte de un modelo de gerencia social, que promueve un diseño de proyecto social enfocado en el usuario, es que, al ser un curso virtual que debe diseñarse cumpliendo estándares de los modelos de diseño instruccional, se identifican algunas

limitaciones. Si se evalúa desde los modelos Dick y Carey, ASSURE y ADDIE identificamos falencias en las etapas relacionadas a la implementación (Zulkifli et al., 2018, p.2115 a 2116).

Y en estas oportunidades de mejora en la implementación David Merrill (2009) propone como uno de sus cinco principios de la formación, el buscar que el participante resuelva problemas del mundo real para así activar nuevos conocimientos (Merrill, 2009, p.44-45). Los foros son un potencial para hacer esto. Lamentablemente si las posibilidades de respuesta son bajas (salvo que el directivo justamente haya revisado una retroalimentación y que el asesor pedagógico se la haya brindado), se reducen las posibilidades de que se cumplan otros tres de los principios que propone: No hay posibilidad de demostrar el nuevo conocimiento, no hay posibilidad de aplicarlo y mucho menos de integrarlo a su vida (p.45).

Si bien la participación existió, pues para aprobar el curso era necesario que lo hicieran, no se puede afirmar que todas las interacciones respondían a la indicación, y si lo hicieron, no todos fueron retroalimentados, y si lo fueron, no se puede garantizar que los directivos hayan revisado dicha retroalimentación. Tampoco se puede garantizar que todos interactuaron entre ellos, ni cuantos casos leyeron de sus directivos. En otras palabras, los foros existen, pero los mecanismos de supervisión y acompañamiento fueron limitados.

Y ante ello, las posibilidades de fomentar una relación de aprendizaje entre el educando y el educador que propone Freire, o la posibilidad de una reflexión crítica que propone Mezirow, se reducen notablemente. Los directivos que luego revisaban sus retroalimentaciones eran pocos, según la asesora pedagógica C:

“No era un grupo alto de directivos, eran algunos, algunos directivos nomás, no muchos, no sé, podían ser 20, algunos que estaban siempre pendientes de las actividades, de los mensajes que les enviábamos”. *(Asesora pedagógica C – Taller con asesores pedagógicos)*

Una oportunidad interesante de mejora es asegurar que la implementación en la plataforma virtual garantice que los directivos puedan ver sus retroalimentaciones y puedan interactuar de manera mas eficiente por el foro. La retroalimentación puede ayudar a generar mayor aprendizaje, y lograr permitir que los participantes puedan reflexionar sobre lo que están logrando (Valdivia, 2014, p. 24), por lo que aumentar la frecuencia en que esta ocurra hubiera sido ideal.

En ese sentido, los foros no tuvieron las mejores condiciones para fomentar una reflexión crítica y dialógica como las planteadas por Paulo Freire (1970, p.105). Si bien podía interactuarse, las condiciones para ello lo hacían sumamente complejo y poco estandarizado.

5.2.2. Variable 4: Valoración y aplicación de los aprendizajes adquiridos

La razón por la que se separó esta variable de la anterior desde el diseño de la investigación fue porque se consideró analizar y valorar una iniciativa que el curso tuvo, que fue bastante positiva y que consistió en brindar una serie de materiales y recursos para los directores.

Esta variable partió de identificar las herramientas que el curso brindó, que como veremos a continuación, fueron elementos adicionales a lo ya presentado.

Resumen de lo identificado en la variable 4

Para presentar la variable 4, es importante conocer primero que el curso no solo tuvo materiales y actividades de evaluación como foros, sino que también brindó a los participantes de herramientas para el monitoreo y el acompañamiento docente a manera de fichas (formatos) para que los directivos puedan aplicarlas en sus escuelas. Si bien se detectaron oportunidades de mejora en torno a la adecuación y adaptación de estas fichas, en general fueron un material muy valorado. Esto se explicará con mayor detalle líneas adelante.

Por otro lado y en oposición a estos materiales, es que si bien el curso tuvo un buen diseño de actividades de evaluación de los aprendizajes y que fueron prácticas para el participante, éstas no tuvieron un nivel de exigencia cognitiva mayor para los participantes. Esto significa que hay potencial de mejora en la manera en que se proponen actividades para un futuro curso.

Fuentes, técnicas de investigación y componentes de la variable 4

En el caso de esta cuarta variable, ha sido muy importante conocer también la opinión de los directivos mediante las encuestas, así como las entrevistas que se les realizó. La opinión de los asesores pedagógicos también ha sido importante pues ellos pudieron interactuar con muchos de los directivos. Nuevamente se ha utilizado como fuente la revisión documental, incluyendo algunas retroalimentaciones que los asesores pedagógicos han realizado a sus directivos. Finalmente, la opinión de la experta también ha sido tomada en cuenta para esta sección.

En el caso de esta variable, se detectaron tres componentes:

- Utilidad y aplicabilidad de las herramientas brindadas en el curso
- Pertinencia de la evaluación del curso
- Valoración de los aprendizajes adquiridos por parte de los participantes

Sin embargo, antes de continuar con el primer componente, es importante detenerse a explicar

dichas herramientas.

Descripción de las herramientas brindadas por el curso Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica: Fichas y formatos

Si se observa la tabla 18 nuevamente, se puede identificar que en las actividades de los foros se pedía a los participantes compartir fichas y formatos. En el curso se brindó un total de cuatro fichas, a las que para la presente variable llamaremos “herramientas”. Estas buscaban ayudar al directivo en el proceso de monitoreo y acompañamiento que debían aplicar en su escuela, y se presentan en la tabla 19.

Tabla 19

Fichas y formatos proporcionados por el curso para los directivos

Sesión del curso	Ficha presentada y objetivo de la misma
S1. Planificación del proceso de monitoreo y acompañamiento	CRONOGRAMA DE LA IE. Se trata de un formato de cronograma para el monitoreo. El cronograma estaba adaptado a escuelas pequeñas, medianas y grandes.
S2. Observación en el aula: Recojo de evidencias	FICHA 1: Descripción de desempeños a observar en el docente, definidos en las Rúbricas de evaluación docente FICHA 2: Ficha con formato para tomar notas de la observación de la sesión de un docente
S3. Análisis de evidencias	FICHA 3: Conclusiones y apreciación de la observación de aula. Ficha hecha para que el director brinde conclusiones al término de una observación para la retroalimentación con el docente.
S4. Estrategias para el acompañamiento a la práctica pedagógica	MATRIZ DE INFORMACION. La matriz de información es un documento donde el director coloca por docente el resultado que obtuvo por cada indicador de desempeño, una pregunta de reflexión que le haría y un compromiso de mejora. FICHA 4: Acta de compromiso Ficha hecha para que el directivo indique los compromisos que se generaron por parte de un docente luego de una retroalimentación entre ambos.

Fuente: Elaborado a partir de la revisión documental realizada a las fichas propuestas por el curso “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023” – Ministerio de Educación.

En total, el curso brindó cuatro fichas y una matriz de desempeño, las cuales se presentan en la Figura 37 (salvo la ficha 4), y se explican en la tabla 19.

Figura 37

Fichas y herramientas brindadas al directivo por el curso

Monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica en la IE
Mejora continua 2023

Modelo sugerido para IE grande

CRONOGRAMA DE MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO														
Mes	Encargados/as de monitoreo: Subdirectoría, coordinadora primaria, coordinadora secundaria y directiva												Encargados/as de acompañamiento: Directoría y subdirectores/as	Semanas de gestión
	Monitoreo												Acompañamiento	
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12		
Marzo														
Abril														
Mayo														
Junio														
Julio														
Agosto														
Septiembre														
Octubre														
Noviembre														
Diciembre														

FICHA 1 - DESCRIPCIÓN DE LOS DESEMPEÑOS

I. DEFINICIÓN DE LOS DESEMPEÑOS

DESEMPEÑO 1. Involucra activamente a las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
Consiste en que ella docente promueve el interés de las y los estudiantes por las actividades propuestas, y les ayuda a ser conscientes del sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende.

DESEMPEÑO 2. Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.
Consiste en que ella docente propone actividades de aprendizaje y establece interacciones pedagógicas que estimulan la formulación creativa de ideas o productos propios, la comprensión de principios, el establecimiento de relaciones conceptuales, o el desarrollo de estrategias.

DESEMPEÑO 3. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a las y los estudiantes, y adecuar su enseñanza.
Consiste en que ella docente acompaña el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, monitorea sus avances y dificultades en el logro de los aprendizajes esperados en la sesión, y, a partir de esto, les brinda retroalimentación formativa y/o adecua las actividades de la sesión a las necesidades de aprendizaje identificadas.

DESEMPEÑO 4. Propicia un ambiente de respeto y proximidad.
Consiste en que ella docente se comunica de manera respetuosa con las y los estudiantes, y les transmite calidez o cordialidad dentro del aula. Además, está atenta y es sensible a sus necesidades afectivas o físicas, identificándolas y respondiendo a ellas con comprensión y empatía.

DESEMPEÑO 5. Regula positivamente el comportamiento.
Consiste en que ella docente previene el comportamiento inapropiado o lo redirige eficazmente a través de mecanismos formativos que promueven la autorregulación y el buen comportamiento, y permiten que la sesión se desarrolle sin mayores contratiempos.

II. DESCRIPCIÓN DE LOS DESEMPEÑOS

¿A QUÉ SE REFIERE?	EJEMPLOS DE EVIDENCIAS
El o la docente promueve el interés de las y los estudiantes proponiendo actividades de aprendizaje retadoras y desafiantes que captan su atención y ofrecen múltiples oportunidades de participación. Es activa en buscar que las y los estudiantes se involucren en las actividades propuestas. Además, todos o casi todos los y las estudiantes (más del 90%) se muestran interesados/as en las actividades de aprendizaje propuestas (participan activamente, están atentos/as, concentrados/as, comprometidos/as o entusiasmados/as). Finalmente, ella docente busca que las y los estudiantes comprendan o reflexionen sobre el sentido de lo que están aprendiendo y/o valoren su importancia o utilidad.	- La docente escribe en la pizarra: "¡Hora de comer, niños!" - Luego dice: "¿Qué se entiende en la oración? ¿Cuál creen que era la intención comunicativa, por qué se entiende diferente? ¿qué podemos hacer para solucionar este malentendido?" - La docente escucha a los estudiantes, los mira y toma nota. Juntos concluyen: "Hay que saber usar los signos de puntuación". - La docente cierra mencionando el propósito de la clase.

FICHA 2 - NOTAS DE LA OBSERVACIÓN EN EL AULA

I. DATOS GENERALES

Nombre del observador/a: _____ Fecha: / /

Docente observado/a: _____ Turno: _____ Grado: _____

Hora de inicio: _____ Hora de fin: _____ Área(s) curricular(es): _____

Título de la sesión: _____ Logro de la sesión: _____

II. EVIDENCIAS DE LOS DESEMPEÑOS OBSERVADOS EN CLASE

Desempeño 1. INVOLUCRA ACTIVAMENTE A LAS Y LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.	
Acciones del/la docente para promover el interés de las y los estudiantes en las actividades de aprendizaje	
Proporción de estudiantes involucrados/as en la sesión	
Acciones para favorecer que las y los estudiantes comprendan el sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende	

Desempeño 2. PROMUEVE EL RAZONAMIENTO, LA CREATIVIDAD Y/O EL PENSAMIENTO CRÍTICO.	
Actividades e interacciones (sea entre docente y estudiantes o entre estudiantes) que promueven efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico	

Monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica en la IE
Mejora continua 2023

FICHA 3 - CONCLUSIONES Y APRECIACIÓN DE LA OBSERVACIÓN DE AULA

I. DATOS GENERALES

Nombre del observador/a: _____ Fecha: / /

Docente observado/a: _____ Turno: _____ Grado: _____

Hora de inicio: _____ Hora de fin: _____ Área(s) curricular(es): _____

Título de la sesión: _____ Logro de la sesión: _____

II. CONCLUSIONES

(Revisa las notas de la ficha de observación de aula, ordena lo registrado y coloca las conclusiones de cada desempeño observado.)

1. Involucra activamente a las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

- Acciones del/la docente para promover el interés
- Estudiantes involucrados/as en la actividad
- Acciones para favorecer que los y las estudiantes comprendan el sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende

Conclusión: _____

2. Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.

- Actividades e interacciones que predominan en el aula

Conclusión: _____

3. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a las y los estudiantes, y adecuar su enseñanza.

- Monitoreo realizado por ella docente al trabajo y avances de estudiantes durante la actividad
- Calidad de retroalimentación que ella docente brinda

Conclusión: _____

Nota: De izquierda a derecha iniciando arriba:

-Cronograma de la IE (Formato de cronograma para que el directivo planificara su proceso de monitoreo

-Ficha 1 (Ficha donde se describen desempeños esperados a observar en un docente).

-Ficha 2 (Ficha a manera de plantilla para tomar notas de la observación de aula).

-Ficha 3 (Conclusiones y apreciación de la observación de aula).

Nota 2: La ficha 4 no fue considerada para el presente estudio pues no se pudo recuperar su formato.

Fuente: De revisión documental realizada a las fichas propuestas por el curso "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023" – Ministerio de Educación.

Tal como se presenta, las fichas se planteaban como una herramienta que los directivos utilicen en su quehacer diario. Al ser un curso, estas nunca fueron concebidas como una imposición por parte del MINEDU. Es decir que estas herramientas no eran normativamente un material que los directivos debían usar, su objetivo era netamente formativo. Es más, muchos de ellos para los trabajos de monitoreo o de acompañamiento ya contaban con sus propias fichas ya sea generadas por ellas mismas o por las instancias de gestión descentralizada de sus regiones. Sin embargo, se presentaron como una propuesta novedosa y actualizada para ellos.

Cabe mencionar que en la encuesta hecha a los directivos no se agregaron preguntas sobre la Ficha 4 por no estar ubicada junto a los demás materiales.

Con la explicación sobre estas herramientas, en las siguientes líneas se revisarán los dos componentes de la variable 4 de la presente investigación:

- Utilidad y aplicabilidad de las herramientas brindadas en el curso
- Aplicación del monitoreo y el acompañamiento por parte de los directivos

5.2.2.1. Utilidad y aplicabilidad de las herramientas brindadas en el curso

Quizá el elemento más resaltante que tuvo el Curso Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica fueron estas herramientas. La posibilidad de adquirir formatos útiles para el trabajo de monitoreo y acompañamiento fue algo muy positivo para el directivo, y esto fue confirmado por los propios asesores pedagógicos en el taller realizado con ellos, como se ve en la figura 38.

Figura 38

Opinión de los asesores pedagógicos sobre las herramientas brindadas por el curso



(Asesor pedagógico E) "Materiales pertinentes, muy buenos. O sea, les servía a los directivos los materiales, la lógica de las sesiones secuenciales y los productos que se piden, muy pertinentes a la práctica. O sea, salían de su práctica".

(Asesora pedagógica D) "A nivel de diseño pedagógico estuvo muy bueno. Sobre todo diferenciación entre monitoreo y acompañamiento, que muchos no lo tenían muy clara, saber cómo hacemos esas programaciones, cómo luego de poder identificar el nivel de logro de sus docentes en cuanto a sus desempeños, cómo ahora voy a programar ese acompañamiento que me va a permitir fortalecerlos en aquellos que todavía no están muy bien. Fue potente. Muy buena y me encantó. "



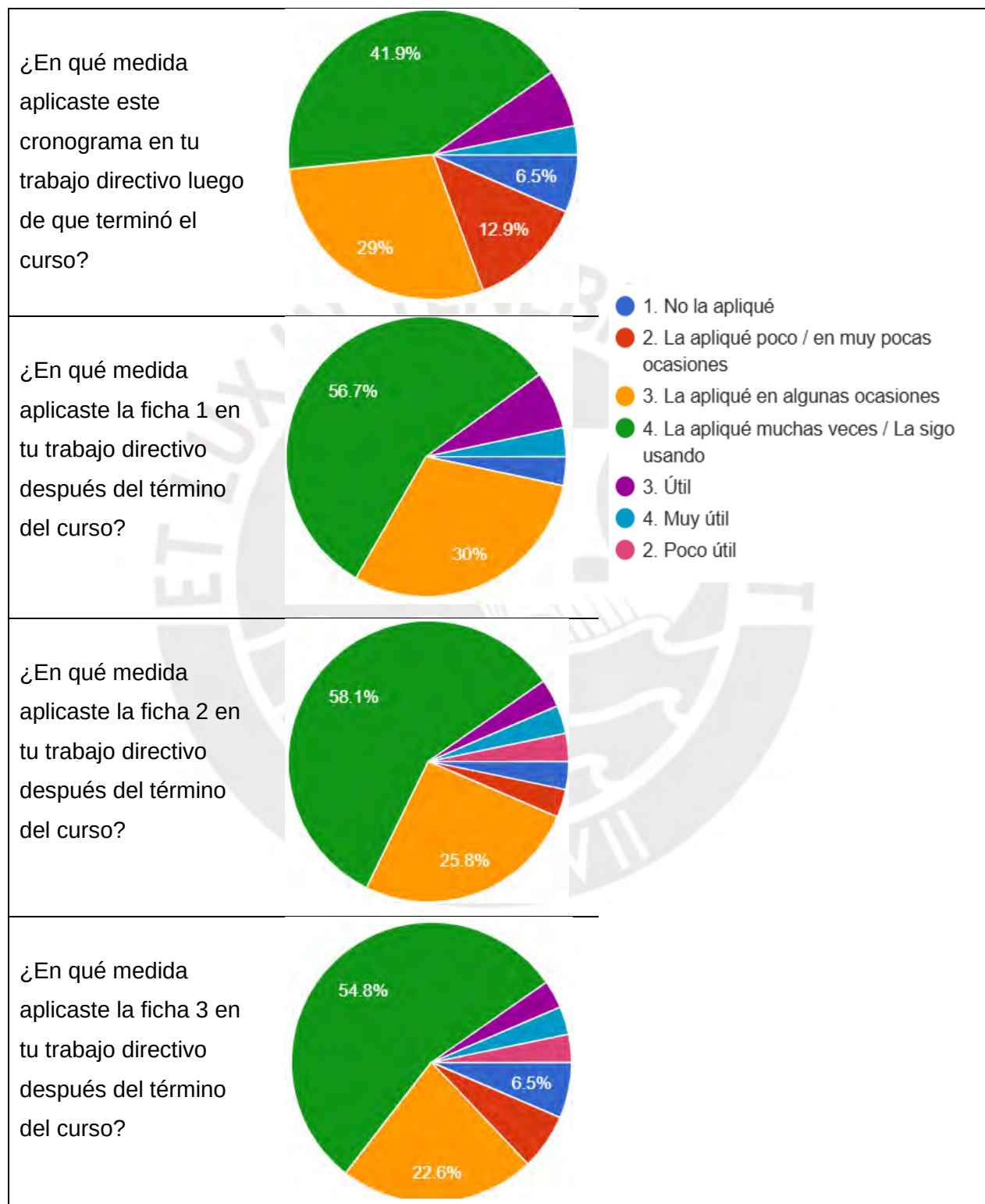
(Asesora pedagógica C) "...Yo creo que además de lo que han mencionado mis compañeros, creo que esta ficha que teníamos donde les permitía a ellos hacer el análisis, mira, era un cuadrito tan sencillo pero tan importante para ellos, porque ellos podían colocar los nombres de sus docentes y poder mirar en qué desempeño habían salido en proceso, en logrado, en destacado"

Fuente: Elaborado a partir del taller con asesores pedagógicos del curso "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Esto también ha sido respaldado por los propios directivos encuestados. Ellos afirmaron que las diferentes herramientas fueron útiles para ellos. Incluso hay directivos que han manifestado seguir usándolas como se ve en los resultados presentados en la figura 39.

Figura 39

Valoración de las fichas por parte de los directivos encuestados



Fuente: Elaborado a partir de la encuesta a 30 directores que llevaron el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

La encuesta indica que más del 85% de los participantes admite que las fichas fueron útiles y las han usado. Más de la mitad afirma que las han utilizado bastante. Resalta particularmente la ficha 1, que describe los desempeños esperados en un docente que debe observar un directivo. Las propias directivas entrevistadas consideran que son útiles, pues las siguen usando:

“Me ha servido y me sigue sirviendo todavía”. (Directiva C - entrevista)

“Yo este año continúo con la misma ficha que creo que le mostré que era la ficha tres si no me equivoco”. (Directiva A – Entrevista)

Lo que se puede interpretar en este punto es que la practicidad y la aplicabilidad son sustanciales en cualquier espacio formativo, más si responde a una necesidad real o una problematización que responda a una situación que se vive actualmente (Merrill, 2009, p.44)

Ya se ha revisado en el Marco Contextual, tanto en el estudio del MPE 2023 como en la ENDI 2023, que los procesos de monitoreo docente y de acompañamiento son muy importantes y críticos. Además, la propia encuesta del presente estudio lo resalta. Entonces, queda claro que hay una necesidad real del participante, que automáticamente genera una intención e interés por parte del directivo, o una predisposición al aprendizaje (Knowles et al., 2005, p.64). Esta urgencia acrecienta la necesidad de contar con herramientas prácticas para un trabajo que ya es demandado por ellos. Por todo ello, es evidente que sea llamativo para los directivos.

Una buena explicación para sustentar el porqué una herramienta práctica como una ficha de monitoreo es tan útil es lo que propone el modelo 70:20:10.

El modelo 70:20:10 es un marco de aprendizaje y desarrollo que permite describir, y a la vez planificar, como poder plantear un espacio formativo. Este modelo, creado por Michael McCall en 1988 (Blackman et al., 2016, p.384) explica que en aprendizaje en ambientes de liderazgo, el 70% de lo aprendido viene de la experiencia, o, específicamente del “hacer”. Un 20% proviene de interacciones sociales y relaciones entre personas, y el 10% restante viene de espacios formales de aprendizaje como cursos, talleres, etc (p.385)

Lo que permite entender cómo es que algo tan práctico como una ficha de aplicación con docentes sea valorado por los directivos, es justamente que es parte de ese 70% de aplicación práctica. Las fichas brindadas por el curso buscan ser aplicables directamente en el ambiente laboral del directivo, generando significancia o utilidad ante una necesidad, que es la base de la andragogía. Se trata de aprendizaje experimental (Blackman et al., 2016, p.391), con implicancias directas en el trabajo del directivo.

Finalmente, la aplicación de estas fichas se sustenta en las ideas que Bolívar (2011) plantea sobre un liderazgo pedagógico que se enfoca en mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje (p.263), objetivo que precisamente tienen estas herramientas brindadas al directivo, y que parten de lo que Grissom, Egalite y Lindsay proponen también como una importante herramienta para el fortalecimiento docente a partir de recoger información del desempeño docente (2021, p.63).

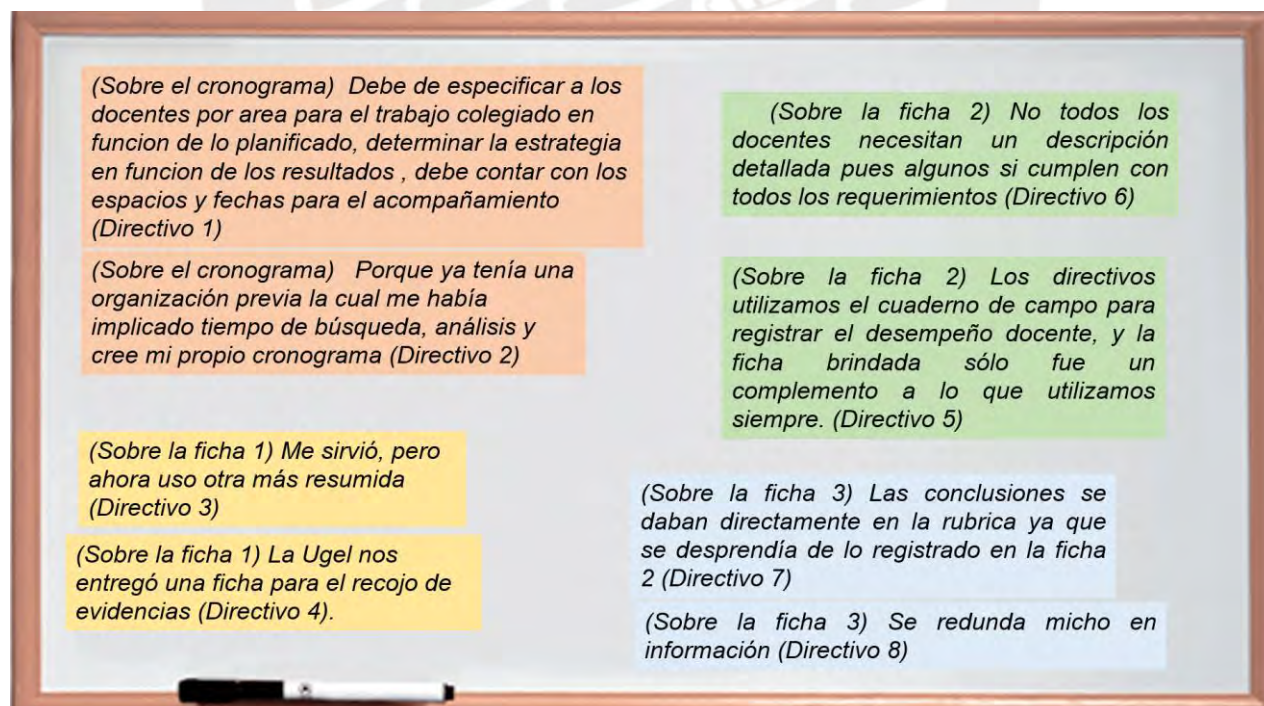
Ahora bien, hay algunos aspectos de mejora. Si bien las herramientas han sido utilizadas, si se han identificado algunos aspectos de mejora planteados por una de las directivas entrevistadas:

Y después tú dices [el curso] no, ahora cambia este formato ¿No? O puedes tener el A y el B [Se refiere a las distintas herramientas] pero a veces ni se ajustaba a lo que yo había hecho. Entonces trataba de copiar, pegar, o sea, armar con tal de concluir el curso. Y sí me parece interesante esa temática pero debería ser replanteada. De repente en mayor, en un solo curso de mayor cantidad de horas que se vaya detallando uno por uno los instrumentos o las fichas que proponen. *(Directiva A – entrevista)*

Algunos directivos que participaron en la encuesta brindaron algunos comentarios de mejora en relación a cada uno de los instrumentos brindados que pueden identificarse en la figura 40.

Figura 40

Comentarios de mejora a los instrumentos y herramientas brindadas por el curso



Fuente: Elaborado a partir de la encuesta a 31 directores que llevaron el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Tal como se muestra en las respuestas de los directivos, se puede concluir que las herramientas fueron útiles y que se entendieron desde una óptica andragógica en tanto problematizaban una situación real. Además, estuvieron ligadas a una necesidad directa del directivo desde el liderazgo pedagógico, y que es explicado desde una visión de modelos de aprendizaje como el modelo 70:20:10. Por otro lado, estas herramientas se planteaban como una búsqueda de resultados que ayuden a mejorar el desempeño del docente si es que se acompañan mediante retroalimentaciones efectivas (Grissom, Egalite y Lindsay, 2021, p.62).

