

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Análisis de las competencias docentes consideradas en el Marco de
Buen Desempeño Docente

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación Primaria que presenta:

Alejandra María Yañez Correa

Asesora:

Themis Aidee Castellanos Del Portal

Lima, 2024


Informe de Similitud

Yo, Themis Castellanos Del Portal, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado *Análisis de las competencias docentes consideradas en el Marco de Buen Desempeño Docente de la autor(a) Alejandra María Yañez Correa*

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 21%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 25/06/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 25 de junio 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Castellanos Del Portal, Themis Aideé	
DNI: 09304289	Firma 
ORCID: 0000-0001-6581-7634	

“La calidad de la educación está ligada a la calidad del docente, por ser este uno de los pilares fundamentales del desarrollo del proceso educativo”

Orellana (1996)



RESUMEN

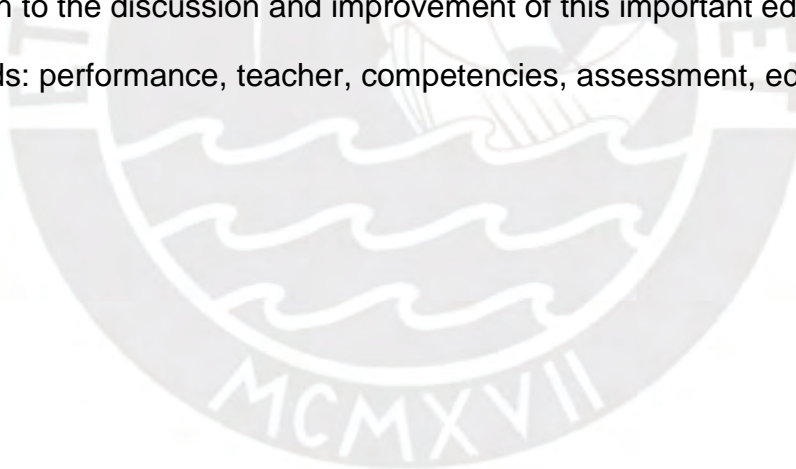
Esta investigación analiza las competencias docentes consideradas en el *Marco de Buen Desempeño Docente* (MINEDU, 2012), documento fundamental de la política educativa peruana, desde el enfoque basado en competencias. Un primer peldaño para un mejor sistema educativo es, sin duda, el docente y el trabajo que realiza. Por ello la importancia de ahondar en los documentos que lo rigen ya que plantean lo que se espera de cualquier docente a nivel nacional para posteriormente evaluarlo. La investigación apunta a analizar cómo se han definido las competencias docentes y sus implicancias, para reflexionar la pertinencia de este documento político respecto a lo que se demanda del desempeño docente en la actualidad. Así, el objetivo principal es analizar las competencias docentes consideradas en el *Marco de Buen Desempeño Docente* desde el "enfoque por competencias". Para ello, se ha realizado un análisis a partir de diez competencias. La metodología en la que se sustenta la investigación es cualitativa y a nivel descriptivo. Es de análisis crítico y el procesamiento se realizó con codificación, matriz y Atlas.ti. Como conclusiones, se encontró que las competencias de Planificación Docente y Evaluación son las más mencionadas en el *Marco*. Las menos referidas son Recursos en el aula (tecnologías) y Gestión Escolar. Asimismo, lo más resaltante es la valoración de características en los y las estudiantes para el proceso de aprendizaje y convivencia. Algunas ausencias respecto a la gestión del propio desarrollo profesional y formación continua, y sobre identificar situaciones de dinámica familiar conflictivas en aula. La tesis plantea ser un aporte para la discusión y mejora de este importante agente.



ABSTRACT

This research analyzes the Good Teacher Performance Framework, known as MBDD, a fundamental policy document of Peruvian education that dates back to 2012, from a Competency-based approach. A first step for a better educational system is, without a doubt, the teacher. Therefore, it is important to delve into the documents that govern it, since they state what is expected of any teacher at the national level to later evaluate it. The research aims to analyze how the competencies and their implications have been defined, to reflect on the relevance of this political document with respect to what is currently demanded from teaching performance. The main objective of the research is to analyze the teaching competencies considered in the Good Teaching Performance Framework from the "Competency-based Approach". Therefore, an analysis has been carried out based on ten teaching competencies. The methodology on which the research is based is qualitative and at a descriptive level. The critical analysis and data processing was carried out with coding, a matrix and Atlas.ti. As the conclusions, it was found that Teaching Planning and Evaluation are the most mentioned in the MBDD. The least mentioned are Classroom Resources (technologies) and School Management. An important highlight is the emphasis on assessment, and recognizing students' diverse characteristics as crucial for the learning and coexistence processes. Some absences are about managing one's own professional development and continuous training, and about identifying conflictive family dynamic situations at classrooms. The thesis aims to be a contribution to the discussion and improvement of this important educational agent.

Key words: performance, teacher, competencies, assessment, education.



ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	7
PARTE I: MARCO TEÓRICO	11
Capítulo 1: Marco de Buen Desempeño Docente como documento político normativo	11
1.1. Política Educativa que enmarca el MBDD	11
1.2. Documentos de política educativa normativos	15
1.3. Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD)	17
Capítulo 2: Competencias de Desempeño Docente	19
2.1. Conceptos relacionados al Desempeño docente (DD)	19
2.2. Definiciones de las competencias de desempeño docente (CDD)	22
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	31
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	36
3.1. Habilidades para la enseñanza	36
3.2. Planificación de clase	39
3.3. Interacción didáctica	42
3.4. Interacción con estudiantes	45
3.5. Recursos en el aula	48
3.6. Evaluación	51
3.7. Reflexión e investigación	53
3.8. Relación entre docentes	56
3.9. Relación con los padres y madres	58
3.10. Gestión escolar	60
CONCLUSIONES	62
RECOMENDACIONES	65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	75
ANEXO 1: Matriz de Coherencia	75
ANEXO 2: Instrumentos	79
FICHAS A: Documentos de política educativa nacionales (LGE, PEN, etc.)	79
FICHAS B: Documentos o artículos sobre política educativa que mencionan al MBDD	80
	5

FICHAS C: Documentos sobre evaluación del desempeño docente	81
ANEXO 3: Validación de Instrumentos	86
ANEXO 4: Resultados con Altas.ti	88



INTRODUCCIÓN

Esta tesis analiza las competencias docentes presentes en el *Marco del Buen Desempeño Docente*, en adelante MBDD, documento político normativo elaborado por el Ministerio de Educación del Perú, aprobado en el año 2012 y con vigencia hasta la actualidad.

Después de una revisión teórica y conceptual sobre la normativa nacional y cómo se definen las competencias y las nociones metodológicas, se realiza un exhaustivo análisis de éstas en el MBDD, culminando con las conclusiones de lo hallado y las recomendaciones pertinentes. Es un estudio con enfoque metodológico cualitativo, de nivel descriptivo. Se utilizó el análisis documental como técnica; para lo cual, se elaboraron diversos instrumentos como guía o matriz de análisis y fichas para la organización de datos.

El tema de interés es una elección personal que data en los inicios de mi carrera de educación. Inclined por la política educativa y la búsqueda de soluciones a problemáticas, en esta investigación escogí enfocarme en maestros y maestras por ser uno de los pilares esenciales. La función de los y las docentes en el espacio del aula es tan relevante que, aunque las políticas cambien a través de los años, los resultados educativos no mejoran si no se presta atención a su trabajo y competencias docentes.

Resulta de suma envergadura, entonces, la identificación y delimitación de las competencias docentes idóneas para nuestro país. Así que, el sistema educativo en su conjunto cuenta con un documento apropiado para orientar su praxis, formación y evaluación. Este documento es el Marco de Buen Desempeño Docente. Por ende, cabe la pregunta ¿En qué medida se pueden analizar las competencias docentes del MBDD desde el "Enfoque basado en competencias"? Es así que se plantea como objetivo analizar las competencias docentes consideradas en el *Marco de Buen Desempeño Docente* desde el "enfoque por competencias".

Teniendo en cuenta los diferentes contextos del país (interculturalidad, pluriculturalidad, espacios multilingües, territorios y recursos naturales variados propios de cada distrito y región, entre otros) y la necesidad de que las políticas normativas exijan a los docentes responder a estos; se ha realizado una exhaustiva investigación analizando si al MBDD.

La importancia de este tema recae, por un lado, en el aporte a la investigación en educación y política educativa; pero también, contribuye a promover el análisis y criticidad de lo que el estado plantea pero que como ciudadanos y ciudadanas podemos ser capaces de cuestionar, estudiar y proponer, pensando en el bienestar del destinatario final, los y las estudiantes. De igual forma, fomenta la promoción de políticas públicas sobre competencias docentes para que sean cada vez más pertinentes a los desafíos del Siglo XXI y, sobre todo, para el contexto peruano. Si consideramos que la meta es garantizar una educación con la que los estudiantes peruanos y peruanas construyan sus aprendizajes, formen su juicio crítico y sean agentes de cambio positivo para la sociedad peruana, el rol del docente como guía para lograrlo es primordial.

El tema desarrollado, es una materia ampliamente estudiada a nivel internacional. Sin embargo, en el Perú no es común analizar críticamente los documentos normativos. Esta tesis tiene como finalidad contribuir en esta línea de investigación, con documentos de política educativa como objeto de estudio. Específicamente, respecto a políticas sobre el rol docente en el Perú; es decir, el MBDD.

Si bien, muchas veces, el diseñar una política o instrumento político, no garantiza que este se lleve a cabo efectivamente en las aulas de cada rincón del país, tener las adecuadas y estables metas educativas da un norte y orienta la labor diaria de los y las docentes.

Al examinar investigaciones respecto a política educativa y desempeño docente, se puede aseverar que los estudios realizados son especializados, y no muchos

conjugan esta temática con la actuación del docente. Por ello, es pertinente estudiar el tema.

Algunos estudios relacionados son los de De Lella (1999), quien resalta a la gestión educativa desde las características de las concepciones y modelos educativos. Indaga en cuanto a la formación, práctica docente y profesionalización. El autor señala como resultado la importancia de debatir bases o fundamentos de propuestas formativas para la práctica y discurso docente.

Cueto, por su parte, analiza distintas etapas en la región. A partir de encuestas a viceministros u oficiales a cargo de sistemas de información, entrevistas, análisis de publicaciones y portales de internet concluye que se debe vincular la política educativa con los diagnósticos, investigaciones, evaluaciones y cuestionarios, además de la importancia de la conversación entre las políticas educativas y la investigación (Cueto, 2005).

Por su parte Bernabé (2013), realiza un análisis de tres de los documentos de política educativa nacionales; cuyos resultados muestran coincidencias y disimilitudes entre sí, así como variados enfoques y conceptos. Cuenca (2017), recorre la parte histórica de la educación, la cual se conjuga con el análisis regional de Cueto (2014) acerca de cómo vamos en cuanto a políticas educativas. Estos investigadores identifican en nuestro medio la importancia del papel docente pues es de conocimiento el rol primordial de este agente de la educación para con la niñez.

Estudios diversos han descrito el contexto peruano de la educación, las políticas inmersas, pero sobre todo las recomendaciones por seguir. Desde un recuento de leyes sobre temas como la carrera meritocrática, específicamente, los resultados apuntan a que, a pesar de los esfuerzos de distintos gobiernos, la verdadera reforma en el Perú ha atravesado distintas problemáticas a través del tiempo y que no todas las reformas planteadas han sido beneficiosas. Es por ello que se hace necesario un horizonte claro de manera consistente y atemporal (De Lella, 1999; Cuenca, 2017).

Esta tesis analiza las competencias docentes en el MBDD. Para ello, se revisan los conceptos y definiciones utilizados cuando se trata del Enfoque por Competencias. Es así que una I Parte y a través de dos capítulos, se plantea el marco teórico el cual parte de revisar la política que lo enmarca, documentos de política educativa normativos, y el MBDD mismo. Asimismo, se presentan las competencias de desempeño docente, desde los conceptos transversales hasta las definiciones inmersas. En la II Parte, sección dedicada al diseño metodológico, se describe el proceso seguido para inspeccionar el MBDD. Y posteriormente, en la Parte III, se presenta el análisis de las competencias realizado a partir de diez criterios establecidos desde la bibliografía revisada.

Los criterios o indicadores describen el proceso educativo completo en el aula; desde las habilidades para la enseñanza, estrategias de planificación de clases, interacción didáctica con estudiantes, recursos, evaluación, reflexión, relación con otros docentes y padres, y gestión escolar. Finalmente, la tesis culmina con partes dedicadas a la presentación de las conclusiones respecto al objetivo y también las recomendaciones aterrizadas en el entorno peruano.

