

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Una experiencia de capacitación en modalidad virtual a los equipos descentralizados de supervisión en DRE y UGEL priorizadas, en el marco de la "Estrategia de supervisión del servicio de Educación Básica de gestión privada 2020" del Ministerio de Educación

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación para el Desarrollo que presenta:

Carla Geraldine Solano Pineda

Asesora:

Cecilia Eloisa Bernabe Salgado

Lima, 2022

Declaración jurada de autenticidad

Yo, Cecilia Eloisa BERNABÉ SALGADO, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis/el trabajo de investigación titulado, "Una experiencia de capacitación en modalidad virtual a los equipos descentralizados de supervisión en DRE y UGEL priorizadas, en el marco de la "Estrategia de supervisión del servicio de Educación Básica de gestión privada 2020" del Ministerio de Educación", de la autora CARLA GERALDINE SOLANO PINEDA.

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 26.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 02 -SETIEMBRE-2022
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 5 de diciembre,2022

Apellidos y nombres de la asesora: BERNABÉ SALGADO CECILIA EOLOISA	
DNI: 08770634	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3401-1993	

RESUMEN

El presente trabajo de suficiencia profesional se desarrolla a partir de una experiencia de capacitación en modalidad virtual a los equipos descentralizados de supervisión en Direcciones Regionales de Educaciones y Unidades de Gestión Educativa Local priorizadas, en el marco de la "Estrategia de supervisión del servicio de Educación Básica de gestión privada 2020" del Ministerio de Educación. Dicha acción formativa se implementa como una respuesta del sector Educación a la necesidad de fortalecer las capacidades de los operadores de la actividad de supervisión en las instancias descentralizadas, en tanto que, en los últimos años, esta se limitó a cuestiones administrativas, lejos de contribuir a la calidad en el servicio educativo. Por lo cual, considerando las características de la experiencia de capacitación en cuanto alcance y relevancia, representa una oportunidad para el análisis y reflexión de la tesista sobre su ejercicio docente y puesta en práctica de las competencias desarrolladas durante su tránsito por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). En ese sentido, el trabajo de suficiencia profesional se propone tres objetivos: i) identificar y delimitar la experiencia docente significativa, en el marco de la etapa de capacitación, en modalidad virtual, a los equipos descentralizados de las DRE y UGEL priorizadas para la "Estrategia de supervisión 2020" del Ministerio de Educación; ii) desarrollar el proceso de reflexión sobre la experiencia docente significativa con la metodología de la narración reflexiva y con una fundamentación teórica que la sustente; y iii) analizar el aporte de la formación recibida en la Facultad de Educación de la PUCP y proponer mejoras a su plan formativo. Al respecto, como resultado del proceso de análisis crítico y reflexivo sobre la experiencia docente significativa través de la narración, en diálogo con los núcleos conceptuales desarrollados, se puede concluir que la capacitación en modalidad virtual a los equipos descentralizados de supervisión presenta elementos propios del aprendizaje no formal dirigido a adultos, los cuales se ubican principalmente en los momentos del diseño metodológico y ejecución de la capacitación; situación que llama la atención en un contexto donde las acciones formativas se caracterizaban por ser empíricas, en tanto no se reconocían como procesos formativos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: capacitación, supervisión, educación, narración, reflexión, docente

ABSTRACT

The present work of professional proficiency is developed from a remote learning experience implemented with decentralized supervision teams in prioritized Regional Directorates of Education and Local Educational Management Units, within the framework of the "Supervision strategy of Basic Education services provided by private sectors 2020" of the Ministry of Education. This training action was part of a response from the education sector to strengthen the capacities of the operators of the supervision activity in the decentralized instances, as it was usually limited to administrative issues, far from contributing to quality of educational services. Therefore, considering the characteristics of the remote learning experience in terms of scope and relevance, represents an opportunity for the analysis and reflection of the thesis on her teaching exercise and implementation of the competences developed during her transit through the Faculty of Education of the Pontifical Catholic University of Peru (PUCP). In this sense, the work of professional proficiency had three objectives: i) to identify and delimit significant teaching experience, within the framework of virtual learning, to decentralized teams of DREs and UGELs prioritized for the " Supervision Strategy 2020" of the Ministry of Education; ii) to develop the process of reflection on significant teaching experience with the methodology of reflective narration and with a theoretical foundation that supports it; and iii) to analyze the contribution of the training received in the Faculty of Education of the PUCP and to propose improvements to its training plan. In this regard, as a result of the process of critical and reflective analysis of significant teaching experience through narration, in dialogue with the conceptual nuclei developed, it can be concluded that virtual training for decentralized monitoring teams presents elements of non-formal learning aimed at adults, which are located mainly at the time of methodological design and implementation of training; situation that is striking in a context where the training actions were characterized by being empirical, since they were not recognized as teaching-learning training processes.

Keywords: training, supervision, education, narration, reflection, teacher

ÍNDICE

Introducción	5
Parte 1: DELIMITACIÓN DE LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	8
1.1 Contextualización e identificación de la experiencia docente significativa	8
1.2 Descripción de la experiencia docente significativa	15
Parte 2: FUNDAMENTACIÓN Y NARRACIÓN REFLEXIVA SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA	22
2.1 Fundamentación teórica que sustenta la experiencia significativa docente	22
2.1.1 Capacitación a adultos en la modalidad virtual.....	22
2.1.2 Supervisión del servicio educativo de gestión privada	31
2.2 Narración reflexiva en torno a la experiencia docente significativa	39
2.2.1 Planificación de la etapa de capacitación	42
2.2.2 Diseño de insumos y ruta metodológica de la capacitación	48
2.2.3 Ejecución de la capacitación en modalidad virtual	52
Parte 3: CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA PUCP AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	55
3.1 Reflexión sobre la formación docente recibida por la Facultad de Educación .	55
3.2 Aportes del egresado a la propuesta formativa de la Facultad de Educación..	60
Conclusiones	64
Referencias	66
Anexo A. Listado de evidencias.....	72

Introducción

La fuerte expansión de la oferta privada de Educación Básica en el Perú, acompañada del crecimiento macroeconómico que experimentó el país en los años 2000, puso en evidencia los procesos de desregulación y debilitamiento de capacidades que se venían experimentando en diversas instancias del ámbito estatal. Como resultado, la oferta educativa de gestión privada creció en condiciones de calidad altamente heterogéneas; abriendo paso, además, a prácticas informales en importante grupo de instituciones educativas denominadas de “de bajo costo”.

Como respuesta, el Ministerio de Educación no solo ha venido desarrollando dispositivos técnico-normativos que buscan, entre otras cosas, brindar mayor claridad e incidencia en las labores de supervisión, operada por las Direcciones Regionales de Educaciones (DRE) y Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL); sino que también ha visto pertinente fortalecer las capacidades de los operadores de la supervisión en dichas instancias descentralizadas. Así, la “Estrategia de supervisión del servicio de Educación Básica de gestión privada 2020” incluye entre sus etapas, la capacitación en la modalidad virtual de los equipos descentralizados de supervisión en las DRE y UGEL priorizadas, considerando las condiciones que supuso el estado de emergencia por la llegada de la Covid-19.

En el marco de esta etapa de capacitación, el presente trabajo de suficiencia profesional sitúa la experiencia docente significativa de la tesista, en tanto formó parte del equipo de profesionales a cargo de diseñar e implementar la intervención a través de sus diferentes etapas, lo cual representó una oportunidad para aplicar las competencias desarrolladas durante el Programa Especial de Licenciatura (PEL) en Educación y, así, consolidar la formación recibida en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Al respecto, la experiencia docente significativa, elegida por sobre otras debido a su impacto en la trayectoria profesional de la tesista, es sometida a un proceso reflexivo que la guía hacia el análisis retrospectivo y prospectivo de su práctica docente, promoviendo la mejora continua en su ejercicio profesional.

Dicho esto, en la primera parte del documento se delimita la experiencia docente significativa a partir de su contextualización e identificación, en donde se describe la problemática que da origen a la "Estrategia de supervisión del servicio de Educación Básica de gestión privada 2020" y se desarrollan las condiciones que

llevaron a la implementación de la etapa de capacitación en modalidad virtual, en línea con la trayectoria académica y profesional de la tesista. De igual forma, esta primera parte incluye la reconstrucción y sistematización de hechos y evidencias asociadas a la experiencia docente elegida, organizados por momentos de la etapa de capacitación.

La segunda parte comprende la fundamentación teórica de la experiencia docente significativa, a partir de un acercamiento a los principales conceptos, teorías y enfoques vinculados a los campos del saber de dicha experiencia. Para ello, se definieron dos núcleos conceptuales: i) la capacitación a adultos en la modalidad virtual y ii) la supervisión del servicio educativo de gestión privada, los cuales facilitaron la revisión y organización de la información bibliográfica, necesaria para la reflexión en torno a la experiencia docente elegida.

Asimismo, esta segunda parte del documento incluye el desarrollo de la narración reflexiva, mediante el análisis retrospectivo y prospectivo de la experiencia docente significativa, organizado a partir de tres momentos de la etapa de capacitación y sustentado en evidencias. Ello, además, considera la valoración de la tesista sobre su propio ejercicio profesional como parte de la comprensión de la realidad vivida en la experiencia docente definida.

La tercera y última parte expone el análisis realizado sobre el plan de estudios del Programa Especial de Licenciatura, así como la reflexión de la tesista sobre su experiencia con el mismo, mostrando las fortalezas y contribuciones a su desempeño docente. Sobre la base de ello, también incluye la formulación de aportes a la propuesta formativa de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Así, el presente trabajo de suficiencia profesional resalta los atributos de la capacitación como acción formativa, vista desde una mirada estratégica en la gestión de la entidad pública, para el fortalecimiento de competencias en el ámbito laboral; ello considerando las particularidades del aprendizaje no formal para adultos, en un entorno de virtualidad que debía dar respuesta a los retos que supuso el estado de emergencia por la llegada del Covid-19.

En dicho sentido, a partir de la exploración teórica que se realiza sobre los núcleos conceptuales: i) la capacitación a adultos en la modalidad virtual y ii) la supervisión del servicio educativo de gestión privada, se reconocen elementos de la experiencia docente significativa vinculadas a prácticas formativas, las cuales

representan lecciones aprendidas u oportunidades de mejora sobre ejercicio profesional de la tesista. Así, se resalta que la planificación y el diseño metodológico de la capacitación por competencias, comprendida esta última como un proceso sistémico y estructurado por etapas, fueron de los dos momentos que mayores lecciones aprendidas presenta, sustentada en la fundamentación teórica realizada. En cuanto a las oportunidades de mejora, se identifica que la experiencia docente signativa, en tanto acción formativa, pudo desarrollar elementos vinculados a la evaluación por competencias, momento sobre el cual no se obtuvo evidencias.



Parte 1: DELIMITACIÓN DE LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA

En la primera parte se realiza la delimitación de la experiencia docente significativa, la cual incluye, por un lado, su contextualización e identificación, tomando en cuenta las condiciones que llevaron a la implementación de la etapa de capacitación, en línea con la trayectoria académica y profesional de la tesista; así como su descripción, a partir de la reconstrucción y sistematización de hechos y evidencias organizados por momentos.

1.1 Contextualización e identificación de la experiencia docente significativa

En las últimas dos décadas, el Perú ha experimentado un crecimiento exponencial de la oferta y demanda por servicios de educación privada, fenómeno que se atribuye a una serie de causas, tales como: el deterioro de la calidad de la educación pública iniciado en la década de 1980; la política de “promoción de la inversión privada en educación” que inicia en 1996 con la promulgación del Decreto Legislativo N° 882¹; y el incremento de la capacidad adquisitiva en las familias peruanas durante el periodo crecimiento económico alrededor del 2004. No obstante, dicho crecimiento se dio de espaldas a un Estado cuyo marco regulador era sumamente débil y en donde la supervisión del servicio educativo se restringía a cuestiones administrativas.

Bajo ese escenario, el crecimiento de la oferta privada en la Educación Básica, principalmente en las zonas urbanas del país², se caracterizó por ser muy heterogéneo, pues coexisten dentro de mismo ámbito geográfico, instituciones educativas (II.EE.) privadas con signos visibles de calidad en cuanto a locales, personal docente, malla curricular, entre otros estándares; así como otras, cuyas condiciones de funcionamiento resultan ser insuficientes para ofrecer un servicio medianamente bueno. Este último grupo está compuesto, en su mayoría, por II.EE. privadas “de bajo costo” y pequeñas en términos de matrícula, que atienden a

¹ El artículo 1 del Decreto Legislativo N° 882 indica que esta norma “*establece condiciones y garantías para promover la inversión en servicios educativos, con la finalidad de contribuir a modernizar el sistema educativo y ampliar la oferta y la cobertura*”. Siendo de alcance “*a todas las Instituciones Educativas Particulares en el territorio nacional, tales como centros y programas particulares, cualquiera que sea su nivel o modalidad, institutos y escuelas superiores particulares, universidades y escuelas de posgrado particulares y todas las que estén comprendidas bajo el ámbito del Sector Educación*” (Presidencia del Consejo de Ministros, 1996).

² De acuerdo con la Exposición de Motivos del Decreto Supremo N° 005-2021-MINEDU, durante el periodo 1998-2019, el número de estudiantes en II.EE. privadas de educación básica a nivel nacional se incrementó de 1.08 millones a 2.1 millones, concentrándose solo en Lima Metropolitana el 48% de la matrícula escolar privada (Ministerio de Educación, 2021).

estudiantes de familias de ingresos bajos, ubicadas en zonas marginales, y muchas de las cuales operan de manera informal.

Para Cuenca (2013), *“el creciente traslado de la matrícula de estudiantes de la educación básica pública a la privada es el resultado de un conjunto de decisiones que las familias toman sobre la base de varios factores”* (p. 75), tales como: la imagen de ineficiencia del Estado, la precarización de los docentes, y la poca inversión gubernamental para la puesta en marcha de reformas educativas. Sin perjuicio de ello, Cuenca (2013) resalta un factor adicional que se encuentra vinculado a la percepción de calidad:

No obstante, existe un factor fundamental en la decisión de las familias para educar a sus hijos en una escuela privada. Se trata de la idea de que la calidad de la educación ofrecida por las iniciativas privadas es mejor sí o sí. Este imaginario social, al que llamamos calidad *per se*, ha venido construyéndose en el Perú en un largo tiempo y responde a asuntos aspiracionales de las familias (...). [Entonces] se buscaba que el Estado ocupara un rol menos protagónico en la administración del sistema educativo, a fin de asegurar la calidad de la enseñanza, pues había demostrado no ser capaz de cubrir satisfactoriamente esta demanda (p. 75).

Sin embargo, esta percepción de calidad no se ve respaldada en resultados tangibles, tal como lo expresa el estudio realizado por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación (2018): *“Si bien en los últimos años las escuelas privadas han aumentado en cantidad, los logros de aprendizaje no presentan una tendencia de mejora en el tiempo”* (p. 2). Así, por ejemplo, se citan los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes – ECE 2016, en donde se observó una disminución en la diferencia entre el rendimiento de los estudiantes de 2° grado de primaria de II.EE. públicas y privadas, especialmente en la prueba de Matemática, logrando mejores resultados los estudiantes de II.EE. públicas.

Al respecto, el referido estudio del Ministerio de Educación (2018) señala que *“la caída en los resultados de aprendizaje del estrato privado se vería explicado por la aparición de instituciones educativas [privadas] denominadas ‘de bajo costo’”* (p. 5). Este segmento de II.EE. privadas se definen como aquellas que tienen pensiones menores a doscientos soles, con condiciones de infraestructura precarias y prácticas pedagógicas poco adecuadas; las cuales representarían un porcentaje importante de la matrícula de estudiantes en la educación básica de gestión privada, y que estaría

contribuyendo a una disminución en los logros de aprendizajes de las evaluaciones censales (Balarin et al., 2018).

Para Balarin (2017), esta heterogeneidad de la oferta privada de educación básica, marcada por una segmentación entre las II.EE privadas, se observa también en la fuerte presencia de prácticas informales, sobre todo en las II.EE. privadas “de bajo costo”. Al respecto, el Minedu señaló que al 2018, *“solo en Lima Metropolitana, alrededor de 1 500 locales funcionan con algún tipo de irregularidad, y de ellos, solo 210 lo hacen sin autorización”* (El Comercio, 2018).

En este contexto, resulta necesario comprender la participación del Estado como ente regulador para el aseguramiento de la calidad educativa en II.EE. privadas, particularmente, desde el Minedu. Para Guadalupe et al. (2017), la propia estructura del aparato estatal, centrada en la intervención directa del gobierno central, tiende a dejar de lado aquellos ámbitos que no son específicos de su accionar, como la educación no estatal. En ese sentido, el Minedu, como autoridad del sistema educativo, ha llegado en ocasiones a renunciar a su rectoría sobre la educación privada, lo que se ha expresado en problemas con el marco regulador y una débil gobernanza sectorial (Balarin, 2017).

Sobre esto último, durante el periodo 1998-2017, se ha buscado remediar con medidas temporales los vacíos en materia de regulación de II.EE. privadas, generando contradicciones o vacíos en determinadas situaciones jurídicas, tanto para los operadores descentralizados del sistema educativo como para los proveedores del servicio privado (Balarin, 2017). Paralelamente a ello, durante el gobierno de Alberto Fujimori *“se propuso la reducción de la asignación del 20% del Presupuesto General que tenía el sector, pues se consideraba que la iniciativa privada iba a hacerse responsable del sector educativo”* (Cuenca, 2013, p. 80). Este hecho ha impactado en una profunda debilidad de las instancias a cargo de la supervisión, en tanto el grueso de los recursos destinados a operar el sector se concentró en una gestión centralizada (Guadalupe et al., 2017).

Como consecuencia, tanto las Direcciones Regionales de Educación – DRE como las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL que cuentan con II.EE privadas en su ámbito de jurisdicción, no han podido cumplir con funciones mínimas de supervisión, generando por mucho tiempo una marcada falta de información y articulación sobre el sector privado (Balarin, 2017).

En el marco de lo antes expuesto, el Minedu, como ente rector del sector educación, que regula y supervisa los factores de calidad asociados al servicio educativo que brindan las II.EE. privadas (Congreso de la República, 2003, Ley N° 28044, Artículo 13), en los últimos años ha venido promoviendo un conjunto de acciones para combatir la informalidad del sector. Esto a través de la Dirección de Gestión Escolar – DIGE de la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar – DIGC.

El Reglamento de Organización y Funciones – ROF del Minedu, aprobado mediante Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU, dispone que es responsabilidad de la DIGE el *“diseñar, proponer, supervisar y evaluar modelos de servicio educativo y estándares para una gestión eficiente de las instituciones y programas educativos públicos y privados, así como regular el proceso de creación y funcionamiento de estos últimos”* (Ministerio de Educación 2015, Artículo 75). En cumplimiento de dicha responsabilidad, la DIGE tiene entre sus funciones el *“formular documentos normativos para la supervisión de las instituciones educativas públicas y privadas, en coordinación con las instancias de los diferentes niveles de gobierno”*, así como el *“supervisar y evaluar el cumplimiento de la normativa bajo el ámbito de su competencia, e implementar acciones de mejora, según corresponda”* (Ministerio de Educación 2015, Artículo 75).

En términos organizacionales, estas funciones vinculadas a la prestación del servicio de Educación Básica de gestión privada fueron encargadas a la Coordinación de Articulación con II.EE. privadas de la DIGE, cuya conformación, en parte, es una expresión de la voluntad del Minedu por fortalecer el trabajo de regulación y supervisión sectorial de dicho servicio. Entre las acciones más resaltantes, esta Coordinación tuvo a cargo el lanzamiento de la plataforma web ‘Identicole’, en donde los padres de familia pueden verificar si la institución educativa (IE) donde estudian sus hijos cuenta con autorización para desarrollar sus actividades (Andina, 2017). Asimismo, durante el 2019, realizó acciones de articulación con el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (Indecopi), así como con gobiernos locales y Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) en Arequipa, Callao, La Libertad, Lambayeque, Lima Provincias y Piura, a fin de lograr la supervisión de un grupo de II.EE. privadas (Minedu, 2019).

Sin embargo, uno de los esfuerzos más importantes de esta Coordinación estuvo orientado a generar un nuevo marco normativo, que responda a las

necesidades y exigencias actuales del sistema educativo peruano y que, en esa línea, permita fortalecer la Educación Básica brindada por II.EE. privadas.

En ese sentido, el 08 de enero de 2020 se aprobó el Decreto de Urgencia N° 002-2020, Decreto de Urgencia que establece medidas para la lucha contra la informalidad en la prestación de servicios educativos de educación básica de gestión privada y para el fortalecimiento de la educación básica brindada por instituciones educativas privadas (Presidente del Consejo de Ministros, 2020). Con ello, se introdujeron cambios a la Ley N° 26549, Ley de Centros Educativos Privados, entre los cuales resaltan: i) artículo 13, el cual precisa el rol de las UGEL como instancia de gestión educativa descentralizada competente en la actividad de supervisión, y define el alcance de la actividad supervisora, tanto a II.EE. privadas, sus propietarios o promotores, así como a las personas naturales o jurídicas que prestan servicios educativos sin autorización; y ii) artículo 17, el cual supone un cambio en cuanto a la potestad sancionadora para poner fin a un proceso de investigación, derivada de una supervisión o fiscalización, previa realización de un procedimiento administrativo, que antes se atribuía al Minedu y ahora se define como parte de las responsabilidades de la DRE y UGEL, según corresponda.

De forma paralela, además, la Coordinación de Articulación con II.EE. privadas se encontraba trabajando en la aprobación de un nuevo Reglamento de II.EE. privadas, el cual fue pre publicado mediante Resolución Ministerial N° 613-2018-MINEDU, a fin de recoger los aportes de la ciudadanía y distintos actores de interés. No obstante, dicho proceso de aprobación se dilató por unos años debido a factores contextuales, siendo la aprobación del referido Decreto de Urgencia una oportunidad para impulsar nuevamente el mandato de su aprobación. Así, la Segunda Disposición Complementaria Final del Decreto de Urgencia N° 002-2020 determinaba la aprobación de un nuevo Reglamento de II.EE. privadas, el mismo que se concretó el 28 de febrero de 2021.