Ahora bien, si queremos precisar sus oportunidades de mejora, estas radican en no hacer una adaptación adecuada. Nuevamente esto se puede explicar desde la pauta del DUA (CAST, 2024), que expresa que una de las cosas que deben lograrse en el aprendizaje es mejorar todo lo relacionado al acceso a materiales, pero también adecuarlo a la necesidad de cada uno de los participantes. Ya hemos concluido luego del primer hallazgo que no hubo una participación de los directivos en opinar sobre el diseño del curso, por lo que eso hace imposible conocer la necesidad de cada participante.

No se ha indagado en cómo se diseñó la herramienta y si fue parte del mismo proceso de elaboración del curso virtual. Es decir, no se recogió información para poder determinar si fue algo propuesto por el equipo de diseño de la Coordinación de Formación, o si pasó por un proceso de consulta. Sin embargo, las leves recomendaciones a la ficha dan la sensación de que quizá esto no haya sucedido, por lo que también podría pensarse que podría haber sido interesante plantear el diseño de las fichas como un proceso de innovación social centrado en el usuario.

Así, la necesidad de una herramienta para el trabajo con docentes podría haber nacido de una propuesta generada en conjunto con los propios directivos y pasar por toda la etapa de la espiral de la innovación social: generar ideas desde los propios usuarios, generar prototipos, contrastar opiniones de los involucrados, buscar evidencia que fortalezca lo realizado (Murray, Caulier-Grice & Mulgan, 2010, p.12 – 13), serían interesantes procesos para la experimentación el poder crear este tipo de herramientas y hacerlas aún más significativas.

Esta creación podría ayudar mediante un levantamiento de información previo (Bobadilla y Centurión, 2017, p.17) que permitiera entender qué necesidades tenían los directivos en relación a herramientas o instrumentos, y así proponer algo que atienda a sus necesidades. Es decir, incluir una mirada de innovación social.

Un directivo encuestado indicó: “me sirvió, pero ahora uso otra más resumida”, y otro comentó que “debe contar con espacios y fechas para el acompañamiento”, entre otras sugerencias que confirman esta necesidad de aun ser mas adaptables.

Aquí entra la figura de los asesores pedagógicos, quienes, como se ha comentado, brindaron espacios sincrónicos para trabajar con los participantes como se verá en el hallazgo tercero, pero estos no eran parte de la programación “obligatoria” de actividades y, por ende, no era dirigido a todos los directivos, sino solo a los que podían conectarse. Además, veremos más adelante que estos espacios no fueron para orientar al participante en el uso de estas fichas.

Eso si, también es importante precisar que es válido buscar y promover que el propio participante adapte los materiales a sus necesidades pues esto además lo hace entender mejor el instrumento. Un instrumento como una ficha difícilmente va a poder servir exactamente igual para todos.

Pero quizá lo que si podría ocurrir es que a partir de una visión de gerencia social más participativa y activa por parte del participante, se pueda ofrecer una propuesta pedagógica o, en este caso, una propuesta andragógica que oriente al participante con un poco mayor de claridad.

De hecho, el construir junto a los directivos un instrumento que sea lo suficientemente adaptativo a sus necesidades pero al mismo tiempo estandarizable para el propio MINEDU, hubiera interesante. Aquí veíamos un potencial de convertir esta idea en una innovación social como lo que propone Ostos (2023, p.26), en tanto se haya construido como fruto de la colaboración.

De todas maneras, queda claro que el principal acierto del curso fueron las fichas pues atendieron necesidades reales y fueron consideradas útiles.

5.2.2.2. Pertinencia de la evaluación del curso

Dejando de lado las herramientas del curso y lo positivo que estas fueron, es relevante hablar de otro aspecto que incluyo el curso.

Es importante constatar en qué medida el curso propuso actividades de evaluación que ayuden a medir el aprendizaje de los directivos y resultados. Para este análisis, será importante utilizar los modelos de Kirckpatrick y Kaufman de evaluación para constatar de qué manera se estructuraron las actividades del curso.

Los modelos de evaluación Kirckpatrick y Kafuman (Ver tabla 11) brindan en conjunto de cinco indicadores para identificar si hay aprendizaje al final de un proceso formativo, y sus resultados. Estos son: Valoración de los materiales, satisfacción con la formación recibida, aprendizajes adquiridos, aplicación de lo aprendido mediante un cambio de comportamiento, y resultados (impacto) de cambio. El sexto se refiere a retorno de la inversión (aporte de Phillips), pero no será

tomado en este caso al no haberse analizado el presupuesto invertido para el curso (aunque sí será un aspecto a mencionar en las conclusiones y recomendaciones).

En el caso de los primeros indicadores: Valoración de los materiales y satisfacción con la formación recibida, ya hemos podido concluir que, de manera general, hay una buena valoración en ambos puntos, aunque con las particularidades que tuvo la propia encuesta de satisfacción del curso vista en la figura 26.

De principio, a nivel de diseño del curso, la diseñadora A comentó que era difícil poder proponer estrategias de evaluación que permitieran observar cambios en los participantes:

En general es bien difícil que se pueda medir como el logro de los programas formativos, porque la misma data que tenemos de investigaciones, que realmente intentan medirlos, siempre hablan de que los resultados son multicausales.

Entonces, mentiría si dijera que tenemos un resultado que visibiliza un cambio, no. Ni tenemos mecanismos de evaluación, porque como te digo, son complejos, son horizontales. Son horizontales de alta inversión, pero bueno, lo que tenemos son normalmente los productos y es ahí donde cualitativamente, no cuantitativamente, cualitativamente podemos ver cómo han sido los procesos y cómo finalmente en la descripción se visibiliza el monitoreo. (*Diseñadora A – entrevista*)

Cuando la diseñadora A hace referencia a los productos, se refiere a los productos finales del curso. Recordemos que, tal y como se indicó en la tabla 18, el curso tuvo tres actividades de evaluación: Los foros, los cuestionarios y el producto final.

En relación a los cuestionarios, esta actividad sí tuvo elementos importantes de relación con un enfoque andragógico, al incluir la posibilidad de realizarlo hasta en tres ocasiones e incluso recibir una retroalimentación pre-cargada en caso una respuesta fuera incorrecta. Estos se incluían en dos sesiones (Ver tabla 18) y consistieron en pruebas de cinco preguntas de opción múltiple, que se tomaban como control de lectura luego de lo revisado en la sesión. La nota que quedaba luego del tercer intento, era la nota definitiva.

De los foros ya se ha hablado y se ha concluido el potencial no aprovechado por la diferencia entre la intención formativa y la implementación.

Es conveniente entonces enfocar el presente análisis en el trabajo final que se pedía a los participantes del curso, llamado “producto final del curso”.

En el producto final del curso (ver tabla 18) se pidió al participante presentar un trabajo donde éste debía consolidar actividades realizadas en la sesiones anteriores: Una matriz de análisis de sus docentes, una propuesta de acciones de acompañamiento docente, un cronograma de monitoreo docente y un análisis reflexivo de habilidades socioemocionales. Todo esto lo hacía en una plantilla que se le brindaba al participante desde la plataforma PerúEduca.

Por lo tanto, el producto final sí implicaba una aplicación y una combinación de elementos que el directivo debía mostrar, respetando un enfoque andragógico pensado en poner en práctica lo aprendido. Además, en este caso y a diferencia de los foros, el directivo debía recibir una retroalimentación por parte del asesor pedagógico. Incluso tenía la posibilidad de entregarlo en una segunda ocasión en caso de no hacerlo bien la primera vez. Al hablar del hallazgo tercero se entrará en mucho más detalle sobre las funciones y acciones del asesor pedagógico, pero en este punto sí es importante comentar sobre cómo se evaluó y qué se ha podido identificar.

El producto final del curso incluía un instrumento de evaluación que medía el desempeño del participante en la elaboración del mismo, siendo un instrumento de tipo cualitativo (Zuñiga y Cárdenas, 2014, p.59). El instrumento utilizado fue una rúbrica que se presenta en la figura 41.

Figura 41

Rúbrica del producto final

RÚBRICA DEL PRODUCTO FINAL				
CRITERIO	LOGRADO	EN PROCESO	EN INICIO	NO LOGRADO
Matriz de información del docente	Se presentan <u>DOS</u> matrices de información <u>completas</u> que sistematizan conclusiones y evidencias por desempeño, nivel de logro obtenido, preguntas de reflexión y compromisos de dos observaciones realizadas. La información presentada es <u>coherente</u> entre <u>todos los elementos</u> de la matriz: conclusiones y evidencias por desempeño, nivel de logro, preguntas para reflexión con el docente y compromisos de mejora. Además, incluye enlaces de las fichas 2, 3 y 4 desarrolladas a modo de evidencia. (8 puntos)	Se presentan <u>DOS</u> matrices de información <u>completas</u> que sistematizan conclusiones y evidencias por desempeño, nivel de logro obtenido, preguntas de reflexión y compromisos de dos observaciones realizadas. La información presentada es <u>coherente</u> entre <u>al menos dos elementos</u> de la matriz. Además, incluye enlaces de las fichas 2, 3 y 4 desarrolladas a modo de evidencia. o Se presenta <u>UNA</u> matriz de información <u>completa</u> que sistematiza conclusiones y evidencias por desempeño, nivel de logro obtenido, preguntas de reflexión y compromisos de una observación realizada. La información presentada es <u>coherente</u> entre <u>todos los elementos</u> de la matriz. Además, incluye enlaces de las fichas 2,3 y 4 desarrolladas. (4 puntos)	Se presentan <u>UNA O DOS</u> matrices de información de una o dos observaciones realizadas, pero la información está <u>incompleta, no tiene coherencia y no incluye enlaces</u> de las fichas 2, 3 y 4 desarrolladas a modo de evidencias. (2 puntos)	No se presentan las matrices de información. (0 puntos)
Acción de acompañamiento en IE	Describe detalladamente una acción de fortalecimiento o actualización justificando su necesidad con solidez, a partir de las matrices de información del desempeño docente. Incluye a los actores involucrados y los enlaces correspondientes. Existe coherencia entre los 4 elementos de la tabla. (3 puntos)	Describe una acción de fortalecimiento o actualización justificando su necesidad de manera general. Incluye a los actores involucrados y los enlaces correspondientes. Existe coherencia entre los 4 elementos de la tabla. (2 puntos)	Plantea una acción de fortalecimiento o actualización, justificando la necesidad de manera ambigua o superficial. No incluye a actores y/o los enlaces. (1 punto)	No presenta la acción de fortalecimiento o actualización. (0 puntos)

Actualización de cronograma	Presenta el cronograma inicial de monitoreo y acompañamiento, así como su actualización a partir de los monitoreos realizados a los docentes de la IE. Además, incluye una breve descripción de los ajustes realizados. (2 puntos)	Presenta el cronograma inicial de monitoreo y acompañamiento, así como su actualización a partir de los monitoreos realizados a los docentes de la IE. (1 punto)	Presenta solo la actualización del cronograma. (0.5 punto)	No presenta el cronograma. (0 puntos)
Análisis reflexivo de habilidades socioemocionales	Realiza un análisis reflexivo y descriptivo de todas las habilidades socioemocionales identificando la situación actual, qué necesita fortalecer y a qué se compromete a mejorar. Además, se evidencia coherencia entre los tres elementos de la tabla. (5 puntos)	Realiza un análisis superficial de todas las habilidades socioemocionales identificando la situación actual, qué necesita fortalecer y a qué se compromete a mejorar. Además, se evidencian incoherencias entre uno o dos elementos de la tabla. (3 puntos)	Realiza un análisis parcial de las habilidades socioemocionales identificando la situación actual o qué necesita fortalecer o a qué se compromete a mejorar. (1 punto)	No elabora el análisis reflexivo de habilidades socioemocionales. (0 puntos)
Aspectos de forma	La redacción <u>siempre es</u> clara y fluida, con un léxico preciso y pertinente, usa conectores. (2 puntos)	La redacción la mayoría de <u>veces</u> es clara y fluida, con un léxico preciso y pertinente, usa conectores. (1 punto)	La redacción es confusa, con un léxico impreciso y sin uso adecuado de conectores lógicos. (0 puntos)	-

Fuente: De Revisión documental realizada a los materiales del curso “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023” – Ministerio de Educación.

Esta rúbrica contenía 5 criterios y cuatro niveles posibles de progreso. Los cinco criterios del nivel más alto (llamados nivel “Logrado”) fueron los siguientes:

Tabla 20

Criterios del nivel logrado (más alto) en la rúbrica del Producto final del curso

CRITERIO	LOGRADO
<u>Matriz de información del docente</u>	Se presentan <u>DOS</u> matrices de información completas que sistematizan conclusiones y evidencias por desempeño, nivel de logro obtenido, preguntas de reflexión y compromisos de dos observaciones realizadas. La información presentada es coherente entre <u>todos los elementos</u> de la matriz: conclusiones y evidencias por desempeño, nivel de logro, preguntas para reflexión con el docente y compromisos de mejora. Además, incluye enlaces de las fichas 2, 3 y 4 desarrolladas a modo de evidencia. (8 puntos)
<u>Acción de acompañamiento en IE</u>	Describe detalladamente una acción de fortalecimiento o actualización justificando su necesidad con solidez, a partir de las matrices de información del desempeño docente. Incluye a los actores involucrados y los enlaces correspondientes. Existe coherencia entre los 4 elementos de la tabla. (3 puntos)
<u>Actualización de cronograma</u>	Presenta el cronograma inicial de monitoreo y acompañamiento, así como su actualización a partir de los monitoreos realizados a los docentes de la IE. Además, incluye una breve justificación de los ajustes realizados. (2 puntos)
<u>Análisis reflexivo de habilidades socioemocionales</u>	Realiza un análisis reflexivo y descriptivo de todas las habilidades socioemocionales identificando la situación actual, qué necesita fortalecer y a qué se compromete a mejorar. Además, se evidencia coherencia entre los tres elementos de la tabla. (5 puntos)
Aspectos de forma	La redacción siempre es clara y fluida, con un léxico preciso y pertinente, usa conectores. (2 puntos)

Fuente: De Revisión documental realizada a los materiales del curso “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”

El poseer un instrumento de evaluación que indica claramente lo que se espera de un participante es un aspecto positivo de la misma, porque le da la tranquilidad de saber qué se espera de su desempeño, generándole mayor confianza y seguridad (Zuñiga y Cárdenas, 2014, p.65). Evidentemente aquí será clave la participación del asesor pedagógico como evaluador.

El evaluador es clave desde la mirada de Sánchez (2015) porque siente que tienen una manera mucho mas clara de poder medir lo que se espera del participante (p.522) y además responde al quinto principio andragógico propuesto por Knowles et al. (2005) referido a la orientación del participante hacia la vida misma, en este caso, hacia una actividad práctica (p.64).

Entonces, el producto final del curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica” cumplió con un elemento de practicidad pues implicaba una acción de desarrollo por parte del participante, así como un instrumento que le permitía saber si estaba avanzando bien.

Vale entonces preguntarse si el instrumento utilizado (la rúbrica) era lo suficientemente exigente para generar una retroalimentación que vaya ligada al objetivo formativo

La especialista pedagógica A indicó que había imprecisiones y también que el diseño del producto final no respondía a las características de todos los directivos, por lo cual se vio forzada a crear adaptaciones para los directivos que tuvo a su cargo, en su rol como asesora pedagógica.

Figura 42

Opinión experta sobre el planteamiento del producto final

	La rúbrica inicial de evaluación del producto estaba mal realizada, no respondía a la variabilidad de los participantes, era imprecisa.
Especialista pedagógica A	Se identificó la necesidad de generar formatos anexos al producto final para los directivos unidocente y multigrado, por lo que se generaron fichas de autoevaluación docente, formato de encuesta a estudiantes, formato para la sistematización de encuestas a estudiantes, que fueron compartidas con el área de formación para su VB.

Fuente: Elaborado a partir de la entrevista escrita a experta pedagógica con experiencia como asesora en el curso

Lo que indica la especialista pedagógica A (figura 42) coincide con lo identificado anteriormente ante la falta de adecuación y adaptación de los materiales a la distinta realidad de los directivos.

Ella también indica que se tuvo que realizar material adicional para el participante. Por lo que esta adaptación, tuvo que ser realizada por los propios asesores pedagógicos, lo cual se resalta como algo positivo de su trabajo y un valor importante que les acerca más a los directivos al buscar adaptarse a cada uno de ellos, tal como lo que propone el modelo del Diseño Universal del

Aprendizaje (CAST, 2024).

En el tercer hallazgo se analizará el rol de los asesores pedagógicos, donde se podrá apreciar que esta adaptación no era parte de las tareas iniciales que ellos tenían que realizar, sino que fue algo de su propia iniciativa; y al ser su propia iniciativa, no se puede hablar de una propuesta estandarizada que sea equitativa para todos.

Por ejemplo, el criterio 3 de la rúbrica indica lo siguiente:

“Presenta el cronograma inicial de monitoreo y acompañamiento, así como su actualización a partir de los monitoreos realizados a los docentes de la IE. Además, incluye una breve justificación de los ajustes realizados” (Fuente: Revisión documentaria),

Esta acción de presentar un cronograma, no abarca todos los casos posibles, pues existen directivos que hacen directamente el monitoreo, directivos que delegan esta acción a sus subdirectores e incluso directivos que no pueden hacer un monitoreo porque tienen aula a cargo. Incluso el propio Compromiso de Gestión 4 indica como parte de sus prácticas recomendadas (Ver tabla 4), que si un directivo es a la vez docente teniendo un aula a cargo, no está obligado a hacer las acciones de monitoreo (MINEDU, 2021b)

Así podemos ver que el curso cumple con tener un instrumento de evaluación que, aunque funciona de manera genérica, no ha considerado adaptaciones al no ofrecer distintas formas de representación (CAST, 2024), ni a una adecuación a la realidad de cada uno de los directivos que llevan el curso.

Este análisis se amplía al observar las retroalimentaciones que brindaron los asesores pedagógicos a los productos finales de algunos directivos en la tabla 21. Para ello se usará como muestra una selección de cuatro retroalimentaciones al azar brindadas por los asesores pedagógicos a los participantes, y que fueron parte de la revisión documentaria. Se analizará una retroalimentación a directivos que alcanzaron 20, 13, 07 y 03 de nota con el objetivo de comparar las distintas retroalimentaciones

Cabe mencionar que por ningún motivo se pretende utilizar esto como muestra estadística, sino únicamente con el objetivo de presentar casos para poder analizar el tipo de retroalimentación que recibía el participante y en qué medida ésta favorecía o no a oportunidades de aprendizaje (Ver tabla 21):

Tabla 21

Muestra de retroalimentaciones de asesores pedagógicos a los productos finales de tres directivos

Caso de directivo con 03 de nota en el producto final	Estimada Directiva Elba: ¡Gracias por su compromiso! En primer lugar, agradecerle por el cumplimiento. Asimismo, animarle a revisar su trabajo. Lastimosamente no ha cumplido con todos los criterios de la rúbrica, pues hay muchos puntos con oportunidades de mejora, que, de revisarlos, estoy segura que podrá identificar como fortalecerlos a futuro. En relación a su producto: - Usted incorporó solo las matrices de información, pero no adjuntó los anexos (ficha 2, 3 y 4); además falta detallar las evidencias según lo realizado por los docentes monitoreados. - Usted no presentó la acción de acompañamiento, ni adjuntó la ruta metodológica como evidencia. - No presentó los dos cronogramas de monitoreo ni el inicial ni el de actualización. Tampoco la justificación de la actualización del cronograma. - Usted no presentó el análisis de sus habilidades socioemocionales (cuarto punto del producto) - Finalmente, su redacción fue clara y fluida en algunas ocasiones.
Caso de directivo con 07 de nota en el producto final	Estimada Carmen: ¡Gracias por su compromiso! En primer lugar, quisiera agradecerle por el cumplimiento. Asimismo, animarle a revisar su trabajo. Lastimosamente no ha logrado aprobarlo, pues hay muchos puntos con oportunidades de mejora, que, de revisarlos, estoy seguro de que podrá identificar como fortalecerlos a futuro. Con relación a su trabajo: Usted no incorporó anexos. La matriz de información docente debe guardar coherencia entre sus partes. No olvidar que son 02 matrices, de 02 docentes a los cuales Ud. haya acompañado. Usted describió más de una acción de acompañamiento, la justificación debe presentarse de manera sólida, asimismo, no se encuentra la evidencia, ni como anexo, ni como enlace adjunto. Presenta un cronograma de monitoreo, no se observa actualización ni cronograma del acompañamiento (luego de la sistematización de todos los monitoreos), pero la justificación de la actualización pudo ser más clara y específica. Usted realizó un análisis de sus habilidades socioemocionales de manera general. Finalmente, su redacción fue clara y fluida en la mayoría de las ocasiones. ¡Le animamos a que pueda subir un nuevo producto a la plataforma, luego de esta retroalimentación!
Caso de directivo con 13 de nota en el producto final	Buenas tardes, estimada Beatriz: ¡Gracias por su compromiso! En primer lugar, quisiera felicitarle por tu trabajo, y también animarte a revisarlo con detalle. Si bien has logrado aprobar el trabajo final, hay algunos puntos que tienen oportunidades de mejora, aunque otros donde sí ha podido demostrar que ha podido aplicar lo aprendido en el curso. Con relación a su trabajo: Usted logró presentar dos matrices de información, así como los anexos respectivos, puede mejorarse la coherencia entre todos los elementos de la tabla. Usted describió con detalle la acción de acompañamiento, de manera coherente y adjuntando la evidencia. Presentó los dos cronogramas y justificó su actualización, lo que falta es describir la estrategia de acompañamiento (Taller, GIA, CA, etc), que va a realizar luego de la sistematización del monitoreo). Usted realizó un análisis de sus habilidades socioemocionales general. Finalmente, su redacción pudo ser mejor, y le sugiero revisarla. ¡Le animamos a que pueda subir un nuevo producto a la plataforma, luego de esta retroalimentación! ¡Gracias por participar en este espacio! ¡Le animamos a seguir trabajando arduo y a poder inscribirse a nuestro siguiente curso!
Caso de directivo con 20 de nota en el producto final	Estimado Directivo: ¡Gracias por su compromiso! En primer lugar, quisiera felicitarlo por su trabajo. Usted ha cumplido con todos los criterios de la rúbrica con una calificación de LOGRADO. Esto demuestra que ha podido aplicar perfectamente todo lo aprendido en el curso. En relación a su trabajo: Usted logró presentar las dos matrices y sus evidencias perfectamente bien sustentadas. Usted describió con detalle la acción de acompañamiento, de manera coherente y adjuntando la evidencia. Presentó los dos cronogramas y justificó su actualización. Usted realizó un análisis reflexivo y descriptivo de sus habilidades socioemocionales completo y de forma coherente. Finalmente, su

	redacción fue impecable. ¡Gracias por participar en este espacio! ¡Le animamos a seguir trabajando arduo y a poder inscribirse a nuestro siguiente curso!
--	---

Fuente: Elaborado a partir de la Revisión documental realizada a los materiales del curso “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023” – Ministerio de Educación.

Lo que se puede notar en las retroalimentaciones, es que hay un trabajo muy detallado por parte de los asesores pedagógicos en indicar punto por punto qué es lo que realizó el directivo y qué es lo que le faltó hacer. Ellos comentaron que esto era porque contaban con plantillas brindadas por el equipo operativo para poder estructurar mejor la retroalimentación. Esto puede ser una buena práctica de gestión ante la necesidad de cada asesor pedagógico de poder agilizar su trabajo (recordemos que fueron miles los participantes que concluyeron el curso).

Lo positivo, es que en la retroalimentación los asesores indican con claridad aquello que se hizo, y aquello que faltó hacer, permitiéndole al directivo conocer de manera precisa que logró y que pudo hacer para tener una nota mayor. Esto tiene mucha relación con lo propuesto por Alvarado quien califica a la retroalimentación como una “columna vertebral en el proceso de construcción del conocimiento” (2014, p.61), y es que al tener a una interacción con una persona que puede brindar un feedback al trabajo realizado, se está logrando una mejora de aprendizaje.

Además, hay coherencia entre el producto, la rúbrica y la retroalimentación. Se identifica que lo que el producto pide, se evalúa y se retroalimenta. En este sentido, Alvarado también valora mucho la capacidad de escritura del formador (2014, p.63) pues al ser un ambiente virtual, es fundamental el que haya mucha claridad en lo que se dice. Por ello, los asesores comentan que el uso de plantillas fue un apoyo para ellos en la redacción de cada retroalimentación.

Sin embargo, esta coherencia no significa que haya necesariamente mayor aprendizaje, pues en realidad lo que se pide es cumplimiento de actividades, aquello que corresponde al primer nivel de Kirckpatrick.

Entonces, si bien se percibe coherencia entre lo que se pide, lo que se presenta y lo que se retroalimenta, eso no significa que se evalúe realmente un desempeño real del participante. Para poder entender mejor el problema, es importante hacer el análisis desde la taxonomía de Bloom.

En 1956 Benjamín Bloom creó una clasificación de los distintos procesos cognitivos que ocurren cuando una persona aprende. Esta clasificación tuvo el objetivo de ayudar a los docentes a planificar mejor su enseñanza (Cuenca et al., 2021, p.10) y se basaba en identificar que en los procesos cognitivos se pueden tener habilidades de orden inferior o superior.

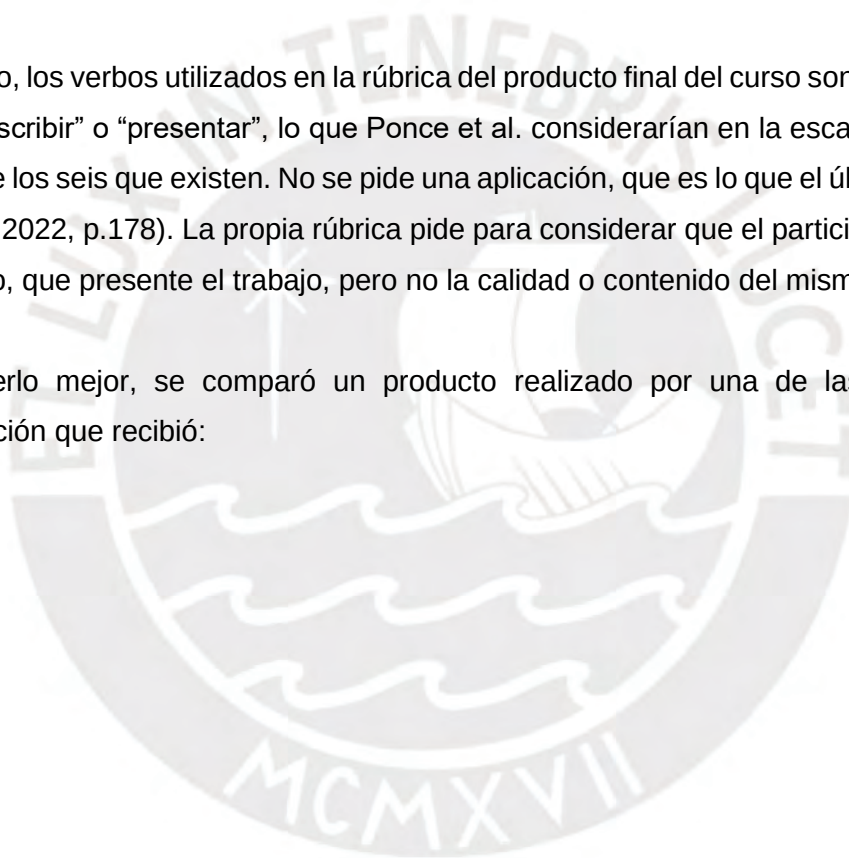
Las habilidades de orden inferior son el recodar o el conocer; y las habilidades de orden superior

suelen demandar mayor exigencia cognitiva, como el crear, el criticar o el razonar. Esta clasificación, afirma Cuenca et al., buscaba hacerlas escalar en un orden de cinco o seis niveles (dependiendo de las distintas versiones que se han dado en la historia sobre la taxonomía) desde el nivel más bajo (el recordar) hasta el más alto (el crear), generando así una secuencia que exija al que diseña propuestas formativas (Cuenca et al., 2021, p14).