Algunas limitaciones del estudio se relacionan con la pandemia de coronavirus COVID 19, que planteó los retos relacionados a la educación virtual y al trabajo remoto, así como la aparición de nuevos documentos de políticas educativas. Los retos para el sistema educativo relacionados con la crisis sanitaria plantearon temas y proporcionaron espacios y motivaciones para reflexionar sobre el rol de las y los docentes en contextos urbanos, rurales y en situaciones de emergencia.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Marco de Buen Desempeño Docente como documento político normativo

La educación peruana posee documentos de política educativa orientadores para la labor docente. El más relevante, sin duda, para orientar el desempeño, es el *Marco de Buen Desempeño Docente* (Minedu, 2012). En un país con amplias brechas educativas como el nuestro, es necesario que los y las docentes, con sus particularidades, se alineen a el documento nacional que asegura la calidad de su labor diaria en las aulas.

1.1. Política Educativa que enmarca el MBDD

El MBDD posee un encuadre de tiempo y contexto específicos en el Perú, los cuales estuvieron marcados por diversas leyes y políticas que lo engloban o acogen. A continuación se describen las más importantes y ligadas al documento.

1.1.1. Política, política pública y política educativa

El sistema educativo peruano es diverso a lo largo del territorio nacional. Es de conocimiento público que ha atravesado o atraviesa diversas problemáticas y tensiones; por ejemplo, en cuanto al contenido del currículo y desarrollo de competencias, capacitación docente, multiculturalidad, lenguas, desigualdad, servicios básicos, infraestructura, etc. (Balarín y Saavedra, 2023). El listado es amplio; sin embargo, muchas políticas intentan minar estas situaciones y mejorar las condiciones que aseguren servicios educativos eficientes (UNESCO, 2017).

Si bien se constata que los cambios aún no son suficientes, es necesario el trabajo en los peldaños más relevantes como el de las políticas educativas para apuntar a mejoras.

Para la Organización de Estados Americanos (OAS, 2007), las políticas establecen el curso de las acciones y garantizan los objetivos trazados. Es decir, conforman la base esencial, el ideal elástico y dinámico regulado por normas específicas que brindan orientación, establecen fronteras y límites necesarios para que desarrollen las acciones (planes, procedimientos, presupuestos, programas, entre otros) (DGCJ, 2007).

Por su parte, para Vargas (2014) las políticas educativas señalan el norte del sistema escolar y lo que se pretende organizar en este. En otras palabras, se estructuran instancias de acuerdo a las corrientes y las teorías relacionadas: educación, psicología, sociología y administración; cuyo objetivo es el aprendizaje para la sociedad, desde cómo se aprende hasta cómo se asimilan valores, etc. (Vargas, 2014).

El Foro Regional de Políticas Educativas (2022) expresa cuatro recomendaciones de política educativa que incluyen actualizar los currículos, procurar la calidad de los y las docentes, mejorar la infraestructura y tecnología en las escuelas, y evaluar los aprendizajes.

Tabliabue, citado en Vargas (2014), plantea que son el agrupamiento de leyes, disposiciones, decretos, reglamentación y resoluciones como parte de la doctrina pedagógica, con procedimientos alcanzables. Por su parte, Vitar (2014) sostiene además que, en política educativa, se manifiestan aquellos comportamientos priorizados y legítimos, respecto a los que no o los que han dejado de serlo.

De esta forma, se entiende por documentos de políticas educativas docentes, aquellos que rigen el comportamiento docente dentro y fuera de la escuela. En nuestro país se cuenta con un conjunto de documentos de políticas educativas que corresponden a leyes y normas. Pero, delimitando a los objetivos de esta tesis, a continuación, se presentan los más importantes relacionadas a la labor docente.

1.1.2. Ley de Carrera Pública Magisterial N° 29062

La Ley N° 29062 fue publicada un 12 de julio de 2007 durante la gestión del ministro José Antonio Chang Escobedo. Es una de las leyes más importantes para la labor docente, dado que tiene como objetivo regular la función de los y las docentes en servicio del país, su asignación y escalamiento. Cuenca (2011) subraya que se obtuvo tras procesos de debates iniciados desde el 2001. García (2017) alega que Alan García la promulgó en el 2007 a pesar del rechazo y protestas del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP).

Esta Ley N° 29062 define al docente en su Artículo 3° como un profesional licenciado o con título profesional en educación, que presta un servicio público que se enfoca en una enseñanza de calidad y con una formación continua e intercultural (El Peruano, 2007).

Además, sobre la evaluación docente, esta misma ley en el Art. 9° señala los dos tipos de evaluaciones a maestros(as): las obligatorias y las voluntarias. Las primeras son necesarias para ingresar a la Carrera Pública Magisterial (CPM) y consideradas propias del desempeño (Art. 24° - 29°). Las segundas son las de ascenso, y de verificación de dominio de información, capacidades y desempeños de quien aspira a puestos de Gestión o Investigación (El Peruano, 2007).

También el Art. 24° menciona un objetivo formativo, orientado a una mejoría de la labor educativa y el desempeño laboral. Se indica que es un proceso transparente, confiable y supervisado por el Ministerio de Educación (Minedu), con criterios esenciales y complementarios. Entre los esenciales se señala la formación, idoneidad profesional, compromiso ético y calidad de la enseñanza. Entre los criterios complementarios señala a los reconocimientos y la experiencia. De acuerdo a esta misma ley, las instancias encargadas de la evaluación son el Minedu y el SINEACE (El Peruano, 2007).

El Art. 28° precisa que la evaluación es permanente, global y obligatoria. De esta manera se estipula que existe la evaluación ordinaria (trianual), y la evaluación

extraordinaria (dirigida a maestros que desaprobaron) que sirve para superar las deficiencias (El Peruano, 2007).

Finalmente, el Art. 29º está centrado en los factores para la evaluación. Se plantea la existencia de un comité en cada institución educativa que se orienta en los puntos del Art. 24. Es decir, incluye logros en la labor docente, el cumplimiento de asignaciones de acuerdo a su planificación curricular anual, así como el apoyo a objetivos institucionales, manejo de currículo, temas o contenidos, metodología, evaluación, innovaciones pedagógicas, y autoevaluaciones. Igualmente, se señala que quienes no aprueben la evaluación en dos ocasiones son capacitados; si desaprueban nuevamente, se retiran de la Carrera Pública Magisterial (El Peruano, 2007).

A través de estos artículos se puede identificar que hay una alusión a factores que se relacionan con las competencias de evaluación docente. Se debe resaltar que, desde su promulgación en el 2007, y a través de variados reglamentos, se modificó esta ley en muchos gobiernos.

1.1.3. Ley de Reforma Magisterial N° 29944

La Ley N° 29944 fue promulgada un 24 de noviembre de 2012, y publicada el 25 de noviembre del mismo año. Fue elaborada durante la gestión de la ministra Patricia Salas O'Brien. Según esta ley, la carrera docente es meritocrática y se promueve el desarrollo de los y las docentes, con oportunidades y eficientes condiciones de trabajo para mejorar los aprendizajes.

Según el MINEDU (2018), también regula las relaciones entre Estado y profesores de distintos niveles y programas de educación básica o técnica. La regulación se relaciona a formación continua, deberes y derechos, carrera pública magisterial, remuneraciones, procesos disciplinarios, incentivos laborales y evaluación.

Esta ley también concibe al maestro en su Art. 4º como un profesional (titulado o licenciado en educación), parte del proceso educativo, y prestador de un servicio público

a favor de los derechos de las niñas y los niños (en cooperación con las familias, la comunidad y el Estado).

De igual modo, en el Art. 5º, se remarcan como metas de la calidad de los colegios públicos en el Perú y la idoneidad de los profesionales que laboran en estas. Asimismo, destacan aspectos como aprendizaje integral, valoración de logros, condiciones de ascenso, panorama deseable, continuidad de docentes de excelencia y reforzamiento del Programa de Formación y Capacitación Permanente (PFCP) que deviene de la Ley N° 28044 (MINEDU, 2018).

Los apartados respecto a evaluación docente son el Artículo 13º, 24º y 25º. El primero señala las cuatro formas de evaluaciones: de entrada, a la CPM, de desempeño, de ascenso, y las evaluaciones relacionadas a obtener cargos. El segundo recalca la necesidad de comprobar el nivel de desempeño de competencias profesionales. Y el tercero, indica que cada comité de evaluación se encarga del proceso de acuerdo al Reglamento. La Dirección Regional de Educación orienta y supervisa (MINEDU, 2018)

Esta ley ha tenido modificaciones como la N° 31395 que modifica el Art. 19º de la Ley N° 2944, publicada el 18 de enero del 2022. Como se presentará más adelante, el MBDD deviene de esta ley.

1.2. Documentos de política educativa normativos

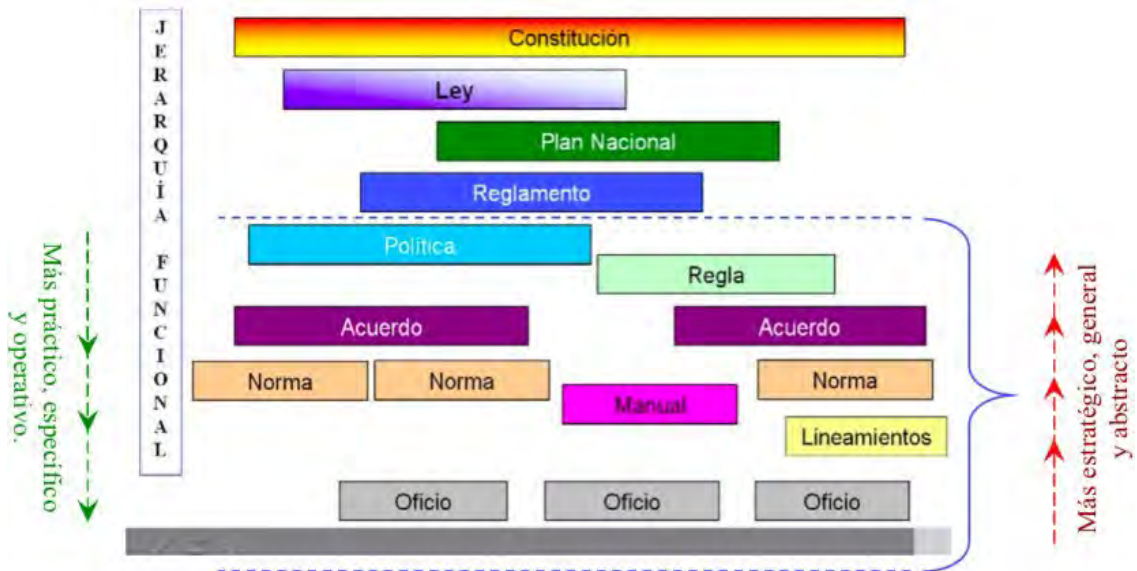
Para el sector educativo, la Ley General de Educación N° 28044 (2003) es la de más alto rango. Se debe recordar que el orden de jerarquía de las leyes incluye la Constitución Política del Perú, leyes generales, planes nacionales, políticas sectoriales, reglas, acuerdos y normas, manuales o lineamientos (como se aprecia en la Figura 1).

A la mencionada Ley General le siguen otros documentos de políticas como el Plan Bicentenario (parte Educación) del Centro Nacional de Planeamiento Estratégico o CEPLAN (2011); y el Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016-2021, del CEPLAN también. De la misma manera, se cuenta con el Proyecto Educativo Nacional al 2036 a cargo del Consejo de Educación. Como se observa, solo este último es el que

ha sido actualizado. Finalmente, el sector educativo cuenta con documentos normativos tales como el MBDD elaborado por MINEDU, que brinda pautas a todos los y las docentes.