Sin perjuicio de esto último, como lo recomiendan Lazo & Sánchez (2020), resultaba necesario que a dicho esfuerzo se sumen acciones para fortalecer la gobernanza del sistema educativo, a través del empoderamiento y la generación de capacidades en las instancias descentralizadas del sector, como las DRE y las UGEL. Para lo cual se requiere dotarlas de presupuesto y recursos humanos que les permitan realizar, de manera efectiva, su rol supervisor del sistema educativo privado a nivel nacional.

En esa línea, para el año escolar 2020, la Coordinación de Articulación con II.EE. privadas vio la necesidad de formular una estrategia que permita reforzar y expandir a nivel nacional, las acciones de supervisión que se encuentran a cargo de las DRE/GRE y UGEL. Sin embargo, dicha gestión se tuvo que dilatar debido a la declaración de Estado de Emergencia a consecuencia del brote del COVID-19.

Siendo así que, para el último trimestre del 2020, en el contexto de la emergencia sanitaria, se ejecuta la intervención denominada “Estrategia de supervisión del servicio de Educación Básica de gestión privada” (en adelante, la “Estrategia de Supervisión”) con el objetivo de fortalecer las capacidades de las DRE/GRE y las UGEL, a través de la contratación de personal, para el desarrollo de la actividad de supervisión del servicio de Educación Básica de gestión privada, a fin de garantizar i) la continuidad de la prestación del servicio educativo en favor de los estudiantes³, así como ii) la transparencia de información para una adecuada toma de decisión por parte de las familias usuarias⁴.

Para la implementación de la Estrategia de Supervisión 2020 se consideró una ruta que consta de cuatro (4) etapas continuas: conformación de los equipos descentralizados de supervisión⁵, diseño de las herramientas de supervisión, capacitación de los equipos descentralizados de supervisión, y ejecución de la supervisión; y dos (2) etapas transversales: comunicación y monitoreo de la supervisión.

Particularmente, la etapa de capacitación a los equipos descentralizados de supervisión comprendió la inducción y la formación continua de los profesionales contratados en DRE/GRE y UGEL, en temas que contribuyan al adecuado cumplimiento de sus responsabilidades respecto a la actividad de supervisión. Es sobre esta etapa de capacitación que se formula la siguiente experiencia docente significativa (EDS), como objeto del trabajo de suficiencia profesional que se pone a consideración en el presente informe:

³ La Resolución Viceministerial N°090-2020-MINEDU aprueba la Norma Técnica denominada “Disposiciones para la prestación del servicio de educación básica a cargo de instituciones educativas de gestión privada, en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19”.

⁴ El Decreto Legislativo N°1476 establece medidas para garantizar la transparencia, protección de usuarios y continuidad del servicio educativo no presencial en las instituciones educativas privadas de educación básica, en el marco de las acciones para prevenir la propagación del COVID-19.

⁵ Los equipos descentralizados de supervisión se encontraron conformados por especialistas y supervisores, legales y pedagógicos, contratados en las DRE/GRE y UGEL, respectivamente, priorizadas en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020.

Participar de la etapa de capacitación, en la modalidad virtual, a equipos descentralizados, en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020 del Minedu, me ha permitido aplicar las competencias desarrolladas durante el Programa Especial de Licenciatura (PEL) de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), desde lo curricular para la etapa del diseño de las sesiones, hasta lo didáctico durante el desarrollo de las mismas. Esta experiencia significó un desafío para mi desempeño profesional, pues la coordinación a cargo no contaba con recursos ni experiencias previas sobre capacitación en supervisión a equipos descentralizados en dicha escala, desafío que resulta aún grande considerando que la pandemia demandó la adecuación a la modalidad virtual del servicio educativo y, por ende, de las acciones de supervisión que son materia de la capacitación.

En cuanto a las características que permiten identificar esta EDS y que determinaron su elección entre otras experiencias profesionales, se puede apreciar que la etapa de capacitación a equipos descentralizados representó una parte medular para la Estrategia de Supervisión 2020, ya que buscó resolver una necesidad directa vinculada a la problemática sobre la falta capacidades y recursos para el desarrollo de la actividad de supervisión en las instancias descentralizadas como las DRE y UGEL, expuesta en los párrafos precedentes. Asimismo, el desarrollo de la EDS, en tanto esfuerzo intencional y estructurado para atender dicha necesidad, demandó la elaboración de documentos y materiales en los distintos momentos de la etapa de capacitación, los mismos que representan evidencia observable para la tesista, considerando que formó parte de la Coordinación de Articulación con II.EE. privadas.

En cuanto a las mejoras en la situación detectada, la EDS fue un espacio de proposición para la formulación de la etapa de capacitación, no existiendo antecedentes de similar naturaleza en la Coordinación de Articulación con II.EE. privadas ni en el Minedu, en general, respecto a la supervisión de la Educación Básica de gestión privada. A ello, se suma la necesidad de adaptar a la virtualidad las acciones de supervisión y, por ende, la intervención junto a la etapa de capacitación, debido al cambio intempestivo del servicio educativo presencial al remoto o no presencial, por la emergencia sanitaria.

En ese sentido, las competencias profesionales en educación adquiridas por la tesista durante el PEL fueron una fortaleza que contribuyó a lo largo de los diferentes momentos de la etapa de capacitación. Esto último permitió configurar lecciones

aprendidas en la práctica docente de la tesista, pues en el ejercicio de dichas competencias se realizó sinergias con una profesional pedagógica, incorporada a la Coordinación de Articulación con II.EE. privadas durante el diseño de la ruta metodológica para la capacitación.

1.2 Descripción de la experiencia docente significativa

La EDS comprende el periodo de diseño y ejecución de la etapa capacitación a los equipos descentralizados de supervisión, en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020. No obstante, para ello fue necesario un conjunto de actividades preparatorias vinculadas con la planificación de la estrategia, así como actividades de balance respecto a los resultados alcanzados.

En razón de ello, se han identificado tres momentos en la etapa de capacitación que son objeto de la reflexión y posterior narración en el presente informe: i) planificación de la etapa de capacitación a equipos descentralizados; ii) diseño de insumos y ruta metodológica para la capacitación a equipos descentralizados; iii) ejecución de la capacitación a equipos descentralizados. Una etapa final, presentación de resultados completa esta secuencia, llevada a cabo durante la tercera semana de octubre del 2020, en la cual se realizó la sistematización de la información recogida durante las sesiones de capacitación. Estos resultados fueron principalmente orientados a la asistencia de la capacitación y percepción sobre la misma. Cabe señalar que este momento de la capacitación no se abordará como parte de la EDS, debido a que la tesista no tuvo una participación directa en los procesos desarrollados.

El primer momento referido a la planificación de la capacitación a los equipos descentralizados se da inicio en agosto de 2020 con el seguimiento a la transferencia de recursos para la contratación de personal en DRE/GRE y UGEL priorizadas, ya que este último hito condicionaba la calendarización de la capacitación y reserva de plataforma virtual. Esta última actividad culminó la tercera semana de septiembre de 2020 cuando se publicó la normativa que autorizaba la transferencia de recursos a favor de los Gobiernos Regionales, y por ende a sus respectivas DRE y UGEL, así como la normativa que autorizaba la modificación presupuestaria en el pliego del Minedu a favor de la DRE de Lima Metropolitana⁶.

⁶ Cabe señalar que la DRE de Lima Metropolitana (DRELM) es un órgano desconcentrado dependiente del Minedu y, por ende, sus recursos son gestionados a través de una modificación en el

Una vez ello, durante la última semana de setiembre 2020, se concretó la calendarización de la capacitación ante el equipo de la Dirección de Fortalecimiento de Capacidades (DIFOCA), debido a que esta última área es la que cuenta con soporte técnico y digital para la realización de actividades formativas dirigidas a las DRE/GRE y UGEL, en el marco de sus funciones. La calendarización tiene como objeto verificar la disponibilidad de fechas para el uso de las plataformas virtuales a través de las cuales se desarrolla, de forma sincrónica, las sesiones de capacitación.

En cuando al segundo momento referido al diseño de insumos y ruta metodológica para la capacitación a equipos descentralizados, es preciso señalar que la normativa vigente⁷ que regula los procedimientos asociados a las acciones de fortalecimiento de capacidades en DRE/GRE y UGEL, establece un conjunto de formatos y recursos metodológicos que permiten organizar la referida acción. Para ello, fue necesario primero reconocer y definir los perfiles profesionales para los especialistas en supervisión y supervisores, tanto legales como pedagógicos, de las siete (07) DRE y dieciséis (16) UGEL priorizadas, respectivamente.

En atención a dichos perfiles, y considerando los formatos y recursos antes referidos, es que entre la primera y segunda semana de octubre del 2020 se diseñan la pauta metodológica y el material didáctico para el desarrollo de las sesiones que conforman la capacitación. Sobre el particular, se programaron dos (02) sesiones de capacitación tanto para el perfil legal como el pedagógico, programados a realizarse de manera paralela en diferentes plataformas.

En cuando a la ejecución de la capacitación a equipos descentralizados, las sesiones se llevaron a cabo de manera sincrónica entre el 07 y 09 de octubre del 2020, situándose la EDS en la participación de las sesiones orientadas a los perfiles pedagógicos. Ello se resalta debido a que las sesiones dirigidas a los especialistas y supervisores pedagógicos difieren de las dirigidas a los perfiles legales, logrando, por ejemplo, realizarse trabajos grupales a través de subsecciones en la plataforma Zoom. Asimismo, con el apoyo del equipo técnico de la DIFOCA se pudo registrar la

pliego presupuestal del propio Minedu. En el caso de las DRE dependientes de Gobiernos Regionales, la transferencia de recursos se realiza en el marco de una ley habilitante, como la Ley de Presupuesto, en tanto son pliegos presupuestales independientes.

⁷ Resolución Viceministerial N° 035-2020-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica denominada "Disposiciones que regulan la gestión de la asistencia técnica dirigida a las DRE y UGEL.

asistencia de total o parcial, según correspondía, de los equipos descentralizados recién contratados en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020.

En cuanto al equipo a cargo, dentro de la Coordinación de Articulación con II.EE. Privadas se ubicaba el Líder de la Estrategia de Supervisión 2020, quien contaba con un perfil de gestión y centralizaba la toma de decisiones en línea con lo dispuesto por la Coordinadora y la directora de Gestión Escolar. Dicho líder contó con tres (03) especialistas de soporte: una politóloga, que participó principalmente en el momento inicial de formulación de la intervención; una economista, quien se encargó de la focalización y manejo de datos para el diseño e implementación de la intervención; y una gestora, quien además del diseño e implementación de la intervención, brindó soporte en el seguimiento de las actividades programadas. Esta última especialista en gestión es la tesista.

Asimismo, la estrategia contó con cinco (05) especialistas monitores, cuyos perfiles eran predominantemente legales. Dichos especialistas se encontraban a cargo de una determinada cantidad de las DRE y UGEL priorizadas para el periodo 2022, con el objeto de dar seguimiento y asistencia técnica permanente a los equipos descentralizados a cargo de implementar las acciones de supervisión en las referidas instancias descentralizadas. Cabe señalar que de este equipo de especialistas monitores, dos (02) abogadas brindaron soporte, además, en el diseño de la estrategia, por lo cual también se encontraron a cargo del diseño y ejecución de la capacitación orientada principalmente a los especialistas y supervisores legales contratados para los equipos descentralizados en las DRE y UGEL priorizadas.

En cuanto al diseño y ejecución de la capacitación orientada a los especialistas y supervisores pedagógicos contratados para los equipos descentralizados, se contó con la participación de una especialista de soporte pedagógico, quien trabajó de manera cercada con la tesista desde su rol de especialista en gestión para la Coordinación de Articulación con II.EE Privadas. Esto último considerando que la tesista encontró en esta etapa la oportunidad de aplicar las competencias desarrolladas durante su participación en el PEL Educación.

Otros actores que interactuaron directamente para la etapa de capacitación en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020, fueron los siguientes:

- La Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR) participó en el diseño de las herramientas de monitoreo sobre los cuales fueron capacitados los especialistas y supervisores pedagógicos, en el marco de las disposiciones

aprobadas por la Resolución Viceministerial N°090-2020-MINEDU. Por ende, un especialista de la DIGEBR fue considerado para la ejecución de la capacitación dirigida a los perfiles pedagógicos.

- La Dirección de Fortalecimiento de Capacidades (DIFOCA) participó en la planificación y ejecución de la etapa de capacitación como soporte técnico y digital para la realización de las sesiones virtuales dirigidas a los equipos descentralizados.

Para organizar la etapa de capacitación, se elaboró un cuadro de sistematización (Tabla 1) que identifica las actividades, las evidencias recogidas y los actores involucrados en los tres momentos que aborda la EDS. Para listar las actividades, se identificaron aquellas directamente relacionadas con dicha etapa de capacitación, en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020. En cuanto a las evidencias recogidas, se encuentran documentos normativos, documentos de gestión, cuadros registros y evidencia fotográfica.

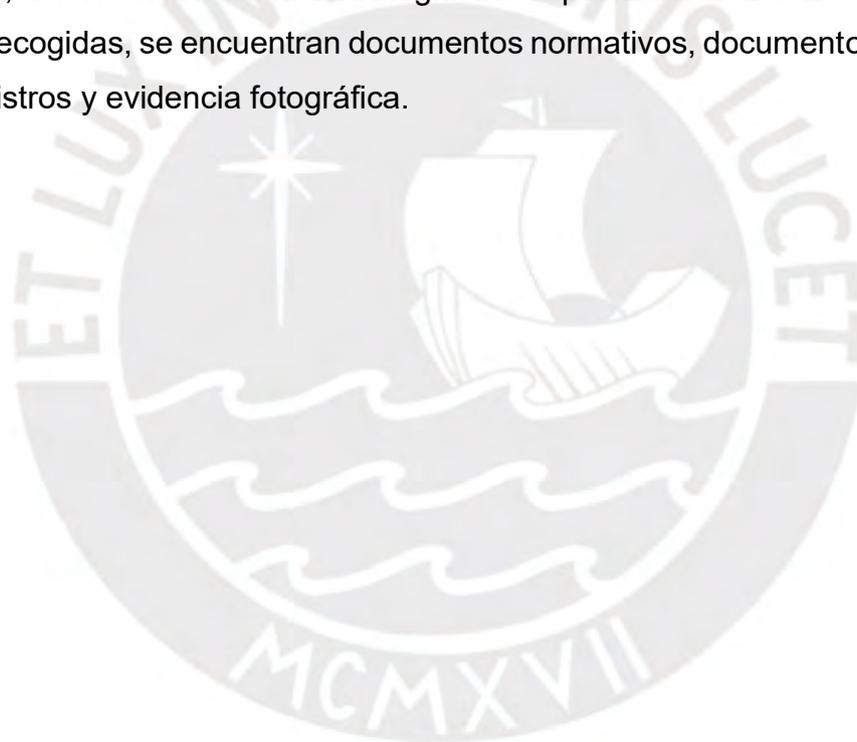


Tabla 1*Momentos del desarrollo de la capacitación a equipos descentralizados*

Momentos	Actividades	Evidencias	Actores	Periodo de desarrollo
1. Planificación de la etapa de capacitación	<p>1.1 Seguimiento a la transferencia de recursos para contratación de personal en DRE/GRE y UGEL priorizadas.</p> <p>1.2 Calendarización de la capacitación para reserva de plataforma virtual.</p>	<p>- [GanttSegui] Tablero de seguimiento a las actividades, en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020.</p> <p>- [Normativa1] Norma de transferencia de recursos a favor de los Gobiernos Regionales (DS N° 261-2020-EF y DRELM)</p> <p>- [Normativa2] Norma de modificación presupuestaria en el pliego del Minedu, a favor de la DRELM (RSG N° 164-2020-MINEDU)</p> <p>- [Doc Adm1] Perfiles profesionales para los equipos descentralizados</p>	<p>- Dirección de Gestión Escolar, a través de la Coordinación de Articulación con II.EE. Privadas.</p> <p>- Unidad de Seguimiento y Evaluación (USE)</p> <p>- Unidad de Planificación y Presupuesto</p> <p>- Dirección de Fortalecimiento de Capacidades (DIFOCA)</p>	De agosto a setiembre de 2020.

Momentos	Actividades	Evidencias	Actores	Periodo de desarrollo
		- [Doc. Adm2] Formato de solicitud de sala (plataforma virtual)		
2. Diseño de insumos y ruta metodológica de la capacitación	<p>2.1 Definición de los perfiles profesionales para los equipos descentralizados en DRE/GRE y UGEL priorizadas.</p> <p>2.2 Elaboración de la ficha de planificación para la capacitación.</p> <p>2.3 Diseño del plan de capacitación</p> <p>2.4 Elaboración de la pauta metodológica para el desarrollo de la capacitación.</p> <p>2.5 Diseño del material didáctico para el desarrollo de la capacitación.</p>	<p>- [GanttSegui] Tablero de seguimiento a las actividades, en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020.</p> <p>- [Doc Met1] Ficha de planificación para la capacitación</p> <p>- [Doc Met2] Guía metodológica para el desarrollo de la capacitación</p> <p>- [Doc Met3] Plan de capacitación</p> <p>- [Doc Met4] Material para desarrollo de capacitación</p>	<p>- Dirección de Gestión Escolar, a través de la Coordinación de Articulación con II.EE. Privadas.</p> <p>- Dirección de Fortalecimiento de Capacidades (DIFOCA)</p> <p>- Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR)</p>	De setiembre a primera semana de octubre de 2020.

Momentos	Actividades	Evidencias	Actores	Periodo de desarrollo
3. Ejecución de la capacitación en modalidad virtual	<p>3.1 Desarrollo de la sesión I de la capacitación virtual.</p> <p>3.2 Desarrollo de la sesión II de la capacitación virtual</p>	<p>- [GanttSegui] Tablero de seguimiento a las actividades, en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020.</p> <p>- [AudioVisual] Registro fotográfico y audiovisual.</p>	<p>- Dirección de Gestión Escolar, a través de la Coordinación de Articulación con II.EE. Privadas.</p> <p>- Dirección de Fortalecimiento de Capacidades (DIFOCA)</p> <p>- Equipos descentralizados de las DRE/GRE y UGEL priorizadas.</p>	Segunda semana de octubre de 2022.

Nota. Elaboración propia.

Parte 2: FUNDAMENTACIÓN Y NARRACIÓN REFLEXIVA SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA

2.1 Fundamentación teórica que sustenta la experiencia significativa docente

Para el desarrollo de la narración reflexiva en torno a la EDS, es necesario realizar previamente un acercamiento bibliográfico a los principales conceptos, teorías y enfoques que se vinculan a los campos del saber de dicha experiencia. Esto a fin de delimitar los términos en los cuales se aborda y comprende la EDS, desde la perspectiva de diversos autores actuales y pertinentes.

En ese sentido, se ha visto por conveniente llevar a cabo dicho acercamiento a partir de dos núcleos conceptuales, definidos en los siguientes términos: i) la capacitación a adultos en la modalidad virtual, y ii) la supervisión del servicio educativo de gestión privada. Al respecto, esta asociación de conceptos pretende realizar una mejor organización de los campos del saber que fundamentan la EDS, de cara al análisis y reflexión sobre la misma.

2.1.1 *Capacitación a adultos en la modalidad virtual*

En principio, se reconoce como sujeto de las acciones formativas a los profesionales que conforman los equipos descentralizados de supervisión en las DRE y UGEL, sobre quienes se empieza a formular y diseñar la etapa de capacitación, en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020. Así pues, se ha realizado un primer acercamiento teórico para comprender el proceso de aprendizaje desde las particularidades de la etapa adulta, a partir de las cuales se pueden desarrollar estrategias de enseñanza para una propuesta de formación exitosa.

De este modo, hoy en día se reconoce que el aprendizaje es un proceso inherente a la existencia humana en tanto le permite superar los retos que se presentan en las diferentes etapas a lo largo de la vida. En ese sentido, resulta ser un proceso permanente que le permite a la persona adquirir conocimientos, actitudes y destrezas orientadas a su desarrollo (Sarrate, 2009; Acero, Hidalgo & Jimenez, 2018). Dicho planteamiento supone, por ende, que se puede aprender a cualquier edad.

Al respecto, Sarrate (2009) afirma que “parte central del concepto de aprendizaje para la vida es la afirmación de que no todas las competencias relevantes pueden adquirirse en la educación inicial [o temprana] pues, con el tiempo, pueden enriquecerse o perderse”, siendo necesario mejorar los aprendizajes de las primeras etapas de la vida [niñez, adolescencia y juventud] para responder de manera oportuna

a escenarios cada vez más complejos y retadores. Bajo este supuesto, se infiere la necesidad de formular un proceso que acompañe y facilite el desarrollo de dichas competencias -esto es, el proceso de enseñanza-, a partir del reconocimiento de las particularidades que definen la etapa adulta.

En atención a ello, a mediados del siglo XX comenzaron a aparecer algunos estudios acerca del aprendizaje de los adultos, los cuales sentaron las bases para un nuevo paradigma educativo que buscaba comprender mejor a este público y así emprender acciones formativas más pertinentes a sus necesidades y características. Posteriormente, cuando la educación de adultos comenzó a organizarse sistemáticamente, se consideró oportuno contar con un nuevo rótulo diferente a la pedagogía, término que se acuñó “andragogía”⁸ (Aguilar, 1994). La relevancia de este hito radicó, principalmente, en la diferenciación que se hace del adulto como protagonista de su propio aprendizaje (Rumbo, 2016).

Sobre el particular, Lieb (1991) señala que “although adult learning is relatively new as field of study, it is just as substantial as traditional education (...). Of course, the heightened success requires a greater responsibility on the part of the teacher” (p. s/n)⁹.