La Taxonomía de Bloom indica que una actividad de aprendizaje que implique que el participante recuerde algo, es de un nivel bajo (Ponce et al., 2022, p.180). Y esto tiene sentido, pues para recordar algo no se requiere hacer demasiado esfuerzo más allá de conocerlo. Por ejemplo, el recordar que existe un proceso llamado monitoreo de la práctica pedagógica y solo saberlo, es bastante menos retador cognitivamente que saber hacerlo de manera adecuada. En la taxonomía de Bloom, los verbos tienen mucha importancia.

En ese sentido, los verbos utilizados en la rúbrica del producto final del curso son mayoritariamente “realizar”, “describir” o “presentar”, lo que Ponce et al. considerarían en la escala de Bloom como el nivel tres de los seis que existen. No se pide una aplicación, que es lo que el último nivel propone (Ponce et al., 2022, p.178). La propia rúbrica pide para considerar que el participante cumplió con el desempeño, que presente el trabajo, pero no la calidad o contenido del mismo.

Para entenderlo mejor, se comparó un producto realizado por una de las directoras, y la retroalimentación que recibió:



FORMATO DEL PRODUCTO FINAL

1. MATRIZ DE INFORMACIÓN DEL DOCENTE

MATRIZ DE INFORMACIÓN – Docente 1			
Desempeño, conclusión y evidencias	Nivel de logro obtenido	Preguntas para reflexión con él o la docente	Compromisos de mejora
1. Involucra activamente a las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje. <i>Conclusión:</i> La docente emplea recursos audiovisuales (cañón multimedia, videos) para promover el interés de los estudiantes. Hace preguntas a los estudiantes, estas son pertinentes, generan el interés de estudiante. 90 % de los estudiantes se encuentran involucrados, participando y respondiendo a las interrogantes de la docente <i>Evidencia:</i> FICHA 2	LOGRADO	¿Cómo se ha sentido en el desarrollo de la actividad? ¿consideras que las actividades que eligió han sido pertinentes para lograr captar la atención de los estudiantes?	Buscar estrategias y actividades que mantengan la atención de los estudiantes.
2. Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico. <i>Conclusión:</i> La docente mantiene dialogo con los estudiantes y plantea preguntas retadoras., también planteó preguntas con diferentes hipótesis que llevaban a los estudiantes a plantear diferentes respuestas que requerían deducciones lógicas. <i>Evidencia:</i> Batería de preguntas	LOGRADO	¿Las interrogantes planteadas por usted han sido orientadas a generar el pensamiento crítico, el razonamiento o la creatividad?	Trabajar procesos pedagógicos: recojo de saberes previos, preguntas de inferencia. Realizar la planificación de manera colegiada, intercambiando experiencias con otros docentes.
3. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a las y los estudiantes, y adecuar su enseñanza. <i>Conclusión:</i> el docente trabaja organizando a los estudiantes en equipos, monitorea su trabajo en grupos acercándose para orientar el trabajo y clarificar aspectos relacionados a lo propuesto. Plantea preguntas diferenciadas, generando retroalimentación por descubrimiento. <i>Evidencia:</i>	LOGRADO	¿Al momento de hacer la retroalimentación a los estudiantes, ha atendido sus necesidades de aprendizaje? ¿ha realizado retroalimentación por descubrimiento?	Empoderarse en retroalimentación participando de GIAS en la IE
4. Propicia un ambiente de respeto y proximidad. <i>Conclusión:</i> El trato de la docente hacia los estudiantes, es respetuoso, los llama por sus nombres y se nota que existe proximidad entre	DESTACADO	Felicitaciones, genera usted un ambiente agradable y de respeto ¿qué tendría que mejorar?	Observar las necesidades de los estudiantes, seguir siendo asertiva en la comunicación con los estudiantes

Esta página corresponde a la primera parte del Producto Final.

Según la rúbrica, el directivo debía cumplir con lo siguiente:

“Se presentan DOS matrices de información completas que sistematizan conclusiones y evidencias por desempeño, nivel de logro obtenido, preguntas de reflexión y compromisos de dos observaciones realizadas.

La información presentada es coherente entre todos los elementos de la matriz: conclusiones y evidencias por desempeño, nivel de logro, preguntas para reflexión con el docente y compromisos de mejora.

Además, incluye enlaces de las fichas 2, 3 y 4 desarrolladas a modo de evidencia. (8 puntos)”

En esta primera parte del producto, podemos ver que el directivo participante ha colocado unas preguntas reflexivas para el docente, y los compromisos de mejora que tuvo luego de dialogar con él o ella.

Ante esto, la asesora pedagógica retroalimentó de la siguiente manera:

Estimada directora Elizabeth buenas tardes, felicitarla por su esfuerzo en la presentación de su trabajo, y también animarlo a revisarlo con detalle. Si bien usted ha logrado aprobar el trabajo final, hay algunos puntos que tienen oportunidades de mejora, aunque otros donde sí ha podido demostrar que ha podido aplicar lo aprendido en el curso.

En relación a su trabajo:

Matriz de información: logró presentar una matriz y sus evidencias perfectamente bien sustentadas. Sin embargo el producto final requería dos matrices ...
(Revisión documental – Primera parte de la retroalimentación brindada a la directora)

En la primera parte de la retroalimentación, vemos que felicita al participante y le indica que ha aprobado el trabajo final, además de indicar que hay oportunidades de mejora.

Luego, inicia retroalimentando la información presentada en la matriz de información. Es en esta sección donde vemos que la retroalimentación solo hace referencia al cumplimiento: *“Logró presentar una matriz y sus evidencias perfectamente bien sustentadas”*. Pero no se detiene a ver el contenido de lo presentado por el director.

El director ha presentado las preguntas que usó con su docente y sus compromisos de mejora, sin embargo, no ha recibido una retroalimentación sobre si las preguntas fueron buenas o no.

Esto se observa en otra parte del producto:

4. ANÁLISIS REFLEXIVO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES (FORO 6)

ANÁLISIS REFLEXIVO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES				
Dimensi ones	Habilidades socioemocionales	¿Cómo lo hago?	¿Qué necesito fortalecer?	¿A qué me comprometo para mejorar?
	<i>Establecer vínculos horizontales:</i>	- Creo que como directivo, debo	-Mi estabilidad emocional, es	- A ser más empático y
<i>Intrapersonal</i>	Consiste en interactuar con la comunidad a través del respeto y de la valoración de las voces de todos sin establecer vínculos jerárquicos o autoritarios.	transmitir confianza en los demás actores de la escuela, esto quiere decir, demostrar lo mejor de nosotros, en nuestras expresiones, gestos, actitudes y comportamiento. -Fomentar en los docentes el sentido de la ética profesional, la pertenencia a una profesión y la identidad, como elementos que le dan consistencia a nuestro ejercicio profesional. -Promoviendo la participación de los docentes en el emprendimiento de proyectos dirigidos a mejorar la calidad educativa y el servicio que brinda a la comunidad, poniendo de manifiesto su iniciativa y autonomía.	decir, interiorizar y autoreflexionar sobre mi comportamiento, temperamento y actitudes, ya que al interrelacionarme con los demás, puedan tener la suficiente confianza como para poder solucionar problemas y ejercitar la acción pedagógica de manera positiva.	asertivo en la comunicación que entable con los demás. - A ser más autoreflexivo sobre mi propia realidad social, profesional, familiar y personal.

Esta página corresponde a la sección 3 del producto.

Según la rúbrica, el directivo debía hacer lo siguiente:

*Realiza un análisis reflexivo y descriptivo de todas las habilidades socioemocionales identificando la situación actual, qué necesita fortalecer y a qué se compromete a mejorar. Además, se evidencia coherencia entre los tres elementos de la tabla.
(5 puntos)*

En esta parte del producto, podemos ver que el directivo participante ha realizado una autoevaluación de sus habilidades socioemocionales y un trabajo de introspección personal con bastante detalle.

A continuación, se coloca la segunda parte de la retroalimentación, de la misma asesora pedagógica:

Análisis reflexivo de habilidades socioemocionales: Usted realizó un análisis reflexivo y descriptivo de sus habilidades socioemocionales completo y de forma coherente.

Finalmente, su redacción fue muy clara y fluida.

¡Gracias por participar en este espacio! ¡Le animamos a seguir trabajando arduo y a poder inscribirse a nuestro siguiente curso!

(Revisión documental – Segunda parte de la retroalimentación brindada a la directora)

La parte resaltada en negrita hace referencia a la retroalimentación de la imagen anterior, y en ella

únicamente hay un foco en hacer notar el cumplimiento (“usted realizó un análisis reflexivo...”), y no en generar ninguna reflexión ante lo descrito por el docente en su trabajo, que como se puede apreciar, es bastante extenso.

Entonces aquí se combinan dos cosas:

Por un lado, en lo referente a una escala de la taxonomía de Bloom, si bien el nivel de reto llega hasta un posible nivel 3, al pedir un análisis al directivo (que de todas maneras es un nivel bajo de exigencia considerando que son hasta 6 niveles), la retroalimentación solo hace referencia a un cumplimiento. Se dice si presentó, o no presentó, y puede decir si fue coherente o incoherente, pero no indica en qué y cómo.

Por otro lado, esto se aleja de lo propuesto por Alvarado, que sugiere siempre observar, corregir, aportar y facilitar un razonamiento en el retroalimentado (2014, p.70). Y ya el hecho de promover una corrección podría ser algo que Mezirow o Freire discutirían, pues la retroalimentación, para ellos, debe ser mucho más reflexiva; pero es que ni así se cumple un mínimo posible de una verdadera retroalimentación.

Esto limita las posibilidades de llegar a un aprendizaje transformador (Mezirow, 1997, p.5) si no se otorgan los recursos suficientes para que el participante discuta consigo mismo. Así, se reducen las posibilidades de ver uno de los cambios de punto de vista que propone Mezirow como base fundamental de la educación para adultos.

Aquí podría haber hasta un riesgo en el tipo de evaluación al no darse una validación completa.

Por ejemplo, si un directivo presenta una ficha de observación donde concluye que el docente no hizo un buen trabajo en su clase, y su evidencia para afirmar eso es que: “Estuvo de mal humor durante la clase”; el asesor pedagógico lo calificará correctamente porque ha presentado la ficha; pero el asesor pedagógico no ha entrado a evaluar si la evidencia que presentó el directivo era la mas adecuada. Si se hubiera analizado la calidad de la evidencia, se hubiera llegado a la conclusión que decir “Estuvo de mal humor durante la clase”, no puede ser una buena evidencia pues es un juicio u opinión, pero no una evidencia o un hecho.

Entonces, el nivel de exigencia en la evaluación no termina siendo el suficiente como para poder garantizar realmente que haya un aprendizaje por parte de los participantes. Hay un cumplimiento, sí. Se evalúa que el directivo haya presentado, e incluso algunos elementos como la coherencia entre lo que presenta. Pero no se evalúa realmente una adquisición de aprendizaje, con el objetivo de poder afirmar con certeza que realmente los directivos que llevaron el curso pudieron mejorar

sus capacidades para hacer un monitoreo y un acompañamiento pedagógico mejor a sus docentes.

Por todo ello, a pesar de que el curso tenía como objetivos que el directivo fortaleciera sus capacidades para el monitoreo docente y para los procesos de acompañamiento pedagógico, sus instrumentos de evaluación son limitados para poder comprobar dichos objetivos. Esto es un elemento que se debe observar en el marco de la gerencia social, pues esto se trata de un posible riesgo de validez de la evaluación del proyecto ejecutado.

La validación implica juzgar la manera en que se interpretan las conclusiones de un instrumento de evaluación (Medina-Díaz y Verdejo, 2020, p.271 – 272). Idealmente debería validarse el contenido en relación con el proceso de respuesta y con otras variables. Es decir, que toda evaluación debe ser evaluada.

Esto no solo es aplicable a la educación, sino a la misma evaluación de un proyecto y es un trabajo que en tanto gerencia social, debe realizarse. Así, incluso aplicando los modelos de Kirckpatrick o Phillips, sería fundamental entender que la validación es un elemento clave. Finalmente, *“La confianza depositada en la información recopilada depende la calidad de los instrumentos que el profesorado construye, administra y utiliza”* (Medina-Díaz y Verdejo, 2020, p.279), y sí, no es gratuito que en esto también aparezca la confianza.

La confianza en un instrumento de evaluación puede ser algo muy importante porque permite que el directivo sienta que su trabajo realmente cumplió con lo que el curso le prometió y que el asesor pedagógico lo retroalimentó en torno a ello. Pero también implica que el asesor pedagógico sienta que los instrumentos que el equipo de diseño creó, realmente fomenten el resultado esperado.

El directivo puede incluso tener una idea errónea, y pensar que su desempeño en la escuela era negativo o positivo (porque podría haber incumplido parcialmente, pero lo que presentó demostraba un excelente desempeño) cuando lo que se evaluó fue más cumplimiento. A esto se le llama “efecto backwash” en evaluación (Tejada & Castillo, 2011).

El “backwash” de evaluación es un efecto colateral de la evaluación, es decir, los efectos que puede tener una evaluación mal planteada (Tejada & Castillo, 2011, p.555). Tenerlo podría tener un efecto negativo no solo en los directivos, sino en la propia gestión del equipo de la DIF, que podría atribuir resultados positivos en el curso que cumplan lo indicado con los documentos de planificación del MINEDU (Ver figura 6) pero sin confirmar que realmente hay un resultado. Afirmar que el directivo aprendió porque sacó buena nota en el producto final, cuando en realidad es todo lo contrario.

Tejeda y Castillo advierten que el backwash, que es una evaluación que no responda a lo que realmente se propuso, puede tener implicancias administrativas, pedagógicas y hasta sociales. Un interesante estudio realizado en 2011 por ellos sobre una prueba de inglés oficial del Ministerio de Educación de Colombia, confirma “de manera categórica que la prueba de inglés produce un efecto negativo en las creencias y actitudes de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Tejada y Castillo, 2011, p.476).

Las consecuencias de un efecto backwash ante una evaluación con dificultades, puede traer problemas hasta de tipo ético ante el hecho que tiene posibilidades de atentar contra la confianza que todos los actores estén generando, consecuencia que desde la Gerencia Social debe evitarse.

5.2.2.3. Valoración de los aprendizajes adquiridos por parte de los participantes

En este punto, es importante identificar qué piensan los participantes del curso sobre los aprendizajes adquiridos en el curso a partir de saber qué piensan ellas sobre cómo debe hacerse un buen proceso de monitoreo docente y un acompañamiento a la práctica pedagógica.

Las directoras entrevistadas sí parecían tener claro el concepto, pues tenían mucha información para poder explicarlo (Ver figura 43).

Figura 43

Aplicación de aprendizajes clave sobre Monitoreo según las directivas entrevistadas



Directiva B

"Bueno, **yo realizo tres monitoreos opinados, que ya están cronogramados.** Pero también se realizan monitoreos inopinados. Entonces, ¿cómo es el monitoreo inopinado? Por ejemplo, ellos ya con mi presencia no les incomodan. O sea, que ellos me ven, me ven bien, me ven en su puerta y me invitan. O sea, los niños me invitan".

Elementos clave del monitoreo de la práctica pedagógica



Directiva C

"Por ejemplo, en cuanto a la programación del monitoreo. **Ahí yo le hice algunos cambios porque debo monitorear a todos, no solamente a un grupo.** Me gustaría monitorear a un grupo, pero no, tiene que ser a todos. Este año sí hay un directivo designado, un director, joven, pilas. Entonces con él hemos monitoreado, menos ha sido la carga. Tengo 22 maestros a mi cargo".

Fuente: Elaborado a partir de las entrevistas a directivas de IE Públicas que llevaron el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

La directiva C demuestra una comprensión alineada al concepto de monitoreo del curso, pues en este se sugería un mínimo de tres monitoreos durante el año, lo cual ella afirma. También vemos que la directiva B indica que realiza más de tres e incluso aplica un liderazgo distribuido (López y

Gallego, 2015, p.2) que implica la acción de distribuir acciones entre los miembros de su comunidad educativa a partir de generar esas condiciones al distribuir los turnos correctamente (Bolívar, López y Murillo, 2013, p.33).

La directiva B comenta que también involucra a sus subdirectoras como apoyo:

Ya, nosotros hacemos el, por ejemplo, ahora ya con mi equipo directivo que tengo, entonces hemos hecho el análisis del turno tarde y turno mañana. Entonces, ahora solamente lo vamos a, me falta hacer el consolidado general para sacar el porcentaje. (Directiva B - entrevista)

Aquí es interesante hacer notar que ellas son conscientes de las dificultades y el estrés que a veces puede ocurrir con algunos docentes, y que recuerda una de las prácticas sugeridas por Leithwood y Riehl sobre el liderazgo pedagógico, referida a desarrollar personas y relacionarse con ellas (2005, p.4), así como a la importancia de generar esa confianza en su docente, donde éste pueda ver que realmente lo que hace el directivo es importante y estratégico. La directiva C plantea una idea sobre esto:

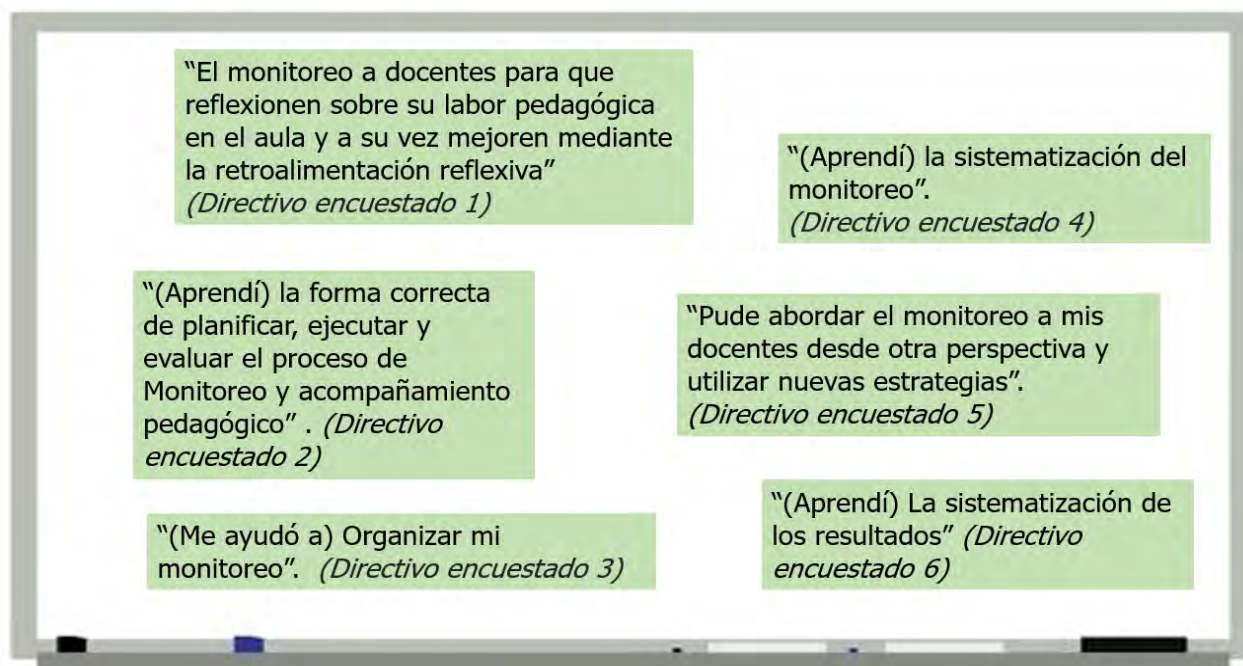
Entonces ellos saben qué días vamos a ingresar a sus aulas. Yo sé que eso les causa estrés, pero esa es nuestra función, tenemos que cumplirla, ¿no? Y luego, después de terminar el monitoreo, hacemos una sistematización de resultados, que ahora me está costando mucho, mucho, mucho tiempo, porque el director todavía no termina con las aulas que él tomó. Entonces eso me está quitando, ¿no? Pero es así. Luego de ahí sacamos las fortalezas, debilidades que tienen los maestros, se arman los grupos. (Directiva C - entrevista)

Ella también confirma saber que luego de recoger información en el monitoreo, debe realizar una sistematización, tal y como se indica en los contenidos del curso, confirmando que es un proceso que también conoce. Finalmente confirma que luego identifica las fortalezas y debilidades de sus docentes, para con eso iniciar las actividades de acompañamiento.

Sobre el monitoreo docente, ciertos directivos encuestados pudieron también indicar qué habían aprendido o incluso expresar sus ideas sobre el mismo.

Figura 44

Aprendizajes manifestados por los directivos encuestados



Fuente: Elaborado a partir de las encuestas a 31 directivos que llevaron el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Todo esto responde y se alinea a lo que se propone desde los modelos educativos propuestos por el MINEDU (2017, p.9), que precisamente fomentan un monitoreo que permita recoger información para luego utilizarla para generar reflexión en el docente. Una vez que un directivo realiza el proceso de monitoreo, y recoge información de sus docentes, realiza un proceso de análisis de la información. En este sentido, las directoras comentan la experiencia utilizándolo para analizar información antes de tomar decisiones.

Esto permite generar buenas retroalimentaciones entre directores y docentes también, como la compartida por otra directora:

Estamos haciendo solo (retroalimentación) elemental. Entonces la maestra me dice, el director, ¿qué es por el tiempo? Porque en el colegio, como somos tantos niños, a veces el espacio del recreo, por ejemplo, es como horas, ¿no? De diez a diez y veinte para dos años, de diez y cuarenta. Entonces, lo que, por ejemplo, reflexionamos y decimos, bueno, si hay una actividad que al niño le apasiona, que el niño está involucrado, que el niño está enganchado, entonces podemos darle un espacio de respiro al recreo. Volvemos y culminamos, ¿no? O sea, no es tajante de que nosotros tenemos que terminar la actividad porque se nos va a la hora de la lonchera, a la hora del recreo. Yo digo que es todo un aprendizaje. Entonces, a partir de ello, hacemos ya nuestro plan de mejora. (Directiva B - entrevista)

Un concepto clave que encontramos aquí es la retroalimentación con el docente, la cual el directivo debe realizar con el objetivo de que este reflexione sobre su desempeño y pueda definir objetivos de mejora. La retroalimentación docente busca ser un espacio de reflexión crítica (Minedu, 2017, p. 7) que motive e invite al profesor a reflexionar sobre su rol, de alguna manera, esta misma reflexión es la que se espera en un aprendizaje transformador, como el que propone Mezirow, y al lograr ello, se genera cambio que permitirá impactar en aprendizajes de calidad.

Entonces, las directoras si son conscientes del proceso entero: Primero se realiza el monitoreo al trabajo de docente, se revisa la información y finalmente se tiene un espacio de interacción con el docente para retroalimentarlo mediante una reflexión.

A esta reflexión también se conoce como diálogo reflexivo (Minedu, 2017, p.10) y consiste en una conversación donde por medio de preguntas se genere una reflexión en el docente que le ayude a identificar sus aspectos de mejora y, con ello, fortalecer su trabajo y así lograr mejoras en el trabajo con estudiantes. No es otra cosa que una versión “en la gestión escolar”, de lo que ya proponen Brookfield y Mezirow como parte de la reflexión, y, sobre todo, Paulo Freire con esta idea del diálogo constante.

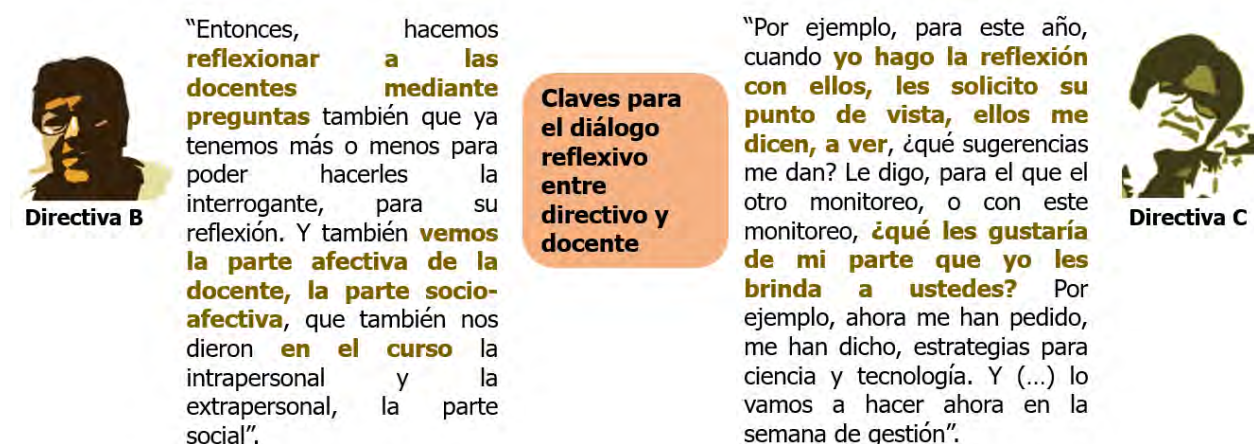
Esto demuestra que los directivos han entendido al menos que hay un proceso detrás de todo esto que debe cumplirse para lograr objetivos significativos que generen una reflexión en el docente, tarea que es bastante difícil:

¿Sabe qué es lo más difícil? Hacer la retroalimentación, sentarte con ellos, conversar. Y lo peor es que no hay el tiempo. Porque los maestros no quieren dar más de su tiempo. No, yo tengo que hacer la hora de educación física. Y el profesor de educación física me reclama. Me dice, “profesora, pues ahora tienen que estar ellos conmigo”. Es todo un batallar. (*Directiva C – entrevista*)

Sin embargo, el trabajo del directivo consiste en brindar una retroalimentación y con diversas estrategias poder llevar este diálogo reflexivo.