Figura 1

Jerarquía funcional de la normativa



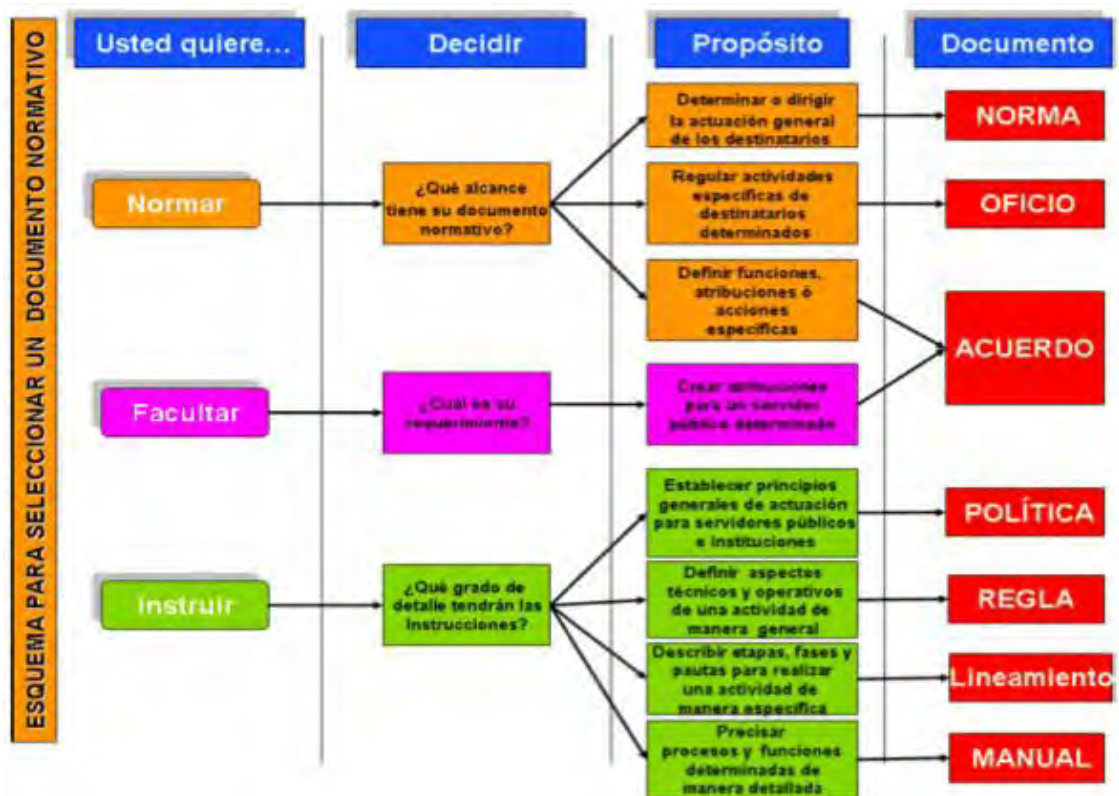
Nota. - En esta representación se incluyen cuatro instrumentos jurídicos rectores (Constitución, Ley, Plan Nacional, Reglamento) para el sólo efecto de situar funcionalmente a la normativa jurídico- administrativa que está entre corchetes.

Nota. Tomado de Maldonado (2011, p.11)

Entre los propósitos de un documento normativo está determinar o dirigir la actuación general de los destinatarios; regular actividades específicas; definir funciones, atribuciones o acciones específicas (Figura 2). Es así que, se puede decir que el MBDD tiene carácter de documento de política educativa normativo.

Figura 2

Esquema de documentos normativos



Nota. Tomado de Maldonado (2011, p. 10)

1.3. Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD)

El MBDD se aprobó con Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED. Nace a partir de los esfuerzos por acompañar la calidad docente (Leyes N° 29062 y N° 29944). Consta a la autoría del Ministerio de Educación, con los cambios recurrentes que realiza cada ministro a cargo. Como señala el mismo marco, es el resultado del diálogo del Consejo Nacional de Educación (CNE) y Foro Educativo con la participación de toda la comunidad, maestras y maestros, especialistas, magisterio, familias, entes gubernamentales, académicos y cooperación técnica. Es decir, es producto de un proceso de participación y consulta que implicó el intercambio teórico y la construcción

de consensos. Es así que podemos considerar al MBDD como un documento que plasma una propuesta y una apuesta del desempeño docente.

En la presentación del documento se resalta la demanda sobre la función del docente, en cuanto a su identidad profesional, formación, cultura, y paradigmas de sus prácticas pedagógicas. Se remarcan los cambios sociales y la necesidad de que el docente esté a la altura de estos, las transformaciones en la enseñanza, la profesionalización del trabajo docente y la revaloración del saber pedagógico. Para todo ello, indica la importancia de un acuerdo de la visión prospectiva de los y las docentes peruanos y peruanas que oriente los esfuerzos.

Es así que la construcción del MBDD es, en sus palabras, el ejercicio de reflexión respecto a la orientación de la carrera docente y de cómo esta contribuye a la sociedad. Por lo tanto, comprende una transformación y debate sobre lo esencial en la experiencia de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas peruanos. De igual modo, resalta el logro de aprendizajes necesarios en la etapa de educación básica. Por último, el rol del docente, y del magisterio en general, para la consecución del desarrollo profesional docente de manera permanente que garantice todo lo aludido (MINEDU, 2018).

Por añadidura, el MBDD sugiere que se alinea al objetivo del Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2021 sobre “Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia”, y actualmente, al PEN 2036 en el "Cuadro 14: Sobre el rol docente".

En cuanto a la estructura, este marco contiene dos partes definidas. La primera, engloba el contexto de la docencia, su situación y las exigencias requeridas para enriquecerla. Es a su vez, una justificación acerca de lo que se plantea posteriormente. La segunda parte describe de qué va el MBDD, a qué apunta, cómo orienta al docente, qué se espera de este, y nombra: dominios, competencias y desempeños para lograr tales características esperadas.

El MBDD continúa vigente actualmente y es base para evaluar a los y las docentes. Hasta el momento, no se cuenta con otra versión actualizada post pandemia

Capítulo 2: Competencias de Desempeño Docente

Este capítulo desarrolla las concepciones necesarias para comprender cómo se definen las competencias del desempeño docente (CDD). Para ello, se presentan las definiciones de desempeño, competencia y enfoque, conceptos utilizados en el MBDD peruano. Es relevante estudiarlas por separado y comprender su engranaje y relación dada la complejidad de la labor de los y las docentes.

2.1. Conceptos relacionados al Desempeño docente (DD)

2.2.1. Desempeño (D)

La aproximación conceptual al desempeño (D) se realiza a partir de autores destacables para la investigación. Por ejemplo, según Chiavenato (2010) citado en Palomino (2012), un desempeño es el conjunto de prácticas o comportamientos relevantes para alcanzar objetivos. En otras palabras, constituye una fortaleza primordial en una organización, lo cual se asemeja a la concepción inicial que se maneja en el Marco en cuanto a las acciones observables para expresar competencia.

Para Dolan (2003), el desempeño está intervenido por las expectativas; así, se relaciona con las habilidades del trabajador en relación a lo que se le solicita. Se puede apreciar que el MBDD no se extiende en esta idea, sino que se centra en las funciones mismas. Vale decir que es notable el tener como imagen crucial lo destacado por Dolan, dado que, para cualquier trabajador o docente, importa el bienestar personal y las propias expectativas para poder desplegar sus capacidades con soltura y de forma apropiada.

Por otra parte, Peña (2002) considera al desempeño profesional como la acción ejecutada por un individuo en respuesta a una responsabilidad (Citado en Martínez, Guevara y Valles, 2016). Resalta, por lo tanto, la exigencia de llevar a cabo una correcta actuación en su profesión, dado que será evaluado a través de esta. Este punto sí es

mencionado en el apartado del MBDD pues hace alusión a las *responsabilidades* y a la medición del *logro de determinados resultados*.

En otro orden de ideas, Palomino (2012) sugiere que las competencias son muestra de comportamiento y el DD el conjunto de pasos concretos que demuestran el rendimiento de un individuo en su trabajo. Teniendo en cuenta la aptitud, completitud, vínculos, puntualidad, eficacia, y una serie de características en función de su labor. En suma, el desempeño, trasladado al ámbito educativo, implica el accionar del maestro o maestra, con las herramientas, capacidades, competencias y recursos relevantes para lograr la eficiencia en su práctica docente para el beneficio de sus estudiantes.

Por su parte, en el MBDD, se consideran los desempeños como actuaciones que expresan competencia. Estas, se precisa, pueden ser descritas y evaluadas (MINEDU, 2014). Es entonces con la interacción diaria que él o la docente demuestra sus capacidades en el aula para beneficio de los estudiantes.

El documento alude también a la relación entre el desempeño con la palabra *performance* o *perform* durante el proceso de obtención de aprendizajes y consecución de asignaciones (MINEDU, 2014). En otras palabras, está relacionado con el alcance y los logros de ciertos criterios requeridos. El logro de estos es considerado un indicador de docente integral y completo.

Además, el MBDD identifica tres condiciones en su definición: actuación, responsabilidad y resultados. El documento entiende por estos, en ese orden, la actuación como la conducta observable; sea este consciente o inconsciente dentro del aula. La responsabilidad como las funciones de maestros y maestras, con el cumplimiento consecuente de estas como parte de su cargo u ocupación. Y, los resultados respecto a los logros generales y específicos respecto a la actuación, valorando de esta manera la actividad docente a través de sus éxitos (MINEDU, 2014).

En otras palabras, el desempeño se define como un todo global, y no meramente como los productos de él o la docente. El MBDD acoge estos conceptos y entreteje temas de interacción, resultados y efectividad.

2.1.2. Desempeño docente (DD)

El desempeño docente o DD constituye una serie de acciones justificadas por los profesores y profesoras para llevar a cabo las interacciones didácticas diarias. Para Montenegro (2007), es el llevar a cabo eficientemente las ocupaciones del maestro o la maestra en relación con sus propios procesos, los de los estudiantes, y su entorno. Es decir, llevar a cabo lo asignado de forma eficiente en las distintas áreas de la escuela. El mismo autor explica que el DD se da a distintos niveles (socio-cultural, institucional, ambiental, y de acción reflexiva). Recalca, por lo tanto, la importancia de la transversalidad del docente; no solo tomando en cuenta el aula, sino lo que acontece fuera de esta: en el colegio, distrito, región, país y mundo en general, pero con la realidad del estudiante como centro. El desempeño del docente debe tener en cuenta todos estos contextos para el aprendizaje.

Además, para este autor, el DD es evaluado para mejorar la calidad y calificar a la profesionalidad. Existen opiniones divididas respecto a la evaluación del desempeño, el autor refiere que es necesaria puesto que es la forma en la que se asegura la idoneidad de la labor docente.

Robalino (2005), citada en Cuenca (2011), afirma respecto al desempeño docente que es importante que los profesionales posean un capital social y cultural para participar de las resoluciones educativas y sociales (Cuenca, Montero, Ames y Rojas, 2005). Para la autora, el desempeño no se mide solamente por resultados, sino que requiere que se tome en cuenta al docente como sujeto, a nivel personal y profesional, en la medida que es capaz de aportar tanto a la institución como a la sociedad.

En tanto Ponce (2005) manifiesta que el DD es la actuación de las y los maestros en función a las competencias pedagógicas que ya poseen para su práctica diaria. Todas

las definiciones tienen como punto en común al desempeño docente como pilar del proceso educativo, desde el cumplimiento de funciones hasta un ente de guía personal para sus estudiantes.

2.2. Definiciones de las competencias de desempeño docente (CDD)

A partir de las definiciones exploradas previamente, se puede alegar también que el DD puede contemplarse desde diversas competencias. Cada una es específica sobre el proceder ideal de él o la docente. El conjunto y combinación de estas, conforman lo esperado sobre el comportamiento docente en el área pedagógica, social y personal; es a lo que llamamos competencias de desempeño docente.

2.2.1. Competencias

Para el MBDD, las competencias son el grupo de características que debe poseer una persona en un sector en específico. Refiere el proceder estructurado de el o la docente en cuestión de su labor. Incluso, el documento cita a Fernández (s/f) y sus definiciones:

- (1) Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo.
- (2) Están causalmente relacionadas con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan en la acción.
- (3) Son características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales.
- (4) Logran resultados en diferentes contextos. (MINEDU, 2014, p. 20)

Desde ese punto de vista, es notable que se abarque desde las habilidades propias que debe poseer el docente, hasta su práctica. Ambas, terminan encausadas en resultados o logros en espacios diversos. Cabe señalar que, el docente como ente guía debería considerar el proceso y evolución de los estudiantes, y no solo los productos de estos.

En el MBDD se emplea el concepto de competencia como la disposición a resolver problemáticas, alcanzar propósitos y hacer costumbre el uso de "saberes" (MINEDU, 2014). Además, como la concepción de que las destrezas de los docentes deben ser utilizadas en el momento, situación y espacio precisos. Se define como la capacidad de leer la propia realidad y oportunidades, actuar de manera reflexiva, movilizar recursos internos y externos (MINEDU, 2014). Finalmente, los componentes que integran una *competencia* según el documento normativo son: recursos, movilizados, contexto, finalidad, eficacia e idoneidad. En suma, se enfatiza la complejidad de esta interpretación para abarcar tanto el área pedagógica como la reflexión personal y el correcto actuar en el aula.

Sergio Tobón (2013) desarrolla una línea temporal sobre las "competencias". Tobón señala que es a partir de la década de los sesenta que se emplea el término en el área lingüística, desde el trabajo de Chomsky (1970). Posteriormente, en la década de 1970, se emplea gracias a McClelland (1973). Para la década de 1980 diversos países establecieron proyectos para mejorar el desempeño laboral. Un poco después, cerca a 1990 se generan esquemas sobre el currículo, didáctica y evaluación como el plan SCANS de Estados Unidos. Será en la década del 2000 que se incorporan las competencias en las políticas educativas internacionales con una mirada holística, como los proyectos Tuning y DeSeCo (OECD, 2005).