En esa línea, el adulto como sujeto de aprendizaje presenta las siguientes particularidades: tiene una amplia gama de fuentes de conocimientos, entre los que destacan su trabajo, su vida familiar, el medio en que se desenvuelve y su nivel escolar; es capaz de emitir juicios críticos, de analizar y razonar lógicamente; y, posee deseo de aprender y capacidad de autodirección. No obstante, a nivel de actitudes, por su larga vida y experiencia, el adulto puede presentar resistencia al cambio en un proceso de aprendizaje (Aguilar, 1994).

En adición a ello, Acero, Hidalgo y Jimenez (2018) resaltan que, junto a la experiencia acumulada que caracteriza a la adultez, entran a coalición los roles sociales que cada persona desempeña. En ese sentido, más que determinada por la edad, resulta también importante comprender el aprendizaje de los adultos desde una mirada situada en el entorno y sus demandas, es decir, conocer su trayectoria vital.

⁸ El término “andragogía” proviene de la voz griega “aner”, que significa hombre; mientras que el término “pedagogía”, que deriva de las palabras griegas que significan “conducción del niño”, literalmente significa: arte y ciencia de enseñar a los niños (Aguilar, 1994).

⁹ Traducción: Aunque el aprendizaje de adultos es relativamente nuevo como campo de estudio, es tan sustancial como la educación tradicional (...). Por supuesto, el éxito elevado requiere una mayor responsabilidad por parte del maestro.

Esto resulta particularmente relevante si se considera situaciones de aprendizaje no formal¹⁰ e informal¹¹, como las que se suelen desarrollar en el ámbito laboral.

Por lo tanto, la comprensión de los procesos de aprendizaje durante la adultez, desarrollados en el espacio laboral, requiere considerar el contexto de aprendizaje, así como las características y experiencias personales de los educandos, lo que permitirá construir procesos formativos exitosos. Esto último implica que las propuestas formativas incluyan suficiente diversidad de técnicas de enseñanza, apertura y flexibilidad para garantizar una óptima adquisición y transformación de contenidos por parte de los adultos (Acero, Hidalgo & Jimenez, 2018).

En cuanto a la diversidad de formas para implementar propuestas formativas, en la Estrategia de Supervisión 2020 se optó por realizar una capacitación de inducción dirigida a los equipos descentralizados de supervisión en las DRE y UGEL, según su perfil profesional: legal o pedagógico, el cual les permitiera dominar el marco general de la intervención, así como el uso de las herramientas diseñadas para la actividad de supervisión a desarrollar.

Al respecto, cabe resaltar que la capacitación, definida como el conjunto de actividades formativas orientadas a ampliar y transformar conocimientos, aptitudes y/o habilidades, cumple un rol importante para los objetivos organizacionales respecto al talento humano, en un contexto cada vez más competitivo. Para Echeverría & Martínez (2009), las actuales condiciones del entorno, como la aceleración del cambio, la internacionalización de las relaciones y las profundas transformaciones del mercado laboral, exigen una intensa búsqueda de mayor capacidad por parte de los profesionales, por lo que el conocimiento resulta esencial para el desempeño de sus actividades. En esa línea, Sescovich (2003) propone que la capacitación de los

¹⁰ “**Non-formal learning** takes place alongside the mainstream systems of education and training and does not typically lead to formalised certificates. Non-formal learning may be provided in the workplace and through the activities of civil society organisations and groups” [El aprendizaje no formal se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación, y no suele proporcionar certificados formales. Este tipo de aprendizaje puede adquirirse en el lugar de trabajo o a través de las actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil] (Commission of the European Communities, 2020, p. 8).

¹¹ “**Informal learning** is a natural accompaniment to everyday life. Unlike formal and nonformal learning, informal learning is not necessarily intentional learning, and so may well not be recognised even by individuals themselves as contributing to their knowledge and skills” [El aprendizaje informal es un complemento natural de la vida cotidiana. A diferencia del aprendizaje formal y no formal, el aprendizaje informal no es necesariamente intencionado y, por ello, puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes] (Commission of the European Communities, 2020, p. 8)

recursos humanos pueda ser vista, de manera estratégica, como un instrumento de intervención organizacional que oriente los procesos de cambio para una efectiva adaptación a las exigencias del entorno. Más aún en las organizaciones estatales, donde se requiere nuevas estrategias formativas respecto a los recursos humanos por existir fuertes barrera al cambio.

Entonces, habiéndose reconocido la capacitación como una propuesta formativa estratégica a nivel organizacional, y pertinente desde las particularidades y contexto que caracterizan al público adulto, es oportuno identificar, asimismo, el enfoque a utilizar de cara a los desafíos de hoy en día, como proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre el particular, como producto de los cambios surgidos en los sistemas de producción a partir de la década de 1970, emerge el término “Competencia” como una forma de calibrar las ventajas competitivas, el mismo que se define como el “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, necesarios para un desempeño competente de una determinada función” (Becerra & Campos, 2012, p. 134). En respuesta a ello, como parte de las grandes transformaciones por las que atraviesa la educación, surge la corriente de la Formación Basada en Competencias, gatillada por la necesidad de responder a los acelerados cambios de la sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información. En dicho marco, las competencias se comprenden como instrumentos o medios de formación, forjados a lo largo de la vida, en el ámbito individual y de interacción con otros, para la solución de problemas o atención necesidades (Climent, 2009).

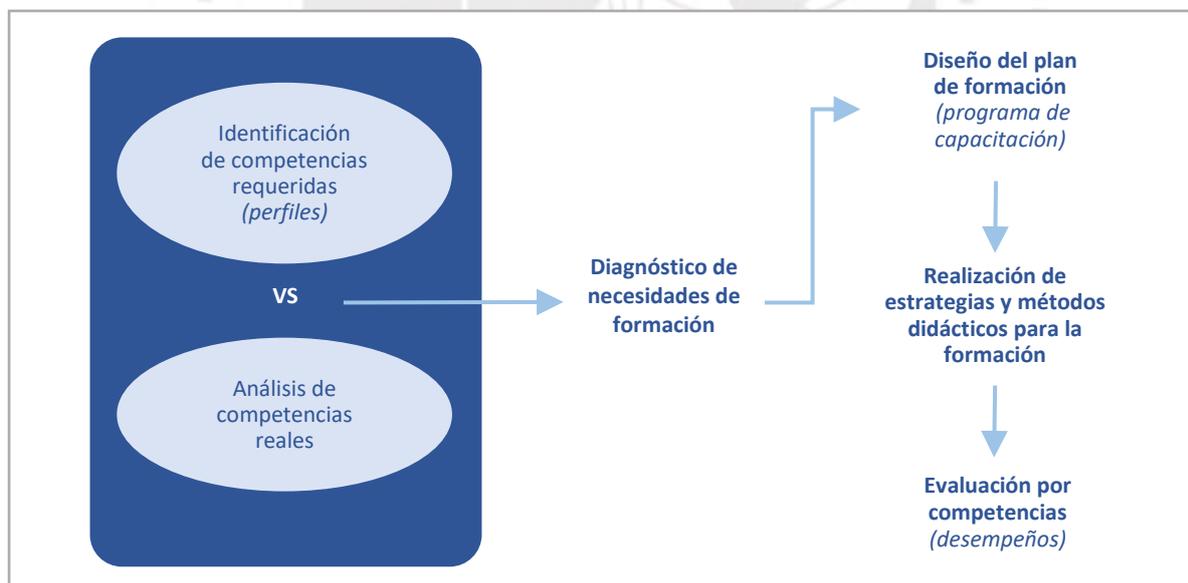
Dicho esto, Echeverría & Martínez (2009) afirman que las propuestas formativas orientadas al desarrollo de competencias están exigidas de realizar cambios en sus enfoques curriculares y estrategias didácticas, así como en el papel asignado a los docentes y alumnado. En ese sentido, bajo el enfoque de la Formación Basado en Competencias, una persona es competente cuando es capaz de desempeñar una función productiva de manera eficiente y de alcanzar buenos resultados; y, además, está en posibilidad de mostrar conocimientos y habilidades que le permiten. Por ende, las acciones formativas de una capacitación por competencias están orientados, no solo al “saber” de los individuos, sino al desarrollo del “saber hacer”, a fin de que estos puedan desempeñarse con éxito en sus puestos. A continuación, se listan algunas de las principales características de una propuesta de capacitación por competencias (Becerra & Campos, 2012):

- Las competencias que se pretenden que cumplir son cuidadosamente identificadas.
- La instrucción se hace con material didáctico que refleja situaciones de trabajo reales y experiencias en el trabajo.
- La enseñanza debe ser menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de los individuos.
- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una frecuente retroalimentación.
- Los criterios de evaluación son derivados del análisis de competencias.
- La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia.

En cuando al diseño de un proceso de capacitación por competencias, básicamente se identifican cinco (5) etapas o momentos, como se observa en el Grafico 1 siguiente:

Gráfico 1

Etapas del proceso de capacitación por competencias



Nota. Adaptado de "Formación basada en competencias", por Echeverría y Martínez, 2009.

En un primer momento, se requiere identificar y definir aquellas competencias que constituirán referentes explícitos del desempeño esperado de los trabajadores, para el diseño de los perfiles laborales. De este modo, las políticas e iniciativas de formación por competencias deben contribuir al fortalecimiento y reconocimiento del

saber hacer de los individuos (Climent, 2009). Al respecto, existen distintos modelos o enfoques¹² para determinar las competencias, pero no existe un único método para identificar y analizar las competencias, pues su implementación depende de cada organización.

Una vez efectuado el diseño de los perfiles profesionales, para el segundo momento corresponde analizar o evaluar las competencias reales de los individuos comparándolas con las competencias requeridas, a fin de identificar sus necesidades de desarrollo y formación (Echeverría & Martínez, 2009; Becerra & Campos, 2012).

Posteriormente, tras el análisis de competencias y el diagnóstico de las necesidades formativas, se elabora el programa de capacitación, a partir de una organización modular. Un módulo bajo el enfoque de Formación Basado en Competencias se considera una unidad de aprendizaje que estructura objetivos de aprendizaje, así como contenidos y actividades didácticas en torno a un problema de la práctica profesional y de las capacidades que se pretenden desarrollar, derivadas de las competencias establecidas. Es importante rescatar que una de las virtudes de este tipo de organización didáctica es que facilitan a quien aprende mostrar determinadas conductas en contextos vinculados al ejercicio de su función. Por lo que, además, promueven actitudes participativas, tales como cooperación, resolución de problemas, responsabilidad, etc. (Echeverría & Martínez, 2009).

En dicho marco, para el diseño didáctico es pertinente considerar aquellas estrategias vinculadas al trabajo colaborativo y análisis práctico de casos que permitan potenciar las habilidades de los educandos. Sobre ello, Echeverría y Martínez (2009) reconoce las siguientes formas de agrupamiento:

Tabla 2

Formas de agrupamiento para actividades formativas

Formas de agrupamiento	Descripción
Cara a cara	Viene a ser la “clase magistral”, donde el profesor hablar y los alumnos escuchan y/o cogen apuntes. Es la forma más

¹² Becerra y Campos (2012) indica que los tres enfoques principales centran la competencia de acuerdo a:

- Normas de competencia (Funcionalista), que se centra en los requerimientos de la ocupación.
- Mejor desempeño (Conductista), que centra la competencia en las cualidades de la persona.
- Lo que la persona es capaz de hacer (Constructivista), que se centra en las actitudes y la conducta asociadas con el conocimiento, habilidad y destrezas en conjunto.

Formas de agrupamiento	Descripción
	utilizada de impartir enseñanzas. Permite la transmisión de conocimientos en tiempos relativamente cortos, pero con poca implicación activa de las personas que aprenden.
Aprendizaje en grupo	Favorece esencialmente la interacción, por lo que resulta adecuada para el desarrollo de competencias participativas, al facilitar la cooperación, solidaridad y comprensión mutua.
Colaboración con un compañero	Es una variante de la forma anterior que tiene la mayoría de sus ventajas, pero no comparte la riqueza que dimana del grupo. Sin embargo, puede ser más ágil y permitir una mayor implicación de las personas, al sentirse libres de la presión de un grupo.
Individual	Esta forma de promover el aprendizaje suele ser más costosa que las anteriores, al requerir atención y personalizada y cuidadosa preparación de materiales. Sin embargo, es la que mejor se adecúa a las diferentes aptitudes y actitudes de las personas.

Nota. Tomado de "Formación basada en competencias", por Echeverría y Martínez, 2009.

Asimismo, existen diferentes técnicas de enseñanza y aprendizaje que se pueden considerar para el diseño didáctico de las sesiones modulares (Echeverría & Martínez, 2009), tales como:

Tabla 3

Técnicas de enseñanza para la formación por competencias

Técnicas	Objetivo
Descubrimiento	Promueven, sobre todo, aprendizajes relacionados con la adquisición de competencias técnicas y metodológicas, y pueden suscitar el desarrollo de competencias participativas en función del modelo de organización.
Proyecto	
Observación y práctica guiada	
Estudio de casos	Fomentan fundamentalmente las competencias técnicas y concretamente el método de análisis resulta aconsejable, cuando se trata de aprender a dar respuestas a las contingencias.
Análisis	
Resolución de problemas	

Técnicas	Objetivo
Técnicas de presentación	Son las más acordes para el desarrollo de competencias participativas y personales, pudiéndose utilizar también para propiciar el perfeccionamiento de competencias técnicas.
Técnicas de moderación	
Juegos de planificación	
Juegos de roles	

Nota. Tomado de "Formación basada en competencias", por Echeverría y Martínez, 2009.

Finalmente, como último momento del proceso de capacitación se encuentra la evaluación por competencias. Echeverría & Martínez (2009) afirman que dicha etapa, principalmente de carácter formativo, se enfoca en los resultados reflejados en el desempeño, más que en los conocimientos. Para ello, es necesario contar con instrumentos de evaluación acordes a las evidencias previamente establecidas, los cuales son de conocimiento de los profesionales a evaluar.

Por otra parte, a partir de la declaratoria de emergencia del Estado Peruano por la llegada de la COVID-19, se determinó que la capacitación a los equipos descentralizados de supervisión, como propuesta formativa, se lleve a cabo de manera no presencial en la modalidad virtual.

Sobre ello se debe considerar que el cierre abrupto de las aulas físicas y el confinamiento obligatorio en los hogares generó, a nivel personal, desconcierto, estrés y confusión en todos los agentes educativos. De igual forma, a nivel institucional, ocasionó una situación disruptiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje comúnmente desarrollados en la modalidad presencial, teniendo que ajustar la planificación para adaptarlas a la nueva situación (Area et al., 2020).

En dicho contexto, la educación no presencial representa una oportunidad en el acceso a la educación, pues se permite combinar con otras actividades, promueve la actualización profesional permanente, así como una cultura de aprendizaje constante. En esa línea, se considera democratizante en tanto permite a muchas personas y grupos sociales tradicionalmente marginados tener acceso al conocimiento (Vázquez, 2018). Dicho esto, es importante considerar que, para los fines del presente informe, estas características son relevantes en un público adulto como son los profesionales de los equipos descentralizados en las DRE y UGEL.

Sumado a ello, el actual contexto ligado a las nuevas tecnologías de la información demanda que los procesos de enseñanza-aprendizaje incluyan, además, el desarrollo de competencias digitales para enfrentar los desafíos profesionales y

sociales. Siendo así que los entornos y recursos virtuales han sido parte de los diseños curriculares y metodologías didácticas, en mayor o menor medida (Area et al., 2020). Esto último es relevante, pues ante la necesidad de una educación no presencial, la modalidad virtual fue la alternativa elegida para atender a los estudiantes ante la nueva situación en pandemia.

Cabe resaltar que desarrollar una propuesta formativa a través de la modalidad virtual representa un cambio de paradigma que deja atrás la transmisión de información y refuerza [al igual que la Formación Basada en Competencias] el “aprender a aprender”, pues la autorregulación o autonomía de los participantes es clave para el logro aprendizajes. Por ello, Vázquez (2018) recomienda que se implementen, de manera preliminar, experiencias de introducción a la educación a distancia, ya que en general la educación tradicional no ha promovido el autoaprendizaje.

Aunado a ello, esta modalidad formativa demanda que los docentes desarrollen una comprensión de las características de los estudiantes sin realizar contacto físico directo, lo cual resulta más complejo frente a una interacción convencional. Más aun considerando que en la modalidad virtual, las unidades de aprendizaje se pueden realizar de manera sincrónica o asincrónica. Cuando la actividad es sincrónica, por ejemplo, existe un principio de interactividad que permite dar respuestas casi inmediatas a las preguntas planteadas; mientras que cuando la actividad es asincrónica y el intercambio se desarrolla partir de los materiales de aprendizaje, se debe prever la formulación de concepciones equivocadas (Vázquez, 2018).

En cuanto a las estrategias que permiten alcanzar las competencias y objetivos de aprendizaje establecidos encontramos el trabajo colaborativo, la interacción y participación por parte del estudiante y las acciones tutoriales. El trabajo colaborativo busca propiciar el desarrollo de habilidades individuales y grupales, tales como liderazgo, reflexión, empatía y negociación, asumiendo responsabilidades a partir de la planificación de su propio aprendizaje y generando mayor compromiso e implicancia. De esta manera, el método de trabajo colaborativo intenta que los estudiantes trabajen juntos para aprender, siendo responsables de su propio aprendizaje como del de sus compañeros. Es importante, para dicha estrategia, que el formador considere el criterio de número de participantes en los grupos, ya que un grupo pequeño, por ejemplo, permite una distribución equitativa de tareas, así como mayor espacio para la participación. Por otro parte, como no todos los estudiantes

llegan a tener el mismo nivel de implicación y compromiso, cobran relevancia los procesos de evaluación, para la cual las autoevaluaciones y heteroevaluaciones por pares pueden resultar una estrategia que motive a los estudiantes, fortaleciendo la responsabilidad grupal. En adición a ello, una tercera estrategia resultante de la evaluación, es la retroalimentación del docente como parte del proceso de tutorización, ya que permite construir buenas redes de conocimiento y un correcto clima grupal entre los estudiantes (Domínguez, Martín, & Paralela, 2021; Cotán, García & Gallardo, 2021)

Finalmente, considerando las características técnicas del medio en el cual se desarrolla este tipo de modalidad, se identifica que intervienen diversos actores, tales como: maestros facilitadores, personal de apoyo, administradores y equipos técnicos; cada uno de los cuales está orientado a manipular alguna parte de la plataforma o de los recursos vinculados al espacio virtual, o a intervenir conforme al diseño curricular y didáctico (Vázquez, 2018).

2.1.2 Supervisión del servicio educativo de gestión privada

De igual forma, para abordar la EDS es determinante desarrollar una comprensión sobre el estado del servicio de Educación Básica de gestión privada en el Perú, brindado por las II.EE privadas, al inicio de la formulación de la Estrategia de Supervisión 2020. Esto debido a que dicho servicio educativo es objeto de las acciones de supervisión que fueron llevadas a cabo por los equipos descentralizados, y que, por lo mismo, debieron condicionar el diseño de la etapa de capacitación.

Al respecto, es necesario tomar en cuenta que la formulación de la etapa de capacitación en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020, se da en un contexto de pandemia global, por lo cual el estado del servicio educativo en las II.EE. privadas está principalmente definido por factores asociados al mismo.

Dicho esto, partiendo del rol rector del Minedu respecto de regular y supervisar los factores de calidad asociados al servicio educativo brindado por las II.EE. privadas, y en atención a la declaratoria del Estado de Emergencia Nacional por la llegada de la COVID-19 (Ministerio de Salud, 2020, Decreto Supremo N° 002-2020-SA), se emitieron una serie de dispositivos normativos con el fin de afrontar la emergencia sanitaria y dar continuidad a la prestación del servicio educativo en favor de los estudiantes. Así, por ejemplo, el Decreto Supremo N° 008-2020-SA emitida el 11 de marzo de 2020, tuvo implicancias inmediatas sobre un importante grupo de II.EE.

privadas que ya había iniciado clases al momento de su entrada en vigencia, pues se disponía de manera abrupta la suspensión de la prestación del servicio educativo. En dicha línea normativa, la Resolución Viceministerial N° 079-2020-MINEDU emitida el 12 de marzo de 2020, dispuso que la suspensión del servicio educativo de las II.EE. privadas sería hasta el 29 de marzo, viéndose obligadas a reprogramar las horas lectivas perdidas; en el caso de las II.EE. privadas que no habían iniciado clases, tuvieron que retrasar el inicio de sus actividades (Soria & Tafur, 2020).

Bajo este último escenario, el 15 de marzo de 2020, con la aprobación del Decreto de Urgencia N° 026-2020, se enfrentó nuevamente un cambio, pues se autorizaba al Minedu a establecer disposiciones normativas para que las II.EE. públicas y privadas presten el servicio educativo utilizando mecanismos no presenciales o remotos. Con estas nuevas condiciones, en el marco de las orientaciones previamente dispuestas en la Resolución Viceministerial N° 079-2020, se solicitó a las II.EE. privadas un plan de recuperación. De forma complementaria, el 3 de abril de 2020 se emitió la Resolución Viceministerial N° 090-2020-MINEDU que brindó disposiciones específicas para que, en el marco de la emergencia sanitaria, las II.EE. privadas desarrollaran un plan de recuperación y estrategias de enseñanza a distancia, que garantizaran la continuidad del servicio educativo. Finalmente, en este paquete de medidas normativas, el 26 de abril de 2020, mediante Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU, se aprobó el documento normativo denominado "Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de Educación Básica", el cual brindó diversas disposiciones para guiar el proceso de evaluación por competencias en II.EE. públicas y privadas (Soria & Tafur, 2020).