Figura 45

La reflexión con el docente luego del monitoreo



Fuente: Elaborado a partir de las entrevistas a directivas de IE Públicas que llevaron el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”

Lo que se busca al lograr hacer estas reflexiones, que parten de un diálogo como lo que propone Freire, es que los docentes identifiquen que puntos deben mejorar en su quehacer, en otras palabras, un aprendizaje transformador que genere un cambio en la mentalidad o en el punto de vista del docente (Mezirow, 1997, p.5).

Lo cierto es que el curso no llegó hasta ese nivel de aplicación. El curso brindó herramientas concretas y útiles como fueron las fichas. Sin embargo, no llegó a trabajar a fondo una necesidad también crítica, que es la capacidad de retroalimentar de un director a un docente. Y así como sabemos que el asesor pedagógico debe brindar una buena retroalimentación al directivo, del mismo modo, la propia retroalimentación que el directivo brinde al docente, es muy importante.

Aquí podemos detectar finalmente que sobre el tema de Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica hubo un componente que no se abordó totalmente. Y si bien las preguntas de la encuesta en la presente tesis no llegaron a consultar con ese nivel de especificidad, si podríamos arriesgarnos a afirmar que sí se le hubiera preguntado a los directivos si el curso los ayudó a mejorar su capacidad de conectar con los docentes y a hacer retroalimentaciones que generen reflexión en el docente, posiblemente se hubiera encontrado otro elemento a potenciar.

5.3. HALLAZGO TERCERO:

El equipo de asesores pedagógicos tuvo un rol enfocado principalmente en el soporte al cumplimiento de actividades por parte de los participantes, reduciendo su potencial para poder brindar un acompañamiento formativo más constante al directivo

Finalmente, la última pregunta de investigación de la presente tesis fue ¿qué acciones ha realizado el personal a cargo del acompañamiento y seguimiento de directivos y directivas participantes del curso para contribuir a la conclusión del mismo y al cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje?

Para poder responder esta pregunta se requirió cotejar tres fuentes de información estratégicas: Por un lado, el propio equipo del MINEDU de la DIF. Esto incluyó al equipo de diseño formativo y el equipo operativo (Figura 11) con el objetivo de ver la intención pedagógica del primer equipo, y la implementación plasmada por el segundo.

Una segunda fuente de información, fue la propia valoración y opinión de los asesores pedagógicos, quienes compartieron el trabajo que han realizado y la forma en que se organizaron para realizarlo.

Finalmente, una tercera fuente de información, no menor, fue la revisión documental, al revisar nuevamente la propia propuesta de diseño formativo del curso y los términos de referencia (TDR) de contratación de los asesores, que indicaban sus funciones y todos los detalles de las actividades que debían realizar.

También ha sido valiosa la opinión de los directores, pues han podido cotejar si lo que ocurrió desde la planificación de cara al equipo de asesores pedagógicos, tuvo alguna diferencia y fue útil y potente para ellos.

Al final, de todo esto, se halló que, a pesar que los asesores pedagógicos tienen un perfil acorde para la formación y el acompañamiento, la distribución de sus funciones y la cantidad de directores que tenían a su cargo no les permitía poder ayudar a entender mejor los conceptos del curso a los participantes, sino que únicamente fueron útiles para orientarlos en como cumplir las actividades del mismo. Esto es un punto a mejorar no solo de diseño entre intencionalidad pedagógica y operatividad de la misma, sino que, y principalmente, se detecta un problema de organización y estructura.

En el mundo del management y la gestión, las funciones deben estar claramente definidas pero, además, la persona con la que se trabaja tiene que tener noción de sus funciones y saber qué es lo que se espera de él, para ver si su perfil cumple o no con lo esperado. Esto es algo que debe

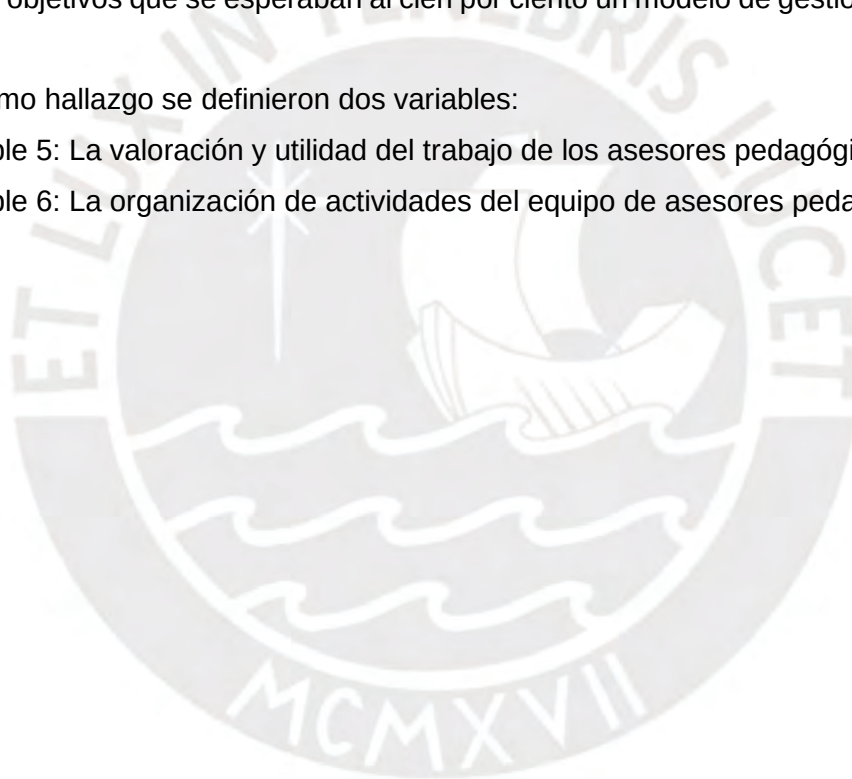
detectarse a tiempo en lo que Peter Drucker llama “señales de peligro” (2002, p.71) las cuales se relacionan con la forma en que se organiza un equipo de trabajo.

El tercer hallazgo es que el equipo de asesores pedagógicos tuvo un rol enfocado principalmente en el soporte al cumplimiento de actividades por parte de los participantes, reduciendo su potencial para poder brindar un acompañamiento formativo más constante al directivo.

Esto ocurrió porque hubieron intenciones de diseño enfocadas en que los asesores pedagógicos orientaran a los participantes de manera mas formativa, pero que no se validaron o evaluaron antes dado que no se planificó pensando en determinar la cantidad de participantes que tendría cada uno de ellos, las propias funciones en sus TDR, las exigencias que recibían y la poca conectividad que tenían los participantes. En otras palabras, faltaron herramientas de gestión mínimas (Bobadilla y Centurión, 2017, p.16) y necesarias para poder asegurar un equipo que logre realmente los objetivos que se esperaban al cien por ciento un modelo de gestión no bien aplicado

Para este último hallazgo se definieron dos variables:

- Variable 5: La valoración y utilidad del trabajo de los asesores pedagógicos.
- Variable 6: La organización de actividades del equipo de asesores pedagógicos



5.3.1. Variable 5: Valoración y utilidad del trabajo de los asesores pedagógicos.

Esta variable hace referencia a si el trabajo del asesor pedagógico era valorado por los directivos y además cumplía con las funciones que se le habían asignado. Pero principalmente se enfoca en saber si el trabajo que realizaron realmente era significativo para los objetivos del curso o no, y por qué.

Resumen de lo identificado en la variable 5

Esta variable ha permitido reforzar lo planteado en variables anteriores. En el hallazgo 2 se indicó que no había una relación total entre la intención pedagógica y lo que ocurría en la práctica, como se ha podido ver en la implementación de los foros de participación, o la evaluación del producto final del curso.

Para este último hallazgo y la presente variable, se ha podido constatar esto mismo en otro aspecto de la planificación.

Sucede que algo muy positivo que también tuvo el curso, y que veremos en el segundo componente de esta variable, es que los asesores tuvieron un buen trabajo en absolver dudas sobre el funcionamiento del curso (cómo hacer actividades, cómo subir materiales, etc), y en también en retener y comunicarse con participantes. Sin embargo, la intención pedagógica inicial no era ella, sino que los asesores generaran espacios para reforzar los aprendizajes y realmente aseguraran que los participantes estuvieran aplicando bien lo aprendido en el curso, por ejemplo, las herramientas que se habían brindado en él.

La intención no era que el asesor pedagógico sea un clarificador de actividades, sino un formador que oriente pedagógicamente al participante. Un problema detectado fue que la implementación nunca se planificó pensando en ello. Así, desde el diseño se esperaba que el asesor fuera un retroalimentador y un reforzador pedagógico del participante, pero por problemas de diseño y estructura, esto no solo no se realizó, sino que se modificó su función a solo ser un comunicador y retenedor de participantes.

En otras palabras, el diseño del curso no ha cumplido con una estructura de modelos adecuados de formación que garanticen aprendizaje en el participante. Hay intenciones, pero no están bien ejecutadas y esto también contradice la lógica que debe tener la Gerencia Social, de brindar modelos de gestión óptimos y adecuados para implementar proyectos que busquen generar cambios significativos en las personas que son sujetos de sus intervenciones.

La buena noticia, es que hay potencial de mejora notable y evidente, y solo es cuestión de hacer ajustes en las metas del proyecto (no del curso, ojo) y de revisar la organización de los equipos a cargo.

Fuentes, técnicas de investigación y componentes de la variable 5

Para la variable 5 se tomó la opinión del equipo del MINEDU mediante las entrevistas. También se consideró la opinión de las directoras entrevistadas, los directivos encuestados, los asesores pedagógicos y la revisión documentaria.

En esta variable, se definieron dos componentes:

- Las necesidades de los directivos en torno a los espacios de reflexión y acompañamiento
- La utilidad de los espacios brindados por los asesores pedagógicos

5.3.1.1. Las necesidades de los directivos en torno a los espacios de reflexión y acompañamiento

Según el diseño formativo del curso, analizado como parte de la revisión documental y descrito al inicio del análisis de la variable 3, cuando se planteó la estructura del Curso se pensó que los asesores pedagógicos iban a trabajar en dos actividades: Conferencias y asesorías.

Según la revisión documental, y la confirmación de los asesores pedagógicos, las conferencias tenían la intención de ser jornadas realizadas una sola vez por semana, que sirvieran para presentar los contenidos de la sesión. El espacio sería totalmente expositivo y tendría como objetivo el lograr que los directivos conocieran los objetivos de la sesión y las actividades que incluía.

Las asesorías tenían la intención de realizarse varias veces a la semana, en distintos turnos, para lograr que todos los directivos pudieran ingresar. Se planificaban aproximadamente ocho, con dos temas distintos: Un tema A y un tema B. El tema A se repetiría cuatro veces, y el tema B otras cuatro veces. Estos temas estaban relacionados a ahondar en el contenido de la sesión, por ejemplo en revisar las fichas de monitoreo y acompañamiento con más detalle.

Cómo ya se ha indicado al inicio del hallazgo segundo, las conferencias estaban planificadas para durar 90 minutos, y las asesorías, 120. En la planificación, se consideró que un directivo debería entrar todos los lunes en vivo a su conferencia respectiva, y que luego tendría, en la semana, opción a ingresar a los distintos horarios posibles que el asesor pedagógico ofrecía para la asesoría respectiva.

Sin embargo, dos detalles hicieron que estos espacios fueron completamente opcionales, además de poco conocidos por los participantes.

En primer lugar, en el sílabo del curso se detecta únicamente tres actividades evaluadas: Foro, cuestionario y producto final (Ver tabla 18). En ningún lado se considera la asistencia a ninguna actividad sincrónica como algo obligatorio o parte de la nota. El curso fue autoformativo con la presencia de un asesor pedagógico, pero ésta no tenía un peso oficial ni considerado para las actividades del mismo. Un participante podría perfectamente haber concluido el curso por su cuenta, sin contar con el asesor, y trabajando todas las actividades que se han descrito en el hallazgo segundo.

En segundo lugar, la única mención en todo el sílabo del curso al espacio sincrónico, es durante la sección de metodología del Sílabo, que dice textualmente:

“En cuanto a la metodología, el curso es de tipo virtual asesorado, por lo que se combina el aprendizaje autoformativo con espacios sincrónicos dirigidos por un asesor o asesora a través de conferencias y asesorías. (Revisión documentaria – Sílabo del curso)

Esta mención es insuficiente pues no brinda ningún tipo de información adicional sobre estas actividades, generando así un posible desconocimiento en el participante que tendrá que ver suplida esa duda mediante otro tipo de medios, como llamadas telefónicas, correos o mensajes del asesor pedagógico.

Esto generaba una función adicional en los asesores y en el equipo operativo en buscar diversos mecanismos para comunicarse con los directivos y hablarles de estas oportunidades “opcionales” que tenían y que no tenían influencia en la nota. Recordemos que la base de la educación para adultos es también ser muy sensible a los tiempos y horarios del participante, por lo que las actividades tienen que ser totalmente claras para que este pueda participar. Si la información está incompleta, y encima se presenta como algo que no es parte de lo indicado inicialmente, se genera confusiones. Y si bien Jara, Peña y Weistein (2024, p.12) afirman que los directivos tienen un deseo por aprender, también es verdad que este aprendizaje debe ser claro y la información brindada de manera entendible bajo instrucciones completamente claras (Vaughan, Cleveland-Innes & Garrison, 2013, p.77).

Esta confusión, que justamente Vaughan y compañía rechazan y aconsejan no tener, es lo que interpretaron las directoras:

Claro, eso es lo que yo esperaba que de repente, esperaba yo que con respecto a la unidad 1, van a ver por ejemplo cuatro reuniones, en esas cuatro reuniones van a ser las mismas, ¿No? Pero voy a explicar voy a ahondar un poquito en la temática de eso, ¿No? Para que nos ayude a de repente realizar el trabajo. Pero no explicarnos el formato ¿Cómo va a ser esto? ¿Todo va a ser así? *(Directiva A - entrevista)*

La falta de claridad sobre lo que eran las conferencias o asesorías implicaba que la directora ingresara a la actividad con una expectativa distinta, que era la de conocer más sobre el tema, o ahondar más:

“Sí, sí entré una vez. Una sola vez entré. O sea, yo pensé que en realidad yo pensé que esas asesorías iban en función de cómo que una parte por lo menos era la explicativa de la persona que iba a estar ahí con respecto al contenido, pero se la pasó y yo entré así desesperada, llegué a trabajar todavía, ingreso y total que se pone a hablar la parte técnica, ¿No? ¿Cómo puedes entrar? ¿El foro funciona así? Y se la pasó toda la hora casi hablando de cómo vas a ingresar al foro, para las personas que necesitaban” *(Directiva A - entrevista)*

La percepción que tenían los participantes, era que los espacios sincrónicos servían más para aclarar cómo hacer las actividades del curso, pero no para brindar más contenido o aclararlos.

Era casi todo lo que está en la guía, por ejemplo, empezaba a explicar lo que está en la guía. En las guías que nos daban, bueno, sí aclaraba un poco, claro, pero... como el curso es autoformativo, era más así. Entonces, uno lee las guías para poder desarrollarlas, ¿no? Eso era... Entonces, ya uno ya entraba ya sabiendo, porque sabía de qué te iban a hablar. *(Directiva C – entrevista)*

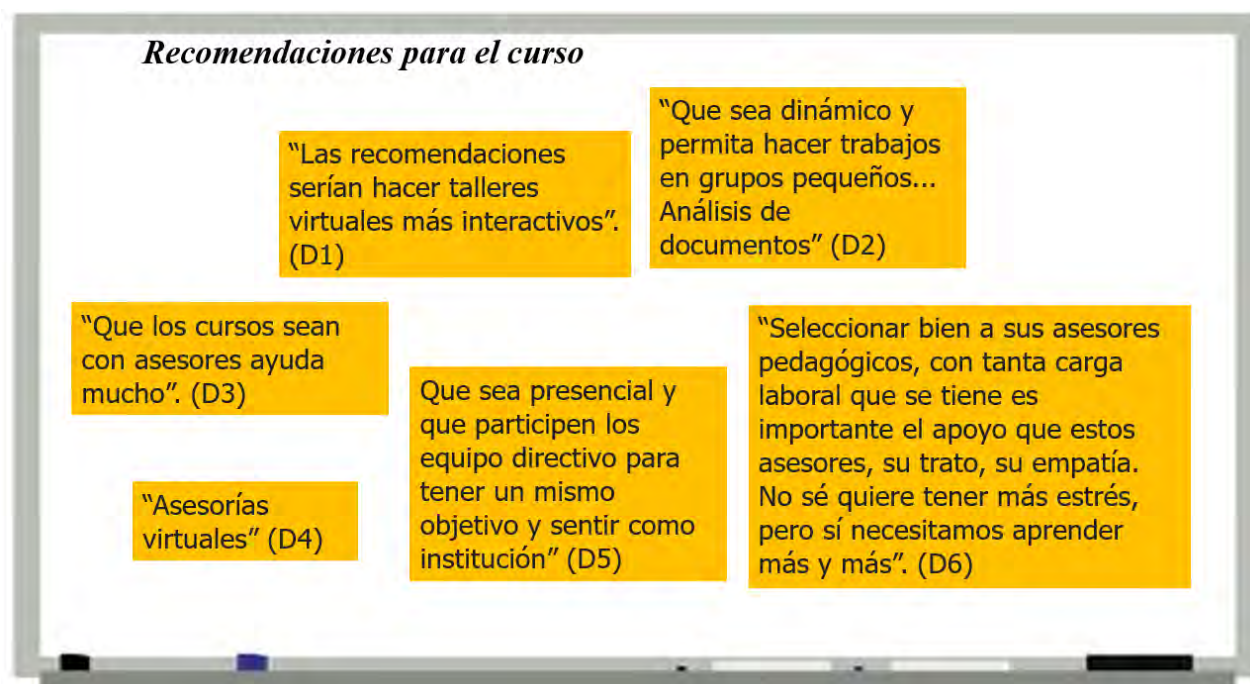
Y ellas los que esperaban era poder aprender o desarrollar una práctica o algo que le permita poner en práctica lo aprendido.

Bueno, lo que se esperaba era que hubiese una interacción directa, en la que el directivo recibiese algún insumo, ¿No? De parte de un formador que tenía el material, que lo había diseñado de manera interna, y que ahí se generara a partir de ese insumo, primero una presentación, y luego también una parte ya más práctica, ¿No? Donde el directivo podría interactuar con el insumo, con el formador, y que pudiesen dialogar para el desarrollo de la tarea. *(Directiva B – entrevista)*

No solo lo indicaron las directoras entrevistadas, sino parte de los directivos encuestados también lo sugirieron

Figura 46

Recomendaciones para el curso brindadas por los participantes



Fuente: Elaborado a partir de las encuestas a 31 directivos que llevaron el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Como podemos ver, muchos directores sentían que era necesario tener espacios sincrónicos (presenciales), dinámicos, la presencia de un asesor y también tener un mejor filtro con ellos.

Esto se sustenta en las bases de cualquier programa formativo que identifica la figura de un formador como alguien que debe retroalimentar constantemente. Ya hemos mencionado la importancia que tiene la retroalimentación tanto en espacios personales como grupales.

Es bueno recordar que la retroalimentación es un elemento muy importante en la formación porque le permite al profesor o al facilitador poder recoger evidencia de lo que está ocurriendo con el estudiante y poder indicarle claramente en qué puede mejorar (Canabal & Margalef, 2017, p.158). Ante una buena retroalimentación, el aprendiz conoce cómo va avanzando y cómo debe mejorar.

Esto brinda un interesante potencial para transformar un próximo curso en un proceso de innovación social, que parte de construir de manera conjunta todos los procesos que tendrá, empezando por identificar los propios intereses de los actores.

Y justamente este elemento de la innovación social es una demanda de los participantes, pues precisamente ellos esperan espacios de interacción, que tengan como objetivo que el tutor o facilitador pueda hacer un proceso de seguimiento colectivo a todos los participantes, a la par que

les permite interactuar con ellos, básicamente el poder compartir e interactuar para aprender (Alvarado, 2014, p.67).

Lo que se identifica aquí por parte de los directivos, es lo que ya se había identificado en el segundo hallazgo, y es que la propuesta formativa del curso, si bien planteaba la presencia de un asesor pedagógico y de espacios de interacción como foros, no consideró el cómo implementarlo de la mejor manera posible, mostrando así dificultades de diseño.

Lo irónico, es que muchas de las expectativas que habían con cómo debían ser estas asesorías y conferencias era lo que se esperó inicialmente. La planificación inicial se hizo así, en que estos espacios sincrónicos sirvieran justamente para orientar, ahondar en las temáticas del curso. Hubo la intención desde el equipo de diseño del curso, y estaba acorde con las expectativas de los participantes.

Pero hubo un factor que no fue considerado: La implementación.

Los asesores pedagógicos nunca hubieran podido atender a todos los directivos desde el principio por diversos factores que se ahondarán en la variable 6. Pero sí hay algunos aspectos que mencionar desde este momento:

Según lo explicado por las diseñadoras A y B, y la encargada operativa A, inicialmente se planificó el que los asesores pedagógicos brindaran asesorías constantemente a los participantes como se indicó al principio de este componente. Se esperaba que fueran 8 asesorías. Sin embargo, el equipo operativo (a cargo de la implementación) detectó que esto no estaba ayudando a cumplir las metas del curso.

Las metas eran basadas en la cantidad de participantes que terminaban el curso, es decir; que hacían actividades. Lo que ocurría, es que los participantes ingresaban a las asesorías, sí, pero no para avanzar actividades, sino para dialogar, aprender o interactuar con los asesores. No solo eso, los asesores invertían demasiado tiempo en ello (ocho a la semana), por lo cual se decidió reducir la cantidad de asesorías y cambiar el esquema de las mismas, para que ya no trabajaran los contenidos del curso, sino para ayudar a los participantes a realizar las actividades del curso y cumplir la meta.

En este punto, es importante hacer notar cuáles eran las metas del curso. Para ello, como parte de los documentos de la revisión documentaria, en la tabla 22 se presentan las metas que este tuvo a nivel de planificación general, así como sus indicadores.

Tabla 22

Indicadores de gestión de los cursos virtuales 2023

Dimensión	Definición de la dimensión	Indicador	
Matrícula en los cursos	Directivos designados (y no designados) inscritos	1	Tasa de matrícula
Participación de los directivos	Participación de Directivos designados (y no designados) inscritos, a través de la entrega de producto final	2	% de directivos que cumplen con la entrega del producto final del curso
	Participación de Directivos designados (y no designados) inscritos, en los cuestionarios de cada curso	3	% de directivos que aprueban los cuestionarios de la sesiones asincrónicas, según curso
	Participación de Directivos designados (y no designados) inscritos, en los Foros	4	% de directivos que participan del foro en las sesiones asincrónicas correspondientes
Graduación/ Constancias	Constancias de Directivos designados (y no designados) inscritos	5	% de directivos que culminan el curso con certificado
Graduación / Constancia Mejora Continua 2022 (3 cursos)	Constancias de Directivos designados y no designados inscritos en los tres cursos correspondientes a Mejora Continua	6	% de directivos designados que culminan los tres cursos con certificado
Atención a consultas	Atención a consultas	7	% de directivos atendidos durante el curso
	Oportunidad de atención de las consultas	8	% de directivos atendidos oportunamente durante el curso
Permanencia de directivos	Estrategias de retención implementadas para asegurar la continuidad del directivo con riesgo de abandono en el curso	9	% de directivos que recibieron estrategias de retención para promover la continuidad en el curso y evitar riesgo de abandono
	Estrategias de retención implementadas para asegurar la graduación del directivo con riesgo de abandono en el curso	10	% de directivos que recibieron estrategias de retención para promover la continuidad y aprobaron el curso
Gestión del tiempo	Se refiere a la capacidad de regular el tiempo de las actividades y las participaciones.	11	% de asesores que desarrolla la sesión en los tiempos establecidos, según orientaciones .
Gestión de materiales y recursos tecnológicos	Se refiere al manejo de materiales y dominio de la tecnología.	12	% de asesores con los materiales preparados para el desarrollo de la actividad previo al inicio de la sesión.
	Se refiere al manejo de materiales y dominio de la tecnología.	13	% de asesores con manejo eficiente de herramientas virtuales para el desarrollo de las asesoría/conferencia (sesión)
Ejecución de la conferencia/asesoría	Se refiere a la capacidad de conducir la sesión cumpliendo todos los elementos que la guía metodológica pide.	14	% de asesores que desarrollan la secuencia metodológica propuesta para la conferencia/asesoría
	Se refiere a la capacidad de conducir la sesión cumpliendo todos los elementos que la guía metodológica pide.	15	% de asesores que utiliza el PPT establecido para la conferencia/asesoría
Promoción del buen clima	Se refiere a la capacidad de mantener un clima adecuado para el aprendizaje, donde prime el respeto en todo momento.	16	% de asesores que tiene un trato respetuoso y cordial con los participantes

	Se refiere a la capacidad de mantener un clima adecuado para el aprendizaje, donde prime el respeto en todo momento.	17	% de asesores que resuelve situaciones de conflicto o falta de respeto de manera asertiva
Involucramiento de los asistentes/participantes	Se refiere a la capacidad de involucrar a los directivos con los objetivos de la actividad, motivarlos a participar y plantear preguntas que le permita conocer que los participantes tengan claro lo que se espera de ellos.	18	% de asesores que explica las indicaciones para el desarrollo de la actividad.
	Se refiere a la capacidad de involucrar a los directivos con los objetivos de la actividad, motivarlos a participar y plantear preguntas que le permita conocer que los participantes tengan claro lo que se espera de ellos.	19	% de asesores que promueve que los participantes expresen sus aportes/ideas frente a las experiencias compartidas, a través del chat.
Foro consultas	Espacio de consultas varias que tienen el directivo y el asesor debe responder. Estas consultas pueden ser pedagógicas o puntuales	20	% de asesores que atienden el foro consulta en el tiempo indicado
Foro sesion	Espacio destinado al intercambio de opiniones, según temas de las sesiones correspondientes. Es obligatoria la participación del directivo	21	% de asesores que brindan la retroalimentación escrita en el foro en los tiempos establecidos, según orientaciones
	Espacio asincrónico	22	% de asesores que brindan retroalimentación escrita adecuada, según orientaciones
Producto	Consiste en un trabajo práctico y aplicativo para el cual se debe integrar aprendizajes de distintas sesiones. El o la participante contará con un formato que orienta la elaboración del producto, así como de los criterios requeridos para su evaluación.	23	% de asesores que brindan la retroalimentación escrita respecto al producto en los tiempos establecidos, según orientaciones
	Espacio asincrónico		
Satisfacción de los participantes	Percepción de los participantes sobre la formación recibida	24	% de directivos satisfechos con la formación recibida durante los cursos.