Para Tobón (2013), el término "competencias" significa aquello que implica responsabilidad y también idoneidad, que debe ser liderado por una persona con un objetivo; por ende, este sería competente (Tobón, 2013). En este sentido, se puede considerar que lo que realiza una persona es apto o adecuado. En ambos casos, estos conceptos están ligados al área educativa y de talento humano, y se refieren a la realización de determinadas acciones eficazmente. Aunque, el concepto de competencias trasciende al ámbito empresarial y deportivo con diversas acepciones.

Rueda (2009), por su parte, se basa en la OCDE (2005) para indicar que la competencia implica la capacidad de afrontar las demandas complicadas o complejas,

usando los recursos psicosociales en un determinado contexto (Rueda, 2009). Supone para este autor el valerse de todos los recursos que posee un profesional para el logro del objetivo.

La competencia para Saravia (2011), citado en Tapia y Marino, son cualidades que permiten que el aprendizaje sea un ciclo tanto personal como grupal, cuyo eje es el impacto positivo en su profesión (Tapia y Merino, 2017). Por ende, implica la valoración del trasfondo de los conceptos académicos expresados en la práctica diaria del docente para sí mismo y en el aula.

Estos autores y el MINEDU, son centrales para la investigación. Se puede concluir que, las competencias migraron del ámbito empresarial al educativo; por ende, para este documento son aquellas condiciones que deben poseer los y las docentes para lograr las metas propias y de sus estudiantes constantemente. Se puede decir que el ser competente va acorde con la globalización y las habilidades que se requieren para desenvolverse en un mundo en continuo cambio. Además, un o una docente competente implica el uso de sus conocimientos para incluir situaciones de la sociedad civil y comunidad en su planificación, un rol analítico sobre el diseño curricular, la orientación de la evaluación formativa y sumativa, entre otros. En suma, un comportamiento docente integrado y orientado a la excelencia.

2.2.2. Enfoque por competencias

El enfoque por competencias es empleado en diversas áreas de estudio; no solo en la educación, también en el mundo empresarial. La OCDE (2005) alega que implica responsabilidad en un determinado espacio social y autonomía. En el ámbito educativo, este enfoque se expandió en el Siglo XXI a partir de discusiones respecto a la modernización de la educación y se resume en la maestría en el uso de las competencias para adquirir y trabajar conocimientos por uno mismo (Kulik, Lazareva, Ippolitova, Egorova y Nedorezova, 2020).

En este enfoque es imperante destacar la posición de Rueda sobre el mundo laboral puesto que la educación también tiene un rol para la socialización y civismo. No se trata de "educar por educar", sino de acercar la realidad y preparar para el presente y el futuro haciendo uso de las competencias. Como veremos más adelante, el MBDD lo reconoce parcialmente en algunos apartados de las competencias.

Teniendo claro el concepto de competencia del apartado anterior. Se puede decir que el enfoque por competencias exige diversas habilidades, desde la criticidad en el uso de la información hasta la innovación en todas las esferas de la sociedad. Por ello, es clave para una formación socio-crítica de los y las docentes, quienes transmitirán esta manera de ver el mundo a sus estudiantes, permitiendo pasar de un aprendizaje meramente memorístico a uno en el que el juicio crítico es clave.

Esto es aseverado por Perrenaud (citado en Díaz Barriga, 2005) quien refiere que este enfoque realiza una preparación para la vida y que, en lugar de solo "estudiar" contenidos, estos se aplican. Así; el entorno, las necesidades y motivaciones toman un lugar central. Por ello, el entrenamiento de los y las docentes en competencias contextualizadas es clave y necesario para aportar valor a sus carreras profesionales y despertar habilidades en sus estudiantes. El enfoque por competencias implica ir a lo activo y consciente. Finalmente, se relaciona con el aspecto integrador de la propia de la educación para la vida.

A nivel sistema (MINEDU), este enfoque apunta a la formación integral ya que deja de responder a la división tradicional de cursos o asignaturas o la clasificación de saberes (Cano, 2008). Además, está orientado a resolver situaciones reales, según inteligencias múltiples, conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal (Cano, 2005). Lo mismo aseveran Zabala y Arnau (2008) puntualizando en que los aprendizajes son para toda la vida.

A nivel docente, está relacionado con el aprendizaje continuo que cada maestro o maestra debe realizar, para a su vez, fomentar a que los y las estudiantes pongan en

práctica estas mismas acciones necesarias para forjar el juicio crítico (Rueda, 2009). Es decir, se toma en cuenta la transversalidad, el contexto real, y los nuevos alcances de la educación sobre los cuales los y las docentes deben estar ampliamente informados. Implica dar un paso más hacia una educación humana, y no mecanizada.

Algunos argumentos en contra de este enfoque, son los de Gimeno al retratar los límites del modelo por competencias indicando que sólo analiza los retos presentes (Gimeno, 2008). Y De Ketele (2008), quien sostiene que el enfoque por competencias mueve meramente el mundo socioeconómico, con distintas corrientes en su interior. Sin embargo, aunque el MBDD tiene como centro al enfoque por competencias, cabe decir que se aprecia que no es el único vigente en el documento; otros se ven inmersos, aunque no sean especificados (como el socio crítico y socio cultural).

En el Perú se ha establecido este MBDD a partir de información recolectada en diversas entidades relacionadas con la educación en nuestro país. Vale decir nuevamente, que el contexto de las pruebas PISA, también influyó en la elaboración de estos. Para la presente investigación, el enfoque por competencias es fundamental por englobar las características generales mencionadas y las destrezas que se detallarán en la siguiente sección.

2.2.3. Competencias de desempeño docente

En cuanto a las competencias de desempeño docente, diversos autores han realizado propuestas para clasificarlas. Respecto a su conceptualización, destaca lo señalado por Zabalza (2005) sobre la implicancia de éstas para planificar el aprendizaje. Para el SEMS (2008) de México, éstas implican que los docentes puedan organizarse (tanto formación continua como práctica profesional). De manera similar, para Cano (2005) supone la planificación y organización del propio trabajo. En efecto, para Perrenoud (2004) compromete el generar espacios de aprendizaje y monitorearlos.

Zabala y Arnau (2008), citados en Rueda (2009), proponen la activación de todos los recursos que posee él o la docente. Este último autor explica que las competencias

de desempeño docente tienen diversidad de definiciones, remarcando la complejidad de la carrera docente con modelos sociales y discrepancias en distintos contextos (formal, no formal, nivel y multiculturalidad), didácticas disciplinares o eventos reales para el aprendizaje.

Cano (2008), cita a Perrenoud alegando que las competencias docentes son aptitudes congregadas con saberes. Comellas, por su parte, menciona que las competencias docentes son la estructuración paso a paso con discernimiento y conciencia, y ahonda aún más en qué se expresa en la dualidad de el *hacer y estar*: La habilidad para la ejecución adecuada de una tarea, obtención de conocimientos, práctica en la resolución de tareas; es decir, se es competente cuando se es capaz de “saber, saber hacer y saber estar” expresado en diversos comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) (Comellas, 2002).

Se observa entonces la amplitud del rango de competencias de desempeño docentes en cuanto se relacionan con su aplicación dentro y fuera del aula. Esto se relaciona con la definición que realiza el MBDD pues se reconoce el uso de diversos medios para lograr el objetivo de enseñanza-aprendizaje.

Se ha elaborado una tabla a partir de múltiples autores que estudian las competencias de desempeño docente y elaboran un listado que proviene de la observación y reflexión acerca de las cualidades que un docente debe poseer no solo para desempeñarse bien en las clases, sino para impulsar el aprendizaje autónomo de sus alumnos, su curiosidad y dinamismo, su deseo de conocer más, sus habilidades de investigación, su capacidad crítica y de análisis, entre otros. De la revisión de las diversas propuestas, se presentan algunas clasificaciones de competencias:

Tabla 1

Resumen de clasificación de competencias de desempeño docentes por autores

Oliva y Henson 1980	i) Habilidades de comunicación ii) Saberes básicos, iii) Habilidades técnicas, iv) Habilidades administrativas, v) Habilidades interpersonales
Scriven 1998	i) Entendimiento de la enseñanza, ii) Planificación y organización de la enseñanza, iii) Comunicación, iv) Estructura de la clase, v) Eficacia en el aprendizaje, vi) Evaluación, vii) Profesionalidad, viii) Otras prestaciones al centro y comunidad
Houston citado en Angulo 1999	i) Cognitivas, ii) De intervención, iii) De resultados (cambios en los y las estudiantes), iv) Afectivas, v) De experiencia
Tejada 2002	i) Programar actividades formativas de acuerdo al contexto y el perfil de los estudiantes, ii) Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los grupos, cualificación, acompañamiento y orientación, iii) Verificar el nivel de aprendizaje para la toma de decisiones y mejora de formación, iv) Cooperar en la mejora de la calidad de la formación
ANECA 2004	i) Instrumentales, ii) Personales, iii) Sistémicas
Perrenoud 2004	i) Organizar y alentar posturas de aprendizaje, ii) Diligenciar la progresión de los aprendizajes, iii) Producir instrumentos de diferenciación, iv) Involucrar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo, v) Colaborar en equipo, vi) Cooperar en la gestión escolar, vii) Avisar y comprometer a los padres, viii) Emplear nuevas tecnologías, ix) Enfrentar deberes y dilemas éticos, x) Gestionar formación continua
Pérez 2005	i) Comunicacionales, ii) Organizativas, iii) Liderazgo Pedagógico, iv) Científicas, v) Evaluación y Control
Fernandez 2005	i) Motivación al logro, ii) Atención centrada en el alumno, iii) Sensibilidad social, iv) Agente de cambio, v) Equipo de aprendizaje, vi) Dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de Educación Básica, vii) Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje, viii) Crea un ambiente de aprendizaje adecuado, ix) Autoaprendizaje, x) Cualidades personales del docente.
Ayala 2008	i) Proyector de experiencias de aprendizaje significativos, ii) Diestro en su área académica, iii) Facilitador y guía para el alumno y su desarrollo integral, iv) Evaluador del proceso de aprendizaje y mejora continua, v) Lúcido respecto a los cambios y el contexto intercultural
Murillo 2008	i) Organización y planificación, ii) Progreso de la docencia, iii) Evaluación, iv) Aprendizaje y motivación, v) Interacción con estudiantes, vi) Apreciación global
García, Loredó, Luna y Rueda 2008	i) Planificación de la enseñanza-aprendizaje, ii) Previsión de la enseñanza-aprendizaje, iii) Conducción de la enseñanza-aprendizaje, d) Evaluación del impacto de la enseñanza-aprendizaje
Tejada 2009	i) Entendimiento del aprendizaje en contextos académicos y naturales, ii) Planificación de la docencia y de la dinámica de clase, iii) Empleo de métodos y técnicas didácticas, iv) Comprensión de interacción didáctica y relaciones, v) Evaluación, control y regulación de docencia y aprendizaje, vi) Entendimiento de normas e instituciones

	reguladoras de derechos y deberes, vii) Organización de la formación continua como docente, vii) Evaluación de objetivos y necesidades para la innovación, mejora de docencia y formación
Rueda 2009	i) Planificar la asignatura, ii) Organizar la progresión de aprendizajes, iii) Elaborar la interacción didáctica, d) Emplear formas de comunicación adecuadas, e) Manejar formas adecuadas de valuación de la enseñanza- aprendizaje y su impacto
Zabalza 2009	i) Planificar la enseñanza y aprendizaje, ii) Seleccionar y presentar contenidos disciplinares, iii) Proponer información y explicaciones comprensibles, iv) Poseer alfabetización tecnológica y didáctica de TICs, v) Diligenciar metodologías didácticas y de aprendizaje, vi) Vincular constructivamente con alumnos/as, vii) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza e i) Implicar institucionalmente.
Ortega 2010	i) Cognitivas (disciplinar y pedagógico), ii) Metacognitivas (pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo), iii) Culturales y contextuales (entorno y organización), iv) Comunicativas (lenguaje científico verbal y escrito), v) Sociales (cooperación, empatía y equipo), vi) Gestión (gestión, organización y planificación), vii) Tecnológicas (aprendizaje, investigación y uso de TIC), viii) Investigación (información de metodologías y recursos)
Zabalza 2010	i) Planteamiento y planificación de la docencia: contextualización, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía; ii) Uso de espacio: elementos móviles, semimóviles, fijos, mobiliario y recursos didácticos; iii) Selección de contenidos: presentación, organizadores, relación con otras materias y visión de conjunto - elemento; iv) Materiales de apoyo (guías, dossiers, información complementaria); v) Metodología didáctica: contenidos, grado de dependencia-independencia; vi) Tecnologías y recursos; vii) Atención a los estudiantes; viii) Coordinación con colegas; ix) Evaluación (aprendizaje y certificación de habilidades); x) Revisión del proceso (planificación, ejecución, resultados y revisión para reajustes)
Gairín 2011	i) Técnicas, ii) Metodológica, iii) Sociales, iv) Personales
Villarroel y y Bruna 2017	i) Habilidades de Planificación y Organización del Curso, ii) Habilidades didácticas, iii) Habilidades de evaluación, iv) Manejo del ambiente en la sala de clases, v) Reflexión Pedagógica e Investigación-Acción
Escribano 2018	i) Aprender a aprender y hacerlo a lo largo de toda la vida, ii) Creatividad e innovación, iii) Pensamiento crítico, iv) Colaboración, v) Educación mediada por TIC
UNESCO 2020	i) El manejo eficaz de las prácticas de bioseguridad escolar, ii) El acompañamiento y la contención socioemocional de los alumnos, educadores y familias, iii) El reforzamiento, la nivelación y la progresión, en todos los niveles educativos, de las competencias básicas para el aprendizaje: las alfabetizaciones fundamentales, iv) El fortalecimiento del enfoque de educación en ciudadanía, v) Dominio de la estrategia de enseñanza híbrida/mixta