Como se observa, el escenario técnico-normativo al que tuvieron que adecuarse las II.EE. privadas para la continuidad de la prestación del servicio educativo fue bastante complejo y acelerado, resultando comprensible que, sumado a las condiciones propias de la emergencia sanitaria, se generara inestabilidad en alguna o todas las dimensiones del ámbito de la gestión escolar¹³ debido a la carga

¹³ Para fines de conceptualizar la gestión escolar y las dimensiones que la conforman, se toma como referencia el Decreto N° 006-2021-MINEDU. En ese sentido, la gestión escolar "es el conjunto de procesos administrativos y estrategias de liderazgo que buscan lograr el desarrollo integral de las y los estudiantes, así como garantizar su acceso a la educación básica hasta la culminación de su trayectoria educativa. Esto se logra a través de la gestión de las condiciones operativas, de la gestión de la práctica pedagógica y de la gestión del bienestar escolar". Esta está conformada por las dimensiones estratégica, administrativa, pedagógica y comunitaria, cada una de las cuales se requiere trabajar de manera articulada para una gestión exitosa, teniendo como centro la dimensión pedagógica.

laboral adicional y el esfuerzo de adaptación que tuvieron que asumir los integrantes de la comunidad educativa. Así, por ejemplo, respecto a la dimensión pedagógica, el estrés laboral fue uno de los temas que ha ido cobrando fuerza por sus efectos negativos en el bienestar de los docentes, y consecuentemente, en el proceso de enseñanza (Bazán et al., 2021). En efecto, el estudio realizado por Díaz et al. (2020) afirma lo siguiente:

A large number of teachers took on the tasks of distance teaching without being previously trained for them, nor having specific resources for all this in many cases. This whole situation of stress caused by the pandemic, together with changes in the usual working conditions, could negatively affect not only the psychosocial risks¹⁴ of teachers but also its main consequences such as burnout¹⁵ (p. 2).¹⁶

Por su parte, las restricciones a la libertad personal y económica implicaron para muchas familias un corte abrupto en la generación de sus ingresos (Jaramillo & Ñopo, 2020), repercutiendo de forma indirecta en los ingresos de las propias II.EE. privadas, pues los padres de familias se vieron impedidos de cumplir con sus compromisos de pago, elevando las tasas de morosidad. Así lo declaró la Asociación de Promotores de Instituciones Educativas Privadas (APIEP), al referir que “*el índice de morosidad bordea, en promedio, entre un 70% y 80%*” (Amaya, 2020). En algunos casos, incluso, debido dicha afectación en la canasta familiar, se optó por trasladar a los estudiantes hacia el servicio educativo de gestión pública ¹⁷. Aunado a ello, la Defensoría del Pueblo (2020) indica que, dado que la educación no presencial difiere de la presencial, algunas familias pudieron sentirse disconformes por el servicio

¹⁴ Cox & Griffiths (2005, citado en Díaz et. al, 2020) definen los riesgos psicosociales en el trabajo “as aspects regarding work design as well as the social, organizational, and management contexts of work that could potentially cause physical or psychological harm” [aspectos relacionados con el diseño del trabajo, así como los contextos sociales, organizativos y de gestión del trabajo que podrían causar daños físicos o psicológicos] (p. 3).

¹⁵ Burnout o también llamado síndrome de desgaste profesional.

¹⁶ Traducción: Un gran número de profesores asumió las tareas de la enseñanza a distancia sin haber sido previamente formados para ello, ni tener los recursos específicos en muchos casos. Esta situación general de estrés causada por la pandemia, junto a los cambios en las condiciones laborales habituales, podría negativamente afectar no solo a los riesgos psicosociales de los docentes, sino también a sus principales consecuencias como el burnout.

¹⁷ Solo durante el 2020 fueron 356 207 estudiantes los que se trasladaron del sistema privado al público durante la pandemia (Santos, 2022).

educativo brindado por las II.EE. privadas, llegando a no pagar la pensión o, incluso, trasladando a sus hijos.

Sin perjuicio de esto último, a fin de que los usuarios del servicio educativo de gestión privada pudiesen tomar una decisión adecuada, el 5 de mayo de 2020 se publicó el Decreto Legislativo N° 1476 que establece medidas para garantizar la transparencia, protección de usuarios y continuidad del servicio educativo no presencial en las II.EE. privadas de educación básica, en el marco de las acciones para prevenir la propagación del COVID-19. Con ello, las II.EE. privadas entregaban, de manera obligatoria, información “veraz, oportuna, completa, de buena fe, apropiada y de fácil acceso y comprensión”, sobre las prestaciones y costos incluidos en el pago de la cuota de matrícula y de las pensiones, “desagregando aquellos conceptos que pueden ser brindados de manera no presencial y aquellos que no”. Como consecuencia, se establece que no puede cobrar por las prestaciones que se han dejado de brindar producto de la emergencia sanitaria, así como tampoco por nuevos conceptos que no se encuentran vinculados con el servicio educativo no presencial. En esos términos, en caso las familias no estuviesen conformes con la propuesta formulada, o que no la recibieran, o si la IE privada indicase que no cuenta con esta propuesta, podrían, alternativamente, resolver el contrato o aceptarlo.

Ahora bien, si bien es cierto hay una serie de variables a considerar sobre el servicio educativo de gestión privada en el contexto de la pandemia, a fin de analizar las condiciones para el diseño de la etapa de capacitación, y de la EDS en general, no se debe dejar de contextualizar el estado íntegro del mismo, caracterizado ampliamente en el apartado 1.1 a través del desarrollo de temas como: el rápido crecimiento y la heterogeneidad de las II.EE. privadas, así como la informalidad asociada a factores de calidad en II.EE. privadas de bajo costo.

Con dicha acotación, es pertinente resaltar los importantes avances a nivel regulatorio que se han evidenciado en los últimos tres años, en parte, como una reacción frente a la pandemia, pero que han traído efectos positivos para la calidad del servicio educativo. Entre los logros alcanzados, como se ha desarrollado en el apartado anterior, se tiene la definición de roles descentralizados respecto a la actividad de supervisión, así como una mejora sobre el alcance de la misma. Por lo cual, resulta pertinente abordar conceptualmente la supervisión en el escenario educativo.

Para Ocando (2017), la supervisión es un medio estratégico para fortalecer los problemas educativos, articulando elementos interrelacionados, y haciendo efectivo aquellos procesos que se requieren para lograr la calidad educativa. A ello, Rosales (1997) agrega que la supervisión es un proceso interactivo que forma parte de la administración educativa y de la gestión directiva; y, en tanto proceso, requiere de un marco operativo que considere categorías integradoras, tales como: plan de supervisión, participantes, punto de partida (propósitos), marco de acción (procesos), punto de llegada (productos) y evaluación (Lemus, 1975 como se citó en Rosales, 1997). El propósito, como punto de partida, define qué se quiere lograr con la supervisión, esto es, la situación deseada; luego, se determina un marco de acción que indica cómo se llegará a cabo dicho propósito, para llegar a obtener un producto en concreto, denominado punto de llegada o situación lograda; todo ello comprendido en un plan de supervisión, que es ejecutado con los sujetos participantes.

En dicho marco, Rosales (1997) señala que *“la supervisión se debe desarrollar dentro de una perspectiva que satisfaga las necesidades, aspiraciones y oportunidades de los participantes, procurando oportunidades para su éxito y excelencia”* (p. 83), siendo esencial, entonces, comprender aquella perspectiva de la supervisión que hoy en día atiende a los requerimientos del entorno.

Sobre el particular, las funciones tradicionales de la supervisión educativa, estas son el control, la evaluación y el asesoramiento, hoy se discuten condicionadas por los cambios sociopolíticos¹⁸. De acuerdo a Gonzáles (2005), el mayor desafío que tiene la supervisión pública es comprender que las funciones de supervisión, tradicionalmente bajo el dominio del Estado, son ahora ejercidas con mayor responsabilidad por la propias II.EE. y por otros actores de la sociedad (mercado, sociedad de padres, mundo local, instituciones de certificación, etc). Por lo tanto, la supervisión forma parte de un sistema de aseguramiento de la calidad, donde las formas y responsabilidades por el control, la evaluación y el asesoramiento deben repartirse dentro de una estructura coherente y funcional a la calidad.

Desde esta perspectiva, la supervisión educativa en la actualidad debe ser una acción formativa, que promueva un trato más humano con todos los participantes y

¹⁸ En cuanto al control, este se sustenta en el principio de asegurar que el proceso educativo cumpla objetivos mínimos para todos los estudiantes y en proteger la educación como un bien público; por su parte, la evaluación está orientada según este objetivo de control, midiendo resultados para el cumplimiento de metas; mientras que el asesoramiento consiste en disponer de colaboración técnica destinada a resolver problemas o facilitar procesos de mejoramiento (Gonzáles, 2005).

predomine la colaboración y el asesoramiento, permitiendo el desarrollo de las potencialidades en cada sujeto y, así, alcanzar los cambios que se requieren para transformar la realidad (Ocando, 2017). En ese sentido, para Lemus (2005), las funciones fundamentales de la supervisión deben comprenderse de la siguiente manera (como se citó en Ocando, 2017):

- *Función de control:* requiere de una supervisión democrática, que no solo busque controlar para regular y comprobar funcionamiento organizacional, sino para influir en los participantes buscando comprometerlos con los objetivos. Al respecto, todo sistema educativo necesita tener reglas claras que le permita encaminarse hacia el logro de una educación con calidad.
- *Función de evaluación:* los resultados obtenidos de una evaluación permiten conocer las fortalezas de los involucrados como áreas de oportunidad, a partir del cual se crea la base para planificar y reorientar acciones que conlleven al logro de los objetivos.
- *Función de asesoramiento:* concebida como facilitador del cambio educativo, es un proceso de dinamización formativa para el desarrollo de competencias profesionales, procurando la adaptación de acuerdo a las características y necesidades de la realidad, y reconociendo la innovación de los involucrados.

En adición a ello, Ayala (2017) indica que, para garantizar la eficacia y eficiencia de la supervisión educativa, se debe considerar un conjunto de principios (como se citó en Ocando, 2017):

- *Acompañar más que fiscalizar:* fiscalizar es una acción que busca garantizar estándares de calidad previstos; sin embargo, puede generar resistencia por parte de los participantes, debido a que incide en la búsqueda de errores para sancionar, más que para corregir. Mientras que, para el acompañamiento, el recurso humano es clave para alcanzar la calidad, por lo que su satisfacción es un importante móvil para el cambio.
- *Horizontalidad:* se fundamenta en una buena relación entre los participantes, delegando responsabilidad y protagonismo en el proceso.
- *Objetividad, imparcialidad y transparencia:* requiere de tiempo y dedicación para evitar dejarse ganar por la subjetividad y debilitar el buen desarrollo del proceso educativo. Para ello, es necesario disponer de un conjunto de instrumentos e indicadores con el propósito de minimizar juicios personales y

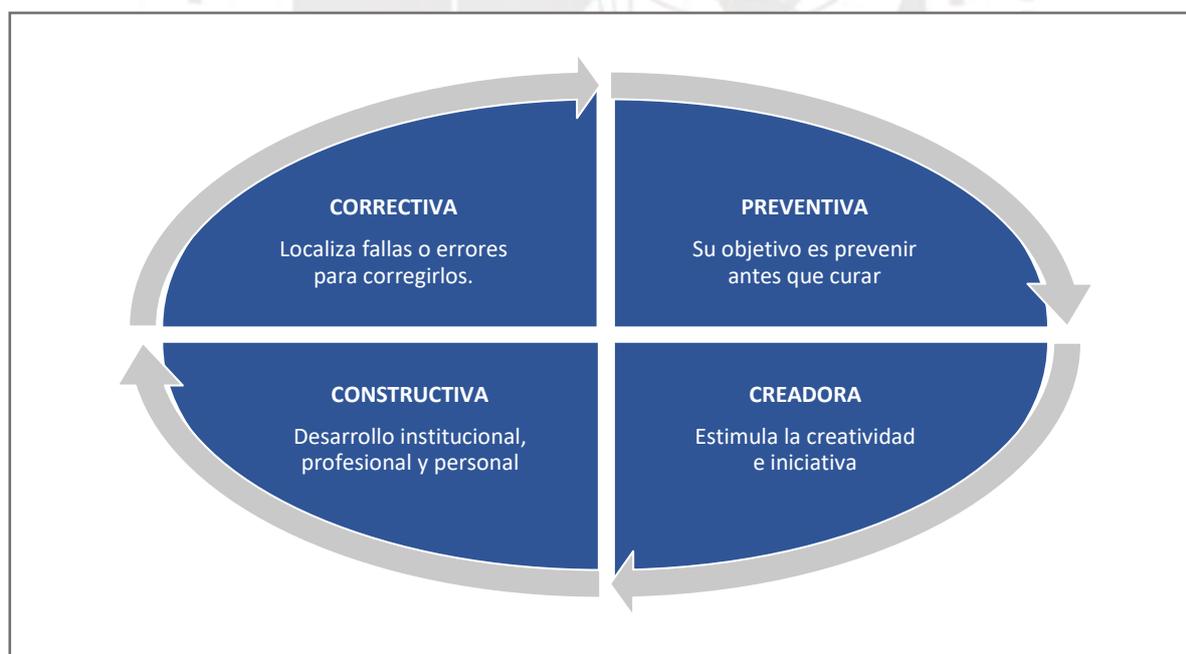
asegurar la imparcialidad de los participantes a través del acceso a dicha información.

Entonces, queda claro que hoy en día, supervisar implica ver más allá de la normativa, para adecuarla a los nuevos requerimientos de la enseñanza, del personal y las instituciones educativas; lo que calza con las nuevas condiciones sobre la virtualidad que nos ha heredado la pandemia por la COVID-19. Esto, para Rosales (1997), involucra actuar con sentido anticipativo a partir del análisis de la realidad y de las tendencias que en ella se manifiestan.

Sin perjuicio de esto último, la modalidad de supervisión dependerá de las particularidades que requiere abordar, ya que, según una variedad de factores, la institución educativa puede requerir prevenir problemas y obstáculos; o también, puede precisar la creatividad, así como la búsqueda y diseño de nuevas formas de hacer las cosas. De acuerdo con ello, se pueden identificar los siguientes tipos de supervisión:

Gráfico 2

Tipos de supervisión



Nota. Adaptado de "Algunas reflexiones sobre la supervisión como proceso educativo", por Rosales, 2009.

En esa línea, independientemente del tipo, la nueva visión sobre las funciones de la supervisión educativa tiene el desafío de desarrollar competencias de liderazgo

en quienes ejercen la supervisión de las II.EE. privadas, esto es, los supervisores y supervisoras; liderazgo que les permita desempeñarse en su rol para el aseguramiento de la calidad y empoderar a los actores involucrados (González, 2005).

Así, el supervisor debe ser capaz de “motivar, animar, coordinar, capacitar, generar participación e integración de equipos de trabajo, dar seguimiento al supervisado y realizar sesiones que impulsen estrategias que permitan lograr la calidad educativa” (Rosales, 1997, p. 83). Para ello, es importante actualizarse sobre otras áreas que influyen en su función, no sólo sobre su especialidad; en síntesis, el papel del supervisor es dinámico y requiere capacidad para asumir con responsabilidad sus distintas funciones:

Gráfico 3

Roles y funciones del supervisor



Nota. Adaptado de "Algunas reflexiones sobre la supervisión como proceso educativo", por Rosales, 2009.

Para Rosales (1997), el supervisor o la supervisora debe entender su función como: generadora de desarrollo personal, generadora de cambio y comunicación, como se desarrolla a continuación:

- *Supervisor como generador de desarrollo personal*: reconoce el capital humano como principal factor de desarrollo en cualquier organización, con potencialidades, y la supervisión, como el instrumento de mejoramiento, de actualización y desarrollo. Por ello, el supervisor requiere contar con recursos morales, de forma complementaria a sus conocimientos, para fomentar el crecimiento de los sujetos.
- *Supervisor como generador de cambio*: orienta a los agentes educativos a trabajar sobre el cambio y la innovación, delineando el quehacer educativo a través de la modificación de prácticas y habilidades, así como de creencias y concepciones en lo personal. Por ello, se exige la creación de nuevos significados, modos de pensar, percibir y construir la realidad.
- *Supervisor como comunicador*: consolida la relación con el supervisado, a través del intercambio, la cooperación y el interés en lo personal, en lo profesional y lo institucional, brindando asesoría, apoyo y asistencia en la dimensión humana. Para ello, lo más importante es saber escuchar y hacer devoluciones oportunas, ya que la retroalimentación favorece a ambas partes.

2.2 Narración reflexiva en torno a la experiencia docente significativa

La práctica reflexiva se comprende como un proceso de análisis crítico sobre el trabajo docente, a partir del conocimiento sobre la enseñanza, el aprendizaje y el contexto donde se lleva a cabo, adquiridos durante la formación y experiencia profesional (Cisternas et al., 2019). Esta, por tanto, permite tomar conciencia, consolidar o transformar las creencias, teorías o supuestos que se forman respecto al propio ejercicio docente.

En ese marco, el presente trabajo hace uso de la metodología de 'narración reflexiva' como una estrategia que busca movilizar la práctica reflexiva hacia la mejora continua del ejercicio docente, mediante el relato escrito de la experiencia docente significativa sustentada en evidencias, en diálogo con los núcleos conceptuales desarrollados, y con una mirada retrospectiva y prospectiva. Para ello, la ruta metodológica ha considerado las siguientes fases:

1. Identificación, contextualización y descripción de la experiencia docente significativa.
2. Fundamentación teórica sobre el cambio o mejora que sustenta la experiencia docente significativa.
3. Escritura de la narración reflexiva en torno a la experiencia docente identificada.
4. Reescritura de la narración reflexiva.
5. Propuesta para la mejora del propio perfil profesional.

Al respecto, el uso de esta metodología ha permitido a la tesista valorar y reconocer elementos de su experiencia que se encuentran relacionados a prácticas formativas que, en otras condiciones, hubieran podido pasar desapercibido, las cuales representan lecciones aprendidas u oportunidades de mejora sobre su ejercicio docente; valoración que resulta aún más enriquecedora en tanto considera la subjetividad de sus emociones y/o sensaciones para comprender la experiencia docente significativa, destacándose como una característica particular que le permite apropiarse de los aprendizajes alcanzados tras el ejercicio reflexivo.

Dicho esto, a mediados del año 2020, la tesista se encontraba culminando su formación en la FAE – PUCP, en la especialidad de Educación para el Desarrollo, cuando acontece un importante cambio para su trayectoria profesional: la Dirección de Gestión Escolar había tomado la decisión de reubicarla hacia la Coordinación de Articulación con II.EE. Privadas, debido a que el equipo en el que se desempeñaba hasta entonces, estaba en proceso de reorganización. Este traspaso representó todo un desafío, cargado de expectativas y también temores, pues su experiencia profesional previa se ubicaba únicamente en el ámbito de la gestión escolar de II.EE. públicas. Asimismo, cabe recordar que durante dicho periodo el trabajo se realizaba de forma remota por las disposiciones de aislamiento social, lo cual complejizaba la dinámica regular de socialización e integración al equipo.

Adicionalmente, se debe tomar en cuenta que la tesista se encontraba pasando evaluaciones y presentando trabajos finales en los cursos del último ciclo del PEL, lo cual se suma al conjunto de desafíos debía enfrentar en su trayectoria.

Sin perjuicio de ello, dada la naturaleza de las funciones encargadas en esta nueva coordinación, tales como el seguimiento y la asistencia técnica para la articulación sectorial con las II.EE. de gestión privada, la tesista pudo adaptarse con

facilidad debido a que durante su trayectoria profesional realizó actividades y asumió responsabilidades vinculadas a las mismas funciones. Más aún, considerando que esta venía desempeñándose en el sector Educación, y particularmente en el Minedu, desde el año 2016, había logrado consolidar un amplio conocimiento y capacidades técnicas especializadas, de forma general, en gestión educativa.

Esto último coincide con lo postulado por Acero, Hidalgo y Jiménez (2018), respecto a que la trayectoria vital de los adultos resulta clave para construir situaciones de aprendizaje exitosas. Siendo este proceso comprendido en el ámbito informal, como un complemento natural de la vida cotidiana al no ser necesariamente intencionada (Lancho, 2009). Así, se reconoce la experiencia propia como un espacio formativo que contribuye a consolidar habilidades y capacidades para responder a las demandas del entorno, en diferentes momentos de la vida.

En esa línea, haber transitado por el PEL en Educación configuró la manera en que la tesista interpretaba y abordaba los encargos encomendados, sobre todo en relación a los procesos vinculados a acciones formativas. Así, por ejemplo, entre las primeras actividades a las que brindó soporte como integrante de la Coordinación de Articulación con II.EE. Privadas, se encontraba la “Asistencia Técnica virtual sobre el Decreto Legislativo N° 1476, que establece medidas para garantizar la transparencia, protección de usuarios y continuidad del servicio educativo no presencial en las instituciones educativas privadas de educación básica, en el marco de las acciones para prevenir la propagación del covid-19”, dirigido a especialistas en DRE y UGEL a cargo de temas vinculados al servicio de Educación Básica de gestión privada.

En esa oportunidad, se reconoció por primera vez algunos elementos de planificación formativa, contenidos en el documento normativo denominado “Disposiciones que regulan la gestión de la asistencia técnica dirigida a las DRE y UGEL”, que orientaba a los órganos y unidades orgánicas del Minedu en la organización y planificación de sus asistencias técnicas. Así, este dispositivo normativo dispone que las asistencias técnicas se desarrollen en tres etapas: planificación, implementación y evaluación; para lo cual la DIFOCA brinda previamente las orientaciones necesarias a los especialistas involucrados. Particularmente en la etapa de planificación, el diseño metodológico contemplaba la definición y elaboración de un conjunto de herramientas, detallas más adelante, que llamaron la atención de la tesista, debido a que era la primera vez que reconocía en

el contexto del Minedu un esfuerzo formativo del ámbito no formal que incorporara elementos de naturaleza pedagógica.