Fuente: De Revisión documental – Indicadores de monitoreo del curso virtual “Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”

Como puede verse, los indicadores de gestión hacían referencia a 16 dimensiones: (a) Matrícula en los cursos, (b) Participación de los directivos, (c) Graduación y constancias (por cada curso), (d) Graduación y constancias mejora continua – 3 cursos²⁵, (e) atención a consultas, (f) permanencia de directivos – retención, (g) gestión del tiempo, (h) gestión de materiales y recursos tecnológicos, (i) ejecución de la conferencia/asesoría, (j) promoción del buen clima, (k) involucramiento de participantes en asesorías, (l) foro consultas, (m) foro sesión, (n) cuestionario, (o) producto y (p) satisfacción de los participantes.

Como se puede hacer notar, y se expone en la tabla 22, la mayoría de indicadores en relación a actividades del curso, se mantienen netamente en cumplimiento (cumplimiento de foros, entrega

²⁵ Vale la pena recordar, que dentro del Programa Nacional, la oferta de Mejora Continua consistió en un total de 3 cursos durante el año. Para la presente tesis se está analizando el primero de ellos. Se puede ver más detalle de este punto en el marco contextual.

de producto, etc). Además, hay muchas acciones enfocadas en retención de participantes y resolución de consultas, cosa que permite concluir que hay un interés en cumplimiento de metas.

Finalmente, recordemos que según el POI del MINEDU (POI), la meta para el año 2023, año en que se realizó el curso, era de 5000 directivos que fueran formados, que, en este caso, significa que aprueben el curso (MINEDU, 2023d, anexo B-5).

Al final, como se hizo notar en la sección 2.3.4, el MINEDU desde la DIF cumplió ampliamente superar esta meta pues se logró, entre los tres cursos de la Mejora Continua que se organizó ese año, llegar a 12,127 directivos certificados. Solo con el curso que es materia de esta tesis se consiguió llegar a 4,523 directivos (MINEDU, s.f)²⁶ por lo que es posible afirmar que se cumplió la meta del POI que el MINEDU había planteado.

Ahora bien, ya se ha analizado en el segundo hallazgo, que concluir el curso e incluso certificarse no implica necesariamente aprendizaje, sino cumplimiento de actividades. Esto evidencia dificultades no solo en el diseño, sino en la propia gestión. Hay limitaciones en la gestión programática en tanto la definición de metas es ajena a los objetivos de aprendizaje del curso (Mokate y Saavedra, 2006, p.23) y también las hay en la gestión organizacional en tanto no se tiene una estructura para cumplir esas metas (p.24).

Si vemos nuevamente la tabla 22, podemos detectar que en realidad no hay ninguna meta enfocada en aprendizaje o desarrollo de habilidades por parte de los directivos.

En este punto se detecta como oportunidad de mejora una posibilidad de mayor articulación entre los equipos a cargo del curso emulando a una gobernanza policéntrica en tanto el curso es un proyecto social. Con ello, se definiría con mayor claridad una etapa de diseño, de ejecución y de evaluación. Sobre esto se entrará a mayor detalle en la variable 6.

5.3.1.2. La utilidad de los espacios brindados por los asesores pedagógicos

Pero lo que queda claro es que el trabajo de los asesores si tuvo un efecto importante en los resultados de cumplimiento de los directivos a pesar de que su perfil no era tan enfocado en ello (como veremos en la variable 6). Por un lado la encargada operativa A, en su entrevista, pudo explicar claramente lo que se esperaba de ellos:

Bueno, los asesores pedagógicos, en términos operativos, eran parte del equipo en territorio. Estábamos realizados territorialmente, la implementación estaba realizada en

²⁶ Ver figura 8 y también la sección 2.3.4, ambos en la sección 2.3. Marco de la política a analizar

aulas, que son las aulas virtuales de la plataforma PerúEduca, y esto, a su vez, significaba que por cada aula existía un asesor. El asesor pedagógico, si bien tenía como finalidad brindar apoyo, asesoría al directivo en las actividades propias del curso, ya en actividades asincrónicas, o sea, a través de la plataforma, o sincrónicas a través de asesorías virtuales, también cumplía roles operativos, porque la implementación implicaba levantar información del día a día, de las actividades en general, y eso también lo realizaban los asesores. (Encargada operativa A – entrevista)

Esto se constata si se coteja lo dicho por ella, con los términos de referencia (TDR) de los asesores pedagógicos con los cuales se generó su contratación, como se ve en la figura 47:

Figura 47

Resumen de los términos de referencia (TDR) de los asesores pedagógicos

EXPERIENCIA DEL PERFIL: Experiencia en asistencia técnica y/o monitoreo y/o acompañamiento pedagógico y/o coordinación pedagógica y/o soporte pedagógico; y en capacitación y/o formador (Mentor, asesor) y/o facilitador y/o tutor y/o docente en proyectos y/o programas educativos y/o cursos de actualización y/o en formación en servicio de docentes o directivos	PRIMER ENTREGABLE: 1. Informe sobre la capacitación recibida sobre el proceso operativo y pedagógico para la implementación del curso virtual "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica docente" 2. Propuestas de estrategias de soporte pedagógico para la retención de los participantes del curso virtual "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica docente" en las regiones a su cargo de la Macro región 1 y 2 3. Reportes de las comunicaciones realizadas a los participantes como parte del inicio del curso virtual (foro de presentación) "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica docente" en las regiones a su cargo de la Macro región 1 y 2 4. Reporte de la revisión de la implementación de las sesiones y sus actividades en el aula virtual de la Plataforma Virtual PerúEduca (al inicio del curso) del curso virtual "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica docente" en las regiones a su cargo de la Macro región 1 y 2 5. Conclusiones y recomendaciones
OBJETO DE LA CONTRATACIÓN: El servicio se sustenta en la necesidad de contar con la gestión pedagógica territorial para la supervisión formativa de la implementación de la oferta formativa "cursos virtuales" de mejora continua ofrecidos en el marco del Programa Nacional de Formación de Directores y Subdirectores de IE que contribuyan a mejorar la participación y retención de los directivos focalizados en la Macro región 1 y 2 contribuyendo así al desarrollo de una gestión escolar de calidad, facilitando las condiciones operativas que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes, las mismas que están comprendidas dentro de los Dominios 1 y 2 del Marco de Buen Desempeño Directivo (MBDDir).	

Fuente: De Revisión documental – TDR brindado por los asesores pedagógicos

Se puede evidenciar la presencia de varias actividades de reporte como realizar reportes de comunicaciones realizadas a los participantes. Pero ante dichas funciones, la propia encargada operativa A reconoce que su perfil no era tan acorde inicialmente:

Como te decía, es que ese asesor tiene un perfil mucho más pedagógico por la naturaleza de su trabajo, requería tener esas habilidades instaladas, asociadas a, digamos, al manejo de formatos, de registros de información, de habilidades incluso en el manejo de espacios repositorios y virtuales, de OneDrive, de Google Drive, cosas como esas, que no

necesariamente todos lo tenían, porque no era algo que habitualmente hacían en sus roles, y que fue como que necesario complementar en el proceso de desarrollo de los cursos, porque la implementación lo requería. Hasta que esto, digamos que en el paso, en el fin de los meses y con otros cursos implementados, se fue un poco apropiando cada asesor de esta forma de trabajar, y ya lo normalizó. *(Encargada operativa A – entrevista)*

Al revisar nuevamente, como parte de la revisión documental, la encuesta de satisfacción que se envió a los participantes al final del curso, se puede notar que la opinión sobre el trabajo de los asesores si se consideró bueno, en tanto este permitía aclarar dudas de las actividades

Figura 48

Utilidad de las conferencias y asesorías según la encuesta de satisfacción en la revisión documental



Nota: La imagen corresponde a los resultados de la encuesta de satisfacción que la DIF tomó a los participantes del curso presente en la infografía de resultados del curso, la cual puede verse en el siguiente enlace: https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/12/INFOGRAF%C3%8DA-RESULTADOS-CURSO-1_MINEDU.pdf

Fuente: De Infografía Resultados Curso 1 [Infografía]. Recuperado el 4 de abril de 2025. Por MINEDU (s.f).

Una de las directivas respalda esto, al indicar que podía absolver sus dudas sobre la plataforma virtual:

Sí, sí, sí he entrado en algunas, aunque en intervalos pequeños, pero sí, ¿no? O sea que sí es de utilidad porque cuando he tenido muchas dudas de cómo realizar, porque si bien

es cierto es para ser autodidacta, ¿no? Tenemos la opción de ir viendo los fascículos, las guías, pero hay situaciones en que a veces no lo terminas de comprender o de entender. (Directiva B – entrevista)

Y los propios asesores también consideran que finalmente estos espacios si permitían entender cómo realizar una actividad del curso o cómo trabajar en la plataforma virtual; pero también orientar en los temas pedagógicos cuando el tiempo lo permitía

Figura 49

Utilidad de las conferencias y asesorías según los asesores pedagógicos



(Asesora pedagógica A) "Porque hay un grupo de maestros que son autodidactas y pueden hacer el trabajo bien y pueden aprender leyendo, haciendo la práctica. Entonces, como es autoformativo, a lo mejor sí pueden hacerlo. Pero hay un elemento que acaba de decir la compañera y que es la interacción que... que aún en lo virtual, este... que igual no es lo mismo que presencial, pero aún en lo virtual se da y que... y que puede de alguna manera este... y que sí, no de una manera, que sí aporta muchísimo para los aprendizajes de los directivos, ¿no? Entonces, el... si es... tú nos dices si es que no había asesoría, hubieran aprendido, entonces puede ser , sí, depende de las habilidades de los directores también, ¿no? Eso es algo que tenemos que tener en cuenta"

(Asesora pedagógica B) "... Igualmente coincido de que es importante el desarrollar asesorías, conferencias, pese a que los directivos puedan trabajar de manera autónoma, de acuerdo a sus ritmos, a sus estilos y sus tiempos, siempre tal vez es necesario atenderlos ante alguna duda, ante alguna inquietud y esas asesorías permitían ese espacio de interacción. Algo que siempre reclaman los maestros es por qué no hay esa atención presencial, ¿verdad?"



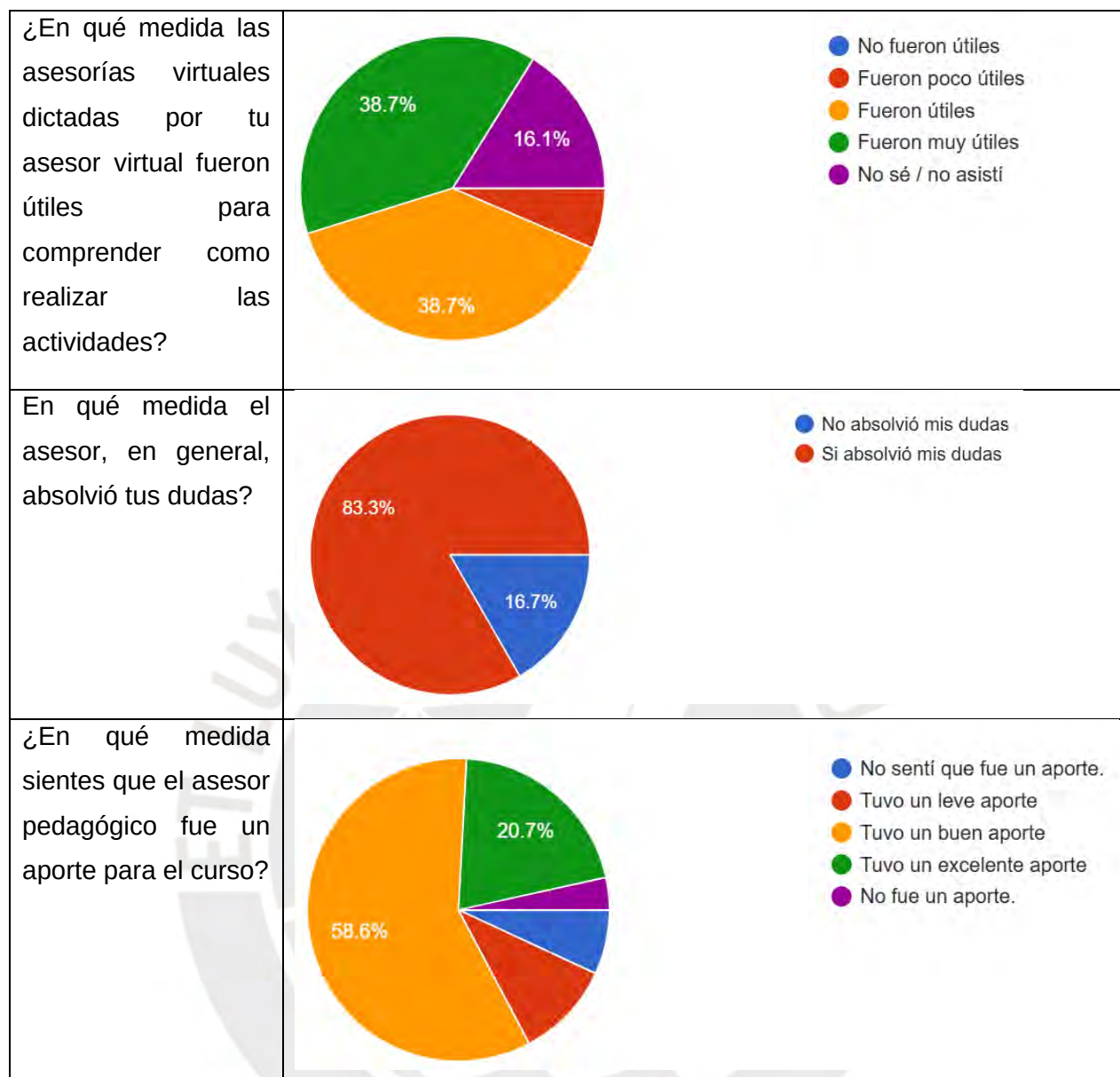
(Asesora pedagógica D) A ver, no es porque seamos asesores. Pero yo creo que sí, necesitan, ellos necesitan, lo piden porque su excesiva carga, qué sé yo. A veces solamente están cuando están solitos, se enfocan, resuelven como puedan, ¿no? Pero cuando cuentan con este equipo de asesores, ya sea nosotros u otros, ellos tienen, como dicen, con quién dialogar, a quién preguntar. Tengo dudas, ¿qué es lo que hago? Y te están preguntando permanentemente, no entiendo esto. Y el hecho de que nosotros desde la función de asesores, cuando vamos a dar una asesoría, también tenemos que elaborar nuestro PPT, sistematizar. Como yo les digo, ustedes todo lo tienen en su plataforma, revisen. Lo que yo les traigo acá es una síntesis.

Fuente: Elaborado a partir del taller con asesores pedagógicos del curso "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Finalmente, los propios directivos encuestados en el marco de esta investigación consideraron que las asesorías si fueron útiles para entender cómo hacer las actividades del curso.

Figura 50

Opiniones de los directivos sobre los asesores



Fuente: Elaborado a partir de la encuesta a 31 directivos que llevaron el curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Como puede verse, la satisfacción general de los directivos se mantiene y en general los resultados son buenos para los asesores. 76% de directivos consideran que las asesorías ayudaron a aclarar cómo hacer las actividades del curso, el 83% consideró que ayudaron a absolver sus dudas, y un 79% creen que el asesor fue un aporte.

Solo como aclaración, es bueno recordar que el asesor no solo ejecutaba asesorías. Si bien se esperaba inicialmente que ejecutara conferencias y asesorías como se ha descrito, conforme fue avanzando el curso, se dedicó a hacer el trabajo que el TDR le pedía (Ver Figura 47), que como se indica, implicaba contactar a los directivos mediante llamadas, mensajes de texto u otros medios para animarlos y no hacer conferencias o asesorías. Por ello, la respuesta que dan los

participantes al indicar que los asesores sí absolvían sus dudas, puede referirse a que estas podrían haberse dado telefónicamente también o por mensajería.

Este nivel de satisfacción es bastante bien explicado con los modelos de Kirckpatrick y Kaufman (Kirckpatric, 2006; Deller, 2021), que muestra una comodidad del participante que le ha generado satisfacción.

Un análisis desde el modelo Kirckpatrick podría afirmar que el curso no solo ha brindado buenos materiales, sino que generó satisfacción al desplegar a un equipo de personas que permitió absolver dudas y ayudar a resolver actividades (Kirckpatrick, 2006, p.21).



5.3.2. Variable 6: Organización de actividades del equipo de asesores pedagógicos

La última sexta y última variable de la presente tesis se enfoca en la gestión de la implementación del curso virtual, desde la mirada del propio equipo de diseño operativo de la DIF, y los asesores pedagógicos. Esta variable busca ahondar un poco más en lo que ya la variable 5 ha permitido mostrar como dificultades entre la intención pedagógica y la implementación.

Esta variable parte, además, de todo lo que la presente investigación ha ido mostrando, por lo que el énfasis se dará en unos aspectos finales que no se han comentado u observado hasta este punto.

Resumen de lo identificado en la variable 6

En la variable seis le damos énfasis a los modelos de gestión de la Gerencia Social y de la organización o administración de procesos ideales, con el objetivo de descubrir ese último eslabón para entender finalmente qué estuvo bien y que pudo ser mejor en el curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023”.

Así, se identificó que el trabajo de los asesores pedagógicos tuvo aspectos positivos muy relacionados con la comunicación con sus participantes, acción que debían hacer como se ha indicado en la variable anterior.

Su perfil y su bagaje les hacían poder contactarse rápidamente y absolver dudas no solo operativas, sino pedagógicas. Su trabajo en solucionar inquietudes fue efectivo y esto en con un enfoque andragógico es significativo, porque permite ver esa conexión que Knowles (1970) motiva hacia actividades enfocadas en lo laboral. Así, lo laboral sería la actividad concreta que debe realizarse en el curso virtual, y el asesor pedagógico ayudó en esto.

También se identificó que su perfil tenía bastante potencial. La experiencia que tenían los asesores pedagógicos le daban más sentido a una función como la que inicialmente se pensó desde el lado del Diseño formativo, aunque nunca desde el operativo.

Finalmente, y en conversación con el punto anterior, definitivamente queda claro que las funciones de los asesores pedagógicos fueron netamente enfocadas en lograr resultados numéricos que se concretaban en participantes que realizaban o no realizaban sus actividades. Su trabajo se volcó en lograr que más directivos concluyeran el curso virtual a partir de una buena estrategia comunicacional y mucho esfuerzo, pero no se reflejó en sus acciones una intención más enfocada en un trabajo que garantice aprendizajes en los directivos. Ello, al menos, no fue medido.

Fuentes, técnicas de investigación y componentes de la variable 6

En esta última variable, se tomó nuevamente la opinión de los asesores pedagógicos y del equipo del MINEDU, así como la revisión documentaria.

Así, la variable 6 define dos componentes:

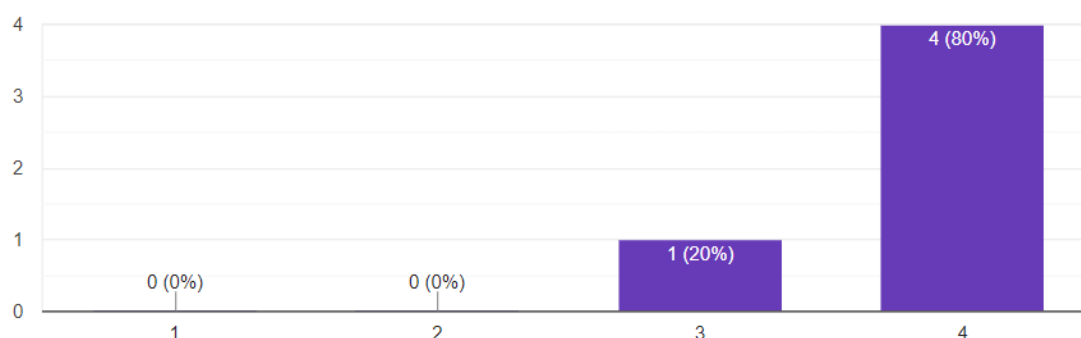
- El perfil de los asesores pedagógicos para el trabajo de orientación a directivos
- Las actividades de orientación y acompañamiento realizadas por los asesores pedagógicos

5.3.2.1. El perfil de los asesores pedagógicos para el trabajo de orientación a directivos

Se les preguntó a los asesores pedagógicos si consideraban que las funciones que tuvieron se adecuaron a su perfil profesional.

Figura 51

Sensación de los asesores pedagógicos sobre sus funciones y su perfil



Nota: Esta pregunta se les hizo a manera de encuesta en el taller que se llevó a cabo con los asesores pedagógicos.

Fuente: Elaborado a partir del taller con asesores pedagógicos del curso "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Y al momento de compartir los motivos, indicaron cuatro razones:

¿En qué medida sientes que las funciones que tuviste se adecuan a tu perfil profesional?

- "Me permitió compartir mis conocimientos y experiencia en la práctica directiva" (Asesor pedagógico 1)
- "Tengo experiencia profesional en acompañamiento y habilidades para hacer procesos de formación" (Asesor pedagógico 2)
- "Me permite fortalecer a los directivos, compartir experiencias entre participantes, hacer reflexionar sobre la práctica pedagógica y de gestión y la responsabilidad que implica en la mejora de los aprendizajes" (Asesor pedagógico 3)

- “Participé de cursos capacitaciones sobre el acompañamiento a docentes. Asimismo, es una temática que me apasiona”. (*Asesor pedagógico 4*)²⁷

Sus respuestas reflejan una confianza muy grande en su trabajo. Esto los hace sentir como parte de esa esencia importante de saber que pueden lograr cosas en su grupo de directivos, pero también da cuenta del bagaje que tienen. De hecho, todos ellos ya tenían experiencia trabajando con esta población, aunque de forma distinta. El testimonio de la asesora pedagógica C es interesante en ese sentido.

Yo creo que no podríamos decir que era un rol fundamental. Pero teníamos un rol importante, Diego, en cuanto a lo que es la motivación, la presencia frente a lo que estaba haciendo el director. Porque, ¿sabes qué? Siento que además de que obviamente el directivo necesitaba las orientaciones a nivel de la temática del curso, siento que él veía en nosotros, en un soporte emocional, porque él a veces te llamaba o la directora te escribía y descargaba y decía, señorita, es que tengo tantas cosas. Entonces, bueno, en mi caso lo dejamos como que hablar y luego la famosa palabra, ¿no? “Director, lo comprendo, pero no se desanime. ¿En qué necesita? ¿En qué lo puedo orientar?” Creo que ese soporte emocional ha sumado mucho al trabajo que hicieron los directivos el año pasado en los diferentes cursos, ya sea el de uso reflexivo de datos, el de monitoreo, el de la gestión administrativa al final²⁸. Me parece que ese rol ha sido fundamental. (*Asesora pedagógica C – Taller con asesores pedagógicos*)

Este análisis sobre el trabajo que sienten estar haciendo, es muy ligado a lo que se espera de un formador de adultos. De hecho, Knowles et al. sostiene que al formador de adultos se le debe llamar “facilitador de aprendizajes” (2005, p.251), y se sostiene en la idea de alguien que no brinda respuestas sino que otorga espacios y recursos para que el estudiante aprenda.

Además, se puede notar en sus interacciones, una mayor presencia de los cuatro lentes del educador de adultos que propone Brookfield (2019). Así, se nota una perspectiva hacia el estudiante porque se nota una preocupación por parte del asesor pedagógico hacia él. También hay un componente del trabajo con el colega, por la relación que se evidencia tener entre ellos, de comunicación e interacción.

Su experiencia, como tercer lente, se ve reflejada también porque ellos mismos manifiestan ya tener mucho tiempo trabajando (Brookfield, 2019) y, finalmente, como último lente, el lente de la

²⁷ Se coloca un número por cada asesor pedagógico en el paréntesis, porque a diferencia de las demás declaraciones que han tenido durante la presente tesis, en esta pregunta en particular la respuesta fue anónima, por lo que no se les ha colocado la letra para diferenciarlos.

²⁸ La asesora hace referencia a los demás cursos de la mejora continua del año 2023, pues también trabajó en ellos.

teoría también está presente, pues hay una búsqueda constante de querer mejorar. Entonces, se puede notar y concluir que si bien el diseño del curso no tiene esta visión “brookfieldiana”, los asesores pedagógicos sí la tenían.

Es finalmente una cercanía directa a lo propuesto por Paulo Freire, que promueve justamente una educación donde el educador interactúe mediante un diálogo constante con el educando, en base a una crítica, una reflexión pero desde una sana interacción (Freire, 1970, p.24), y que es la base de la gerencia social: La interacción constante entre todos los actores de un proyecto social.

Lamentablemente, las funciones del día a día del curso no permitían que esto se diera en todos los casos y en todo momento. La sensación de la asesora pedagógica C radicaba en los espacios en que podía interactuar con los directivos cuando la intención era realmente aprender. Pero la mayor parte del tiempo, y como ya se ha indicado en la exposición de la variable 5, las actividades estaban enfocadas en motivar a los participantes a concluir sus actividades, como también hemos podido constatar en las metas presentes en la tabla 22.

Su perfil, sin embargo, es respaldado por la encargada operativa A del equipo operativo de la DIF del Minedu. Ella comenta que este equipo ya era “herencia” de un equipo formado en años anteriores.

Entonces, estos equipos antes incluso de la pandemia tenían un trabajo más presencial, y la formación que brindaban no pasaba por espacios virtuales. Entonces digamos que, han desarrollado habilidades de manejo de plataformas virtuales como parte de su trabajo. Ya, digamos, al 2023 ya tenían cierta familiaridad, pero no necesariamente eran algunos, algunos más que otros, eran expertos en el manejo de estos espacios. *(Encargada operativa A - entrevista)*

Ella reconoce que lo virtual era importante y que esto les podía dar cierta base para el trabajo que iban a hacer en el curso, al ser un apoyo para los directivos. Sin embargo, da a notar que habían competencias en ellos que aún faltaban desarrollarse. Si bien los asesores pedagógicos tenían un perfil más enfocado en la formación y orientación pedagógica (o andragógica), aún requerían de algunas herramientas para el trabajo virtual

Yo pienso que el perfil, en realidad ya si lo ves a nivel del mercado, existen personas con un perfil con esta cuota pedagógica importante y operativa, pero es con las personas que estamos trabajando que tienen un poquito más la balanza inclinada hacia lo pedagógico. Entonces lo único que habría que hacer es compensarlos y nivelarlos, y que vean la necesidad del recojo de información con fines no pedagógicos necesariamente. Yo creo

que ya habiendo pasado algún tiempo trabajando con este mismo equipo, algo ha quedado instalado en ellos de que es parte de su trabajo hacer este recojo más operativo de la implementación. Y en tanto vean la utilidad me parece que lo van a seguir valorando y apreciando. (*Encargada operativa A – entrevista*)

Este recojo operativo del que habla ella hace referencia a una de las funciones ya vistas en el TDR, en la figura 47, donde dos de sus tres entregables hablan de “reportes”. Claramente estos reportes se hacían de manera virtual, por lo que había que tener un conocimiento mínimo en manejo de herramientas como Excel.