Fumagalli 2020	i) Competencias para el trabajo en equipos, ii) Competencias para el trabajo con información estadística, iii) Competencias para la investigación acción, iv) Competencias para el análisis crítico de las prácticas de la enseñanza, v) Competencias para sistematizar y divulgar el saber pedagógico producido en el contexto de la capacitación, vi) Competencias para la comunicación interpersonal, vii) Competencias para la construcción de acuerdos y la resolución de conflictos
Garzón 2021	i) Competencia tecnológica, ii) Competencia comunicativa, ii) Competencia de gestión, iv) Competencia investigativa
Proyecto CREER 2023	i) Aprender a conocer: • Aportes de la pedagogía, psicología y la didáctica con temas relacionados con las formas de aprender y enseñar, proceso de formación del ser humano, procesos mentales y el comportamiento de las personas. • Estrategias innovadoras y creativas de enseñanza, de resolución de problemas y elaboración de proyectos. • Tecnologías de la comunicación e información • Interculturalidad, pluralismo, diversidad, interdisciplinariedad y ejes transversales. • Inteligencia Emocional, resiliencia, comunicación asertiva, trabajo en equipo, educación en valores, resolución de conflictos y estrategias de negociación • Aprendizaje colaborativo, cooperativo y autónomo. • Normas de bioseguridad atendiendo a los protocolos de salud pública. • Modalidades de estudio presencial, semipresencial, híbrida • Técnicas para realizar artículos científicos y para las presentaciones orales y escritas. ii) Aprender a vivir juntos: • Comprende al otro y la percepción de las formas de interdependencia • Asume que no es suficiente ser un experto en la asignatura que administra sino que además debe fomentar sus potencialidades para el convivir con los demás y con el medio ambiente, en el que prive el respeto, la solidaridad y compromiso para construir un mundo de bienestar personal y colectivo. • Realiza proyectos comunes para tratar conflictos. • Respeta los valores de pluralismo y la diversidad contribuyendo a la cultura de la paz. • Le interesa el bienestar emocional de las demás personas y siente empatía por sus semejantes estableciendo relaciones interpersonales de calidad. iii) Aprender a ser: • Maneja y aplica estrategias de apoyo emocional para minimizar el estrés, la incertidumbre y la inseguridad con la colaboración de expertos y un equipo multidisciplinario. • Fomenta un estilo de vida saludable a través de actividades de recreación y deportivas. • Actúa con autonomía, juicio y responsabilidad personal, tiene dominio de sus emociones y seguridad en sus actuaciones. • Actúa con mente abierta ante nuevas experiencias siendo flexible y evitando la rigidez ante nuevos escenarios. • Actúa de manera resiliente ante las adversidades.

Nota. Elaboración propia a partir de Oliva y Henson (1980); Scriven (1998); Angulo (1999); Tejada (2002); Perrenoud (2004); ANECA (2004); Pérez (2005); Ayala (2008); Murillo (2008); García, Loredó, Luna y Rueda (2008); Tejada (2009); Rueda (2009); Ortega (2010); Zabalza (2009); Zabalza (2010), Villarroel y Bruna (2017), Gairín (2011), Escribano (2018), UNESCO (2020), Fumagalli (2020), Garzón (2021), Velasco (2023).

PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo principal de la investigación es analizar las competencias docentes consideradas en el MBDD desde el "Enfoque por competencias". Los objetivos específicos son:

- Analizar las competencias del "Enfoque por competencias docentes" presentes en el MBDD.
- Analizar los indicadores de las competencias del "Enfoque por competencias docentes" presentes en el MDBB.

El tipo de estudio que se ha realizado es cualitativo y a nivel descriptivo; sin apartar el análisis pertinente. Se ha explorado y comprendido a profundidad, con un procesamiento analítico-sintético, organización, indización, anotación, extracción, traducción y elaboración de reseñas (Dulzaides y Molina, 2004).

Al serlo, resaltan aspectos descriptivos y que aluden a las categorías, estudiando el documento de política educativa desde el enfoque por competencias.

El enfoque metodológico es el cualitativo, puesto que, en este, el análisis se lleva a cabo de manera conceptual, con categorías establecidas (Taylor y Bogdan, 1984). El nivel de la investigación es descriptivo, por ello según la UNAM se describen las características de un determinado objeto de estudio (aparición y comportamiento). Estos estudios también proporcionan información para nuevas investigaciones y de enfrentarse a ellas. Igualmente, se obtienen descripciones del comportamiento de un fenómeno (UNAM, 2011). Se ajusta a esta investigación dado que esta abarca los aspectos de análisis establecidos a manera descriptiva, estudiándolos, analizando, determinando diferencias y similitudes, e incluso tendencias.

Respecto a las técnicas e instrumentos, la técnica utilizada fue el análisis documental; y el instrumento, la matriz de análisis. Estas fueron debidamente validadas por una experta durante el curso de Tesis (Anexo 2).

Una investigación de análisis documental requiere primordialmente de las técnicas e instrumentos mencionados (Gómez, Grau, Ingelliz y Jabbaz, 2011). Por ello, en una primera etapa se prepararon los instrumentos necesarios para realizar un exhaustivo análisis de la teoría alrededor del MBDD.

La guía o matriz de análisis documental fue desarrollada a partir de las categorías del estudio para clasificar (Tamayo, 1991). Ambas permitieron realizar el procesamiento y el posterior análisis de los datos. También se utilizaron fichas para organizar los datos de manera ordenada, para la recolección y redacción, brindando facilidad al análisis (Azcona y Navarro, 2021).

El documento seleccionado es el “Marco de Buen Desempeño Docente” (MBDD). Este es el objeto de estudio, el cual es para Bernal (2010), citado en Revilla (2020):

“todo material al que se puede acudir como fuente de referencia, sin que se altere su naturaleza o sentido, los cuales aportan información o dan testimonio de una realidad o un acontecimiento” (Bernal, 2010, p.11).

Asimismo, también Revilla (2020) asevera que tras el estudio del material, se obtiene significado, comprensión, se establecen relaciones e identifican prácticas.

El MBDD ha sido escogido a partir de criterios de inclusión tales como: ser un documento oficial político educativo, pertenecer al período temporal de los últimos quince años, tener vigencia actualmente, estar centrado en el rol docente, y estar disponible de manera pública.

La forma del procesamiento de datos fue pauteada (Anexo 3). Para la búsqueda de información general, se realizó un fichaje. En primer lugar, se hizo el fichaje de documentos políticos peruanos (con código 000PP). De donde se escoge al MBDD, con

su respectivo código. Posteriormente, se realizó el fichaje de: documentos o artículos de política educativa que hacían referencia al MBDD (000PE). Otro grupo de documentos fichados se relacionaron con desempeño docente (000DD).

Con el fichaje inicial, se comenzó a construir la guía o matriz de análisis documental. De los y las autores revisados, se analizaron las coincidencias y prioridades para seleccionar o agrupar las competencias que pasarían a ser las categorías, con sus respectivas subcategorías e indicadores.

En este sentido, se usaron las categorías de la matriz de consistencia para un nuevo fichaje sobre las competencias propuestas: “Habilidades para la enseñanza” (000DD1), “Planificación de clase” (000DD2), “Interacción didáctica” (000DD3), “Interacción con estudiantes” (000DD4), “Recursos en el aula” (000DD5), “Evaluación” (000DD6), “Reflexión e investigación” (000DD7), “Relación entre docentes” (000DD8), “Relación con los padres y madres” (000DD9) y “Gestión escolar” (000DD10).

La validación de los instrumentos mencionados se llevó a cabo a través de un proceso. En primera instancia, se construyeron los instrumentos a partir del criterio propio, de lo leído para la investigación, de estudios documentales, y de lo sugerido por la docente del curso y autores. Así, los instrumentos diseñados, fueron presentados ante la clase, la cual expresó un feedback para complementar los mismos.

Posteriormente, incorporadas las sugerencias, se procedió a la validación de un experto. Para este fin, se realizó una carta señalando los instrumentos en mención y la revisión necesaria. Una vez enviada la carta, se procedió a pactar una reunión con el experto, quien brindó mayores alcances a la investigación y se comprometió a revisar de forma detallada los instrumentos para validarlos. Asimismo, se le entregó la ficha de validación al experto (Anexo 2), el cual pudo enviarla de vuelta con las observaciones pertinentes. Así, al enmendar las observaciones, se pudo obtener la validación de un experto para los instrumentos de la investigación.

Finalmente, en cuanto a la aplicación de la guía o matriz de análisis documental al MBDD, se usó el software Atlas.ti y la revisión manual para corroborar la información. Para la clasificación de las competencias docentes se usaron los autores base sobre el "Enfoque por competencias docentes" y la exploración propia. Las competencias consideradas para el análisis fueron las construidas en la matriz, ello para evaluar la pertinencia con las del MBDD. Fueron diez competencias (C1 a C10) con sus respectivos indicadores (I): "Habilidades para la enseñanza" (C1I1, C1I2, C1I3 e C1I4), "Planificación de clase" (C2I1, C2I2, C2I3 e C2I4), "Interacción didáctica" (C3I1, C3I2, C3I3 e C3I4), "Interacción con estudiantes" (C4I1, C4I2, C4I3 e C4I4), "Recursos en el aula" (C5I1, C5I2, C5I3 e C5I4), "Evaluación" (C6I1, C6I2, C6I3 e C6I4), "Reflexión e investigación" (C7I1, C7I2, C7I3 e C7I4), "Relación entre docentes" (C8I1, C8I2, C8I3 e C8I4), "Relación con los padres y madres" (C9I1, C9I2, C9I3 e C9I4), y "Gestión escolar" (C10I1, C10I2, C10I3 e C10I4).

A partir de la codificación mencionada anteriormente, se procedió con el análisis del MBDD. En primer lugar, se dio una lectura general a todo el documento identificando referencias generales a las competencias de la matriz construida. Posteriormente, con el software Atlas.ti, se procedió a insertar todos los códigos y el texto a analizar. Se usó la tecnología pero también se llevó a cabo una revisión cita a cita remarcada; así como, marcar aquellas omitidas. En síntesis, cada cita analizada corresponde a un indicador, y por ende, a una competencia. Incluso, algunas citas pueden hacer referencia a más de una competencia. Se escogieron las citas que hacían mención a estas. Se obtuvo la cantidad de cada una de estas y se realizó el análisis cualitativo pertinente.

Por ejemplo, la Competencia 1 (C1): "Habilidades para la enseñanza" posee como primer indicador (C1I1): Estudia y emplea los conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de las necesidades de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, orientación, políticas, etc. Este fue nombrado dieciséis veces; es decir, de toda la sección de Competencias Docentes del MBDD, se aludió dicha cantidad de veces con temas como estructura de sesiones, estrategias, enfoques, etc. También se añaden ejemplos de citas como

"Conoce el contenido de la disciplina o disciplinas correspondientes a su nivel y área" (MDBB, 2012) y se procede al análisis con la información recuperada (de esa misma forma con todos los indicadores de la competencia). Posteriormente, a la discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones.