No obstante, también permitió percibir que su elaboración respondía más a la formalidad requerida para llevar a cabo la asistencia técnica en coordinación con la DIPODA, órgano que brindaba la plataforma virtual para la asistencia técnica, así como soporte técnico para su desarrollo; y, en esos términos, las referidas herramientas no eran aprovechadas para los fines de planificación y metodología formativa para lo cual presentaban elementos. En esa línea, cabe agregar que el soporte que se brindó a la asistencia técnica fue limitado, en tanto no hubo mayor margen de intervención por parte de la tesista debido a que las herramientas metodológicas ya habían sido elaboradas y presentadas antes las Direcciones correspondientes para la ejecución de la actividad.

El desarrollo de esta referencia previa es necesario para comprender algunas decisiones que se tomaron durante la experiencia docente significativa y que impactaron en el posterior desempeño de la tesista. Así, en adelante se llevará a cabo la narración reflexiva a partir de tres momentos de la etapa de capacitación en modalidad virtual, en el marco de Estrategia de Supervisión 2020, conforme se presentó en la Tabla 1.

2.2.1 Planificación de la etapa de capacitación

Inicialmente, a su ingreso a la Coordinación de Articulación con II.EE. Privadas, la tesista se encontraba brindando soporte de forma transversal en diferentes actividades. Entre las tareas encomendadas estuvo la formulación de un tablero de seguimiento a actividades/tareas vinculadas a la Estrategia de Supervisión 2020, el cual sería monitoreado junto a la Unidad de Seguimiento y Evaluación (USE) del Minedu. En aquel entonces, este tipo de instrumento era construido con objeto de facilitar la articulación entre los órganos y unidades involucradas en las intervenciones y/o acciones que eran priorizadas para el sector.

Al respecto, el primer grupo de actividades consideradas para el tablero de seguimiento se orientaba a gestionar los recursos para la implementación de la Estrategia de Supervisión 2020, así como la aprobación de proyectos normativos

vinculados a la actividad de supervisión en las IGED.¹⁹ De este último grupo de actividades no se hará mayor explicación debido a que no influye directamente en la experiencia docente significativa. Por el contrario, la disponibilidad de los recursos económicos condicionaba la contratación de los especialistas y supervisores en DRE y UGEL que conformarían los equipos descentralizados y, por ende, la implementación de toda la intervención y sus respectivas etapas.

De igual manera, fue necesario considerar las actividades vinculadas a la capacitación en modalidad virtual para la inducción de los equipos descentralizados, objeto del presente documento, cuya relevancia recaía en la necesidad de programar y asegurar fechas disponibles con la DIFOCA, a fin de contar con su apoyo en la asignación de una plataforma virtual y soporte remoto para la acción formativa.

En ese marco, se sostuvieron reiteradas reuniones con la especialista de la USE para ir armando y alimentando el tablero de seguimiento [GanttSegui] para la Estrategia de Supervisión 2020; sin embargo, dado que a nivel operativo aún no se tenía diseñada la intervención, entre julio y agosto de 2020 se incluyeron actividades de manera amplia para realizar el seguimiento respectivo, entre las cuales se hacía referencia la necesidad desarrollar una inducción a los equipos descentralizados, pero en fechas poco precisas y con actividades poco desarrolladas.

Sobre esto último, un factor de incidencia de forma más directa era el condicionamiento antes mencionado de la obtención de recursos para la contratación de los especialistas y supervisores, sobre el resto de actividades vinculadas propiamente a la implementación, como son las actividades para capacitación. Sin embargo, otro factor que podría sustentar dicha configuración de actividades en el tablero de seguimiento, de forma más indirecta, es la visión administrativa de cumplimiento que ha caracterizado por mucho tiempo al accionar estatal y que ha dejado de lado la gestión estratégica del potencial humano para mejorar procesos.

Como se ha mencionado en la Parte I del presente informe, las acciones de supervisión usualmente han estado asociadas a labores operativas, sin una visión estratégica de las mismas y, por tanto, sin un reconocimiento del papel que cumplen los supervisores en la mejora de la calidad para el servicio educativo de gestión

¹⁹ Los proyectos normativos que se estaban formulando, en relación a la actividad de supervisión, eran: el nuevo Reglamento de II.EE. Privadas (aprobada posteriormente mediante Decreto Supremo N° 005-2021-MINEDU), y una norma técnica que orientara los alcances de la supervisión como actividad (el cual no se llegó a aprobar).

privada. En ese sentido, la Estrategia de Supervisión 2020 es un esfuerzo por cambiar dicha visión, para lo cual la etapa de capacitación se vuelve un mecanismo estratégico para el fortalecimiento de capacidades en las DRE y UGEL.

Sin embargo, al ser una intervención nueva en dichas dimensiones, además de las condiciones de aislamiento por la Covid-19 que configuran la necesidad de virtualidad, la identificación de actividades/tareas del tablero de seguimiento se pudo denotar una limitada claridad sobre los procesos formativos, lo cual también hizo que estas actividades para la capacitación sean desarrolladas de forma poco anticipada. Esta situación se pudo deber, en parte, a la falta de conocimiento sobre la naturaleza de las acciones formativas y sus implicancias a nivel metodológico, en tanto las capacitaciones eran principalmente desarrolladas guiándose de experiencias previas y no con una visión pedagógica. Más aún, cuenta de ello podría expresarse en el hecho de que no todas las coordinaciones de la DIGE necesariamente contaban con profesionales en educación por la propia naturaleza de sus funciones asociadas a la gestión escolar.

Ahora, para cambiar esto último y empezar a tener una visión formativa sobre el fortalecimiento de competencias en los especialistas y supervisores a cargo de la actividad de supervisión en las DRE y UGEL, se requiere pensar en las personas como un activo estratégico y, por tanto, las acciones formativas ir en esa misma línea de valoración del potencial humano, como lo afirma Sescovich (2003). Al respecto, a nivel estratégico, se resalta de la Coordinación de Articulación de II.EE. Privadas su reconocimiento de la capacitación como un mecanismo importante en la formación de especialistas y supervisores, pero se identifica aún la necesidad por comprender los procesos formativos en su integridad e invertir esfuerzos en organizarlos e implementarlos desde una visión que acompañe y facilite el desarrollo de competencias de los equipos descentralizados para impactar en la resolución de problemáticas o en la mejora de procesos desde la supervisión (Sescovich, 2003).

Dicho esto, entre la segunda y tercera semana de setiembre del 2020, cuando se logró la publicación de los documentos normativos [Normativa 1 y Normativa 2] que habilitaban la transferencia de recursos hacia las instancias a cargo de los presupuestos de las DRE y UGEL priorizadas, se definieron con mayor claridad las fechas de las actividades del tablero de seguimiento, más no así se desarrollaron las actividades para la capacitación de inducción a los equipos descentralizados.

Sobre ello, como se expuso en el punto 2.1.1 de la fundamentación teórica, el proceso de capacitación se compone de seis etapas o momentos, detalladas en el Gráfico 1, que podrían servir de base para la organización de actividades/tareas. Aquí, es pertinente retomar las herramientas metodológicas que facilita la normativa para la asistencia técnica dirigida a las DRE y UGEL, en tanto que, de manera fáctica, las acciones formativas en sus diversas modalidades se acogían a sus disposiciones. Esto, debido a que las orientaciones e instrumentos que brindaba eran valiosos para la organización y desarrollo de dichas acciones, sumado al soporte que brinda el equipo de la DIFOCA en dicho marco. En ese sentido, para los fines de la capacitación en modalidad virtual a los equipos descentralizados, la referida normativa desarrolla sobre las herramientas lo siguiente:

- Ficha de Planificación de la AT: en el cual, se caracteriza el público objetivo, se definen los objetivos y los productos, se exponen los temas a desarrollar y se eligen los instrumentos de evaluación.
- Guía Metodológica de la AT: en el cual, además de referir los objetivos, productos y público de la ficha de planificación, organiza de forma secuencial y detallada las actividades que se desarrollan por sesión, así como los responsables, el tiempo, los instrumentos y materiales necesarios para la ejecución de la asistencia técnica.
- Materiales: los cuales pueden ser físicos o virtuales, y comprenden presentaciones, materiales didácticos, lecturas complementarias, videos, entre otros.
- Instrumentos de Evaluación: entre los cuales se considera la lista de asistencia, encuesta de satisfacción, ficha de reporte, entre otros que sean necesarios para el análisis de resultados.

Al respecto, como ya se mencionó, la formulación de dichas herramientas llamó la atención de la tesista, pues implica una mejora en la visión organizacional del Minedu respecto a la responsabilidad de organizar acciones formativas del ámbito no formal, como lo son las asistencias técnicas. Empero, lograr que esta visión, que apunta a profesionalizar la realización de dichas acciones formativas, incida en el trabajo de los equipos, demanda un trabajo gradual e intencionado que aún no se percibe.

Bajo este escenario, en términos de la planificación de la etapa de capacitación, se puede apreciar que, en primer lugar, se llevó a cabo la identificación del público objetivo en relación a los especialistas y supervisores que eran requeridos de contratar para la conformación de los equipos descentralizados en las DRE y UGEL. A partir de ello, se diseñaron los perfiles de los profesionales de dichos equipos, diferenciándose dos tipos: legal y pedagógico. Para los fines del presente trabajo, se va a centrar el análisis en los perfiles de especialistas y supervisores pedagógicos de las IGED priorizadas.

Para la definición de los perfiles profesionales se consideraron los elementos propios de una contratación: formación, experiencia laboral general y específica, así como las actividades/tareas a realizar. Este hecho, si bien ayudó a tomar algunas consideraciones en relación con el posterior diseño de insumos y ruta metodológica, no ofrecía los elementos suficientes para identificar los desempeños esperados de los equipos descentralizados, desde un enfoque por competencias.

Sobre esto último, cabe agregar que, desde la mirada de la tesista, los esfuerzos formativos que había podido acompañar hasta entonces, se concentraban en la transmisión de conocimientos, esto es el “saber”. No obstante, como bien indica Climent (2009), la sociedad actual demanda una formación basada en competencias que haga incidencia, además, en el “saber hacer”, a fin de que los profesionales puedan desempeñarse con éxito en sus puestos. Por ello, la importancia de que la capacitación de los equipos descentralizados identifique las competencias requeridas como punto de partida.

En efecto, la fundamentación teórica recoge importantes elementos a considerarse en la identificación de competencias deseas para los supervisores, a partir de los diferentes roles que desempeñan en respuesta a situaciones variadas. Así, por ejemplo, Gonzales (2005) resalta la necesidad de que las y los supervisores desarrollen competencias de liderazgo para empoderar a los actores involucrados; de igual forma, son necesarias competencias para planificar, investigar, organizar, comunicar y gestionar las estrategias que permitan lograr la calidad educativa.

En adición a ello, es clave tomar en cuenta las condiciones particulares del servicio educativo en pandemia, así como el contexto peruano para la prestación del servicio de Educación Básica de gestión privada, con objeto de delimitar las competencias requeridas para el relacionamiento del supervisor con el supervisado. Bajo dicho escenario, las II.EE. privadas, sobre todo de bajo costo, se encontraban

afectadas por el impacto del COVID-19 sobre sus ingresos y, por tanto, su sostenibilidad; debiéndose tomar con mucha responsabilidad y empatía cualquier esfuerzo vinculado a una supervisión, a fin de que no sea tomando con un carácter punitivo, sino orientativo; entonces, se requiere que el supervisor desarrolle competencias de comunicación asertiva, siendo lo más importante saber escuchar y retroalimentar oportunamente. De igual forma, el supervisor como agente de cambio, debiera desarrollar capacidades para la adaptación e innovación, que le permita identificar situaciones y brindar la asistencia pertinente.

Lo antes descrito resalta la necesidad de consolidar un relacionamiento que considere la dimensión humana, no solo del supervisor, sino también del supervisado; necesidad que escala a la voluntad de los tomadores de decisión del Minedu sobre una cultura organizacional configure intervenciones más efectivas, fortaleciendo el capital humano de forma estratégica para el logro de sus propósitos.

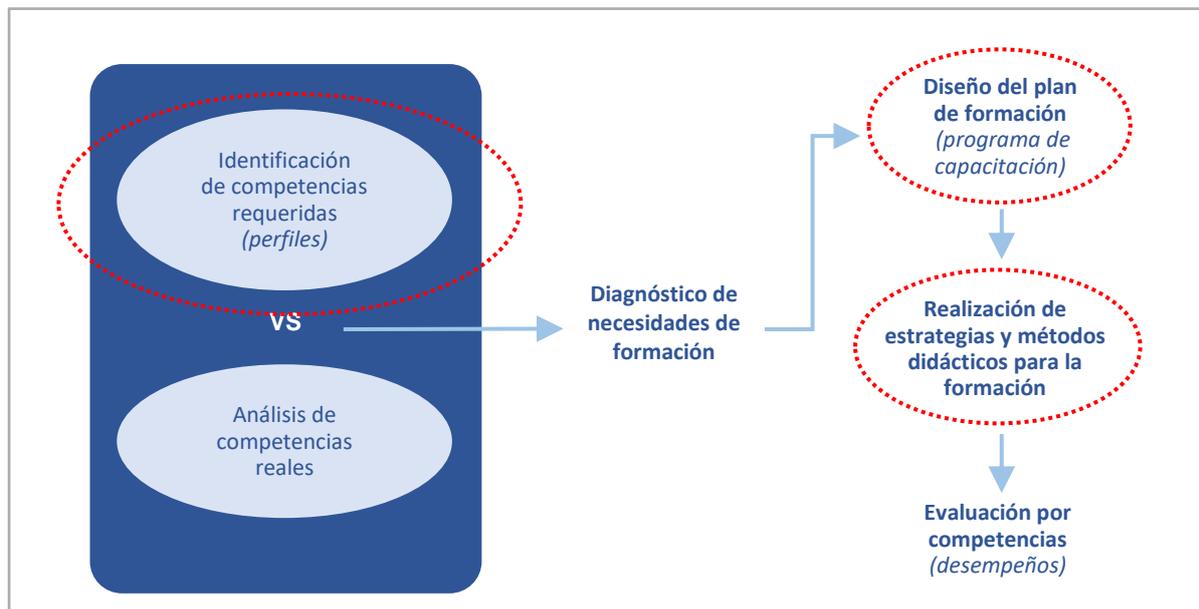
Ahora bien, tomando en cuenta que los perfiles de los profesionales no incluían las competencias requeridas y, por tanto, no había una definición de los desempeños esperados; en el tablero de seguimiento no se incluyó el análisis de competencias reales, con objeto de estimar o diagnosticar la brecha existente en las capacidades de los equipos descentralizados para fines formativos o de fortalecimiento. Bajo dichas condiciones, cualquier esfuerzo formativo estaría basado en la percepción que tuvieron los técnicos a cargo de la capacitación, y no respondería de manera objetiva a las necesidades de los nuevos profesionales para la intervención.

Como actividades siguientes en la etapa de capacitación, el tablero de seguimiento solo reconocía la propia ejecución de la capacitación de inducción, dejando de lado los tiempos estimados y requeridos para el diseño metodológico, con todo lo que ello implica, así como tampoco reconocía la necesidad de tener una evaluación. En su lugar, de manera interna a nivel del equipo, todo lo concerniente al diseño modular de la capacitación y la definición de metodologías se llevó a cabo a través del desarrollo de las herramientas metodológicas que facilita la normativa para la asistencia técnica dirigida a las DRE y UGEL. Lo que, además, era una necesidad administrativa ante la DIFOCA.

A modo de balance, a continuación, se enmarcan en rojo aquellas etapas del proceso de capacitación que fueron consideradas, de forma parcial, en el momento de la planificación durante la experiencia docente significativa:

Gráfico 4

Etapas del proceso de capacitación consideradas durante la EDS



Nota. Se identifican las etapas del proceso de capacitación consideradas durante la EDS a partir del gráfico adaptado de "Formación basada en competencias", por Echeverría y Martínez, 2009.

2.2.2 Diseño de insumos y ruta metodológica de la capacitación

Para la tercera semana de setiembre del 2020, se había vuelto a enviar el formato de solicitud de sala virtual a la DIFOCA [Doc. Adm2], ya que se debía confirmar las fechas definitivas para la ejecución de la capacitación de inducción, las cuales fueron: 7 y 9 de octubre del año en curso. Asimismo, para aquel entonces, se había integrado una profesional en educación a la Coordinación de Articulación con II.EE. Privadas, con objeto de liderar las necesidades técnicas en el ámbito pedagógico de la Estrategia de Supervisión 2020, incluyendo la formación a los equipos descentralizados en DRE y UGEL.

Sobre esto último, la tesista reconoce la expectativa y entusiasmo que sintió al tener la oportunidad de trabajar de forma cercana con otra educadora; más aún, esta nueva integrante del equipo contaba con una amplia trayectoria, lo cual representaba un espacio para el diálogo e intercambio de ideas en los mismos términos. Así, en adelante fue con quien organizó las próximas actividades de la capacitación en modalidad virtual.

La primera tarea como pares fue la elaboración de las herramientas metodológicas, empezando por la Ficha de planificación [Doc Met1] y Guía metodológica [Doc Met2], que debían presentarse a la DIFOCA. Con la primera herramienta, esta Dirección elaboraba los banners de difusión, que incluí no solo la denominación de la actividad formativa, sino también el público al cual se encontraba dirigido; así, las DRE y UGEL podían disponer de los asistentes. En cuanto a la segunda herramienta, esta permitía a la DIFOCA comprender la estructura de la actividad, a fin de gestionar las condiciones del aula virtual, así como preparar la moderación durante el desarrollo de la capacitación.

Respecto a la guía metodológica, la estructura no permitía considerar todos los elementos curriculares necesarios para pausar la ruta metodológica; por lo que la tesista, aún con una limitada confianza en su desempeño docente, coordinó con la nueva educadora de la coordinación para que esta se hiciera cargo de la elaboración de esta herramienta.

En próximas reuniones, se observaron algunas inconsistencias de la ruta metodológica que explicaba la nueva educadora, respecto a lo que había proyectado en la herramienta. Fue, entonces, cuando la tesista tomó la iniciativa de elaborar un plan de capacitación [Doc Met3], considerando los siguientes elementos: facilitadores de la capacitación, público objetivo, competencias previas deseadas, contenidos conceptuales, actividades formativas (sincrónicas y asincrónicas) y estructura de las sesiones/jornadas virtuales.

Si bien este documento no consideraba en íntegro todos los elementos que requiere una acción formativa por competencias, sirvió de mucha ayuda para la organización de la capacitación, pues permitió visibilizar e identificar con mayor detalle las partes de las sesiones (inicio, desarrollo y cierre), así como los contenidos por bloques temáticos y los materiales virtuales que se requerían preparar para cada uno de estos. Todo ello, en diálogo constante con la nueva educadora del equipo, quien felicitó el desempeño profesional de la tesista como su colega. Por su parte, este hecho pasó un poco desapercibido por el liderazgo de la Coordinación, debido a que la responsabilidad de esta acción formativa se atribuía a la profesional a cargo, que era la nueva educadora. No obstante, la satisfacción personal por haber logrado aplicar las competencias adquiridas durante el PEL, más aún en reconocimiento de colegas, fue innegable. Con ello, en adelante, la tesista ha ido fortaleciendo su convicción de crecer en el campo de la educación.

Entre las consideraciones que se tuvieron que afinar de manera conjunta sobre la ruta metodológica, estuvo el planteamiento de las actividades introductorias para “romper el hielo” con y entre los participantes, tomando en cuenta sus características. Al respecto, es necesario señalar que, dado que los tomadores de decisión de los equipos del Minedu no conocen necesariamente sobre técnicas didácticas, o educación en general, suele haber resistencia al uso de actividades dinámicas en espacios formativos, más aún por la incertidumbre que genera la modalidad virtualidad; por lo que se procuró una propuesta conservadora, de limitada interacción o participación inicial por parte de los asistentes. Esto último plantea disyuntivas a la tesista, ya que, como señalan diferentes autores en la fundamentación teórica, la trayectoria profesional en la etapa adulta es un importante activo a partir del cual, los sujetos son protagonistas de su propia formación (Aguilar, 1994; Rumbo 2016). A ello, se suma el hecho de no trabajar por competencias y no reconocer cuáles son las necesidades formativas, siendo que el conocimiento sobre los profesionales participantes se limita a su formación académica y experiencia profesional, según perfil de contratación.

De igual forma, en cuanto a la organización de los contenidos conceptuales para el desarrollo de las sesiones, la propuesta inicial expresada en la guía metodológica no presentaba un orden estructurado de los temas ni incluía pausas intermedias, necesarias para un entorno virtual. Sobre ello, la propuesta de plan de capacitación fue un gran apoyo, pues establecía una jerarquía entre los temas, según los propósitos que cumplían, obteniendo un conjunto de bloques temáticos con sus respectivos subtemas. Esta estructura facilitó la coordinación entre la tesista, la nueva educadora del equipo y el representante de la DIGEBR, quien se vio involucrado por la naturaleza propia de las funciones de su Dirección vinculadas a la prestación del servicio de Educación Básica Regular. Al respecto, de forma conjunta, revisaron y validaron dicha organización, promoviendo también la mejor distribución de tiempos y asignación de responsables en cada parte.

Para el cierre de las sesiones, la nueva educadora propuso actividades colaborativas que cumplieran dos propósitos: por un lado, equilibrar el alto contenido expositivo que ya se requería de la capacitación; y, por otro lado, conocer de forma más cercana a los profesionales de los equipos descentralizados mientras desempeñan en el desarrollo de la actividad. De igual forma, la intención expresada de forma verbal superaba lo escrito en la herramienta, por lo cual el plan de

capacitación desarrollado por la tesista fue un instrumento más flexible, a partir del cual se incluyeron ajustes y mayor detalle a dicha parte de cierre. En esa línea, esto responde a lo descrito en la fundamentación teórica sobre la pertinencia de considerar estrategias vinculadas al trabajo colaborativo y análisis práctico de casos, que permitan potenciar las habilidades de sujetos (Echeverría & Martínez, 2009). En dichos términos, se puede denotar ahora que el tipo de agrupamiento considerado fue el “Aprendizaje en grupo”, pues favorece la interacción y el desarrollo de competencias participativas, al facilitar la cooperación, solidaridad y comprensión mutua. En cuanto a la técnica de enseñanza utilizada, este sería considerado “Análisis”, pues el ejercicio grupal de cierre se orientaba a que los profesionales, agrupados en equipo de máximo 5 personas y acompañados de un facilitador, realicen el análisis de tres aspectos vinculados a los instrumentos de supervisión (expuestos en los contenidos), respecto a la viabilidad de su aplicación, la dificultad que le encontraban y la propuesta de mejora que tendrían.