Ante la pregunta “¿En qué sientes que debiste ser capacitado/a o fortalecido/a para hacer mejor tu trabajo, pero no sucedió o sucedió poco? O ¿Qué sientes que aprendiste en la experiencia como asesora pedagógica?”, tres de los cinco asesores respondieron directamente sobre lo relacionado a gestión de la información:

- “Manejo de las herramientas de Excel” (*Asesor pedagógico 1*)
- “Manejo de información de datos” (*Asesor pedagógico 2*)
- “Manejo de herramientas de registro de información” (*Asesor pedagógico 3*)

Esto confirma que el manejo de información era un tema medular para los asesores pedagógicos. El generar reportes como parte de sus tareas y la importancia de registrar la información fue clave, y responde al hecho que en Estado Peruano es sumamente importante registrar información y presentar números que permitan evidenciar no solo el avance, sino el proceso.

Además, el registrar la información es parte de lo que Gil-Montelongo llama “capital intelectual” (2011, p.232) el cual permite una mayor sostenibilidad de procesos a largo plazo desde el momento en que se conserva información ya existente, base fundamental para cualquier proceso gerencial en tanto implica tener la información suficiente para poder tomar decisiones.

Gestionar conocimiento es “el proceso para la obtención de la información adecuada, en la forma correcta, para la persona u organización indicada, al precio adecuado, en el tiempo oportuno y lugar apropiado, para tomar la decisión adecuada” (Gil-Montelongo et al., 2011, p.233). El conocimiento es clave y crítico en las decisiones de Gerencia Social, al ser también una disciplina que requiere de mucha información para ejercer responsablemente una toma de decisiones (Mokate & Saavedra, 2006, p.4).

Lo cierto, es que la necesidad que plantea el equipo de implementación de pedirle a los asesores pedagógicos reportes e informes, era una necesidad, como comenta la encargada operativa A:

“Un poco desde mi experiencia en otras intervenciones veía la necesidad de recoger información para la toma de decisiones. Este recojo de información supone que la persona que registra la información tenga ciertas habilidades para no solamente manejar los espacios donde se registra la información, o sea, que maneje automática o que trabaje con archivos en línea, sino que también tenga experiencia para llenar ciertos formularios, que pueden tener algún grado de complejidad. Y también supone crear instrumentos que permitan hacer un recojo efectivo de información” (*Encargada operativa A – entrevista*)

El asesor pedagógico cumplió con esta función, aunque con dificultades en cierta medida por el poco dominio de algunas estrategias de información como ellos han indicado.

Es interesante constatar que hay una buena visión de gestión de la información por parte del equipo del MINEDU pero al mismo tiempo, resalta que esto no estuviera incluido en la estructura de trabajo que se decidió para ellos desde el diseño formativo, como hemos podido notar en los hallazgos 1 y 2.

5.3.2.1. Las actividades de orientación y acompañamiento realizadas por los asesores pedagógicos

Todo esto nos lleva a un último componente que ya ha podido inferirse en el resto de variables, y que termina de identificar las dificultades en la propuesta del curso “Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica”.

Los asesores pedagógicos cumplían con su trabajo, pero este no necesariamente contribuía a favorecer los aprendizajes de los directivos. Esto se dio porque sus funciones no se lo permitían tanto, sino porque el propio diseño del curso no exigía su verdadera participación.

En el taller con asesores pedagógicos fue interesante pasar de un momento en donde sentían que ayudaban a los directores, a luego manifestar que sentían que no estaban completamente contentos con sus funciones. Y esto ocurrió en el momento en que se les preguntó si realmente creían que estaban apoyando a los directivos.

Figura 52

Sensaciones en el nivel de atención que brindan a los directivos



(Asesora pedagógica A) "Estaba revisando mi cuaderno el año pasado y de preguntas que hacen los directivos, ¿no? Y no son de contenido. Entonces son preguntas de cómo hago la ficha, cómo hago este proceso, cómo hago el foro, cómo subo, ¿no? Entonces eso es lo que a mí me deja a veces inquieta, ¿no? En relación a qué estamos haciendo como asesores, ¿no? O sea, en mi rol de asesor. En mi rol de asesor a mí me deja inquieta porque la mayoría de preguntas son de ese tipo, ¿no? Entonces sí necesitan, necesitan porque no conocen, porque no saben la metodología, porque no saben usar la plataforma, o porque solo no han leído y entonces quieres que le compartas la ficha, que ya la tienen en la plataforma, pero no tienen tiempo de bajarla y como no la han leído, quieres que se lo expliques. Entonces sí, es importante, claro. Si resolvemos esas situaciones es importante, pero bueno, sí me quedo con esas inquietudes..."



(Asesor pedagógico E) "...Yo te voy a decir lo que yo pienso. Yo pienso, yo me siento que me estoy desperdiciando en la parte conceptual, en el dominio de todos los contenidos que yo le podría retroalimentar al directivo, ¿no? (En ese momento dos asesoras asintieron en señal de conformidad y de acuerdo con lo que dice el asesor pedagógico E) O sea, eso será porque, bueno, mi mundo es la capacitación, ¿no? O sea, para mí eso cambiaría darle más peso a que el asesor se centre en el fortalecimiento, pero en la parte del marco teórico y quizás práctico también en su desempeño, ¿no? Eso es lo que cambiaría. Y le quitaría un poco menos lo que es el manejo de datos, que es lo que más nos absorbe a nosotros, ¿no? Por ejemplo, el registro, ¿no? O las llamadas..."

Fuente: Elaborado a partir del taller con asesores pedagógicos del curso "Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

Las palabras del asesor pedagógico E lo resumen bien. Él siente que se desperdició, y sus compañeros asienten en ese momento (recordemos que esta declaración la dio en el marco de un taller donde participaron los cinco asesores pedagógicos). Lo que ocurre con él es que él ha sido formado para formar, su experiencia está puesta en el acompañamiento pedagógico, en el soporte a estudiantes o docentes; pero en este caso su rol está más relegado a un cumplimiento de metas y lograr que los directivos terminen sus actividades.

Y claro, las funciones enfocadas en el registro y la comunicación evidentemente no es lo que mas disfrutaban hacer, pero era necesario como bien explicó la encargada operativa A anteriormente.

Aquí es importante explicar lo siguiente a partir de la siguiente pregunta ¿Por qué se organizó a los asesores a brindar tantas asesorías y conferencias para los participantes, si estas solo serían para orientar en las actividades o explicar cómo manejar la plataforma virtual, y no para discutir o debatir el contenido del curso?

Y la respuesta es que esto se cambió en la marcha. La presente investigación permitió entender que hubo una idea inicial distinta por parte del equipo de diseño que se cambió durante la implementación.

La intención pedagógica del equipo de diseño formativo de la DIF era que las asesorías tuvieran un esquema de sesión sincrónica, con las ventajas de la participación activa (UPC, 2020), donde se ahondarán los contenidos del curso y se discutieran sobre temáticas distintas. Esto suena bien y permitiría tener un espacio más concreto de reflexión. Esto además, permitiría responder al componente 5.3.1.1. “Las necesidades de los directivos en torno a los espacios de reflexión y acompañamiento”, de la variable 5 de la presente investigación.

Incluso podrían haberse planteado con objetivos formativos más ligados a pensamientos de orden superior que fortalezcan las actividades del curso que, como vimos anteriormente en el hallazgo segundo, tenían muchas oportunidades de mejora dentro de la escala de Bloom (Ponce et al., 2022, p.180).

Pero en la práctica, esto implicaba muchísimo tiempo invertido por parte de los asesores pedagógicos y no tenía un desemboque en las metas del equipo operativo (tabla 22) que no se enfocaban en resultados en torno a aprendizaje.

Las metas del proyecto, en tanto se observa como la gestión desde la gerencia social, era lograr 5000 directivos, que fueran formados, según el POI del MINEDU (MINEDU, 2023d, anexo B-5). Esa meta no significaba necesariamente aprendizaje, sino la adquisición de una constancia.

Para el curso, obtener la constancia no significa necesariamente garantizar aprendizaje en el directivo participante. Recordemos que según el sílabo del curso, un 40% del curso se obtiene a partir de solo participar en los foros (solo escribir). El otro 40% era un producto final, sí. Y era retroalimentado. Pero ya vimos en la variable 5 que no implicaba un nivel de aprendizaje de orden superior y el riesgo de alcanzar un “efecto backwash” existía, ante la posibilidad de una evaluación con dificultades en su planteamiento (Tejada y Castillo, 2011, p.476).

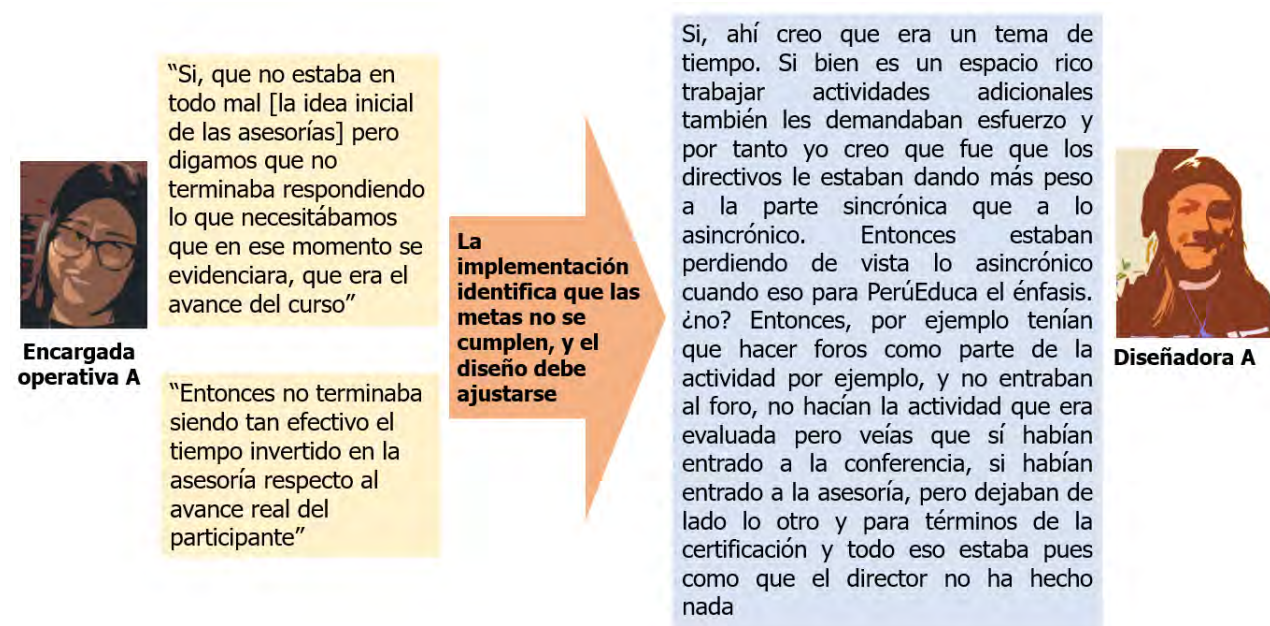
Por lo tanto, se puede identificar que hay metas que no estaban alineadas con intenciones de aprendizaje. La constancia del curso la puede adquirir tanto un directivo que se esforzó, trabajó, fue retroalimentado y aprendió; como también un directivo que hizo un esfuerzo mínimo. En ambos casos, los dos obtienen la constancia y la meta se cumple.

Finalmente, las metas del curso, como puede verse en la tabla 22 se enfocaron en cumplimiento y acciones para lograr una determinada cantidad de constancias. Aquí es importante traer a colación nuevamente el marco legal, en donde ya se explicó sobre las metas que se plantean en el PP090 (El programa presupuestal que brinda el financiamiento al Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores del que es parte este curso), las cuales tampoco detallan grados de aprendizaje de los directivos, como también se ha hecho notar en el hallazgo 1.

La discordancia entre los equipos de diseño formativo y operativo de la DIF se refleja en cierta medida (ver figura 53).

Figura 53

Necesidad de hacer ajuste a las actividades sincrónicas



Fuente: Elaborado a partir de las entrevistas a funcionarias del Ministerio de Educación encargadas del diseño e implementación del curso "Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica 2023"

En la figura anterior se ve como nos describe el equipo de diseño que ante una alerta del equipo operativo tuvieron que hacerse ajustes al formato de las asesorías y conferencias. La pregunta es, ¿por qué el equipo a cargo del diseño pedagógico aceptó hacer una modificación a algo así?

Si el equipo de diseño hubiera sustentado que no, que las 8 asesorías eran necesarias, que los espacios de interacción entre directivos y asesores eran fundamentales para garantizar aprendizajes, no tendría que haberse cambiado. Aparentemente la coordinación no se dio desde un principio entre ambos equipos.

En las bases de la innovación social se indica que las soluciones deben generarse de manera conjunta. Así, aplicando el diseño del curso con un esquema que empiece por definir la problemática y continúe con un trabajo conjunto centrado en el usuario por parte de todos los equipos de la DIF, posiblemente se podrían encontrar alternativas más adecuadas que tampoco sea hacer 8 asesorías.

Aquí resalta como oportunidad el utilizar también de diseños instruccional con las bases del modelo Dick y Carey. Es posible generar la hipótesis que, con una estructura mejor planificada, y partiendo de la construcción de un diseño centrado en el directivo, bajo el esquema de la innovación social, posiblemente la planeación hubiera sido distinta. Finalmente, el equipo

operativo lo que hizo fue realizar ajustes ante una necesidad urgente que tuvo en ese momento y alineada a las metas que tenía que cumplir.

Por ello es importante diseñar una propuesta formativa con modelos estructurados como el modelo ADDIE (Belloch, 2012), o el modelo Dick y Carey (2009, p. 6 y 7). Ello responde justamente a asegurar que se cumplan mínimos en su formulación que evite que se tengan que cambiar cosas que van relacionadas con un potencial aprendizaje por parte del directivo.

El equipo operativo obró en función a cumplir sus metas, y estas eran sobre avances en plataforma, no sobre asistencia en asesorías. La responsabilidad, entonces, viene desde el propio diseño del curso, que, a pesar de tener una intencionalidad pedagógica importante, no parece haber tenido una coordinación inicial con todos los actores.

Un diseño general de una intervención social con las situaciones mencionadas puede traer algunas dificultades. Por ejemplo, si se prioriza la cantidad frente al logro (aprendizaje), se genera mayor riesgo de no lograr un desarrollo de capacidades y, por ende, una oportunidad mayor de desarrollo de la persona bajo un enfoque como los que plantean Amartya Sen o Martha Nussbaum. El directivo es un sujeto de derechos que tiene demandas formativas necesarias en tanto su rol como gestor en su propio entorno, que es su comunidad educativa.

En el diseño de la intervención, desde la gerencia social, la etapa de planificación es fundamental y en ese sentido también es interesante el identificar qué funciones tenían planificadas hacer los asesores pedagógicos desde su documento de contratación.

Si se observa con detalle las funciones en el TDR (figura 47), en realidad estos no están alejados de lo que ocurrió en la realidad. Si vemos el objeto de la contratación, podemos concluir que la tarea principal de los asesores no era formar o capacitar, sino retener y comunicar:

El servicio se sustenta en la necesidad de contar con la gestión pedagógica territorial para la supervisión formativa de la implementación de la oferta formativa "cursos virtuales" de mejora continua ofrecidos en el marco del Programa Nacional de Formación de Directores y Subdirectores de IE que **contribuyan a mejorar la participación y retención** de los directivos focalizadas en la Macro región 1 y 2 (*TDR de asesores pedagógicos – Revisión documental*)

Sus entregables también lo detallan. El foco estaba en comunicación y retención nuevamente. Sin embargo, hay una curiosa discrepancia con el perfil, pues en el perfil se le da mucho énfasis a una labor de tutoría o facilitación.

Al consultar a los especialistas, se indicó que quienes elaboran los TDR suelen ser los equipos operativos con asesoría legal, y el equipo de diseño pedagógico no está involucrado en ello.

En ese sentido, y bajo un criterio formal, se puede confirmar que el equipo operativo tenía razón en términos legales y también a nivel de metas.

Y la asesora pedagógica A lo confirma con la siguiente idea:

“Porque el rol que tenemos está en función de un objetivo, que es grande, y la meta. No puede ser de otra manera. Porque si la meta fuera diferente, más pequeña, nuestro rol sería estrictamente de asesoría, de acompañamiento (*Asesora pedagógica A – taller con asesores pedagógicos*)”

Ante lo descrito en la variable 5, queda claro que había una demanda de los directivos por un espacio más orientador, que había perfil e intención de los asesores de hacerlo, y que había intenciones del diseño de proponerlo.

Pero lo que termina ocurriendo es que la implementación es la que manda sobre el diseño pedagógico en tanto sus metas buscan otros aspectos. La meta terminó marcando la pauta, a pesar de que quien diseña, quien orienta y quien recibe, desean algo distinto. ¿Los números mandan nuevamente? La diseñadora A, del equipo de diseño formativo, cree que para cambiar esto debe haber un cambio de mentalidad mucho mayor.

“Para hacer una evaluación real de algo cualitativo, habría que también tener un enfoque de la educación que pueda romper con estos esquemas que finalmente el ministerio los tiene porque es parte del mismo sistema, un sistema que valora bastante los aspectos cuantitativos. (*Diseñadora A – entrevista*)”

Ya lo habíamos visto desde la lógica de la participación en la elaboración del curso, donde vemos que no se termina viendo como un sujeto de derecho al directivo en tanto participante en el diseño, lo cual explica porque tanto en las variables 3 y 4 una de las principales conclusiones es que no hay un enfoque de Diseño Universal de Aprendizaje en el diseño del curso (CAST, 2024). Lo interesante es que esto parece repetirse en el ámbito de la implementación, en donde el foco está en el cumplimiento.

Y si se ve en la implementación, también se ve en la dimensión del cuidado. El que un asesor vea limitadas sus funciones a un rol netamente formativo reduce ese cuidado que debe tener al

directivo con acciones de acompañamiento y orientación constante, pero, sobre todo, de una ética (Cortina, 2013, p.39)

Pero es importante hacer notar que no es que el equipo no quiera lograrlo, es que sus metas se lo piden. La meta no era el número de directivos que aprendieron, sino el número de directivos que hizo “X” actividades del curso en la plataforma virtual.

Los cuatro niveles de Kirkpatrick son clave para entender esto. Pero en este caso, ni siquiera estamos viendo el nivel de reacción, que es el primero. Ahora bien, no podemos decir que la satisfacción de los directivos no ha sido buscada. Hubo una encuesta de satisfacción realizada y citada en el presente trabajo. Pero no ha habido suficientes indicios como para poder confirmar que los directivos aprendieron, y las metas del propio Ministerio de Educación no han buscado constatarlo.

Los directivos pueden haber aprendido. Además, las herramientas que se les ofrecieron fueron muy valoradas (variable 3). Adicionalmente, y desde un enfoque andragógico, el aprendiz adulto tiene mucha autonomía para utilizar sus propios recursos y aprender por su cuenta. Así que, lo que presentó el curso a sus directivos puede haber sido suficiente, y ya quedaba en responsabilidad del propio directivo aprovecharlo al máximo.

La dificultad radica en que no es posible saber si es suficiente, y en que hay mucho potencial de mejora desde varios ámbitos que podrían aumentar mucho más las posibilidades de aprendizaje. Por ejemplo, se pudo planificar con modelos de diseño instruccional, evaluar con validaciones a cada actividad evaluativa, aplicar principios del DUA y, sobre todo, fomentar una participación de todos los actores a partir de una gobernanza policéntrica desde el diseño del propio curso.

Aquí hubiera sido interesante preguntarse ¿qué hubiera ocurrido si se cambiaba la meta desde el POI o incluso desde la propia DIF? Por ejemplo, se podía proponer como meta: “5000 directivos que muestren con evidencia un aprendizaje significativo en su curso”.

Claramente esto es difícil de lograr y más con el poco tiempo del que se disponía, pero finalmente desde la Gerencia Social nuestro foco debe estar puesto en resultados significativos y en generar cambios significativos, y eso implica cambiar los modelos de gestión también. Los proyectos tienen que tener una mirada sistémica y global, que implique definir metas que generen resultados de cambio (Bobadilla y Centurión, 2017, p.18). Lo cierto, es que decir que 4500 directivos obtuvieron una certificación no garantiza en lo más mínimo que aprendieron o desarrollaron una actividad.

CAPÍTULO 6: Conclusiones y Recomendaciones

6.1. Conclusiones

Esta investigación permitió identificar diversos e interesantes aspectos con respecto a las decisiones que tomó la DIF en relación a plantear un curso virtual con una metodología distinta a lo hecho en los años anteriores.

Las conclusiones se presentarán como respuesta a las preguntas de investigación.

6.1.1. ¿En qué medida, se han considerado las necesidades formativas e intereses de las directivas y los directivos de escuelas públicas al diseñar las actividades del curso?

En general, se puede afirmar que la temática abordada, es decir, el fortalecimiento de capacidades para el Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica sí es una necesidad real de los directivos, la cual es sustentada en teoría, estudios y, sobre todo, por los propios actores involucrados en esta investigación. Sin embargo, en los elementos relacionados a la propuesta de actividades de aprendizaje, y a la implementación de las mismas, no se ha tomado en cuenta la participación de los directivos ni sus aportes.

- El curso abordó una temática que es una necesidad real de las y los directivos en temas formativos. Existe la necesidad de desarrollar capacidades para el Monitoreo y Acompañamiento de la práctica pedagógica. Esto es sustentado por estudios hechos por el propio MINEDU, por teoría y, además, respaldada por los participantes de esta investigación, entre directivos y equipo a cargo del diseño y la implementación. En ese sentido, se cumplió con tratar una necesidad real y que además tiene una relación sustentada con la mejora de los aprendizajes.
- Existió una concordancia entre lo que lo que pensaron los miembros del equipo de la DIF a cargo del curso, los asesores pedagógicos y los propios directivos. En ese sentido, se puede afirmar que el equipo de gestión del proyecto, fue consciente de las principales necesidades formativas de las y los directivos participantes del curso.
- A pesar de que el curso aborda una necesidad formativa real en los directivos y que el

equipo a cargo de la implementación tenía conocimientos de ella, no se logró incluir procesos para considerar las distintas realidades de los directivos. No se realizaron las adecuaciones dependiendo de la localidad y características de la escuela ni se contó con la opinión de los directivos para su elaboración o su participación. En conclusión, no se ha involucrado al sujeto de derecho, el directivo, en elaborar la propuesta de intervención, por lo que se hace difícil considerarlo un proyecto con un estándar de gerencia social dado que no favoreció la generación de confianza ni involucramiento del participante.

6.2.2. ¿De qué manera las actividades propuestas en el curso favorecen el desarrollo de capacidades de las directivas y los directivos de escuelas públicas para el monitoreo y el acompañamiento pedagógico en sus escuelas?

De manera general, las actividades propuestas en el curso se han diseñado con ciertos criterios de modelos de diseño instruccional para cursos virtuales y con algunos elementos de un enfoque andragógico, pero no con los suficientes como para poder garantizar con certeza que se pudo favorecer el desarrollo de capacidades para el monitoreo y acompañamiento en los directivos. Sin embargo, las herramientas brindadas por el curso sí han sido positivas, adecuadas y valoradas por ellos.

- La inclusión de foros de participación como actividad evaluativa en el curso tuvo una intención andragógicamente correcta que buscaba que el directivo interactuara con otros compañeros y recibiera retroalimentación a sus aportes. Sin embargo, la implementación de dicha intención fue inadecuada por diversos factores influenciados por una planificación que no consideró el rol del asesor pedagógico, las características de la plataforma virtual, la distribución de las aulas y una forma de evaluación basada en cumplimiento y no en contenido. Esto, sumado al hecho que en el foro no se brindaba una retroalimentación crítica ni se fomentaba una perspectiva más dialógica, generaron que fuera una actividad que dificultó las posibilidades de garantizar aprendizaje por igual en todos los participantes.
- El producto final del curso también tenía una intención andragógica correcta, y la posibilidad de una interacción real entre un asesor y un participante, pues este recibía una retroalimentación. De otro lado, el producto final del curso implicaba un reto al participante y además permitía al participante recibir una retroalimentación. Esto fue un punto positivo porque generaba una posibilidad de interacción real, mayor a la que el foro ofrecía. Sin embargo, la rigurosidad de la evaluación de dicho producto no estaba enfocada en medir un desarrollo real de capacidades, sino un cumplimiento de tareas. En otras palabras, el directivo no necesariamente habría hecho un buen monitoreo y acompañamiento a su docente para poder aprobar el producto final del curso, que era el objetivo del curso. La

retroalimentación brindada respondía a un cumplimiento, generando un potencial efecto de “backwash” evaluativo negativo en el participante. Esto podría ser un riesgo en una visión de gerencia social que intenta asegurar resultados óptimos que impliquen garantizar una mejora en el nivel de desarrollo de los participantes.

- La planificación y ejecución de la implementación cumplió parcialmente con estándares de diseño instruccional como los modelos ADDIE, ASSURE o DICK y CAREY, faltando etapas clave como la validación de contenidos con el público objetivo, o la revisión de la evaluación formativa. A nivel de gerencia social, esto implica una planificación incompleta, que no puede garantizar resultados en los directivos.
- Del mismo modo, la propuesta formativa cumplió con ciertos elementos de modelos de diseño pedagógico como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y con ciertos criterios de una educación enfocada en adultos. Se identificó que faltaron elementos como la adecuación distinta de materiales o la presentación diversa de los recursos de aprendizaje mediante ejemplos. Así, en el marco de la gerencia social, al no contar totalmente con los criterios de calidad de una intervención enfocada en un grupo de directivos se disminuyen las posibilidades de una mayor posibilidad de aprendizaje.
- La propuesta de evaluación de aprendizajes, cumplió parcialmente con los elementos esperados de un modelo de evaluación de proyectos, como lo son los modelos Kirkpatrick y Kaufman. Los cuestionarios como herramienta evaluativa incluyeron una retroalimentación a partir de un control de lectura. Las otras actividades, sin embargo, no. En general se diseñaron actividades que evalúen cumplimiento y satisfacción (como la encuesta de cierre del curso), y solo en el caso de los cuestionarios, aprendizaje. Esto, analizado desde la Gerencia Social, se vislumbra como un problema al no poder obtener todos los resultados esperados ni la medición correcta para la toma de decisiones. Las propias entrevistas a los directivos no han podido determinar si el curso generó aprendizaje más allá de la rescatable y valorable opinión que los directivos le dieron a los instrumentos y herramientas que el curso propuso.
- A pesar de lo anterior, y como punto positivo, merece resaltarse la utilidad que sintieron y valoraron los directivos ante los recursos brindados por el curso. El curso brindó de herramientas como fichas para la observación del desempeño docente en aula y su análisis. Estas herramientas fueron muy bien recibidas por los directivos al punto que hasta el día de hoy siguen siendo utilizadas por muchos de ellos. Si bien el curso no ahondó en explicarlas con demasiado detalle, sí se cumplió con dotar de recursos prácticos y útiles al directivo. Esto cumple con elementos clave de la gerencia social y de la innovación social, pues se trata de atender directamente una necesidad real del sujeto de derecho que es la

de contar con herramientas prácticas, lo cual, a su vez, coadyuva a la generación de confianza con él mismo.