El análisis del MBDD se desarrolló en función de las diez competencias de la matriz construida, estas definidas a partir de la revisión exhaustiva de variados autores vigentes. Con ello, se alcanzaron los objetivos de investigación planteados: se ha realizado un análisis del MBDD desde las competencias docentes e indicadores de las competencias docentes. Desde el análisis realizado, se ha identificado cuáles competencias responden al enfoque por competencias en el MBDD, cuáles tienen mayor y menor presencia, así como cuáles son los indicadores más y menos mencionados, y las competencias e indicadores intermedios.



PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presenta el proceso llevado a cabo para el análisis de esta investigación.

Este capítulo se organiza en apartados por cada una de las diez competencias elaboradas y seleccionadas en la matriz (Anexo 1). Es decir, el orden en el que se desarrollará, es el de la matriz de estudio. Si bien, el MDDD posee nueve competencias organizadas en cuatro dominios, se ha tenido a bien considerar la organización completa de la matriz ya que está abarca todo lo considerado por autores vigentes. Además, usar el esquema propio permite visualizar mejor aquellos aspectos de los cuales en documento podría carecer. Por último, algunas competencias del MBDD podrían categorizarse en más de una competencia de la matriz; es decir, existen frases del marco que pueden hacer referencia a dos o más competencias.

Se muestra lo hallado en relación al objetivo general y específicos, explorando cada competencia, así como similitudes y diferencias.

En este capítulo se usa la codificación construida para identificar a las competencias y sus indicadores. En el capítulo anterior se mencionó que cada competencia posee entre cuatro a tres indicadores para facilitar el análisis (Anexo 2).

Es relevante analizar el MBDD teniendo en cuenta el contexto de la elaboración del mismo, 2012. Finalmente, el examinar el documento desde la perspectiva actual, brinda un panorama de claridad diferente y que, apuesta no solo por el desenlace, sino que se representa en la totalidad de fases que lleva a cabo el maestro o maestra en el aula. Su importancia se detalla a continuación.

3.1. Habilidades para la enseñanza

Después de aplicar el software Atlas.ti y la revisión manual, se encontraron veintiséis menciones a la Competencia 1 o C1 en el análisis del MBDD, lo cual

corresponde al quinto lugar con más referencias. Esta competencia incluye cuatro indicadores observables en la siguiente tabla:

Tabla 2

Competencia 1: Habilidades para la enseñanza

Competencia	Indicadores
C1: Habilidades para la enseñanza	C1 I1 Estudia y emplea los conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de las necesidades de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, orientación, políticas, etc.
	C1 I2 Utiliza competencias cognitivas que demuestran su dominio en la disciplina académica.
	C1 I3 Posee competencias sistémicas: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas de educación en la diversidad, medioambientales y tecnología.
	C1 I4 Organiza su propio desarrollo profesional como docente (programas y cursos de capacitación adecuados a sus necesidades).

Nota. Tabla que describe indicadores de competencia, elaboración a partir de autores citados en la investigación y análisis propio. Fuente: Adaptado de Oliva y Henson (1980); Scriven (1998); Angulo (1999); Tejada (2002); Perrenoud (2004); ANECA (2004); Pérez (2005); Ayala (2008); Murillo (2008); García, Loredó, Luna y Rueda (2008); Tejada (2009); Rueda (2009); Ortega (2010); Zabalza (2009); Zabalza (2010), Villarroel y Bruna (2017), Gairín (2011), Escribano (2018), UNESCO (2020), Fumagalli (2020), Garzón (2021), Velasco (2023).

El primer indicador, C1 I1, se aludió dieciséis veces en diversas partes del MBDD (Anexo 4). Los temas en cuestión estaban relacionados a diferentes habilidades: conocer la estructura de las sesiones, los contenidos, estrategias, enfoques, teorías, tipos de aprendizaje, marcos jurídicos, normatividad, políticas, y características de los y las estudiantes. Una cita representativa de esta sección es la siguiente:

Conoce el contenido de la disciplina o disciplinas correspondientes a su nivel y área, su estructura, las diferentes perspectivas existentes, sus nuevos desarrollos, la relación entre los contenidos de las diferentes áreas y la secuencialidad que estos deben guardar de acuerdo a las edades de los estudiantes y la matriz cultural en la que han sido socializados. (p.32)

Es decir, se expresa la importancia del conocimiento previo que debe tener el o la docente para ser capaz de planificar, desarrollar y sintetizar el conocimiento que debe tener antes de realizar una sesión de clase, teniendo en cuenta el contexto, gradualidad, características, conocimiento del currículo, etc.

El segundo indicador, C1 I2, destaca ocho citas sobre el dominio de los temas, adaptaciones curriculares, actualización de conocimientos, solvencia, redes de conceptos y adaptación a las necesidades.

Es así que se reconocen las competencias cognitivas que deberían poseer las y los docentes, y que se demuestran en el aula con los estudiantes, desde el manejo hasta las estrategias para guiarlos. Es significativo que se señale que los maestros tengan el bagaje sobre los cursos que dirigen y que sepan comunicar de forma asertiva los vacíos de información para la posterior búsqueda y aclaración de dudas de los alumnos.

El tercer indicador se refiere a las competencias sistémicas (C1 I3). Este indicador se relaciona con dos referencias a las prácticas socio-culturales.

Conoce sobre el aprendizaje y desarrollo de la niñez y adolescencia y sus distintas expresiones en el marco de una diversidad de variables: 1) las necesidades educativas especiales más frecuentes; 2) la edad y el género según cada contexto sociocultural; 3) las características lingüísticas de sus estudiantes en lo concerniente a lenguas y patrones comunicativos vinculados con formas de usar el lenguaje en contextos específicos; y, 4) las prácticas culturales en las que han sido socializados sus estudiantes y las características de sus familias. (p. 32)

En cuanto a las competencias sistémicas, el documento prioriza en gran medida el conocimiento de culturas y costumbres. Asimismo, incita a incluir esta perspectiva en todas las materias para que los alumnos y alumnas se consideren incluidos y tomados en cuenta. Además, se plantea que así se promueve que los aprendizajes se fijen de mejor manera dado que parten de situaciones familiares para los alumnos. Igualmente, toma en cuenta la educación en la diversidad y las necesidades educativas a las cuales se debe prestar consideración.

El cuarto indicador, C1 I4: "Gestiona su propio desarrollo profesional como docente (programas y cursos de capacitación adecuados a sus necesidades)" no es nombrado explícitamente en el documento. Por ende, no se encontraron citas respecto a la búsqueda personal o brindada por el Estado para los y las docentes.

Encontramos que el indicador denominado como C1 I1 es uno de los más presentes en el MBDD; es decir, se valoran las competencias cognitivas y saberes de los profesores y profesoras. Sin embargo, el último indicador no tiene la misma envergadura, tampoco es citado en adelante. No obstante, es importante destacar que el documento alienta a tener conocimientos didácticos, pero también sobre el contexto político-social del país con fragmentos que incluyen conocimientos de políticas educativas e instrumentos de gestión y normativas.

La Competencia 1: "Habilidades para la enseñanza", finalmente, plantea primordiales bases para la labor docente dentro y fuera del aula. Engloba todo lo indispensable para atender a los estudiantes y sus particularidades, orientándolos hacia su desarrollo integral y bajo el enfoque socio constructivista.

3.2. Planificación de clase

Esta competencia (C2) es la más mencionada en el MBDD con 41 citas. Se aprecia la trascendencia de la planificación de clase en el documento. Esta fue analizada de acuerdo a cuatro indicadores:

Tabla 3

Competencia 2: Planificación de clase

Competencia	Indicadores
C2: Planificación de clase	C2 I1 Establece los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, con objetivos a largo y corto plazo para la materia.
	C2 I2 Planifica experiencias de aprendizaje: significativo, colaborativo, autónomo; y de evaluación: sumativa, formativa, diagnóstica.

	C2 I3 Identifica e incluye las características diversas de los/as estudiantes y la multiculturalidad, desde un enfoque socio constructivista.
	C2 I4 Selecciona e implementa recursos y materiales didácticos adecuados a los objetivos de la sesión y necesidades de aprendizaje, siendo flexible e incorporando el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

Nota. Tabla que describe indicadores de competencia, elaboración a partir de autores citados en la investigación y análisis propio. Fuente: Adaptado de Oliva y Henson (1980); Scriven (1998); Angulo (1999); Tejada (2002); Perrenoud (2004); ANECA (2004); Pérez (2005); Ayala (2008); Murillo (2008); García, Loredó, Luna y Rueda (2008); Tejada (2009); Rueda (2009); Ortega (2010); Zabalza (2009); Zabalza (2010), Villarroel y Bruna (2017), Gairín (2011), Escribano (2018), UNESCO (2020), Fumagalli (2020), Garzón (2021), Velasco (2023).

En el primer indicador, C2 I1, se encontraron diez citas que aluden al currículo, mapas de progreso, secuencia didáctica, programación, contenidos, estructura, planificación de la enseñanza con estrategias y actividades coherentes.

Analiza juiciosamente el currículo nacional, regional, local y el de su institución educativa, así como los mapas de progreso de su área curricular y el cartel de alcances y secuencias de su institución. Participa y aporta a la definición de contenidos y metas de la programación curricular en el ámbito institucional, y la utiliza efectivamente como orientador del diseño de sus unidades y sesiones de aprendizaje. (p. 33)

Esta mención representativa permite apreciar cómo la competencia de planificación no se centra solo en el aula sino en un espectro más amplio, que incluye ir de lo macro a lo micro, teniendo como documentos orientadores el currículo, los planes y los mapas de progreso, entre otros. Esta competencia señala directamente el juicio de los maestros para seleccionar los elementos imprescindibles para desarrollar sus clases.

El segundo indicador, C2 I2, se presenta doce veces en el documento a través de referencias a la indagación, articulación de aprendizajes, capacidades de alto nivel, formación integral, procesos pedagógicos, tipos de evaluación y estructura del proceso pedagógico. Esto se aprecia en citas como:

Formula la secuencia y la estructura de las sesiones, dando a cada acción una función específica que apunta al logro o logros esperados. Incorpora estrategias que favorecen el conflicto cognitivo y el aprendizaje significativo de sus estudiantes. (p. 35)

Se observa que en la planificación de la clase se prioriza el diseño de experiencias significativas y de evaluaciones pertinentes (sumativas, formativas o diagnósticas). Asimismo, el conflicto cognitivo se genera a partir de actividades desafiantes para los niños y niñas, las cuales deben ser planificadas ordenadamente siguiendo una secuencia bien pensada y definida.

El tercer indicador, C2 I3, destaca la diversidad de necesidades de los niños y niñas, contextualización de realidades, adaptaciones, interdisciplinariedad, prácticas culturales diversas, criticidad y planes de enseñanza a medida. El análisis permitió identificar doce evocaciones en el documento. Por ejemplo, la cita siguiente precisa cuáles son las características a las que hace referencia:

(...) formula planes de enseñanza acordes con las características identificables de sus estudiantes, relacionando los contenidos con sus intereses, niveles de desarrollo cognitivo y emocional, estilos de aprendizajes, así como con su identidad cultural, y aplicando los conocimientos nuevos en contextos reales, concretos y a situaciones prácticas de la vida cotidiana de sus estudiantes. Incorpora en los planes de enseñanza información relevante referida al contexto geográfico, económico y sociocultural del ámbito donde se ubican la escuela y las familias. (p. 34)

A partir de esto, se puede decir que se reconoce e incluye en la planificación las características de los/as estudiantes y la multiculturalidad desde un enfoque socio constructivista. Esto se demuestra en la cita puesto que los intereses del grupo son tomados en cuenta para motivar el aprendizaje. De igual forma, los antecedentes culturales son primordiales en la planeación. Por último, el enfoque socio constructivista permite aplicar lo aprendido en el contexto cercano de los/as alumnos.

Un cuarto y último indicador es C2 I4. A lo largo del documento, de todos los indicadores asociados a esta competencia, éste tiene menor número de citas relacionadas, siete. Abarca estrategias, recursos y materiales como soporte pedagógico, uso creativo y cultural de las TIC, y la organización del proceso de enseñanza con las carencias propias de nuestro Estado. Este indicador se muestra en la siguiente cita:

(...) en el uso creativo y culturalmente pertinente de las TIC que tiene a su alcance, y emplea materiales acordes a los variados ritmos y estilos de aprendizaje, según las múltiples inteligencias y los recursos propios de la localidad. Utiliza diversos recursos materiales y humanos y espacios fuera del aula de clases. Organiza el espacio de aprendizaje de manera que los recursos, materiales y formatos sean accesibles y favorezcan los aprendizajes. (p. 35)

Cabe también profundizar entonces que; si bien el MBDD reconoce que la educación, especialmente pública, carece de los requerimientos necesarios y que, tanto docentes como estudiantes, suplen el déficit de recursos con creatividad e innovación. Sin embargo, no se debe romantizar las privaciones que enfrentan las escuelas alrededor del país y los retos que día a día enfrentan los y las docentes para realizar su trabajo.