En cuanto a una de las limitaciones que se encuentran en el plan de capacitación, esta se refiere a que no se formuló una sección orientada a la evaluación de competencias, lo cual se puede atribuir a dos factores: dado que no se había definido un perfil en términos de competencias, no se tenía certeza sobre el objeto de la evaluación, por lo que esta no habría cumplido con su propósito; de igual forma, más directamente relacionado a la práctica docente de la tesista, la evaluación es la etapa en la que más limitaciones encontró, incluso en su rol como estudiante del PEL, pudiendo ello influir en la inactividad de proponer dicha acción como parte de la ruta metodológica. Por ejemplo, en retrospectiva, una alternativa habría sido, sobre la base de los productos que se habían definido para los trabajos colaborativos, establecer rúbricas que permitan valorar aspectos vinculados a cada propósito temático.

Así, habiéndose perfilado la ruta metodológica a través del plan de capacitación, debía cumplirse con la formalidad de entrega de la Guía Metodológica a la DIFOCA, por lo que se optó por pasar los contenidos del plan, procurando seguir la misma estructura, a la herramienta requerida. Aquí es pertinente mencionar que la naturaleza de esta última herramienta para asistencia técnica denota una respuesta a fines pedagógicos; no obstante, es necesario que pueda ser revisado y actualizado para que permita mayor flexibilidad al educador.

De forma paralela a la formulación de la ruta metodológica, se iba elaborando los recursos digitales necesarios para la realización de la capacitación de inducción,

entre los cuales que destacan las presentaciones con el contenido conceptual y pautas sobre los tiempos [Doc Met4], además de recursos digitales como el formulario en la plataforma Mentimeter. Sobre esto, la participación de la tesista fue, nuevamente, sobre la organización y orden de los contenidos para que estos fueran sencillos de seguir por parte de los asistentes; por lo cual no se desarrollará con mayor profundidad este punto, considerando que su intervención fue acotada y sin mayor margen de proposición por el estilo principalmente expositivo de la acción formativa.

2.2.3 Ejecución de la capacitación en modalidad virtual

La capacitación de inducción se llevó a cabo la segunda semana de octubre de 2022, a través de dos jornadas o sesiones diarias, entre el miércoles 07 y viernes 09. Para su ejecución, se realizaron previamente sesiones de práctica orientadas a familiarizar al equipo involucrado con la plataforma virtual. En ambos casos, se utilizaron plataformas diferentes: Zoom y Microsoft Teams, razón por la que se hicieron dos prácticas, uno para jornada.

Al respecto, se pudo percibir mucha expectativa entre los integrantes del equipo a cargo de la capacitación, desde la realización de las sesiones de práctica; sobre el particular, lo novedoso fueron las actividades de trabajo colaborativo, ya que los grupos de especialistas y supervisores debían integrarse a subgrupos dentro de la plataforma virtual, cada uno moderado por integrantes de la Coordinación de Articulación con II.EE. Privadas, entre los cuales se encontraba la tesista. Como es conocido, el aislamiento social debido a la pandemia por el Covid-19 obligó a llevar muchos procesos a la virtualidad, por lo que la expectativa en torno al relacionamiento del equipo de la coordinación con los equipos descentralizados era muy alta. Esta reacción era un indicador de la necesidad de considerar la dimensión humana en la formulación del trabajo de supervisión y, en general, en el desarrollo de las actividades laborales.

Durante la realización de las jornadas, independientemente de las partes asignadas a cada miembro del equipo, todos estuvieron conectados para aprender en conjunto de los contenidos dispuestos para el desarrollo de las sesiones, a la espera de la intervención y siempre a disposición de atender cualquier contingencia. Al respecto, esta situación consolidó una identidad como equipo de la tesista con sus colegas, siendo este hito importante para las próximas actividades emprendidas por la Coordinación.

Asimismo, se pudo observar matices en las personalidades de los asistentes, particularmente al momento de realizar consultas o comentarios sobre cada bloque temático, que es cuando se abría la oportunidad al micro abierto. Sobre el particular, había muchos especialistas y supervisores que expresaban expectativa y entusiasmo con las siguientes acciones a realizar como parte de sus responsabilidades; pero también se podía identificar un grupo menor que expresaba ciertas resistencias a las responsabilidades dispuestas, así como hacia los contenidos expuestos. Esto último es comprensible considerando las características propias del público adulto, ya que, en esta edad, dada la amplia experiencia que cada individuo ha acumulado, puede presentar resistencia al cambio o frente a situaciones nuevas (Aguilar, 1994).

Posteriormente, llegado el momento de realizar la actividad colaborativa, una vez en sala virtual, la tesista y el equipo de participantes asignados, se dio inicio a la grabación como registro audiovisual de la capacitación en modalidad virtual [AudioVisual]. En relación a ello, se puede observar en dicha evidencia que inevitablemente surgieron limitaciones propias del entorno virtual, ya que por momentos se percibe que los presentes en la sala se interponen en sus intervenciones.

De igual forma, en la experiencia, se pudo percibir una resistencia inicial por parte de los asistentes a participar de manera activa, probablemente por ser un espacio nuevo entre un equipo que aún no se conoce. Además, se tiene la percepción de una necesidad por mantener la formalidad en el relacionamiento, pese a estar ahora en una sala virtual con un equipo más pequeño. Al respecto, la tesista demostró habilidades para tratar de relacionarse con los asistentes de la sala, procurando transmitirles confianza y, así, pudiera fomentarse un ambiente más dispuesto para la participación activa.

No obstante, también se reconoce que pudiese existir un condicionamiento no deliberado por parte de la tesista hacia las propuestas de los asistentes, debido a que, al existir aún dudas respecto al trabajo que iban a realizar los equipos descentralizados, las respuestas que realizaba la tesista ante las consultas eran tomadas y replicadas como parte de las propuestas que debían elaborar los participantes; situación que, al ser reconocido por la tesista en próximas oportunidades, ha ido mejorándose para un ejercicio docente en el rol formativo y orientativo.

En retrospectiva, la experiencia docente significativa desarrollada, pese a las resistencias iniciales por parte de la tesista para su elección, ha mostrado ser, a través del esfuerzo reflexivo, relevante para la configuración de su ejercicio profesional. En particular, al encontrarse próxima a la culminación del PEL en Educación, el involucramiento en un proceso formativo fue la oportunidad perfecta para la proposición y aplicación de las competencias desarrolladas.

En ese sentido, la percepción de insatisfacción respecto a las acciones formativas del Minedu a través de sus diferentes equipos fue disipándose, apareciendo en su lugar la expectativa frente a una profesionalización de la propia formación de los integrantes del sector en el ámbito no formal. Muestra de ello se ve expresado en la aprobación de normativa que busca orientar y organizar las prácticas formativas, las mismas que, a través de su implementación, van promoviendo esfuerzos deliberados para la formación de competencias.

De igual manera, la experiencia docente significativa ha propiciado el espacio de trabajo colaborativo e intercambio con otros profesionales de la educación, nuevamente enriqueciendo la formación recibida en el PEL con la experiencia profesional puesta en práctica en espacios más allá del Minedu. Sobre esto último, es importante resaltar que la experiencia profesional de la tesista se restringe al Minedu, por lo cual fue especialmente significativa ampliar, de manera indirecta, su conocimiento sobre prácticas educativas en otras organizaciones a través de los colegas.

Por otro lado, es necesario reconocer que la experiencia docente significativa se configuró como un espacio para la convivencia de las formaciones profesionales de la tesista: la formación en gestión pública le ha permitido desempeñarse por varios años en el sector público, particularmente en el sector educación; siendo esto complementado con la formación recibida en el PEL, para la consolidación de su rol como educadora al servicio de la generación del bien público. Por lo cual, la capacitación a equipos descentralizados ha alimentado la motivación de la tesista para seguir desempeñándose en dicho ámbito.

Parte 3: CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA PUCP AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

3.1 Reflexión sobre la formación docente recibida por la Facultad de Educación

Para reflexionar en torno a la formación docente recibida por la Facultad de Educación de la PUCP, es importante señalar las motivaciones que llevaron a la tesista a tomar la decisión de ser educadora, siendo clave para ello su trayectoria profesional previa. Al respecto, su primera formación profesional en Gestión y Alta Dirección de la PUCP, la ha permitido desenvolverme durante muchos años en el campo laboral de la gestión pública, particularmente como servidora del Minedu desde el año 2016. Esta experiencia me ha llevado a enfrentar múltiples desafíos, los cuales fortalecieron aquella vocación de servicio que, en primera instancia, influyó en la elección de mi mención: Gestión Pública.

Dicho esto, durante los primeros años de trayectoria profesional la tesista estuvo involucrada de manera constante en intervenciones y estrategias que demandaban el desarrollo de acciones formativas en el ámbito del aprendizaje no formal, tales como talleres y capacitaciones a acompañantes, monitores o especialistas de DRE y UGEL. A partir de ello, pudo apreciar que estas actividades se desarrollaban de manera empírica, sobre la base de experiencias previas, pero sin considerar un enfoque pedagógico en tanto no eran reconocidas como procesos formativos. Por lo cual, no se evaluaba el aprendizaje de los participantes, siendo imposible conocer o medir la efectividad de dichos talleres y capacitaciones; y, menos aún, reconocer si sus participantes estaban en capacidad de asumir las tareas y/o responsabilidades encomendadas, más allá de los compromisos contractuales atribuidos a sus respectivos puestos.

Fue, entonces, el reconocimiento de esta situación lo que llevó a la tesista a cuestionarse sobre sus propias capacidades para continuar desempeñándome en actividades de naturaleza formativa. Más aún, considerando que se encontraba en el sector educación, sintió la necesidad de profundizar en la comprensión de los procesos formativos, para su mejor ejercicio profesional y contribución al servicio público. Es importante reconocer cómo la trayectoria profesional determinó sus intereses académicos, ya que encausó su motivación por el trabajo educativo; siendo

esto último, coincidentemente, una de las primeras competencias genéricas que conformaban el perfil de ingreso al PEL.

Así, en el 2019 ingresó al PEL en Educación de la Facultad de Educación de la PUCP, cuyo objetivo principal era “complementar en educación y pedagogía la formación de profesionales provenientes de diversos campos para que ejerzan su labor educativa en las especialidades de Educación Secundaria y Educación para el Desarrollo”²⁰. En cuanto a la formación recibida, esta se basó en el Plan de Estudios del 2016 para la especialidad de Educación para el Desarrollo, el cual contemplaba tres semestres académicos: el primero, con contenidos formativos disciplinares generales; el segundo, con diseño y desarrollo de la investigación vinculada a la práctica; y el tercero, con orientación formativa propias de la especialidad.

En cuando al enfoque formativo, entre sus objetivos específicos, el PEL buscó “fortalecer el empeño por la mejora de la calidad de la educación a través de una seria formación humanista, científica, tecnológica y ética, que posibilite al participante colaborar en la construcción de una cultura democrática y de paz”. Al respecto, ser estudiante de la FAE contribuyó a sentar nuevas bases sobre el sentido de vocación de la tesista, comprometiéndose aún más con la educación y su relevancia en la construcción de una sociedad más justa; y, así también, ampliando su campo de acción profesional para seguir aportando desde el sector público. A ello, se suma el sentido de responsabilidad que se construye al tener a cargo la formación de un grupo humano, por lo que el sentido ético y de autorreflexión son de los valores que más resalta de su tránsito por el PEL.

Asimismo, respecto al objetivo específico de “fortalecer el rigor científico, tecnológico y práctico en la formación pedagógica del participante de modo que responda a las necesidades de su contexto laboral y pueda ejercer de modo satisfactorio la docencia en Educación Secundaria y en Educación para el Desarrollo”, la tesista reconoce que, al ser los participantes del PEL profesionales de diferentes campos que se encuentran ejerciendo docencia o actividades cercanas a la docencia, logró como estudiante de la FAE comprender los aspectos teóricos detrás de su ejercicio profesional previo, así como mejorar mis habilidades técnicas a partir las competencias desarrolladas.

²⁰ Tomado del Plan de Estudios (2016) del Plan Especial de Licenciatura En Educación.

Sobre esto último, el Plan de Estudios del PEL se estructuró en base a las áreas de formación definidas para el perfil del egresado: i) bases para el aprendizaje, ii) diseño y desarrollo curricular, y iii) desarrollo profesional y realidad educativa²¹; a partir de las cuales se determinaron las competencias y desempeños esperados del egresado que, a su vez, sirvieron de orientación para el diseño y desarrollo de los cursos. Tomando ello como base, a continuación, se elaboró un cuadro “semáforo” como herramienta de apoyo que me permita realizar una valoración crítica sobre las competencias que se lograron consolidar en la tesista tras culminar el PEL:

Tabla 4

Nivel de consolidación de la tesista respecto a las competencias del perfil del egresado

Áreas de formación	Competencias del perfil del egresado	Poco consolidado	Medio consolidado	Consolidado
Bases para el aprendizaje	1. Incorpora a su práctica teorías educativas y corrientes psicológicas para desarrollar procesos de enseñanza – aprendizaje, adecuados a las necesidades de los educandos.			X
	2. Vincula los soportes epistemológicos y axiológicos de la educación y las necesidades del contexto para lograr procesos de enseñanza aprendizaje.		X	
Diseño y desarrollo curricular	3. Desarrolla procesos curriculares y de gestión que facilitan el aprendizaje y responden a las demandas socioeducativas y culturales del estudiante de manera creativa e innovadora.			X
	4. Desarrolla procesos de enseñanza aprendizaje sustentados en el conocimiento disciplinar y didáctico para ejercer su acción educativa de		X	

²¹ Las áreas “Bases para el aprendizaje” y “Diseño y desarrollo curricular” permiten a los participantes desarrollar competencias para la planificación y desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje; así como brindar unos marcos teóricos y conceptuales necesarios que les permita ejercer adecuadamente la docencia. El área “Desarrollo profesional y realidad educativa” tiene como finalidad que el participante desarrolle su identidad como educador y logre desempeños profesionales específicos que el plan de estudios propone.

Áreas de formación	Competencias del perfil del egresado	Poco consolidado	Medio consolidado	Consolidado
	manera creativa, propiciando un aprendizaje permanente y de calidad.			
Desarrollo profesional y realidad educativa	5. Ejerce su labor profesional con un alto sentido ético, científico y humanista para colaborar con la mejora educativa desde su ámbito de intervención.			X
	6. Adquiere y aplica habilidades para el aprendizaje permanente y la investigación educativa que impulsen el desarrollo de una educación de calidad.			X

Nota. Elaboración propia.

En relación con la competencia 1 del perfil del egresado, se considera que su consolidación se ha expresado en el desempeño laboral de la tesista, posterior al egreso del PEL en el 2020, mediante la formulación de propuestas educativas que han procurado responder, de manera flexible y adaptativa, a los contextos socioeducativos, así como a las necesidades y características del público al cual se encontraban dirigidas. Para ello, por un lado, el curso de “Psicología del aprendizaje” le brindó conocimientos importantes para reconocer las particularidades de los educandos, con especial énfasis en su dimensión personal y relación con el entorno. De igual forma, el curso de “Didáctica para Procesos educativos no escolares” le ofreció herramientas clave para, a partir de metodologías didácticas que promuevan un aprendizaje significativo, desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes.

Sobre la competencia 2, se puede indicar un nivel medio de consolidación en tanto la tesista reconoce habilidades de liderazgo, puestas en práctica durante su ejercicio laboral en el rol de educadora, para los cuales valores como honestidad, libertad, diálogo y respeto a la persona, han estado siempre presentes. En ese sentido, el curso de “Ética y Liderazgo” ha representado un papel trascendental para determinar prioridades en razón de una mejor convivencia y sentido humano. Sin perjuicio de ello, resalta que puede mejorar su análisis crítico respecto a los procesos

epistemológicos que intervienen en el quehacer educativo, apelando a su iniciativa para el aprendizaje autónomo, el cual le permita ampliar su comprensión sobre la educación como fenómeno y las tendencias socioeducativas actuales.

La competencia 3 del perfil del egresado es sobre la cual reconozco mayor incidencia, y por ende consolidación, gracias a mi formación inicial como educadora en la Facultad de Educación de la PUCP. Al respecto, como mencioné anteriormente, durante mi trayectoria profesional previa al PEL he sido partícipe de procesos formativos cuyo diseño recaía en prácticas usuales, más no en un reconocimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje que requieren enfoques educativos, comprensión del educando, metodologías pertinentes, entre otros. En ese sentido, cursos como “Planificación y Gestión Educativa” y “Planificación Curricular” me ayudaron a formular, de manera estructurada y alineada institucionalmente al Minedu, proyectos educativos para el ámbito no formal, considerando el contexto de las DRE y UGEL como instancias educativas presentes de manera constante en el ejercicio de mis funciones.

De otro lado, respecto a la consolidación de la competencia 4, la tesista considera que la aplicación de enfoques, técnicas e instrumentos de evaluación fue lo que mayor dificultad ha representado para su rol como educadora, ya que no contaba con antecedentes previos en su trayectoria profesional que pueda asociar a la teoría disciplinar recibida, principalmente, en el curso de “Evaluación del aprendizaje”. No obstante, reconoce que logró adaptar y utilizar de manera pertinente distintos recursos educativos en su desempeño laboral, más aún los tecnológicos, tomando en cuenta la pandemia por el Covid-19 que obligó a llevar muchos procesos hacia la virtualidad.

En cuanto a la competencia 5 del perfil del egresado, el entorno laboral de la tesista le ha permitido trabajar con otros profesionales de la Educación, junto a los cuales he participado y debatido sobre procesos de construcción curricular y desarrollo didáctico para el cumplimiento de sus responsabilidades, procurando un ambiente de tolerancia y respeto a las diferencias. Para ello, se resalta el aporte del curso de “Práctica Profesional en Educación”, pues representó un espacio en el cual la tesista pudo cimentar su identidad como educadora, al reconocer las fortalezas que construyó durante el PEL, con retroalimentación y en compañía de colegas.

Con relación a la competencia 6, se puede afirmar que la tesista, al reconocerse como una profesional en educación, ha consolidado su compromiso con la formación continua, pues una sociedad en constante cambio como la actual demanda estar

preparados como formadores para brindar respuestas oportunas y pertinentes. En ese sentido, considerando que el PEL se llevó a cabo bajo la modalidad semipresencial, la tesista ha desarrollado habilidades para el autoaprendizaje, utilizando diversas estrategias para su crecimiento académico y profesional. A ello, se debe agregar que ha incluido metodologías de investigación en su práctica docente a fin de generar nuevos conocimientos en las áreas que se requieran para un mejor desempeño laboral.

Aunado a ello, además de las competencias disciplinares antes descritas, se debe resaltar que la formación de la tesista en la FAE de la PUCP la ayudó a desarrollar competencias personales, como el trabajo colaborativo y la comunicación interpersonal, las mismas que se vieron reflejadas en su ejercicio profesional al favorecer su relación con los equipos multidisciplinares del trabajo, contribuyendo con fundamentos teóricos de la educación.

Por lo tanto, es correcto afirmar que su tránsito por el PEL ha marcado un antes y un después sobre el desarrollo profesional, pues le permitió conciliar su formación como gestora pública con la formación humanista de educadora, ampliando su campo de acción para seguir contribuyendo en la generación de valor público.

3.2 Aportes del egresado a la propuesta formativa de la Facultad de Educación

Para el 2019, el PEL se desarrollaba en tres semestres académicos con un total de 40 créditos académicos, en cumplimiento de lo dispuesto por el artículo 45 de la Ley N° 30220, Ley Universitaria²², los mismos que se distribuían en doce (12) cursos (4 cursos por semestre).

Respecto a la modalidad semipresencial del PEL, este buscaba tener énfasis en el aprendizaje autónomo, centrado en la toma de decisiones de los participantes sobre su proceso de aprendizaje. Para ello, el uso de las Tecnologías de la

²² **Artículo 45. Obtención de grados y títulos**

La obtención de grados y títulos se realiza de acuerdo a las exigencias académicas que cada universidad establezca en sus respectivas normas internas. Los requisitos mínimos son los siguientes:

(...)

45.3 Título de Segunda Especialidad Profesional: requiere licenciatura u otro título profesional equivalente, haber aprobado los estudios de una duración mínima de dos semestres académicos con un contenido mínimo de cuarenta (40) créditos, así como la aprobación de una tesis o un trabajo académico.

Información y Comunicación - TIC - facilitaba el desarrollo de sesiones sincrónicas y asincrónicas, sin dejar de lado la interacción presencial entre docentes y estudiantes, así como el acompañamiento permanente a través de la plataforma virtual.

En cuanto a sus lineamientos metodológicos, el enfoque curricular del Plan de Estudios 2016 puso énfasis en los paradigmas reflexivo, interpretativo y sociocrítico, los cuales consideran el proceso de enseñanza como una actividad de construcción social y, al aprendizaje, como una actividad transformadora de la realidad. Bajo dicha perspectiva, se buscaba que los docentes desarrollaran estrategias metodológicas, tales como: la observación, el análisis de casos educativos reales, resolución de conflictos o situaciones que se presentan en los ámbitos educativos, entre otras; brindando experiencias de enseñanza - aprendizaje que promuevan una actitud crítica, creativa, participativa y vivencial, basada en la experiencia, factor determinante en el aprendizaje del adulto profesional.

Bajo estas consideraciones, a partir de la valoración realizada en el apartado 3.1 sobre las competencias del perfil del egresado del Plan de Estudios 2016, a continuación, se resaltan algunos aspectos que podrían ser fortalecidos y representar oportunidades de mejora para otros programas académicos como, por ejemplo, el de Educación Secundaria²³, o para una nueva especialidad orientada a la formación de adultos, tomando en cuenta que el PEL actualmente no forma parte de la oferta académica de la Facultad de Educación de la PUCP.