6.2.3. ¿Qué acciones ha realizado el personal a cargo del acompañamiento y seguimiento de directivos y directivas participantes del curso para contribuir a la conclusión del mismo y al cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje?

El curso contó con tutores virtuales a cargo del acompañamiento y seguimiento a directivos que fueron nombrados como asesores pedagógicos. En general fueron considerados como un aporte positivo por los participantes en lo referente a la absolución de dudas relacionadas a como realizar las actividades del curso. No solo ello, sino que también fueron muy importantes en el trabajo de retener y mantener activos a los participantes. Esto es un potencial generador de confianza, y es una puerta de entrada para futuras intervenciones que requieran aplicar un enfoque de gerencia social, donde el diálogo es primordial. Sin embargo, no fueron vistos como generadores de reflexión o discusión para generar aprendizaje, por lo que el aporte en el desarrollo de capacidades de los participantes fue limitado.

- Como se ha dicho, el curso no consideró todos los elementos del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en su diseño, pues careció de adaptaciones y adecuaciones para los distintos casos de directivos. Por este motivo, muchos asesores pedagógicos tuvieron que cumplir esta labor, generando material de apoyo para los participantes. Este material que no fue enfocado en desarrollar habilidades, pero si en generar un mayor acceso a los materiales del curso. Esto se ve como algo positivo y negativo a la vez. Lo positivo, es que los asesores se adaptaron ante una situación dada, y aplicaron un enfoque andragógico para resolver las necesidades de los participantes. Los asesores pedagógicos fueron gerentes sociales detectando necesidades y atendiéndolas en la medida de sus posibilidades, aplicando pequeñas innovaciones sociales como formatos adaptados a la realidad de cada directivo. Lo negativo, es que esto no era ni esperado ni programado. No se contrató a los asesores para ello y, por ende, esto se dio como un plus a su trabajo. Esto hablaba muy bien de ellos y su compromiso, pero refleja también un problema de diseño y planificación de proyecto al no establecer una ruta mucho más adecuada para estas acciones que, finalmente, tomaban tiempo en los asesores y que bien pensadas previamente, pudieron ser formalizadas como parte de sus actividades.
- Los participantes percibieron que los espacios brindados por los asesores pedagógicos sirvieron para aclarar dudas de las actividades del curso. Sin embargo muchos participantes consideran que hubiera sido más potente que los espacios de interacción hubieran sido para afianzar los aprendizajes, revisar los contenidos del curso y reforzar el

tipo de retroalimentación a elementos que aseguren más el aprendizaje de los participantes. En otras palabras, los participantes demandaron un enfoque andragógico que permitiese retarlos con mayores espacios de dialogo y reflexión crítica. Esto, por las características del curso, era complejo, pues con miles de directivos matriculados y un grupo reducido de asesores pedagógicos, la atención personalizada era inviable. Por ende, la estrategia de atención a los mismos no fue la más adecuada si la intención era que generaran reflexión y aprendizaje.

- Hubo un diseño del curso a nivel de planificación que se alejó de un modelo de gestión de Gerencia Social en tanto sus metas no fueron de aprendizaje, sino de cumplimiento de actividades. Esto generó que toda la cadena de actividades de los asesores pedagógicos se enfocase principalmente en generar cumplimiento y absolución de dudas operativas, más no a priorizar la reflexión crítica y el diálogo para el aprendizaje.
- El diseño pedagógico del curso consideró la intención de las actividades, pero tuvo limitaciones en identificar si podían ser implementadas. Se identificó que en el proceso de planeación no estuvieron los equipos operativos presentes. Así, intenciones interesantes como los foros y las asesorías virtuales, no pudieron ejecutarse como se planeó por no considerar las implicancias operativas y las metas. El diseño estuvo separado de la implementación, y esto en el marco de un modelo de intervención desde la gerencia social es inadecuado.
- Como conclusión final, se puede afirmar que se ejecutó un curso virtual enfocado en abordar una problemática existente y sustentada, y que se elaboraron materiales adecuados que fueron adecuados a nivel informativo para los participantes. Sin embargo, no se puede asegurar que hubo aprendizaje en los participantes pues hubo un diseño formativo carente de una evaluación mas exhaustiva, una implementación alejada del diseño, y unas metas enfocadas en cumplimiento. En otras palabras, faltó un mayor enfoque de gerencia social.

6.2. Recomendaciones:

Finalmente, para la elaboración de los siguientes cursos, se sugiere a la DIF utilizar un modelo de diseño que combine los elementos del liderazgo pedagógico, la estructura de un programa formativo, la estructura de evaluación de resultados, el diseño universal del aprendizaje y el modelo de gestión de la gerencia social en el marco de una innovación social.

- El curso tiene potencial de mejora desde la innovación social en todos sus frentes. Los retos locales identificados en los directivos son lo suficientemente vastos para proponer un

modelo de intervención que, partiendo de la necesidad de los propios participantes, genere una forma de operar distinta. En ese sentido, es recomendable planificar con un sentido de diseño centrado en el usuario, donde del propio directivo partan las principales recomendaciones para definir cómo ser atendido.

- En este proceso de innovación social, también es importante evaluar si es conveniente seguir interviniendo como un curso, o buscar otra estrategia que cumpla el mismo objetivo. Considerando que se tenía un presupuesto para un grupo de asesores pedagógicos, y una meta de 5000 directivos que atender, es válido considerar si la mejor manera de fortalecer competencias para el monitoreo y acompañamiento es mediante un curso virtual. Se puede evaluar la posibilidad de hacer un trabajo con un enfoque territorial local mucho más potente, como llevar a estos asesores a cada localidad a trabajar con las Unidades de Gestión Educativa Local con los materiales del curso, y promover que ellos mismos lo ejecuten bajo un enfoque de gobernanza policéntrica.
- Además, es indispensable considerar al directivo como participante activo en la elaboración del diseño del proyecto o el curso. Es inviable considerar la opinión de todos, pero sí es factible escuchar sus opiniones y aportes para generar ejemplos y metodologías que puedan construirse en el diseño del curso.
- Es recomendable implementar una mirada de Gerencia Social en todo el equipo a cargo de la implementación de los cursos virtuales. Esta mirada debe estar concentrada más en logro de aprendizajes en los directivos y metas relacionadas a lograr transformación y desarrollo de capacidades. Las metas numéricas son importantes y ayudan a movilizar recursos, pero no deben ser vistas como lo principal. En ese sentido, el equipo a cargo del diseño del curso debe estar más involucrado en las decisiones estratégicas para que pueda entender mejor el sentido de la política pública. Aunque las metas a nivel institucional (PP090 y Plan estratégico institucional del Minedu) no lo pidan, el propio equipo de la DIF puede fortalecer la ambición de sus metas y buscar resultados mucho más transformativos.
- Sobre lo anterior, es inconveniente considerar el número de directivos que adquieren una constancia de un curso como una meta de resultados de política pública para el Programa Nacional de Formación y Capacitación a Directores y Subdirectores. Sería más coherente que las metas no se enfoquen en cumplimiento, sino en aprendizaje o incluso en cambio de comportamiento. De no ser así, no se cumple con una visión de desarrollo ni de mejora en la calidad educativa. Peor que eso, lo que termina sucediendo es que se puede caer en el riesgo de invertir un presupuesto de manera no tan eficiente.
- Es indispensable que se genere un modelo de diseño y ejecución de propuestas formativas desde la DIF, que se base en los modelos Dick y Carey, y Addie, u otros de estándar similar. Además, en este diseño, debe considerarse un sistema de evaluación que no solo sea visto por el equipo pedagógico, sino por toda la dirección. Se sugiere trabajar con los modelos de Kirckpatrick o Kaufman. Además, la evaluación debe tener un proceso de

validación interna que evite posibles riesgos colaterales como el efecto backwash.

- En el diseño de los cursos formativos, se debe considerar evaluar la permanencia de actividades que no evalúen aprendizajes. La presencia de foros funciona en tanto exista la posibilidad que alguien retroalimente y se pueda aprovechar la interacción. De no ser así, se sugiere trabajar con otras estrategias como cuestionarios, que resultaron ser más precisas y directas.
- Todo curso debe incluir herramientas y formatos que se le brinde al participante. Termina siendo muy útil para él y contribuye a su trabajo directo como líder pedagógico. Estos instrumentos deben ser explicados durante el curso, pero luego convertirse en guías u otro tipo de material que pueda servir a quien no llevó el curso. Lo que propuso el curso fue altamente positivo, y debe mantenerse.
- Es importante medir las fuerzas de los equipos a cargo. Se tuvo un equipo de asesores pedagógicos con un perfil adecuado para hacer acompañamiento y generar reflexión crítica, pero sus funciones se derivaron a otros aspectos. En el marco de una gestión más eficiente, se sugiere evaluar si se requiere un perfil de ese tipo u otro, con el objetivo también de abaratar costos de implementación. El asesor debe funcionar en tanto se cumpla su función andragógica de ser un facilitador de aprendizaje.
- La confianza debe generarse a todo nivel. Mirándola desde el resultado esperado. Si se espera que el niño aprenda, requiere confiar en su docente. El director puede fomentar esa confianza en el docente, si éste también confía en él, de manera recíproca. Así, la cadena debe continuar desde el asesor pedagógico, el equipo de la DIF, y el propio sector. Por ende, la participación debe ser un criterio clave, con el objetivo de fortalecer la confianza de todos los actores involucrados.

6.3. Reflexiones finales

Vale decir, que, aunque se detecten muchas oportunidades de mejora, el trabajo de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF) del MINEDU al diseñar y ejecutar el curso, estuvo muy por encima de lo que sus metas institucionales proponían.

El PEI del MINEDU (Ver sección 2.2.2.) propone como indicador lo siguiente:

“Porcentaje de directivos designados que aprueban satisfactoriamente los programas de formación a directivos de II.EE”, y, como meta un 80% para los años 2023,2024 y 2025 (Minedu, 2022, p.75).

¿Y qué significa “aprobar satisfactoriamente los programas” como dice el indicador? Pues para ello, el PEI indica que la fuente y base de datos de dicho indicador son las “Evaluaciones del programa de formación”. En otras palabras, la misma DIF es la que define cómo se evaluará y

cómo se cumplirá dicha meta.

En el caso del PP090, se indica que los directores, como beneficiarios del producto o servicio, deben recibir una evaluación de acceso (para los que recién son designados) y de formación. Por lo tanto, la DIF podría perfectamente haber planteado una propuesta de diseño mucho menor y asumir así que se cumpliría la meta, pues nada le obliga a hacerlo. Es la DIF quien definía como formar, cómo evaluar y cómo se operativizaba la meta del PEI: “aprobar satisfactoriamente los programas”, que en el POI 2023 se cuantificó con 5000 directivos formados como meta anual.

Entonces, a pesar de las dificultades que el curso tuvo en diseño e implementación, éste se diseñó muy por encima de lo que la política pública exigía. Y en ese sentido, como reflexión final, es importante detenerse también en ver cómo está diseñada la política pública. Por un lado, el PP090 no brinda más detalles en sus objetivos. Por otro lado, el PEI Minedu propone indicadores muy amplios que son fácilmente adaptables a la necesidad de cada Dirección del Minedu. Así, el efecto backwash del que se habló en el diseño de la evaluación del curso también se puede detectar incluso a este nivel de diseño de política pública, lo cual genera otro reto desde la mirada de la gerencia social.

Llama la atención el detectar que si a final de cada año, el MINEDU reporta resultados, éste haya reportado al final del 2023 que estos sí se cumplieron, pues según su POI solo bastaba con lograr 5000 directivos aprobaran las acciones formativas que la DIF planificó en el 2023, y esta meta se superó ampliamente pues entre los tres cursos se logró 12,127 directivos.

Si el equipo de la DIF no hubiera sido una organización ética (Cortina, 2019, 54m09s) que les motive a ir más allá de lo que se les exigía como política pública, la propuesta formativa del curso podría haber sido negativa y estos resultados no hubieran tenido calidad. La DIF hizo un trabajo por encima de lo que el MINEDU le pidió.

Si. La gran conclusión es que se han detectado muchas oportunidades de mejora a nivel de diseño y de implementación, pero ya lo hecho por la DIF estuvo muy por encima de lo que la propia política pública les exigía.

Esos números, estas metas, podían significar muchas cosas distintas. Sabemos lo que significa ese dato y cómo puede determinarse. Es importante recordar que un resultado también debe estar mediado por un sentido común (González, 2005, p.1), y en la medición también debe haber una ética (p.3). Los datos tienen un potencial enorme, porque pueden generar movilización positiva, pero también negativa. *“El dato es una valoración ética del hecho”* (p.7).

¿Sin investigaciones como ésta, cuántos más datos estarán realmente brindando una lectura poco ética? Por ello es que el trabajo de la DIF no solo fue positivo y por encima de las expectativas que se tenían a nivel metas, sino que hay un reconocimiento de su propio equipo en querer mejorar y proponer, y esto también refleja una ética y una intención de trabajar para generar mayor confianza.



CAPÍTULO 7: Propuestas

Con el propósito de aportar en elaborar propuestas de formación dirigidas a directores de escuelas públicas peruanas con un enfoque de gerencia social, y alimentado de los distintos enfoques formativos abordados durante el curso, se propone un modelo de gestión de cursos virtuales con un enfoque de gerencia social

El objetivo de este modelo de gestión es fungir como una plataforma de diseño y evaluación de propuestas de programas formativos dirigidos a directivos de escuelas públicas.

Modelo de gestión de cursos virtuales con enfoque en gerencia social

El modelo propuesto (figura 53), permite evaluar las propuestas formativas con cinco lentes distintos, cada uno enfocado en un aspecto que deberá trabajarse a fondo en el curso o propuesta formativa que se diseñe.

Figura 54

Cinco lentes del desarrollo directivo



A continuación se describe brevemente cada uno de los lentes mencionados, y qué es lo que debería incluir en su diseño.

A. Lente del liderazgo pedagógico

El lente del liderazgo pedagógico es la esencia del modelo en tanto está dirigido a programas formativos para directores de escuelas públicas. Si el programa fuera dirigido a otro tipo de públicos (médicos, docentes, periodistas comunitarios), se adaptaría a dicha realidad.

El lente del liderazgo pedagógico implica asegurarse que la propuesta formativa esté alineada a la teoría enfocada en el fortalecimiento de directores de escuelas públicas. Esto es, considerar elementos del liderazgo pedagógico, el liderazgo instruccional y el liderazgo distribuido, entre otros. Implica que en el diseño de la propuesta formativa nos aseguremos de que todos los contenidos que se están brindando, cumplan con un estándar mínimo de lo que se espera que tenga un directivo.

En este mismo lente se incluye lo normativo. En el caso de un programa formativo dirigido al directivo peruano, implicará el asegurarse que el programa formativo también esté alineado al Marco del Buen Desempeño Directivo y a los estándares diversos que se tienen hoy en día, como el Programa Nacional de Formación y Capacitación a Directores y Subdirectores.

B. Lente de formación a adultos

El lente de la formación de adultos es el lente andragógico. Implica asegurarse que todo el diseño del curso tenga un enfoque de educación para adultos y que respete los principios mínimos que deben considerarse en una formación dirigida a este tipo de público.

Implica verificar que se respeten los principios determinados por Knowles y otros teóricos que se consideren más adecuados. Pero no solo ello, implica también considerar los propios intereses de los directivos. Debe darse prioridad a plantear actividades que respondan a sus intereses y lo que consideran importante trabajar en ellos.

C. Lente de gestión de proyecto formativo

El lente de la gestión de proyecto formativo responde a la necesidad de estructurar el programa con una visión clara entre el diseño, la ejecución (implementación) y la evaluación. Implica el proceso de diseño pensando en todas las etapas que debe tener. Se basa en los modelos Dick y

Carey, Addie y 70.20.10. Combina lo principal de cada elemento para asegurar un adecuado diseño.

No queda ahí. El lente de la gestión de proyecto formativo implica también un trabajo de confianza e interacción entre todas las personas que estarán involucradas en la ejecución del proyecto formativo. Implica que se generen espacios y reuniones constantes, y donde la comunicación sea fluida.

Finalmente, el lente de la gestión de proyecto formativo mira en conjunto al lente de gerencia social, al asegurarse que el participante o el grupo de participantes sean considerados en el diseño de la propuesta de alguna manera.

El lente del liderazgo pedagógico puede no ser tan observado por un equipo de implementación, pero el lente de gestión de proyecto formativo sí, y debe verse de manera integral entre todos los miembros del equipo a cargo.

D. Lente de evaluación

La mirada de la evaluación y la forma de evaluación. Por un lado, este lente ayuda a definir y delimitar que la evaluación esté enfocada en lograr resultados relacionados con un desarrollo mínimo de las capacidades del directivo. No solo ello, implica una vigilancia de todas las metas posibles que estén al alcance del equipo, con una mirada constante en acercarlas hacia ello.

En segundo lugar, implica asegurar que haya una evaluación en todos los niveles, o al menos en los mínimos esperados y posibles. Se basa en la combinación de los modelos de Kirckpatrick, Kaufman y Phillips, para generar una sola propuesta de evaluación que pueda utilizarse en todo momento.

E. Lente de gerencia social

El lente de la gerencia social es asegurarse que toda la implementación se de en el marco de una lógica de generación de cambios en una población. Así, este lente se asegura de que se tenga clara una focalización de cada público, un territorio o territorios determinados para la intervención, siempre con una visión ética.

El lente de la gerencia social debe vigilar que la intervención trabaje en torno a definir claramente un público con necesidades específicas.

Luego de ello, debe asegurarse que el sujeto de derecho lo sea, al generar estrategias para solicitar su aporte en el diseño del curso o propuesta formativa. Los aportes y participación no pueden ser masivos, pues son inviables, pero sí debe asegurar al menos que en el diseño de la propuesta formativa, esto ocurra. Ambos lentes se supervisan mutuamente.

Finalmente, el lente de la gerencia social supervisa la gestión propia del equipo, asegurándose que todos los lentes estén teniéndose en cuenta, y alineando a los equipos de trabajo en una sola causa u objetivo común y conjunto.

Como propuesta a partir de la tesis realizada, se ha generado el diseño de un instrumento de evaluación de programas formativos enfocados en directivos, a partir de la visión de los cinco lentes:



Instrumento: Evaluación de programas formativos desde los cinco lentes del desarrollo directivo

El objetivo de este instrumento es utilizarlo como filtro evaluador ante cualquier iniciativa que se diseñe para lograr aprendizajes en directivos de escuelas públicas

Tabla 23:
Propuesta de instrumento de evaluación de programas formativos

Lente	Ítem	Totalmente	Parcialmente	No se ha realizado	Comentario/explicación
Lente del liderazgo educativo	1.A. ¿La propuesta se ha diseñado considerando una problemática en educación con evidencia?				
	1.B. ¿La atención de esta propuesta mejorará las capacidades de liderazgo pedagógico en el directivo?				
	1.C. ¿La propuesta está alineada las competencias del MBDDir? ¿En qué medida?				
	1.D. ¿La propuesta está alineada y estructurada bajo los lineamientos del Programa Nacional de Formación y Capacitación a directores y subdirectores de instituciones educativas públicas?				
	1.E. ¿Hay suficientes elementos en la propuesta para garantizar que su enfoque está abocado al liderazgo pedagógico?				
	1.F. Que esta propuesta tenga éxito en sus propósitos, ¿permitirá asegurar una mejora en la calidad educativa de las escuelas de estos directivos?				
	1.G. ¿La totalidad de los contenidos de la propuesta formativa han sido validados teóricamente en torno a pertinencia, relevancia y evidencia?				
Lente de la formación a adultos	2.A. ¿Se han considerado elementos de la educación dirigida a adultos en su diseño?				
	2.B. ¿Las estrategias que el curso utilizará son lo suficientemente adaptables y variadas para las distintas necesidades de los directivos?				
	2.C. Principio 1: ¿Nos hemos asegurado que el curso tenga mecanismos para fomentar interés por el directivo?				
	2.D. Principio 2: ¿Nos hemos asegurado que el curso trabaje el autoconcepto del participante o permita que éste tenga espacios para que reflexione sobre si mismo?				

	2.E. Principio 3: ¿Nos hemos asegurado que el curso tenga suficientes espacios para que el bagaje y experiencia propia del directivo sea aplicable?				
	2.F. Principio 4: ¿Nos hemos asegurado de ser lo suficientemente flexibles en la propuesta para fomentar la disposición del participante?				
	2.G. Principio 5: ¿Nos hemos asegurado que la propuesta sea lo suficientemente aplicativa mediante ejercicios, simulaciones u otro tipo de actividades enfocadas en que el participante ponga en práctica lo aprendido?				
	2.H. Principio 6: ¿Nos hemos asegurado de considerar estrategias para motivar, orientar, ayudar y movilizar al directivo?				
	2.I. ¿El curso o propuesta formativa incluye herramientas o materiales que vayan a ser aplicables para el participante?				
	2.J. ¿El curso se ha diseñado con una perspectiva ética?				
	2.H. ¿El curso se ha diseñado considerando espacios de retroalimentación de algún tipo?				
Lente de la gestión de proyecto formativo	3.A. ¿Hemos definido metas de aprendizaje?				
	3.B. ¿Hemos definido todos los elementos que incluirá el programa formativo?				
	3.C. ¿Hemos identificado y considerado las características de nuestro público objetivo? ¿Lo hemos incluido?				
	3.D. ¿Hemos definido los objetivos de aprendizaje de cada sesión, módulo o elemento?				
	3.E. ¿Hemos definido los instrumentos que usaremos para evaluar el aprendizaje continuo?				
	3.F. ¿Hemos considerado una estrategia de enseñanza o instrucción ad-hoc a las particularidades de cada participante?				
	3.G. ¿Hemos definido los materiales y nos hemos asegurado que cumplan con calidad al haber sido validados?				
	3.H. ¿Hemos preparado evaluaciones continuas y monitoreos constantes para retroalimentar al participante?				
	3.I. ¿Hemos validado la evaluación desde el lente de la evaluación?				
	3. j. ¿Hemos revisado cada punto anterior al menos una ocasión?				
	3.k. ¿Hemos considerado mayoritariamente objetivos de aprendizaje				

	que promuevan habilidades de orden superior según la taxonomía de Bloom?				
Lente de la evaluación	4.A. ¿Tenemos clara la diferencia entre las metas de proyecto y objetivos de aprendizaje? ¿Se ha estructurado así la propuesta formativa?				
	4.B. ¿Hemos preparado evaluaciones y encuestas para considerar la opinión sobre los materiales?				
	4.C. ¿Hemos considerado encuestas de satisfacción? ¿Hemos verificado que ellas determinen aspectos distintos que nos ayuden a tomar decisiones?				
	4.D. ¿Se ha considerado evaluar aprendizajes durante las actividades?				
	4.E. ¿Nos hemos asegurado que la evaluación de aprendizajes se pueda aplicar tal y como lo hemos planificado?				
	4.F. ¿Tenemos pensado realizar una evaluación de comportamiento/cambio de actitud? ¿Tenemos alguna alternativa en caso no se pueda?				
	4.G. ¿Es posible evaluar el retorno de la inversión o el impacto económico?				
	4.H. ¿Tenemos absoluta certeza que toda la estructura de evaluación responde a la propuesta formativa y está totalmente alineada?				
	4.I. ¿Nos hemos asegurado que la evaluación tenga un componente ético y fomente un cuidado en su retroalimentación?				
Lente de la Gerencia Social	5.A. ¿Nos hemos asegurado de considerar un territorio o focalización para nuestra intervención? ¿Está justificada? ¿En qué medida?				
	5.B. ¿Nos hemos asegurado que exista participación de todos los actores involucrados? ¿Tenemos medios para comprobar que eso ocurra?				
	5.C. ¿Hemos definido metas de proyecto relacionadas con aprendizaje, mejora de capacidades o desarrollo territorial?				
	5.D. ¿Hemos definido acciones para monitorear el avance del proyecto con metodologías como Marco Lógico, Teoría de Cambio u otras?				
	5.E. ¿Nuestro equipo está absolutamente consciente del rol que tienen todos los miembros del equipo?				
	5.F. ¿Tenemos un control financiero y presupuestario claro sobre la intervención?				

	5.G. ¿Tenemos medios de sustentar solicitudes de aumento de presupuesto en caso sea necesario?				
	5.I. ¿Nos hemos asegurado que todos los miembros del equipo estén siendo contratados para las funciones que se requieren? ¿Y sus perfiles también?				
	5.J. ¿Tenemos absoluta certeza que esta iniciativa va a generar cambios a nivel de desarrollo en el o los territorios hacia los que nos dirigimos?				
	5.K. ¿Nos hemos asegurado que nuestra gestión incorpore un componente ético en todo momento?				
	5.L. ¿Hemos comprobado que todos los lentes hayan sido verificados?				



Referencias Bibliográficas

- Alvarado García, M. A., (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73.
- Balarín, M. (2016). El contexto importa: Reflexiones acerca de cómo los contextos y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes. En GRADE (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances* (pp. 27–54). GRADE. https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/LIBROGRADE_DESARROLLO35.pdf
- Banco Interamericano de Desarrollo (2011). La Gerencia Social. INDES. <https://doi.org/10.18235/0012070>
- Baños, V. (2021). Blended learning en tiempos de pandemia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2021, V. 2, n. 2, p. 413-420
- BBVA Aprendemos Juntos. (2019, 3 junio). Adela Cortina: La ética como pilar de la convivencia [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tHHiRCFMSWA>
- Blackman, Deborah & Johnson, Samantha & Buick, Fiona & Faifua, Denise & Donnell, Michael & Forsythe, Michael. (2016). The 70:20:10 model for learning and development: an effective model for capability development?
- Benitez, M. (2010). El modelo de diseño instruccional Assure aplicado a la educación a distancia. Tlatemoani.
- Belloch, C. (2012). Diseño Instruccional. <http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Bobadilla, P. (2004). La gerencia social en el nuevo siglo: una aproximación teórica. *Debates En Sociología*, (29), 111–139. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.200401.005>

- Bobadilla P. y Centurión, C. (2017) La Gerencia Social en la Práctica. Análisis de los modelos de gestión de programas y proyectos sociales. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bobadilla P. y Centurión, C. (2020) La Gerencia Social en la Práctica. Modelos de gestión en la ejecución efectiva de políticas sociales. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140#:~:text=Desempe%C3%B1a%20una%20funci%C3%B3n%20decisiva%20en,la%20equidad%20de%20la%20educaci%C3%B3n>.
- Bolívar, A., (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *EDUCAR*, 47(2), 253-275.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las Instituciones Educativas. Una Revisión de líneas de investigación. España.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352/2171>
- Bouchrika, I. (2025, 19 de junio). The Andragogy Approach: Knowles' Adult Learning Theory Principles for 2025. <https://research.com/education/the-andragogy-approach>
- Brookfield, S. (s.f.). *Critical Incident Questionnaire* [Documento PDF].
<https://static1.squarespace.com/static/5738a0ccd51cd47f81977fe8/t/5750e567f699bbeac6e97f5/1464919400130/CIQ.pdf>
- Brookfield, S. (2018). Transformative Learning and the Awareness of White Supremacy. *Phronesis*, 7(3), 63–69. <https://doi.org/10.7202/1054410ar>
- Brookfield, S. (2019). A lifelong journey: An interview with Stephen Brookfield. *Journal of Transformative Learning*, Vol.2. No.2, 45–52.
<https://static1.squarespace.com/static/5738a0ccd51cd47f81977fe8/t/5defc1e182569f7ea6fc713c/1575993828847/JTAL+Proofs.pdf>
- Brookfield, S.D. (2020). Critical Thinking & Learning in Adults: A Case Study in Transformative Learning on White Supremacy and White Racial Identity. En D. Fasko y F. Fair (Eds.). *Pensamiento crítico y razonamiento: Teoría, desarrollo, instrucción y*

evaluación. Boston, MA. Países Bajos: Brill Publishing.