3.3. Interacción didáctica

La revisión del MBDD muestra que la competencia de interacción didáctica (C3) se nombra veintiocho veces, lo cual la establece como la tercera más mencionada a lo largo del documento y brinda un indicio de su importancia, puesto que se prioriza la relación docente-estudiante en el aula. Introduce cuatro indicadores que se aprecian en la siguiente tabla:

Tabla 4

Competencia 3: Interacción Didáctica

Competencia	Indicadores
C3: Interacción didáctica	C3 I1 Establece con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales, de respeto a los derechos humanos y la diversidad.
	C3 I2 Muestra destrezas de comunicación: comunicar oralmente de forma coherente y lógica, escribir con estilo lógico y comprensible, comprender e interpretar un mensaje, y leer e interpretar.
	C3 I3 Desarrolla actividades de aprendizaje relacionadas entre sí, apropiadas para los objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje del alumnado.
	C3 I4 Guía las actividades de la sesión y la resolución de conflictos.

Nota. Tabla que describe indicadores de competencia, elaboración a partir de autores citados en la investigación y análisis propio. Fuente: Adaptado de Oliva y Henson (1980); Scriven (1998); Angulo (1999); Tejada (2002); Perrenoud (2004); ANECA (2004); Pérez (2005); Ayala (2008); Murillo (2008); García, Loredó, Luna y Rueda (2008); Tejada (2009); Rueda (2009); Ortega (2010); Zabalza (2009); Zabalza (2010), Villarroel y Bruna (2017), Gairín (2011), Escribano (2018), UNESCO (2020), Fumagalli (2020), Garzón (2021), Velasco (2023).

Sobre el indicador C3 I1, se hallaron siete citas en aspectos tales como el respeto a los derechos humanos, clima del aula, espacio emocionalmente protegido, convivencia democrática, diversidad, reglas y procedimientos de convivencia, organización del tiempo, autodisciplina y respeto mutuo.

Promueve una convivencia basada en la autodisciplina del grupo, acordando con los estudiantes normas claras orientadas a la práctica de deberes y derechos y al logro de los propósitos compartidos por todos en el marco del Código de los Niños y Adolescentes, con lo cual reconoce y afronta democráticamente los conflictos motivados por la discriminación. (p. 39)

Las normas sociales ordenan la sociedad y promueven la sana convivencia, trabajar estos conceptos desde el aula es primordial. El documento recoge este punto y le brinda realce tratando asuntos como el consenso y los deberes y derechos de adolescentes y niños. Además, el tema de la no discriminación, que, aunque podría ahondarse más, es relevante y mencionado para y desde las primeras fases del período escolar.

Respecto al indicador C3 I2, se encontraron solo tres referencias en correspondencia a la comunicación oral y escrita, lenguas maternas, uso de lenguaje, preguntas de alta calidad, perspectivas culturales y manifestación de normas.

Demuestra capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua materna de los estudiantes, sea esta el castellano o una lengua distinta. Utiliza un lenguaje claro y sencillo, pero con rigurosidad conceptual, valiéndose de ejemplos y mostrando apertura y sincera valoración por los pedidos de una nueva explicación frente a las preguntas de los estudiantes. Presenta diversos organizadores gráficos y ejemplos específicos de los conceptos que utiliza. (p. 41)

Aunque este indicador se alude en menor medida, se destaca favorablemente la inserción del tema de las lenguas maternas, a pesar de que sea de manera limitada en el documento en cuanto a cantidad de menciones. Según la UNESCO (2003), la importancia de las lenguas originarias en educación básica recae en que los estudiantes tienen un mejor desempeño¹; es decir, ellos y ellas pueden aproximarse a los conocimientos de manera más cercana; más aún aquellos cuyo idioma materno no es el español. Inclusive, la "Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú (Ley No. 29.735)"², en su Artículo 16 garantiza la enseñanza en lenguas originarias. Todo esto contribuye al reconocimiento de la propia cultura y el derecho a una educación de calidad en su idioma natal.

Sobre el tercer indicador, C3 I3: "Desarrolla secuencias de actividades de aprendizaje relacionadas entre sí, apropiadas para un conjunto dado de objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje del alumnado", el análisis permitió evidenciar trece menciones vinculadas a: control de su programación según unidad y plan de sesión, comunicación de los aprendizajes esperados, uso de estrategias metodológicas, contenidos teóricos y disciplinares, aprendizaje colaborativo, flexibilidad ante situaciones difíciles y planteamiento de retos. Este indicador es el más nombrado en esta tercera competencia C3, e incluso, el cuarto más mencionado de todo el MBDD.

Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas. (p. 40)

Se aprecia en la cita anterior y a través del documento la relación con el desarrollo del aprendizaje en el aula, el uso de la palabra "control" en repetidas ocasiones a cargo

¹ UNESCO. (2003). El Dilema de la lengua materna.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130800_spa

² El Peruano. (2011). Ley No. 29.735.
<http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29735.pdf>

del docente, lo cual contrasta con el uso de la palabra "flexibilidad" posteriormente. Esta aparente contradicción puede entenderse como un rango de manejo a cargo del o la docente; para implementar límites y estructura en el aula de clases que es necesaria, aunque con la flexibilidad y creatividad primordialmente. Por otra parte, es significativo el seguimiento que se menciona en la cita sobre el interés del alumnado. Díaz Barriga (2022) discute la necesidad de partir de situaciones reales que permitan la conexión de los estudiantes con su realidad, provocando concentración e interés.

Finalmente, el indicador 3C I4: "Constituye una guía para llevar a cabo las actividades de la sesión y para la resolución de conflictos", es evocado cinco veces. Algunos fragmentos incluyen los temas de rol de guía en proyectos, elevar niveles de discusión y calidad de preguntas, solución de problemas reales, resolución de conflictos y resolución de dilemas éticos.

Resuelve los conflictos oportunamente a través del diálogo y la búsqueda de soluciones razonables y pacíficas. Determina con los estudiantes acciones reparadoras de conductas inapropiadas. (p.39)

De la revisión de cómo son tratados los indicadores, es posible señalar que este indicador es uno de los más completos en cuanto al tratamiento del contenido pedagógico. Se retoma la idea de Díaz Barriga sobre el aprendizaje contextualizado y propiciar que los estudiantes puedan verse cara a cara. Asimismo, predomina la mención de los niveles de aprendizaje, haciendo que este no sea sólo lineal, sino que se complejice constantemente. Es notable que en este indicador se aprecie la solución de problemas con respeto y diálogo, así como la reparación de los errores con maneras amables. De esta manera, podemos concluir que se constituyen esfuerzos en educación emocional y social.

3.4. Interacción con estudiantes

Sobre la competencia C4: Interacción con estudiantes, se le hace referencia veintiséis veces en el Marco del Buen Desempeño Docente, lo cual la coloca como la

quinta más mencionada. Es medida a través de cuatro indicadores que se examinan en la tabla a continuación:

Tabla 5

Competencia 4: Interacción con estudiantes

Competencia	Indicadores
C4: Interacción con estudiantes	C4 I1 Diagnostica los conocimientos y destrezas previas de los estudiantes, para lograr un conjunto de objetivos de enseñanza.
	C4 I2 Tiene competencias afectivas y las fomenta entre sus estudiantes.
	C4 I3 Establece relación con los estudiantes utilizando recursos motivacionales, verbales y/o visuales.
	C4 I4 Aprecia la diversidad de características de los estudiantes como fortaleza para el aprendizaje y la convivencia.

Nota. Tabla que describe indicadores de competencia, elaboración a partir de autores citados en la investigación y análisis propio. Fuente: Adaptado de Oliva y Henson (1980); Scriven (1998); Angulo (1999); Tejada (2002); Perrenoud (2004); ANECA (2004); Pérez (2005); Ayala (2008); Murillo (2008); García, Loredo, Luna y Rueda (2008); Tejada (2009); Rueda (2009); Ortega (2010); Zabalza (2009); Zabalza (2010), Villarroel y Bruna (2017), Gairín (2011), Escribano (2018), UNESCO (2020), Fumagalli (2020), Garzón (2021), Velasco (2023).

El primer indicador, C4 I1, se menciona una vez en el documento.

Identifica las fortalezas de los alumnos, de manera que estas les permitan contribuir y ayudar a otros compañeros a aprender cómo trabajar en grupos heterogéneos que favorecen la contribución de todos sus miembros. (p. 38)

A través de esta única cita, se observa la importante labor docente de conocer a su aula, hacer los diagnósticos respectivos, y emplearlos para las actividades de enseñanza-aprendizaje. Además, el reconocer las cualidades personales de cada alumno(a) y tener expectativas altas sobre estos contribuye a un mejor logro académico. Por otro lado, permite reconocer si conviene el trabajo en grupo o personal de acuerdo a cada momento de la clase y características del grupo.

El segundo, C4 I2, es referido cuatro veces. Sobresalen temas como expresión de emociones, interés en los estudiantes, ambientes afectivos, seguros y sin presión, y toma de decisiones en función de la salud física, emocional, y mental de los estudiantes.

Crea oportunidades para que los alumnos expresen emociones, ideas y afectos de manera respetuosa, clara y directa, sin temor a la burla o el error. Acepta las emociones de sus estudiantes y demuestra interés en ellas, brindándoles apoyo y orientación según las diversas etapas de su desarrollo y los distintos contextos culturales. (p. 38)

Este indicador se menciona limitadas veces como requisito para el desempeño docente. Sin embargo, su presencia en el Marco refleja la preocupación por un ambiente abierto y saludable para los estudiantes. El cómo se enseña es muchas veces más recordado por los estudiantes que el contenido mismo. Los y las estudiantes aprenden también por las emociones y disposición afectiva como lo señala Ausubel³.

El tercer indicador o C4 I3, "Entabla relación con los estudiantes en la clase utilizando recursos motivacionales, verbales, y/o visuales" se aprecia en tres menciones. Estas son en cuanto a relaciones asertivas, motivación a estudiantes, estudio de casos, entre otros.

Las relaciones interpersonales en un aula que comparte muchas horas de clase al día son importantes, ya sea con el docente, con los estudiantes, y entre estudiantes. Estas interacciones constituyen un listado de valores y acuerdos que representan en micro cómo debería ser la sociedad en macro. En suma, se conduce a una colectividad

³ Garcés, L.; Montaluisa, A.; Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. "(...) es proceso psicológico que se basa en la afectividad. Según Alcalay y Antonijevic (1978), éste es un dispositivo que dirige la conducta hacia un logro, lo que implica variables: cognitivas, habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar metas. A la par, la motivación es la actitud -emocional y sociocultural- interna, que facilita la adquisición y retención de los nuevos conocimientos, por lo que, el papel del docente es fundamental cuando estimula, organiza, planifica actividades y tareas para que el estudiante desarrolle de manera intrapersonal y libre el proceso de enseñanza y aprendizaje." (p.236)

más justa, solidaria y empática a partir de la formación con recursos pedagógicos y emocionales pertinentes.

El cuarto o C4 I4 se halla dieciocho veces, es la mayor cantidad de veces que se menciona un indicador en el MBDD: "Valora la diversidad de características de los estudiantes como fortaleza para el aprendizaje y la convivencia."

Emplea estrategias que muestran respeto y afirmación de las diversidades, demostrando empeño por conocer y aprender más de ellas, sin sesgar su apreciación de la conducta y habilidad académica de sus estudiantes sobre la base de estas diferencias. (p. 40)

Se distingue entonces que el documento valora por sobre todo la diversidad de nuestro país, la reconoce y la emplea en el aprendizaje como un recurso poderoso⁴.

Reconocer que todas y todos los estudiantes son diversos es un punto de partida imperioso para trabajar en el aula, desde características personales, culturales, gustos, preferencias u opciones. Usar diferentes estrategias para provocar diálogo sobre estas disimilitudes crea una atmósfera de entendimiento mutuo y comprensión entre pares. Lo cual, trasladado al contexto real, erige una comunidad tolerante, comprensiva y que valora las diferencias como provechosas para el desarrollo del Perú.

3.5. Recursos en el aula

La competencia Recursos en el aula, se resume en tres puntos para efectos de esta investigación: espacio, material didáctico y tecnología (C5) es tratada en el MBDD once veces. Los indicadores considerados para esta competencia se presentan en la siguiente tabla:

⁴ FLAPE. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe: El caso peruano. https://indigenasdelperu.files.wordpress.com/2015/09/28_peru_eib-interculturalidad.pdf "(...) las políticas educativas deben responder a las características no sólo generales, sino también particulares de los países" (2008, p.16).