De manera preliminar, y en atención a las capacidades para el aprendizaje autónomo que requieren hoy en día los estudiantes que se enfrentan a una acelerada sociedad del conocimiento, es necesario que se garanticen horas académicas destinadas al desarrollo de habilidades para el autoaprendizaje, como parte de uno o más módulos de un curso que integre el plan curricular, mas no como un taller optativo (forma en la que se suele brindar este tipo de acciones formativas, al margen de la programación curricular). Tal como lo resalta Vázquez (2018), el estudiante debe desarrollar habilidades para aprender sin un guía presencial, pues tradicionalmente

²³ Si bien es cierto la especialidad de Educación Secundaria de la FAE – PUCP apunta a la formación integral de adolescentes, no se puede desconocer que el sistema educativo peruano ofrece, además, el servicio de Educación Básica Alternativa (EBA), siendo esta una modalidad equivalente a la Educación Básica Regular (con los mismos objetivos y calidad) y que, por tanto, también incluye el nivel educativo de secundaria. La EBA está dirigida a personas de 14 años a más, que no accedieron o no culminaron su primaria o secundaria, y que buscan concluir sus estudios sin dejar de trabajar; siendo en su mayoría adultos en situación de vulnerabilidad.

no se ha promovido el autoaprendizaje; para lo cual, se sugiere la implementación de una inducción a la educación no presencial, que propicie la flexibilidad cognitiva en el estudiante a lo largo de su vida académica y profesional.

En esa misma línea, si bien la investigación se constituyó como uno de los ejes articuladores del Plan de Estudios 2016, pues permite desarrollar la capacidad de indagación, se considera que deben integrarse como parte de la programación curricular módulos orientados exclusivamente al desarrollo de habilidades de búsqueda, comprensión y análisis de información, que incluyan estrategias de trabajo colaborativo. En la experiencia de la tesista durante el PEL, si bien muchos de los cursos incluían actividades académicas que procuraban el desarrollo de capacidades para la investigación, estas no necesariamente incluían estrategias de trabajo colaborativo, sino más bien demandaban un esfuerzo individual que muchas veces resultaba poco atractivo.

Por otro lado, como parte del área formativa “Bases para el aprendizaje”, el curso de “Teoría y Tendencias de la Educación” no logró consolidar conceptualmente las diversas tendencias y problemas socioeducativos actuales, debido principalmente a que, durante su desarrollo, las sesiones presenciales fueron reprogramadas, limitando muchas veces la participación constante de los estudiantes del PEL, cuyas agendas incluían responsabilidades de corte laboral y familiar. De igual forma, si bien se incluían trabajos colaborativos como parte de su diseño curricular, el seguimiento y asesoría encontraba limitaciones en tanto el desarrollo de los contenidos en las sesiones estaba en desfase con la programación de los trabajos en equipo. Por lo tanto, se sugiere que haya una mejor programación de los contenidos para las sesiones sincrónicas, considerando que son bastante amplios y necesarios para el análisis de procesos epistemológicos, y los trabajos colaborativos asignados.

Asimismo, sobre el área formativa “Diseño y desarrollo curricular”, particularmente respecto al desempeño esperado de *“Diseña y aplica enfoques, técnicas e instrumentos de evaluación que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes”*, es necesario que se desarrolle más de un curso sobre la evaluación de los aprendizajes, ya que los contenidos conceptuales y prácticos resultan relevantes, pero abundantes para las horas académicas que se destinaron durante el PEL. Al ser la evaluación una etapa indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto nos permite estimar si realmente se han logrado los objetivos formativos, se requiere profundizar sobre todo la parte práctica y aplicativa de las técnicas y

herramientas. Esto último, entonces, requiere de horas académicas adicionales en la programación curricular, independientemente de que se complementen con otros cursos.

En esa misma área formativa, sobre el desempeño esperado de *“Diseña, adapta y utiliza de manera pertinente recursos educativos y en especial los tecnológicos como instrumentos para orientar y enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje”*, se considera que la pandemia impactó en el aprovechamiento del curso *“Recursos para el Aprendizaje”* debido a que se tuvo que llevar de manera imprevista a la modalidad virtual. Durante el PEL, este curso dejó en evidencia la necesidad de realizar una adaptación pertinente de los contenidos a la virtualidad, pues se identificaba poco equilibrio entre las horas sincrónicas, de alto contenido expositivo, y las asincrónicas, destinadas a la elaboración de materiales. En esa línea, se propone que los cursos vinculados al diseño y elaboración de recursos educativos fomente más espacios para la integración de los educandos respecto al desarrollo de las actividades y, además, que las sesiones sincrónicas, de contener material expositivo, este sea pausado y complementado con la actividades grupales y activas.

Por último, habiendo reconocido el aprendizaje como un proceso inherente a cada individuo y constante a lo largo de la vida, el sistema educativo define la educación como *“un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades (...). Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad (Congreso de la República, Ley N° 28044, 2003, Artículo 2). De esto último, se desprende la necesidad de reconocer y promover acciones formativas en diferentes ámbitos, más allá de las ofrecidas por las instituciones educativas, las cuales se ubiquen sobre todo en el ámbito de la educación no formal y, específicamente, en la etapa adulta.*

Al respecto, Rumbo (2016) afirma que existe una ausencia de formadores con conocimientos pedagógicos específicos sobre este público y que, en su lugar, existe un colectivo docente muy heterogéneo en cuanto a especialidades que cree que para educar a las personas adultas basta con dominar los contenidos que se enseñan. Bajo escenario, por tanto, resulta pertinente proponer a la FAE la apertura de una especialidad dirigida a la educación para adultos, a fin de cubrir esta creciente necesidad de profesionalizar la educación no formal en distintos ámbitos de la sociedad en donde se desempeñan individuos en etapa adulta.

Conclusiones

1. La capacitación como acción formativa requiere ser vista como un mecanismo estratégico, desde el sector público, para el fortalecimiento de capacidades institucionales en las entidades estatales, a partir del desarrollo de competencias requeridas para el desempeño efectivo de sus trabajadores.
2. Las competencias representan, hoy en día, el principal referente para calibrar las fortalezas de una entidad en cuanto a su capital humano; por lo cual, una formación basada en competencias demanda cambios en los enfoques curriculares, estrategias didácticas y en el papel asignado al docente, a fin de hacer incidencia no solo en el “saber”, sino en el “saber hacer”, y así probar que pueden desempeñarse con éxito en sus puestos.
3. La planificación de la capacitación por competencias demanda reconocer esta acción formativa como un proceso sistémico y estructurado, conformado por diferentes etapas, entre las cuales resaltan: identificación de competencias requeridas, análisis de competencias reales, diagnóstico de necesidades de formación, diseño del plan de formación, realización de estrategias y métodos didácticos para la formación, y evaluación por competencias.
4. La identificación de las competencias requeridas demanda reconocer el rol que cumplen los individuos respecto a su entorno. Para los supervisores, en ese sentido, se deben considerar competencias vinculadas al liderazgo para empoderar a los actores involucrados, así como competencias para planificar, investigar, organizar, comunicar y gestionar las estrategias que permitan lograr la calidad educativa. Más aún, la pandemia ha configurado la necesidad de desarrollar habilidades blandas para el desempeño de los supervisores respecto a las II.EE. de gestión privada, considerando la situación de inestabilidad que atraviesan una parte importante de las consideradas “de bajo costo”.
5. En cuanto al diseño e implementación de una capacitación por competencias, particularmente en el ámbito no formal del trabajo, se precisa considerar las características propias de los individuos en etapa adulta como sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los adultos encuentran en su experiencia acumulada, el principal activo para el aprendizaje, por lo que tienen deseos de

seguir aprendiendo; no obstante, a nivel de actitud, esa experiencia los puede llevar a tener resistencias al cambio.

6. El aislamiento social decretado por la llegada del Covid-19 ha demandado que muchos procesos, como los formativos, se deban configurar hacia la virtualidad. Ello exige, por un lado, que los individuos desarrollen autonomía para el aprendizaje, así como capacidad de gestión de las tecnologías para el relacionamiento con los docentes y los recursos; y, por otro lado, requiere que los diseños curriculares y metodologías didácticas fomenten el trabajo colaborativo como estrategia.
7. Sobre la propuesta formativa de la Facultad de Educación de la PUCP, desde la experiencia de la tesista en el Programa Especial de Licenciatura, esta contribuyó a consolidar un sentido de ético y de responsabilidad respecto a la formación de grupos humanos; la cual, además de afianzar las competencias disciplinares del perfil de egreso, ayudó a desarrollar competencias personales, como el trabajo colaborativo y la comunicación interpersonal, representando un antes y después en el desarrollo profesional de la tesista.
8. Entre las oportunidades de mejora que precisa considerar la Facultad de Educación de la PUCP en su propuesta formativa, se encuentra, por un lado, la integración de estrategias de trabajo colaborativo en los módulos orientados al desarrollo de habilidades de búsqueda, comprensión y análisis de información; y, asimismo, se considera la apertura de una nueva especialidad dirigida a la educación para adultos, que cubra la creciente necesidad de profesionalizar la educación no formal en distintos ámbitos de la sociedad.

Referencias

- Acero, C., Hidalgo, V. & Jimenez, L. (2018). Procesos de aprendizaje adulto en contextos no formales. *Universitas Psychologica*, 17(2), 155-164. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v17n2/1657-9267-rups-17-02-00155.pdf>
- Aguilar, V. (1994). Andragogía vs. Pedagogía... un punto de vista comparativo. *Educación y Ciencia*, 3(10), 11-16. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/82>
- Amaya, D. (2020, 05 de octubre). El índice de morosidad en los colegios privados bordea el 80%. *Perú21*. <https://peru21.pe/lima/el-indice-de-morosidad-en-los-colegios-privados-bordea-el-80-covid-19-coronavirus-educacion-noticia/>
- Andina (2017, 12 de noviembre). *Plataforma web Identicole permite verificar si un colegio está autorizado para operar*. <https://andina.pe/agencia/noticia-plataforma-web-identicole-permite-verificar-si-un-colegio-esta-autorizado-para-operar-689489.aspx>
- Area, M., Bethencourt, A. & Martín, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/733/411>
- Balarin, M. (2016). La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú. ¿Cuáles son sus consecuencias? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 181-196. https://www.researchgate.net/publication/326092937_La_privatizacion_por_defecto_y_el_surgimiento_de_las_escuelas_privadas_de_bajo_costo_en_el_Peru_Cuales_son_sus_consecuencias
- Balarin, M. (2017). *La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE]. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/526>
- Balarin, Kitmang, Ñopo & Rodriguez (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú* (Documento de Investigación 89). Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE]. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/488>
- Bazán, C., Miranda, R. & Nureña, C. R. (2021). Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado. Un estudio cualitativo

- con docentes de tres regiones del Perú (Informe técnico). Proyecto CREER - GRADE. <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/bienestar-docente-e-impacto-de-la-pandemia-de-covid-19-en-escuelas-rurales-multigrado-un-estudio-cualitativo-con-docentes-de-tres-regiones-del-peru/>
- Becerra, M, & Campos, F. (2012). *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos* [Memoria para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile].
- Climent, J. B. (2009). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/28611/document.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Commission of the European Communities (2020). A Memorandum on Lifelong Learning (Commission Staff Working Paper). <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>
- Congreso de la República (2003, 29 de julio). Ley N° 28044. Ley General de Educación. Plataforma digital única del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Cotán, A., García, I. & Gallardo, J. (2021). Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. *Educación*, 30(58), 147-168. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/23575>
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (5), 73-98. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/743>
- Defensoría del Pueblo (2020). La educación frente a la emergencia sanitaria. Brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad (Serie Informes Especiales N° 027-2020-DP). <https://www.gob.pe/institucion/defensoria-del-pueblo/informes-publicaciones/1110738-serie-informes-especiales-n-027-2020-dp-la-educacion-frente-a-la-emergencia-sanitaria>

- Diario Oficial El Peruano (23 de noviembre de 2018). *Informalidad educativa en la mira*. <https://elperuano.pe/noticia/73136-informalidad-educativa-en-la-mira>
- Díaz, L., Gómez, M., Navarro, D., Prado, V., & Soto, A. (2020). Stay at Home and Teach: A Comparative Study of Psychosocial Risks Between Spain and Mexico During the Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.566900/full>
- Domínguez, M., Martín, A. & Paralela, C. (2021). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (35), 1-9. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/417>
- Echeverría, B. & Martínez, P. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322804008.pdf>
- El Comercio (2018, 07 de diciembre). *Minedu interviene colegios informales en Los Olivos*. <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/minedu-interviene-dos-colegios-informales-olivos-noticia-585553-noticia/>
- González, G. (2005). La supervisión pedagógica pública en Chile. Un análisis de la gestión del supervisor como promotor del cambio educativo y mejoramiento en las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 629-636. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130162>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE]. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5692>
- Jaramillo, M. y Ñopo, H. (2020). El impacto del Covid-19 sobre la economía peruana. *ECONOMIAunam*, 17(51), 136-146. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/el-impacto-del-covid-19-sobre-la-economia-peruana/>
- Lazo, O. y Sánchez, D. (2020). Reflexiones en torno a los colegios de bajo costo en el Perú. *Educación*, 16(2), 139-146. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2228>
- Lieb, S. (1991). Principles of adult learning. https://sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/LIEB%201991%20Principles%20of%20adult%20learning.pdf

- Ministerio de Educación (2015, 31 de enero). Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU. Aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación. Plataforma digital única del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118294-001-2015-minedu>
- Ministerio de Educación [Minedu] (2018). Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú (Estudios Breves N° 3 - 2018). <https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/EB03.pdf>
- Ministerio de Educación (2019, 23 de octubre). *Minedu combate la informalidad en colegios con apoyo de entidades aliadas*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/61232-minedu-combate-la-informalidad-en-colegios-con-apoyo-de-entidades-aliadas>
- Ministerio de Salud (2020, 11 de marzo). Decreto Supremo N° 008-2020-SA. Decreto Supremo que declara en emergencia sanitaria a nivel nacional por el plazo de noventa días calendario y dicta medidas preventivas y control del COVID 19. Plataforma digital única del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/normas-legales/483010-008-2020-sa>
- Ministerio de Educación (2020, 04 de febrero). Resolución Viceministerial N° 035-2020-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica denominada “Disposiciones que regulan la gestión de la asistencia técnica dirigida a las DRE y UGEL. Plataforma digital única del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/429694-035-2020-minedu>
- Ministerio de Educación (2021, 26 de febrero). Decreto Supremo N° 005-2021-MINEDU. Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de Instituciones Educativas Privadas de Educación Básica. Plataforma digital única del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138230-005-2021-minedu>
- Ocando, H. (2017). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. *Omnia*, 23(3), 42-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73754947004>
- Presidente del Consejo de Ministros (1996, 08 de noviembre). Decreto Legislativo 882. Ley de Promoción de la Inversión en la Educación. Plataforma digital única del

Estado Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118067-882>

Presidente del Consejo de Ministros (2020, 20 de enero). Decreto de Urgencia N° 002-2020. Decreto de Urgencia que establece medidas para la lucha contra la informalidad en la prestación de servicios educativos de educación básica de gestión privada y para el fortalecimiento de la Educación Básica brindada por Instituciones Educativas Privadas.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/419658-002-2020>

Rosales, R. (1997). Algunas reflexiones sobre la supervisión como proceso educativo. *Revista Educación*, 21(2), 81-94.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/7902>

Rumbo, B. (2016). Problemas y retos de la educación de las personas adultas. *Educar*, 52(1), 93-106. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342143463006.pdf>

Santos, G. (2022, 13 de marzo). *Volver a las aulas: brechas en infraestructura y demanda de más docentes en regiones*. Ojo Público. <https://ojo-publico.com/3375/volver-las-aulas-en-regiones-brechas-en-infraestructura-y-docentes>

Sarrate, L. (2009). *Rasgos singulares del aprendizaje adulto*. En Ministerio de Defensa de España (Ed.), *Educación de personas adultas en las Fuerzas Armadas* (pp. 27-40).

https://publicaciones.defensa.gob.es/media/downloadable/files/links/e/d/educacion_adultos.pdf

Sescovich, S. (2003). El papel de la capacitación en la gestión del cambio y del conocimiento. Bases para las organizaciones públicas que aprenden. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (26), 1-20.

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/995>

Soria, E. y Tafur, R. M. (2020). *Capítulo 12. La gestión educativa en situación de confinamiento en Perú*. En J. Gairin y C. Mercader (Eds), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 225-244). Red AGE. Red de Apoyo a la Gestión Educativa.

<https://ddd.uab.cat/record/236704>

Vásquez, L. (2018). Didáctica para la educación no presencial en adultos. *Espirales educativas*, 4(7), 36-39.

https://emeega.files.wordpress.com/2019/01/espiales_educativas.pdf



Anexo A. Listado de evidencias

A continuación, se presentan imágenes referenciales de las evidencias presentadas para los fines del presente trabajo de suficiencia profesional, en reserva al uso de material de trabajo no publicable.

1. Ficha de planificación para la capacitación

Anexo 1: Ficha de Planificación de la AT²

I. Datos Generales:

- Unidad Orgánica del MINEDU	DIGE
- Unidades Orgánicas con las que coordina la actividad	DIGEGED UGEL y DRE seleccionadas a nivel nacional, responsables de la supervisión y sanción a instituciones educativas privadas
- Nombre del responsable de la AT:	Fiorella Martos Soto
- Tema a Desarrollar	Asistencia técnica sobre la "Estrategia de supervisión a instituciones educativas privadas 2020", en el marco de la RVM 090-2020-MINEDU
- Fecha programada	Sesión 1: 7 de octubre de 2020 Sesión 2: 9 de octubre de 2020 (mañana):
- Sede de la actividad	Virtual
- Modalidad (presencial, virtual)	Virtual

II. Público objetivo

a) Nombre de la DRE/GRE y UGEL participantes:

DRE/GRE	UGEL
Primera sesión: 7 de octubre de 2020	
1. DRELM 2. GRE Arequipa 3. DRE Callao 4. DRE Junín 5. DRE La Libertad 6. DRE Lambayeque 7. DRE Piura	1. UGEL 01 - San Juan de Miraflores, UGEL 02 - Rímac, UGEL 03 - Breña, UGEL 04 - Comas, UGEL 05 - San Juan de Lurigancho, UGEL 06 - Ate y UGEL 07 - San Borja 2. UGEL Arequipa Norte y UGEL Arequipa Sur 3. UGEL Ventanilla 4. UGEL Huancayo 5. UGEL 03 - Trujillo Nor Oeste y UGEL 04 - Trujillo Sur Este 6. UGEL Chiclayo 7. UGEL Piura
Segunda sesión: 9 de octubre de 2020	
1. DRELM 2. GRE Arequipa 3. DRE Callao 4. DRE Junín 5. DRE La Libertad 6. DRE Lambayeque 7. DRE Piura	1. UGEL 01 - San Juan de Miraflores, UGEL 02 - Rímac, UGEL 03 - Breña, UGEL 04 - Comas, UGEL 05 - San Juan de Lurigancho, UGEL 06 - Ate y UGEL 07 - San Borja 2. UGEL Arequipa Norte y UGEL Arequipa Sur 3. UGEL Ventanilla 4. UGEL Huancayo 5. UGEL 03 - Trujillo Nor Oeste y UGEL 04 - Trujillo Sur Este 6. UGEL Chiclayo 7. UGEL Piura
Descripción de los criterios de priorización	Descripción de los criterios de priorización
La capacitación está dirigida a 7 DRE/GRE seleccionadas a nivel nacional con más de 600 instituciones educativas privadas dentro de su competencia territorial. Atendiendo a la temática a capacitar, se ha programado realizar la capacitación en dos sesiones (7 y 9 de octubre). En cada una de las sesiones participarán las 7 DRE/GRE seleccionadas.	La capacitación está dirigida a 15 UGEL seleccionadas a nivel nacional que registran más de 160 instituciones educativas privadas dentro de su competencia territorial. Atendiendo a la temática a capacitar, se ha programado realizar la capacitación en dos sesiones (7 y 9 de octubre). En cada una de las sesiones participarán las 15 UGEL seleccionadas.