Cabrera Rodríguez Julio A.. (2002, febrero 26). *Andragogía para la formación de directivos*.

<https://www.gestiopolis.com/andragogia-para-la-formacion-de-directivos/>

Casas, Germán Ignacio; Aguirre Henao, Cristian Daniel y Mancilla, Lorena Patricia.

(2021). Burócratas y ciudadanos. La burocracia de nivel de calle en la implementación de la política pública de seguridad alimentaria y nutricional en el departamento de Antioquia. *Estudios Políticos* (Universidad de Antioquia), 61, pp. 125-152. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-51672021000200125

Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.

Campo Postigo, A. Herramientas Para Directivos Escolares <https://archive.org/details/campo-postigo-a.-herramientas-para-directivos-escolares/page/40/mode/2up>

CAST. (s.f.). *About*. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/company/castorg/about/>

CAST. (s.f.). *Board of directors*. <https://www.cast.org/about/board/>

CAST (2024). *Directrices de Diseño Universal para el Aprendizaje*, versión 3.0. Recuperado de: <https://udlguidelines.cast.org>

Cerda, Hugo. (2011). *Los elementos de la Investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. 1ª. Ed. Bogotá. Editorial Magisterio.

Chacón, D. (2022). "Escuela de liderazgo directivo": programa formativo de competencias para la gestión escolar y el liderazgo pedagógico a directivos de instituciones educativas que asumen el cargo por primera vez [Trabajo de suficiencia profesional], Universidad Peruana Cayetano Heredia. Repositorio institucional UPCH. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.12866/13069>

Chávez, V. (2025). Resistencia de los docentes a la evaluación por desempeños: Caso de una institución particular de Lima Metropolitana. (2025). *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 9(16), 28-50.

Cohen E. y Martínez, R. (s.f.). Manual formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales.

https://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/manual_formulacion.pdf

Colman, H. (2021, 3 de marzo). B-learning: definición y ejemplos. iSpring.

<https://www.ispring.es/blog/blended-learning>

Congreso de la República del Perú (2003, 29 de julio). Ley N° 28044. Ley General de Educación (2003). <https://spij.minjus.gob.pe/spij-ext-web/#/detallenorma/H848903>

Congreso de la República del Perú (2012, 25 de noviembre). Ley N°29944. Ley de Reforma Magisterial (2012). <https://spij.minjus.gob.pe/spij-ext-web/#/detallenorma/H1067993>

Contreras-Pacheco, O. E., Mosquera-Navarro, R., & Lésmez-Peralta, J. C. (2025). ROI en Capacitación: ¿Herramienta Estratégica o Evaluación Desaprovechada? Un Análisis en el Departamento de Santander, Colombia. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 15 (1), 161-176.

Constitución Política del Perú. (1993), art.16.

Cortina, Adela (2013). ¿Para qué sirve la ética? Paidós.

Cuenca, Alex & ALVAREZ, Mauricio & Ontaneda, Luis & ONTANEDA, Elvis. (2021). La Taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica (EGB) en la Habilidad de «Comprender». Espacios. 42. 11-25. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n11p02>

Cunha, J; Benneworth, P y Oliveira, P. (2016). 5. Social Entrepreneurship and Social Innovation: A Conceptual Distinction. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1923-2.CH069>

Decreto Supremo 011-2012-ED. (2012) Reglamento de la Ley general de Educación. Obtenido de: <https://spij.minjus.gob.pe/spij-ext-web/#/detallenorma/H1058950>

- D´eramo, D. (2002) Gerencia educativa como ámbito de la gerencia social. En Licha, I. (Eds) Gerencia Social en América Latina. Enfoques y experiencias innovadoras. (pp.85-98)
- Deller, J. (2021, diciembre 3). Kaufman's Model of Learning Evaluation: Key Concepts and Tutorial. Kodo Survey. <https://kodosurvey.com/blog/kaufmans-model-learning-evaluation-key-concepts-and-tutorial>
- Di Virgilio, M. M. y Solano, R. (2012). Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF
- Díaz, H., & Saavedra, J. (2015). Perú: Reformas docentes en un país con crecimiento económico sostenido. En J. C. Navarro (Ed.), *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina* (pp. 155–176). Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
<https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/%C2%BFQui%C3%A9nes-son-los-maestros-Carreras-e-incentivos-docentes-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2005). *The Systematic Design of Instruction* (6th ed.). Pearson.
- Di Virgilio, M. M., & Solano, R. (2012). Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. CIPPEC y UNICEF. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1415.pdf>
- Downes, A. (2015, 8 de diciembre). Kaufman Levels Uncovered: A Comprehensive Guide to Training Evaluation. Watershed. <https://www.watershedlrs.com/blog/learning-evaluation/kaufman-levels-of-training-evaluation/>
- Dueñas Buey, M. L.(2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. Educación XX1, (5), 77- 96.
- Drew, C. (October 12, 2023). Pedagogy vs Andragogy: A Distinction without a Difference?. Helpful Professor. <https://helpfulprofessor.com/pedagogy-vs-andragogy/>
- Drucker, P. F., & Ueda, A. (2002). *Escritos fundamentales. tomo 2, el management*. Editorial Sudamericana.

Eslava, A. (2017). Políticos, técnicos y comunidades. Una visión institucionalista del urbanismo social en Medellín. Capítulo uno, una mirada panorámica.

Eslava, A., & Preciado Restrepo, A. F. (2014). ¿Primero yo, después los míos y de últimos los otros? Confianza y acción colectiva: retos y políticas públicas. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 44(121), 577-607.

Eslava, A. y Jaramillo, S. (2023) Conversar para confiar: Medellín y Antioquia deben usar el diálogo social y la cultura ciudadana para recuperar la confianza ciudadana e institucional. Agenda de valor público 2023 – Antioquia. Universidad Eafit, pp28-38. Recuperado de: <https://www.eafit.edu.co/SiteCollectionDocuments/agenda-valor-publico-antioquia-v2.pdf>

Espiau Idoiaga, G. (2017). Nuevas tendencias de la innovación social. *Revista Española del Tercer Sector*, (36), 141–168

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. 04310, Mexico: Siglo XXI Ediciones

Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós, España.

García Carreño, Ingrid. (2012). *Liderazgo distribuido: enfoques y taxonomía de Gronn y Spillane*. Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas.

García, S y Dolan, S. (1997) *La Dirección por Valores: la gestión del cambio más allá de la dirección por objetivos*. Mc Graw Hill.

Garzón-Lasso F, Serrano-Malebrán J, Arenas-Arango S and Molina C (2024) Full range leadership style and its effect on effectiveness, employee satisfaction, and extra effort: an empirical study. *Front. Psychol.* 15:1380935. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1380935

Garzón-Lasso, F. , López Gallego, F. y Marquina, P. (2021). Ethics Position and Leadership Style in a Mayor's Office. *International Journal of Psychological Research*, 14(2), 82–92. <https://doi.org/10.21500/20112084.5573>

Gil-Montelongo, M. D., López-Orozco, G., Molina-García, C., & Bolio-Yris, C. A. (2011). La gestión de la información como base de una iniciativa de gestión del conocimiento. *Ingeniería Industrial*, XXXII(3), 231-237.

- Giménez Mercado, C., & Valente Adarme, X. (2010). El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas: ideas para un debate en ciernes. Cuadernos del CENDES, 27(74), 51-80.
- Gómez Lee, M. I., (2012). El marco de las coaliciones de causa –Advocacy Coalition Framework–. Revista Opera, (12), 11-30.
- GONZALEZ Jorge., 2005. “La Economía y el Dato Novelado”, en HERNANDEZ Carlos., LOPEZ Juliana., coord. Navegaciones. El Magisterio y la Investigación, Colciencias, Unesco, Bogotá, pp. 174-187.
- Grissom, Jason A., Anna J. Egalite, and Constance A. Lindsay. 2021. “How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research.” New York: The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Guach Castillo, J. & Peña Gálvez. (2000). El método de seguimiento o monitoreo. Una experiencia en la formación reflexiva – creativa del Programa Prycrea. Revista Crecemos. Año 5, no.2.
<https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0524GP052.pdf>
- Gupta, D. (2022, enero 20). *Phillips ROI Model: Los 5 niveles de evaluación de capacitación*. Whatfix. <https://whatfix.com/blog/phillips-roi-model/>
- Hase, Stewart & Kenyon, Chris. (2000). From andragogy to heutagogy. Ultibase Articles. 5. 1-10.
- Iovanovich, M. (2006). *La ética del cuidado como paradigma para la educación*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720092748/19iovanovich.pdf>
- Jara Ibarra, C., Peña Fredes, J., & Weinstein, J. (2024). ¿Por qué los directores quieren aprender? Motivaciones, expectativas y necesidades de formación continua desde la perspectiva del liderazgo escolar en Chile. *Perspectiva Educacional*, 63(1), 5–28.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1515>
- Jaramillo Londoño, C. (2012). La gerencia social: una alternativa para el sector

- social. *Revista Universidad EAFIT*, 30 (96), 65–72. Recuperado a partir de <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1384>
- Jiménez Chaves, Viviana, & Comet, Cornelio. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO*, 3(2)
- Kliksberg, B., (2001). Ética y economía. La relación marginada. *Revista Venezolana de Gerencia*, 6(16), 653-659. <https://www.redalyc.org/pdf/290/29061609.pdf>
- Kliksberg, B. (2015). Hacia una gerencia social eficiente. Algunas cuestiones clave. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas y sociales*, 44(175)
<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1999.175.49109>
- Knowles, M.S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Boston: Taylor & Francis Ltd.
- Llanga Vargas, E. F., Guacho Tixi, M. E., Andrade Cuadrado, C. E., & Guacho Tixi, M. R. (2021). *Dificultades de aprendizaje en modalidad virtual*. *Pol. Con.*, 6(08), 789-804.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3226
- Latorre Barragán, C. F. (2021). La andragogía y las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). *CITAS*, 7(1). <https://doi.org/10.15332/24224529.6864>
En: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/citas/article/view/6864/6673>
- Leithwood, Kenneth. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile.
- Leithwood, Kenneth & Harris, Alma & Hopkins, David. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management*. 28. 27-42.
10.1080/13632430701800060.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University

- López, Pablo. (2010). VARIABLES ASOCIADAS A LA GESTION ESCOLAR COMO FACTORES DE CALIDAD EDUCATIVA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147-158. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>
- López Alfaro, P., & Gallegos Araya, V. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del inventario de liderazgo distribuido (DLI) en docentes chilenos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20334>
- Lukesch, R., Ludvig, A., Slee, B., Weiss, G., & Živojinović, I. (2020). Social Innovation, Societal Change, and the Role of Policies. *Sustainability*, 12(18), 7407. <https://doi.org/10.3390/su12187407>
- Lupano Perugini, M. L., & Castro Solano, A. (2006). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate*, 6, 107-122. <https://doi.org/10.18682/pd.v6i0.444>
- Mantzavinos, C., North, D. C., Shariq, S. S., Méndez, N., Casas, A., & Abitbol, P. (2019). Aprendizaje, instituciones, y desempeño económico. *Economía & Región*, 9(1), 11–34
- Martínez Diloné, H. A., & González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV(3), 521-541. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Mason, G. (2024). *Una breve guía sobre la obra de Stephen Brookfield*. Centro de Participación y Docencia en Línea de la Universidad Western Sydney. <https://lf.westernsydney.edu.au/engage/theory/a-short-guide-to-the-work-of-stephen-brookfield>
- Medina, M. d., & Verdejo, A. (diciembre de 2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, págs. 270-284.
- Merrill, M. D. (2009). First principles of instruction. In C. M. Reigeluth & A. A. CarrChellman (Eds.), *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base* (Vol. III, pp. 41-56). New York: Routledge
- Mezirow, J. "Aprendizaje transformativo: de la teoría a la práctica". En P. Cranton (ed.), *Aprendizaje transformador en acción: conocimientos de la práctica*. Nuevas direcciones en educación continua y de adultos, no. 74. San Francisco: Jossey-Bass,

1997. <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf>

Mezirow, J. (2010, May 3). *Interview with Jack Mezirow on transformative learning theory* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=iEuctPHsre4>

Milicic, N., & Arón, A. M. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhē*, 9(2).
<https://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495>

Ministerio de Economía y Finanzas (2019). Programa Presupuestal 0090. Logros de aprendizaje de estudiantes de la Educación Básica Regular.
https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publico/ppr/prog_presupuestal/articulados/articulado_0090_2019.pdf

Ministerio de Economía y Finanzas (2025). Programas presupuestales.
https://www.mef.gob.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=5337&Itemid=101530&lang=es.

Ministerio de Educación (s.f) Infografía Implementación del módulo “Gestión escolar orientada a resultados” - mejora continua 2021. [Infografía]. Recuperado el 3 de marzo de 2025. https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/05/Infografia_mejora-continua-VF.pdf

Ministerio de Educación (s.f) Infografía Resultados de la mentoría para directivos/os 2021. [Infografía]. Recuperado el 3 de marzo de 2025. https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/05/Infografia_Mentoria-VF.pdf

Ministerio de Educación (s.f) Infografía Resultados de las visitas en gestión escolar 2021 [Infografía]. Recuperado el 3 de marzo de 2025. https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/05/Infografia_VGE-VF.pdf

Ministerio de Educación (s.f) Infografía Resultados formación de directores y subdirectores de IE 2020. [Infografía]. Recuperado el 3 de marzo de 2025.
<https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/FORMACION%20C3%93N-2020.pdf>

Ministerio de Educación (s.f) Infografía Resultados Curso 1 [Infografía]. Recuperado el 4 de abril de 2025. <https://directivos.minedu.gob.pe/wp->

[content/uploads/2023/12/INFOGRAF%C3%8DA-RESULTADOS-CURSO-1_MINEDU.pdf](content/uploads/2023/12/INFOGRAF%C3%8DA-RESULTADOS-CURSO-1_MINEDU.pdf)

Ministerio de Educación (s.f) Tabla resumen. Programa Nacional de Formación a Directivos [Archivo Power Bi]. Recuperado el 4 de abril de 2025.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieYmU0OTViNTgtMTQzOC00YzY4LTgwYzEtOTI1ZWFiZWU0MWZmlwidCI6IjE3OWJkZGE4LWQ5NjQtNDNmZi1hZDNiLTkyNDNDE4NmEyZmEyOCIsImMiOiR9>

Ministerio de Educación (s.f) Infografía Resultados del programa nacional de formación y capacitación de directores y subdirectores. [Infografía]. Recuperado el 4 de abril de 2025. Portal web directivos. https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/02/INFOGRAF%C3%8DA-DE-RESULTADOS-PROGRAMA-NACIONAL-DE-FORMACI%C3%93N-Y-CAPACITACI%C3%93N_MEJORA-CONTINUA-2023_UPDATE-FINAL.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (s.f) Portal web de directivos. Página Web. Recuperado el 4 de abril de 2025. directivos.minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú (2012, 7 de julio) Decreto Supremo N°011-2012-ED. Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación. <https://spij.minjus.gob.pe/spij-ext-web/#!/detallenorma/H1058950>

Ministerio de Educación del Perú (2013, 3 de mayo) Decreto Supremo N°004-2013-ED. Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial. <https://spij.minjus.gob.pe/spij-ext-web/#!/detallenorma/H1077920>

Ministerio de Educación del Perú (2014). Resolución de Secretaria General 304-2014-MINEDU. Marco del Buen Desempeño Directivo. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5182/Marco%20de%20Buen%20Desempe%C3%B1o%20del%20Directivo%20directivos%20construyendo%20escuela%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (2015) Decreto Supremo 001-2015-MINEDU. Reglamento de organización y funciones del Ministerio de Educación. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1415132/Reglamento%20de%20Organizaci%C3%B3n%20y%20Funciones%20del%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf?v=1604373601>

- Ministerio de Educación (2016a). Decreto Supremo 011-2016. Modifica artículos y disposiciones del Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED. <https://spij.minjus.gob.pe/spij-ext-web/#/detallenorma/H1159242>
- Ministerio de Educación del Perú (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). Enfoque Crítico Reflexivo para una nueva Docencia. Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de Acompañamiento pedagógico. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9501>
- Ministerio de Educación (2019a) Resolución Viceministerial 011-2019 MINEDU. Aprobar la Norma Técnica denominada "Norma que regula los instrumentos de gestión de las Instituciones Educativas y Programas de Educación Básica". <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/257544-011-2019-minedu>
- Ministerio de Educación (2019b) Resolución Viceministerial 290-2019. Norma que establece disposiciones para el desarrollo del Acompañamiento Pedagógico en instituciones educativas focalizadas de la Educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/357048-290-2019-minedu>
- Ministerio de Educación (2019c). Evaluaciones de logros de aprendizaje. Resultados 2019 [Presentación de diapositivas]. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-ECE-2019-28.05a.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). Resolución Viceministerial 013-2020 MINEDU. Lineamientos del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/396521-013-2020-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú (2021a). Resolución Ministerial 122-2021-MINEDU. Plan Estratégico Sectorial Multianual, PESEM 2016-2024 del Sector Educación. https://www.minedu.gob.pe/normatividad/pesem/RM_122-2021-MINEDU.pdf

Ministerio de Educación (2021b). Resolución Viceministerial 189-2021- MINEDU.

Disposiciones para los Comités de Gestión Escolar en las Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1897558-189-2021-minedu>

Ministerio de Educación (2021c). Resolución Viceministerial 220-2021 MINEDU.

Disposiciones para el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de la propuesta formativa del Programa Nacional de Formación y Capacitación de directores y subdirectores de Instituciones Educativas.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2020796-220-2021-minedu>

Ministerio de Educación (2021d). Resolución Viceministerial 223-2021-MINEDU. Aprobar los

perfiles de cargo de Director y Subdirector de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica, conforme se detalla en el Anexo N° 1 que forma parte integrante de la presente resolución. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2024694-223-2021-minedu>

Ministerio de Educación (2022). Resolución Viceministerial 166-2022-MINEDU. Norma que regula el concurso público de acceso a cargos directivos y de especialistas en educación en las instancias de gestión educativa descentralizada 2022-2023, en el marco de la Carrera Pública Magisterial de la Ley de la reforma Magisterial.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3757949-166-2022-minedu>

Ministerio de Educación (2023a). Reporte de resultados Monitoreo de Prácticas Escolares

2023 [Presentación de diapositivas]. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10541>

Ministerio de Educación (2023b). Encuesta nacional de directores (ENDI) 2023 [Presentación de diapositivas]. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10326>

Ministerio de Educación (2023c). ENLA 2023. Resultados de aprendizaje [Presentación de diapositivas]. [http://umc.minedu.gob.pe/wp-](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_de_logros_de_aprendizaje_ENLA_2023.pdf)

[content/uploads/2024/05/Presentacion de logros de aprendizaje ENLA 2023.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_de_logros_de_aprendizaje_ENLA_2023.pdf)

Ministerio de Educación (2023d). Resolución Ministerial 116-2023-MINEDU. Plan operativo institucional 2023 consistente con el PIA.

https://www.minedu.gob.pe/transparencia/2023/pdf/RM_N_116-2023-MINEDU.pdf

Ministerio de Educación (2024a). Resolución Viceministerial 139-2024-MINEDU. Modificar el

clasificador de cargos de la carrera Pública Magisterial.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/6234895-139-2024-minedu>

Ministerio de Educación (2024b). Resolución Ministerial 167-2024-MINEDU. Plan estratégico institucional 2019-2027.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10391/Plan%20Estrat%c3%a9gico%20Institucional%202019-2027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (2025). Solicitud de acceso a la información pública: Información sobre los directivos peruanos.

Mokate, K. y Saavedra, J. (2005). Gerencia Social: un enfoque integral para la gestión de políticas y programas sociales. INDES.

<https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Gerencia-Social-Un-Enfoque-Integral-para-la-Gesti%C3%B3n-de-Pol%C3%ADticas-y-Programas.pdf>

Murray, R & Caulier-Grice, J & Mulgan, Geoff. (2010). The Open Book of Social Innovation: Ways to Design, Develop and Grow Social Innovations. The Young Foundation & NESTA.

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 69. <https://doi.org/10.35362/rie690155>

Naciones Unidas (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición Especial.

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Ñopo, H. y Díaz, J. (2016). La carrera docente en el Perú. En GRADE (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances* (pp. 353–403). GRADE.

https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/LIBROGRADE_DESARROLLO35.pdf

Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. España: Ediciones Paidós.

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.
- Ojokheta, K. (2007). La metodología de Paulo Freire para la enseñanza de la alfabetización. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 69, 43–52. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/la-metodologia-de-paulo-freire-para-la-ensenanza-de-la-alfabetizacion>
- Ostos, Olga (2024). Innovación social: Un enfoque integral para el desarrollo sostenible. *Revista Internacional De Desarrollo Humano Y Sostenibilidad*, 1(1), 21-38. <https://doi.org/10.51660/ridhs11201>
- Ostrom, E. (2010). Polycentric governance of complex economic systems. *American Economic Review*, 100 (3), 641-672. <http://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/aer.100.3.641>
- Ovejero, A. La teoria de la disonancia cognoscitiva. *Psicothema*, vol. 5, núm. 1, 1993, pp. 201-206 Universidad de Oviedo Oviedo, España
- Phillips, Jack J., Ph.D. y Patricia P. Phillips, Ph.D. “Medición del ROI en Coaching Ejecutivo”. ROI Institute. 2005. Consultado el 14/6/2024. <https://roiinstitute.net/wp-content/uploads/2017/10/Measuring-ROI-in-Executive-Coaching.pdf>
- Polman, N. B. P., Slee, B., Kluvankova, T., Dijkshoorn-Dekker, M. W. C., Nijnik, M., Gežik, V., & Soma, K. (2017). Classification of Social Innovations for Marginalized Rural Areas. SIMRA. <http://www.simra-h2020.eu/wp-content/uploads/2017/09/D2.1-Classification-of-SI-for-MRAs-in-the-target-region.pdf>
- Ponce, Santa & Pinillo, Ludys & Heredia, Raquel & Ortiz, Elsa. (2022). Aplicación de la taxonomía de Bloom para mejorar la enseñanza-aprendizaje. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*. 3. 176-189. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i6.507>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (10 de agosto de 2025). Escuela de Postgrado PUCP – Maestría en Gerencia Social. <https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/gerencia-social/lineas-de-investigacion/>

- Pozner, Pilar (2007). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. 5ta edición. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>
- Restrepo, C. (2019) Capital social y cultura ciudadana en Medellín. De imaginarios a realidades. En Eslava, A. (Ed.). *Lo mejor de las personas: Teoría, intervención y agenda de la cultura ciudadana*. (pp. 145 – 152). Medellín: Editorial EAFIT.
- Rivera Atencio, I. V., & Asian Canchis, H. E.. (2022). El monitoreo directivo y el desempeño docente en los profesores de instituciones educativas públicas de la Ugel n°02 de Lima Metropolitana en el año 2019. *IGOVERNANZA*, 5 (17), 335–360. <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.182>
- Sánchez, I. (2015). La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de la educación de adultos [Tesis doctoral, Universidad Cardenal Herrera–CEU, Elche, España]. Repositorio institucional CEU. <https://posipedia.com.co/wp-content/uploads/2023/06/12.-ANEXOS-PRINCIPIOS-ANDRAGOGICOS-PARTE-1-COMO-SE-LE-DEBE-ENSENAR.pdf>
- Secco, L.; Pisani, E.; Burlando, C.; Da Re, R.; Gatto, P.; Pettenella, D.; Vassilopoulos, A.; Akinsete, E.; Koundouri, P.; Lopolito, A.; et al. (2017). Manual on Innovative Methods to Assess SI and its Impacts. Report D4.3. Social Innovation in Marginalised Rural Areas Project (SIMRA). <http://www.simra-h2020.eu/index.php/deliverables>
- Sen, Amartya. (2000). Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta, Buenos Aires.
- Spillane, James & Ortiz, Melissa. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales (Distributed perspective of leadership and school management: crucial elements and implications). *Revista Eletrônica de Educação*. 13 (1) 169-181. <https://doi.org/10.14244/198271993070>
- UNESCO (2004). Educación para todos, el imperativo de la calidad: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005, resumen. París: UNESCO.
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). (2020, 14 de abril). ¿Cómo diseñar un curso online? Definición de sesión online, lo sincrónico y lo asincrónico.

<https://innovacioneducativa.upc.edu.pe/2020/04/14/como-disenar-un-curso-online-definicion-de-sesion-online-lo-sincrono-y-lo-asincrono/>

Tejada, Harvey & Narváez, Nelson. (2011). El backwash effect o los “efectos colaterales” del examen ECAES, Prueba de inglés 2009. Un análisis crítico. *Lenguaje*. 38 (2), 449-480. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4921>

Valdivia Cañotte, Sylvana. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. 5. 20 - 24.
https://www.researchgate.net/publication/339677708_Retroalimentacion_Efectiva_en_la_Ensenanza_Universitaria

Vaughan, Norman & Cleveland-Innes, Martha & Garrison, D. (2013). *Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry*.
<https://doi.org/10.15215/aupress/9781927356470.01>

Volante, P. y Nussbaum, M. (2002). Cuatro principios de acción en Gestión Educacional. *Revista Ingeniería de Sistemas*, 16 (1), 75-92.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Informe final ANEP, CODICEN.
<http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>

Universidad EAFIT (2023). Brochure Gerencia de Empresas Sociales para la innovación social y el desarrollo local [Presentación de diapositivas].
<https://uvirtual.eafit.edu.co/hubfs/Brochures%20Refresh%20WH%20Nov%202022/Brochure%20Gerencia%20de%20empresas%20sociales%20ENE%202023.pdf?hsCtaTracking=96e80298-b1f5-45dd-a2ee-3ccb70581227%7Cdb09e21e-9117-4c07-a84d-3e431f552e49>

Urquijo, M. (2014). La Teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, 46, 63-80.
<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/161>

Zulkifli, H., Razak, K. A., & Mahmood, M. R. (2018). The Usage of ADDIE Model in the Development of a Philosophical Inquiry Approach in Moral Education Module for Secondary School Students. *Creative Education*, 9, 2111-2124.
<https://doi.org/10.4236/ce.2018.914153>