2. Formato de solicitud de sala (plataforma virtual)



SOLICITUD DE SALA DIGITAL			
Fecha de solicitud:	5/10/2020		
I. Datos de área:			
Unidad, Dirección u Oficina solicitante (Área usuaria)		Dirección de Gestión Escolar	
Director/Directora	(Nombre y apellido)	Gonzalo Rafael Taveres	
	(Nombre y apellido)	Ysabel Soto	
Datos del responsable para las coordinaciones		Correo electrónico	
		articulacionlego15@minedu.gob.pe	
		Anexo: N° de sala	
II. Datos de la actividad:			
Tipo	Videokonferencia		
Fecha (d/m/a)	7/10/2020		
Horario	9:00 a. m.	Tiempo	Matutino
Fecha (d/m/a)	9/10/2020		
Horario	3:00 p. m.	Tiempo	Tardec
Título de la actividad	Asistencia técnica sobre la Estrategia de supervisión a I.EE privadas 2020 (RVM 090-2020-MINEDU)		
Énfasis de la gestión	Aprendizajes para la vida		
Problemática	<p>Debido a la coyuntura de emergencia sanitaria, el MINEDU ha aprobado una serie de dispositivos normativos a fin de garantizar la continuidad del servicio educativo de gestión privada, entre los cuales se encuentra la RVM 090-2020-MINEDU.</p> <p>Si bien se cuenta con una red de flexibilidad y la necesidad de fortalecer la actividad de supervisión como experiencia entre los quehaceres de desarrollo de los directores, como lo había sido el caso de la aprobación de D.M. 002-2020 que modificó la Ley de Centros Educativos Privados y que da origen al actual proceso de aprobación del Reglamento de I.EE. privadas, lo cierto es que esta coyuntura exige definir una estrategia de supervisión que garantice las medidas que se están tomando para la prestación del servicio educativo en la emergencia sanitaria y, con ello, la actividad de supervisión toma un rol protagonista.</p> <p>Particularmente desde el punto de vista pedagógico, el PIV de supervisión en la emergencia para la atención durante la modalidad de educación a distancia, por lo que garantizar su implementación con los contenidos adecuados al proceso de implementación es sumamente importante.</p>		
Objetivo	Contribuir a fortalecer la capacidad de los especialistas pedagógicos de la DRE/GRE y especialistas de supervisión pedagógica de la UGEL para un mejor desempeño respecto a la actividad de supervisión del servicio educativo de gestión privada, conforme a sus competencias, con miras a garantizar el cumplimiento de las obligaciones que se desprenden de la RVM 090-2020-MINEDU sobre los Planes de Recuperación.		
DRE/GRE Convocadas	DREUM, GRE Arequipa, DRE Cuzco, DRE Ica, DRE La Libertad, DRE Lambayeque, DRE Piura		
UGEL Convocadas	1. UGEL 01 - San Juan de Mariluz, UGEL 02 - Hímas, UGEL 03 - Ibriza, UGEL 04 - Corima, UGEL 05 - San Juan de Lurigancho, UGEL 06 - Ate y UGEL 07 - San Borja 2. UGEL Arequipa Norte y UGEL Arequipa Sur 3. UGEL Arequipa 4. UGEL Huancayo 5. UGEL 09 - Trujillo Norte y UGEL 04 - Trujillo Sur Este 6. UGEL Chiclayo 7. UGEL Puno		
Público Objetivo	Especialistas pedagógicos de la DRE/GRE y especialistas de supervisión pedagógica de la UGEL, contratados en el marco de la Estrategia de supervisión a I.EE privadas 2020.		

3. Material para desarrollo de capacitación

Día 1: Primera sesión

Asistencia técnica sobre la "Estrategia de supervisión 2020" a instituciones educativas privadas en el marco de la RVM 090-2020
Primera Sesión
Dirección de Gestión Escolar - DIGE
Coordinación de Atención con la privada

Agenda

- Objetivo de la Asistencia Técnica y presentación de la jornada
- Marco normativo de los planes de recuperación
- Organización de la estrategia: Importancia, perfiles y metas
- Diseño de la supervisión: Matriz de supervisión (parte I)

OBJETIVO DE LA ASISTENCIA TÉCNICA

Capacitar a los especialistas pedagógicos de las DRE/ORE y UIGEL, para que ejecuten acciones conforme a sus competencias, vinculadas a la actividad de supervisión del servicio educativo de gestión privada, particularmente en la implementación de los planes de recuperación, en el marco de la "Estrategia de Supervisión 2020".

PRESENTACIÓN DE LA JORNADA

¿Dinámica la máquina del tiempo?

¿Cada participante menciona un acontecimiento de la historia que le haya pasado bien y cómo?

¿Sistemáticamente por bloque (2)?

PROPOSITO BLOQUE TEMATICO 1

MARCO NORMATIVO DE LOS PLANES DE RECUPERACIÓN

Identificar el Marco Normativo asociado a los planes de recuperación, que sustenta la necesidad de la Estrategia de Supervisión 2020, en atención a la emergencia sanitaria, a fin de garantizar la continuidad del servicio educativo de gestión privada.

Tema 1. Marco Normativo legal

- Marco normativo: RMV 090-2020
- Supervisión de obligaciones
- Infraacciones y sanciones

Día 2: Segunda sesión

Asistencia técnica sobre la "Estrategia de supervisión 2020" a instituciones educativas privadas en el marco de la RVM 090-2020
Segunda Sesión
Dirección de Gestión Escolar - DIGE
Coordinación de Atención con la privada

Agenda

- Diseño de la supervisión: Matriz de supervisión (continuación)
- Medios de verificación (continuación).
- Instrumentos para el recibo de información.
- Presentación sobre el uso de la plataforma SIMON para el ingreso de información en el marco de la estrategia de supervisión.

ACTIVIDADES DE INICIO

¿Lectura de ideas fuerza del día anterior?

¿Sistemáticamente por bloque (día 2)?

¿Evaluación posterior (Calidad expresada en una palabra)?

PROYECCION DEL FLUJO DE LA ACTIVIDAD DE SUPERVISION

Presentación de respaldo al marco normativo

PROYECCION DEL FLUJO DE LA ACTIVIDAD DE SUPERVISION

Presentación de respaldo al marco normativo

PROPOSITO BLOQUE TEMATICO 3

DISEÑO DE LA SUPERVISIÓN: MATRIZ DE SUPERVISIÓN (continuación)

Comprender la estructura de la "Matriz de Supervisión" como herramienta para evaluar la implementación de los planes de recuperación en la estrategia de educación a distancia de las I.EE. privadas, en atención a la emergencia sanitaria, particularmente los medios de verificación e instrumentos considerados.

6. Guía metodológica para la capacitación

Guía metodológica para el desarrollo de la Asistencia Técnica Virtual

I. TÍTULO:						
Asistencia técnica sobre la "Estrategia de supervisión a instituciones educativas privadas 2020", en el marco de la RVM 090-2020						
II. OBJETIVO:						
Brindar los alcances del desarrollo de la "Estrategia de supervisión a instituciones educativas privadas 2020" en el marco de la Resolución Viceministerial N° 090-2020-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica denominada "Disposiciones para la prestación del servicio de Educación Básica a cargo de instituciones educativas de gestión privada, en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19".						
III. EXPOSITOR/ES			IV. CARGO			
Ysabel Suyo Villar			Especialista pedagógica de la Coordinación de Articulación con Instituciones Educativas Privadas de la DIGE			
Anibal Vásquez			Especialista de gestión de la información de la Dirección de Educación Básica Regular			
Marco Obregón			Especialista legal de la Coordinación de Articulación con Instituciones Educativas Privadas de la DIGE			
Luz Lozano			Especialista legal de la Coordinación de Articulación con Instituciones Educativas Privadas de la DIGE			
Jorez Cuzano			Especialista legal de la Coordinación de Articulación con Instituciones Educativas Privadas de la DIGE			
V. PROCESO METODOLÓGICO						
Primera sesión	Hora	Momento	Tiempo	Expositor	Descripción metodológica	Materiales
07/10/20	9:00	Bienvenida a los participantes	5'	Moderador de DIFOCA	- Palabras de bienvenida a cargo de representantes de la DIGE	PPT
	9:05	Actividades introductorias	5'	Ysabel Suyo	- Presentación del programa general de la Jornada y del equipo responsable conformado por diferentes representantes de direcciones del MINEDU	PPT
	10:10		10'		- Presentación de las DRE/UGEL participantes como parte de la Estrategia de supervisión 2020	PPT
	10:20		5'		- Designación por sorteo de un representante de un representante de los supervisores pedagógicos para apoyar en la labor de sistematización de ideas fuerzas por cada bloque de la jornada.	PPT

V. PROCESO METODOLÓGICO							
Primera sesión	Hora	Momento	Tiempo	Expositor	Descripción metodológica	Materiales	
	10:25	Tema 1: Marco normativo de los planes de recuperación	40'	Marco Obregón	- Presenta las obligaciones derivadas de la RVM 090 y aquellas que pudiesen ser objeto de un PAS. - Puntualiza los aspectos sancionables. - Diferencia lo sancionable y lo no sancionable. - Identifica los medios de verificación que describe la Normativa como argumento para solicitar la documentación de planificación.	PPT	
	11:15		30'	Ysabel Suyo	- Identifica normas complementarias como RVM 093-2020 y RVM 094-2020 para la implementación de los planes de recuperación. - Describe la importancia y la necesidad que justifica la Estrategia de Supervisión del servicio educativo de gestión privada 2020 en el marco de la RVM 090-2020.		
	11:45	PAUSA (10 min)					
	11:55	Tema 2: Organización de la estrategia: Perfiles y metas.	35'	Ysabel Suyo	- Identifica las regiones focalizadas y UGEL priorizadas así como las IE privadas a supervisar. - Presenta las responsabilidades y las metas de los especialistas pedagógicos de las DRE/GRE con respecto a la Estrategia de supervisión 2020. - Presentación del instrumento para la Asistencia técnica a las UGEL de competencia territorial de la DRE/GRE.	PPT	
	12:10	Tema 3: Orientación sobre actividades e instrumentos para la GRE/DRE	30'	Ysabel Suyo	- Presenta las responsabilidades y las metas de los especialistas de supervisión pedagógicos de las UGEL con respecto a la Estrategia de supervisión 2020.		

7. Perfiles profesionales para los equipos descentralizados



Especialista pedagógico en DRE/GRE (i)

a) Perfil de locador

- Formación**
- Título profesional de educación.
 - Curso, capacitación, diploma, o similares, que acrediten un mínimo 24 horas lectivas, en entornos virtuales y/o de educación a distancia y/o manejo de plataformas educativas.
 - Curso, capacitación, diploma, o similares, que acrediten un mínimo 24 horas lectivas, en procesos de evaluación y/o verificación y/o certificación y/o acreditación de II.EE.
- Experiencia**
- Experiencia **laboral general** mínima de tres (03) años en instituciones públicas y/o privadas.
 - Experiencia **laboral específica** mínima de dos (02) años como docente capacitador en temas pedagógicos o gestión escolar y/o revisor de instrumentos de gestión.
 - Experiencia **laboral específica** mínima de seis (06) meses en monitoreo y/o seguimiento y/o articulación y/o asistencia técnica relacionados a iniciativas y/o proyectos y/o programas.



Especialista de supervisión pedagógica en UGEL (i)

a) Perfil de locador

- Formación**
- Título profesional de educación.
 - Curso, capacitación, diploma, o similares, que acrediten un mínimo 24 horas lectivas, en entornos virtuales y/o de educación a distancia y/o manejo de plataformas educativas.
 - Curso, capacitación, diploma, o similares, que acrediten un mínimo 24 horas lectivas, en procesos de evaluación y/o verificación y/o certificación y/o acreditación de II.EE..
- Experiencia**
- Experiencia **laboral general** mínima de tres (03) años en instituciones públicas y/o privadas.
 - Experiencia **laboral específica** mínima de un (01) año como docente capacitador en temas pedagógicos o gestión escolar y/o revisor de instrumentos de gestión.
 - Experiencia **laboral específica** mínima de dos (02) servicios en monitoreo y/o seguimiento y/o articulación y/o asistencia técnica relacionados a iniciativas y/o proyectos y/o programas.

8. Plan de capacitación

Plan de capacitación a especialistas de DRE/GRE y UGEL a cargo de la actividad de supervisión del servicio educativo de gestión privada, particularmente para el cumplimiento de la normativa sobre Planes de Recuperación, en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020

I. Datos generales

a. Facilitadores:

Especialistas de la Coordinación de Articulación con I.EE. Privadas de la DIGE, en apoyo con especialistas de la DIGEPR y la DAGED, vinculados al cumplimiento de la normativa sobre Planes de Recuperación y soporte a la implementación de la Estrategia de Supervisión 2020.

b. Pámulos objetivos:

Especialistas de DRE/GRE y UGEL responsables de la actividad de supervisión del servicio educativo de gestión privada, particularmente en cumplimiento de la normativa sobre Planes de Recuperación, focalizadas en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020.

c. Competencias pericia deseadas:

- o **Gestión de la información:** Capacidad para buscar, obtener, revisar, organizar y compartir información en contextos digitales.
- o **Comunicación digital:** Capacidad para comunicarse, relacionarse y colaborar de forma eficiente con herramientas y en entornos digitales.

II. Contenidos

Contenido
<p>1. MARCO NORMATIVO DE LOS PLANES DE RECUPERACIÓN</p> <p>1.1 Aspectos legales de la Resolución Viceministerial N° 090-2020-MINEDU.</p> <p>1.2 Aspectos pedagógicos de los normas complementarias para los planes de recuperación (Resolución Viceministerial N° 093-2020-MINEDU y Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU).</p> <p>2. ORGANIZACIÓN DE LA ESTRATEGIA: IMPORTANCIA, PERFILES Y METAS</p> <p>2.1 Descripción de la estrategia de supervisión 2020.</p> <p>2.2 Responsabilidades, hitos e instrumentos de los DRE/GRE prioritarios.</p> <p>2.3 Responsabilidades y metas de las UGEL prioritarias.</p> <p>3. DISEÑO DE LA SUPERVISIÓN: MATRIZ DE SUPERVISIÓN</p> <p>3.1 Aspectos/indicadores.</p> <p>3.2 Métodos de verificación y fuentes.</p> <p>3.3 Instrumentos de recojo de información.</p> <p>3.4 Registro de la información (uso del SIMON).</p>

III. Actividades de formación

Para el desarrollo de las actividades de formación en sesiones virtuales que los participantes utilicen herramientas de comunicación y sincronía según el siguiente detalle:

Sesión	Título de estudio	Actividades	Duración	Fecha
I	4 horas y 45 minutos	Lectura de la normativa vinculada a los Planes de Recuperación (RVM 090-2020, RVM 093-2020 y RVM 094-2020)	1	Correo: 02/10/2020
	2 horas y 15 minutos	Revisión y análisis previo de los materiales a ser utilizados durante la jornada de capacitación: Matriz de Supervisión	1	Correo: 05/10/2020
	4 horas y 15 minutos	Participación de la 1era jornada	1	Zoom: 07/10/2020
	2 horas y 15 minutos	Revisión y análisis previo de los materiales a ser utilizados durante la jornada de capacitación: Fichas de Aplicación de Instrumentos	1	Correo: 08/10/2020
	4 horas y 15 minutos	Participación de la 2da jornada	1	Correo: 09/10/2020

a. Primera jornada: Día 1

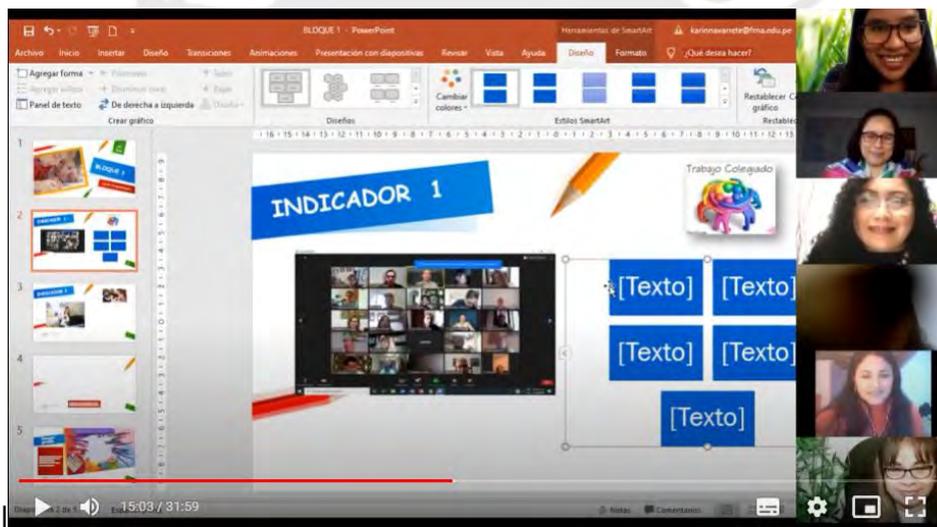
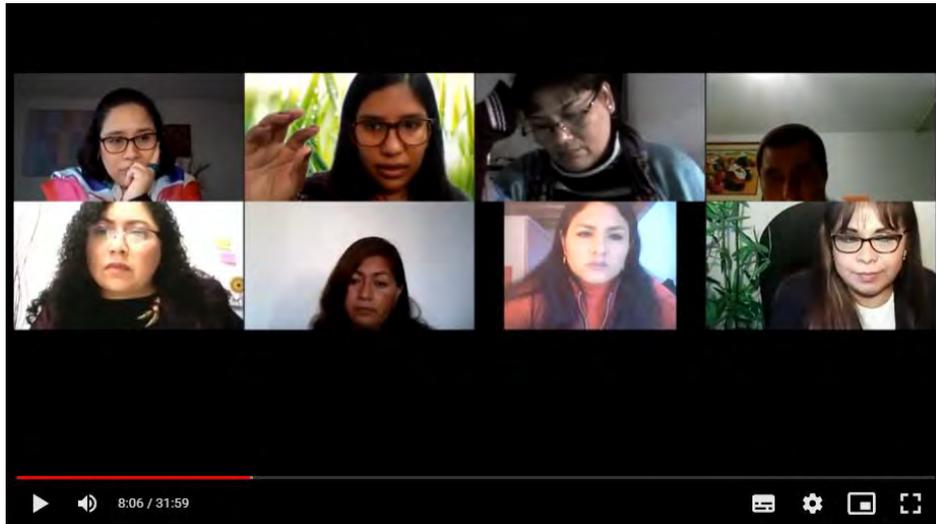
Título de la Jornada: Marco normativo de los planes de recuperación, organización de la Estrategia de supervisión 2020 y diseño de la supervisión (Matriz de supervisión: Aspectos/Indicadores y Medios de Verificación/Fuentes)

Objetivo: Capacitar a los especialistas pedagógicos de las DRE/GRE y UGEL para que ejecuten acciones conforme a sus competencias, vinculadas a la actividad de supervisión del servicio educativo de gestión privada, particularmente en la implementación de los planes de recuperación, en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020.

Recursos: PPT (Presentación), Matriz de supervisión remitida, Plataforma ZOOM.

HORARIO	ACTIVIDADES	RESPONSABLE	MATERIALES	PRODUCTOS
9:00	ACTIVIDADES DE INICIO: *Se rotará por el chat, de manera interna, el registro virtual de los participantes a todas las especialistas pedagógicas de las DRE y UGEL.*		Link para registro de asistencia	
9:05	Presentación de la jornada de formación y Estrategia de supervisión 2020	(Por confirmar)	Diapositiva 1: Presentación Carátula	Propósitos socializados
9:10	– Palabras de bienvenida a cargo de representantes de la DIGE	Ysabel Suyo	Diapositiva 2: Programa general y propósitos de las jornadas	
9:20	– Presentación del programa general de la Jornada y del equipo responsable confirmado por diferentes representantes de direcciones del MINEDU:		Diapositiva 3: DRE/GRE/UGEL participantes	
	• Primera jornada (Día 1): Marco normativo de los planes de recuperación, organización de la estrategia y diseño de la supervisión (Matriz de supervisión: Aspectos/Indicadores y Medios de Verificación).		Diapositiva 4: Acuerdos de convivencia y Representante de los supervisores.	Acuerdos de convivencia consensuados.
	• Segunda jornada (Día 2): Diseño de la supervisión (Matriz de supervisión; Instrumentos de recojo de información) y uso de la plataforma SIMON.			Designación de los sistematizadores
	– Presentación de las DRE/GRE y UGEL participantes como parte de la Estrategia de supervisión 2020			
	– Consenso de los acuerdos de convivencia para la jornada, establecidos conjuntamente con los participantes para lograr los propósitos previstos.* la mejor regla es utilizar el sentido común y comportarnos con la Netiqueta.			

9. Registro fotográfico y audiovisual.



10. Tablero de seguimiento a las actividades, en el marco de la Estrategia de Supervisión 2020.

Nombre de tarea	Duración	% compl	Comienzo	Fin	Responsab
MINEDU Supervisión IIEE Privadas	257 días	81%	mar 17/03/20	mié 24/03/21	
Inicio	0 días	100%	mar 17/03/20	mar 17/03/20	DIGE
0. HITOS	252 días	0%	mar 17/03/20	mié 17/03/21	
▷ Supervisión 2020	252 días	0%	mar 17/03/20	mié 17/03/21	
I. Normativa	171 días	89%	mar 14/07/20	mié 17/03/21	
▷ 1. Reglamento IIEE privadas	158 días	90%	mar 14/07/20	vie 26/02/21	
▷ 2. NT Supervisión IIEE privadas	159 días	87%	lun 3/08/20	mié 17/03/21	
II. Generación de condiciones	91 días	100%	lun 15/06/20	vie 23/10/20	
▷ Aprobación de la demanda adicional - Pliego	37 días	100%	lun 15/06/20	vie 7/08/20	
Solicitud de DA	12 días	100%	lun 15/06/20	mié 1/07/20	DIGE
Aprobación de DA	25 días	100%	jue 2/07/20	vie 7/08/20	UPP
▷ Presupuesto Regiones y LM	35 días	100%	lun 10/08/20	vie 25/09/20	
▷ DS de transferencia regiones	23 días	100%	lun 10/08/20	mié 9/09/20	
Incorporación de recursos regiones	12 días	100%	jue 10/09/20	vie 25/09/20	UGEL
▷ Demanda Adicional LM	26 días	100%	lun 17/08/20	lun 21/09/20	
▷ Contratación y capacitación de personal DIGE	29 días	100%	lun 10/08/20	jue 17/09/20	
▷ Documento de la estrategia de Supervisión	17 días	100%	vie 18/09/20	mar 13/10/20	
▷ Contratación y capacitación personal Supervisión Regiones	25 días	100%	vie 18/09/20	vie 23/10/20	
III. Implementación en regiones	55 días	100%	mié 7/10/20	jue 24/12/20	
▷ Lanzamiento de la estrategia	7 días	100%	lun 12/10/20	mar 20/10/20	
Envío de oficio a DRE/GRE y UGEL para inicio de la estrategia	5 días	100%	lun 12/10/20	vie 16/10/20	DIGE
Comunicación a CTs sobre la estrategia	5 días	100%	mié 14/10/20	mar 20/10/20	DIGE
▷ AT a equipos descentralizados	53 días	100%	mié 7/10/20	mar 22/12/20	
Asistencia técnica de inducción a la DRE/UGEL	2 días	100%	mié 7/10/20	vie 9/10/20	DIGE
Reunión con los especialistas legales y pedagógicos de la DRE/UGEL	1 día	100%	jue 15/10/20	jue 15/10/20	DIGE