Tabla 6

Competencia 5: Recursos en el aula

Competencia	Indicadores
C5: Recursos en el aula	C5 I1 Espacio: Usa el espacio con equilibrio entre elementos móviles, semimóviles y fijos, implementado/sugiriendo mobiliario ergonómico y recursos didácticos de calidad.
	C5 I2 Material didáctico: Desarrolla materiales de apoyo para los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria).
	C5 I3 Tecnología: Emplea la tecnología en las actividades para promover la comunicación y el aprendizaje demostrando dominio y expertise.

Nota. Tabla que describe indicadores de competencia, elaboración a partir de autores citados en la investigación y análisis propio. Fuente: Adaptado de Oliva y Henson (1980); Scriven (1998); Angulo (1999); Tejada (2002); Perrenoud (2004); ANECA (2004); Pérez (2005); Ayala (2008); Murillo (2008); García, Loredó, Luna y Rueda (2008); Tejada (2009); Rueda (2009); Ortega (2010); Zabalza (2009); Zabalza (2010), Villarroel y Bruna (2017), Gairín (2011), Escribano (2018), UNESCO (2020), Fumagalli (2020), Garzón (2021), Velasco (2023).

Al primero, C5 I1, se le hace referencia cuatro veces en el documento, explorando aspectos como: organización del aula, disposición adecuada de objetos, soporte al movimiento, espacios educativos amigables y accesibles y el uso adecuado de estos.

Diseña una disposición física de objetos apropiada a la actividad que desarrolla y al espacio disponible de manera que den soporte a un movimiento ordenado y seguro para todos sus estudiantes, considerando las diferencias de género, las diversas prácticas culturales que se desarrollan en el contexto y las discapacidades. (p. 39)

De esta manera, no solo se hace referencia al uso responsable del mobiliario, sino también el propósito; es decir, usar los espacios y elementos como un agente más para el aprendizaje. Se considera el género, las prácticas culturales y las discapacidades para el equilibrio del espacio, lo cual merece ser resaltado dado que el Marco lo plantea como un articulador de la organización para un mejor aprendizaje e interacción en la diversidad. En suma, el espacio es considerado como un factor que colabora a un aula que promueve el entendimiento y la convivencia desde su planteamiento. Los y las docentes

no ubican a los alumnos sin ningún criterio, si no bajo consideraciones específicas de las que ellos(as) tienen conocimiento.

El segundo indicador: C5 I2, tiene cinco menciones, todas relacionadas a recursos coherentes con el aprendizaje, estrategias con diversos tipos de materiales, y sus usos para diferentes momentos.

Se acentúa cómo se repara en que los materiales sean según el tipo de aprendizaje, estilo y ritmo de los estudiantes es indispensable, pues cada grupo de estudiantes es diferente. Asimismo, se retoma el tema de las inteligencias múltiples lo cual es adecuado puesto que el mismo material no siempre será el adecuado para todos los alumnos y alumnas. El tema de la diversidad sería una arista que también podría incluirse pues el material debe ser muchas veces adaptado para seguir el ritmo de la clase en conjunto.

El tercer y último indicador de esta competencia es C5 I3, sobre este solo se encontraron dos alusiones. Ambas respecto a facilitar el acceso a la tecnología según los propósitos de la sesión.

Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje. (p. 41)

Como se observa, la mención a la tecnología en clase está limitada en dos menciones y cabe reflexionar sobre cómo fue percibida la tecnología como parte del desempeño docente. Si bien los y las docentes pueden facilitar en las escuelas el acceso y capacitar a los estudiantes, se debe tener en cuenta que la realidad diversa y desigual de nuestro país no permite esto para todos y todas, especialmente en contextos como la pandemia.

3.6. Evaluación

La competencia C6: Evaluación, es mencionada treinta y dos veces en el documento, siendo la segunda con más realce del MBDD. Los indicadores de esta competencia son:

Tabla 7

Competencia 6: Evaluación

Competencia	Indicadores
C6: Evaluación	C6 I1 Establece la evaluación diagnóstica, continua y sumativa.
	C6 I2 Demuestra direcciones y altas expectativas para llevar a cabo una actividad de evaluación.
	C6 I3 Desarrolla instrumentos de evaluación (rendimiento del alumnado de acuerdo a criterios basados en objetivos).
	C6 I4 Brinda retroalimentación de diversos tipos durante el proceso de la evaluación y al finalizarla.

Nota. Tabla que describe indicadores de competencia, elaboración a partir de autores citados en la investigación y análisis propio. Fuente: Adaptado de Oliva y Henson (1980); Scriven (1998); Angulo (1999); Tejada (2002); Perrenoud (2004); ANECA (2004); Pérez (2005); Ayala (2008); Murillo (2008); García, Loredó, Luna y Rueda (2008); Tejada (2009); Rueda (2009); Ortega (2010); Zabalza (2009); Zabalza (2010), Villarroel y Bruna (2017), Gairín (2011), Escribano (2018), UNESCO (2020), Fumagalli (2020), Garzón (2021), Velasco (2023).

El indicador C6 I1 se evidencia doce veces y comprende temas como articulación con objetivos, instrumentos de evaluación, evaluación objetiva y de proceso, indicadores formativos y sumativos, criterios claros, momentos oportunos, aprendizajes esperados, niveles de logro, métodos y técnicas, evaluación comprensiva, y verificación de avance de contenidos.

En relación con esta competencia, se valoran no solo las calificaciones finales, sino el proceso que lleva a éstas. Se mencionan tanto las pruebas objetivas de evaluación rápida, así como otras para alcanzar mayor nivel de profundidad en pruebas de juicio crítico o aplicación en contextos reales.

El segundo indicador o C6 I2 es nombrado cinco veces resaltando nociones sobre comunicar altas expectativas y criterios, orientación al logro, brindar diversas oportunidades, poseer conciencia de los logros y la mejora de rendimiento.

Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder. (p. 42)

La confianza en las capacidades de los estudiantes es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, mostrar los criterios de evaluación transparenta el proceso ya que ayuda a los estudiantes a tener un orden y a comprender su calificación. Esta es una función que cumplen las rúbricas de evaluación, cristaliza el proceso y permite transparentar los criterios y el proceso de evaluación. La capacitación constante en este tipo de dinámicas saludables para el aula también contribuyen a la mejora de la práctica docente.

En tanto, el C6 I3 se alude cuatro veces en temas como instrumentos de evaluación de capacidades accesibles, conocimientos y actitudes; instrumentos para avance y logro individual y grupal, grado de satisfacción de actividades, e instrumentos según necesidades.

Diseña y aplica pruebas objetivas, escalas de observación, lista de control, cuestionarios y pautas para analizar los trabajos de sus estudiantes, en concordancia con el tipo de contenido que se pretende evaluar. (p. 42)

La variedad de instrumentos de evaluación es necesaria para no agotar a los estudiantes con pruebas repetitivas. Igualmente, implica un reto para el docente, quien debe variar en cuanto a estrategias. Incluso, se promueve que la evaluación sea un medio de aprendizaje y de mediación, no solo un fin. Algunas pruebas serán recordadas más por los estudiantes de acuerdo a su nivel de motivación por la tarea asignada.

El C6 I4 fue once veces mencionado en aspectos como comprensión de los avances, conocimiento del entorno y de estudiantes, identificación de fortalezas y

debilidades, niveles de logro actuales y esperados, procesamiento de resultados de evaluación, auto y co-evaluación.

Este último es el indicador que está relacionado a la retroalimentación y abarca a los alumnos individual y grupalmente. En ambos casos, y de distinta manera, se puede llegar a explicar primero aspectos positivos y luego negativos o por mejorar. Para ello, se debe contar con sumo cuidado en el vocabulario y respecto a las emociones de los estudiantes. Sumado a ello, la claridad en los objetivos es esencial para comunicarlos y trasladarlos hacia los padres y estudiantes. Otras formas de evaluación personal y en grupo son indispensables, igualmente, para que este proceso conlleve a una reflexión palpable.

3.7. Reflexión e investigación

La competencia 7: Reflexión e investigación se ve reflejada en el MBDD veinticuatro veces, es la cuarta más mencionada. Se evidencia en los siguientes cuatro indicadores.

Tabla 8

Competencia 7: Reflexión e investigación

Competencia	Indicadores
C7: Reflexión e investigación	C7 I1 Desarrolla competencias meta-cognitivas para la reflexión y autocrítica con su enseñanza, para revisarla y mejorarla de forma sistemática.
	C7 I2 Participa en investigación e innovación educativa.
	C7 I3 Actualiza sus conocimientos y mejora continua como docente.
	C7 I4 Sugiere intercambios académicos con alumnos y profesores estableciendo mecanismos de revisión del proceso de la práctica educativa para plantear reajustes.

Nota. Tabla que describe indicadores de competencia, elaboración a partir de autores citados en la investigación y análisis propio. Fuente: Adaptado de Oliva y Henson (1980); Scriven (1998); Angulo (1999); Tejada (2002); Perrenoud (2004); ANECA (2004); Pérez (2005); Ayala (2008); Murillo (2008); García, Loredo, Luna y Rueda (2008); Tejada

(2009); Rueda (2009); Ortega (2010); Zabalza (2009); Zabalza (2010), Villarroel y Bruna (2017), Gairín (2011), Escribano (2018), UNESCO (2020), Fumagalli (2020), Garzón (2021), Velasco (2023).

El indicador C7 I1 es referido dieciséis veces en materia de resolución de dilemas, reflexión sobre la práctica, ética profesional, creencias, autoevaluación del desempeño, identificación de las necesidades personales y profesionales, así como fortalezas y desafíos, aprendizaje continuo, enfoques y metodologías, no discriminación, sentido de justicia y equidad, opinión sobre las políticas del sector, los procesos pedagógicos y la mejora de la enseñanza.

Analiza su acción formadora a la luz de criterios de orden ético, buscando siempre identificar, comprender y modificar prácticas y creencias que son contradictorias con el sentido de su profesión y el derecho y las necesidades de sus estudiantes. (p. 51)

De los cuatro indicadores, éste es al que se le presta mayor desarrollo que puede comprenderse porque el proceso de reflexión en un docente es crucial para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula e incluso fuera de esta. El rol de las competencias metacognitivas tiene lugar desde la planificación de la clase hasta la retroalimentación a los alumnos y alumnas, lo cual los beneficia. Contribuye también con el o la docente dado que permite mirar en sí mismos aspectos de mejora constante para ellos mismos, para los estudiantes o para la institución.

El C7 I2, se alude cuatro veces en el documento. Tópicos como investigación, ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos, innovación y sistematización de experiencias son contemplados.

Desarrolla, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela. (p. 46)

Se considera a través de este indicador que los docentes pueden innovar y realizar proyectos en el aula desplegando su imaginación y la de los estudiantes como parte de su desempeño. Este es un indicador importante de esta competencia, aunque no se realce en el documento, puesto que modelos como el aprendizaje por proyectos están en boga en las últimas décadas para una educación contextualizada y anclada a

problemas reales de la sociedad, para los cuales se plantean soluciones retadoras e innovadoras.

El C7 I3 está presente con cinco menciones. A través de este indicador se muestran visibles cuestiones del desempeño docente como acceso a conocimiento sobre su especialidad, mejora de su práctica, distancia de prejuicios y estereotipos, y responsabilidad en el propio progreso y de sus estudiantes.

Accede a información actualizada y analiza permanentemente el acontecer local, regional, nacional e internacional, y relaciona esta información con su enseñanza. (p. 50).

La mejora continua es un ejercicio diario para cada docente; por ello, el acceso a información actual o procesos de formación puede ser fuente de nuevas ideas y motivación para concertar o contrastar con las que ya posee. Un o una docente al día, promueve una escuela como centro documentado sobre los sucesos locales e internacionales para discutirlos, debatirlos y tomar posición crítica en clase e incluso elaborar campañas o actividades en beneficio de problemáticas sociales.

El indicador C7 I4, solo aparece dos veces en el documento remarcando la reflexión de estudiantes y propuestas de mejora.

Utiliza este conocimiento para identificar y elaborar propuestas de cambio en el ámbito pedagógico. (p. 52)

Sobre este último indicador no se hallaron muchas referencias. Las que se encontraron se relacionan a los cambios a partir de la reflexión, mas no sobre intercambios académicos o mecanismos de revisión entre docentes y alumnos. Las auto evaluaciones y también las evaluaciones a los docentes, en las que los estudiantes puedan opinar sobre el desempeño y trato de sus maestros, es una herramienta oportuna para mejorar la calidad docente. Así, se promueven mejoras en la institución como una práctica cotidiana a la cual no temer, sino aprovechar.

3.8. Relación entre docentes

La competencia “Relación entre docentes” o C8 se menciona catorce veces en el MBDD. A continuación, se describen los indicadores:

Tabla 9:

Competencia 8: Relación entre docentes

Competencia	Indicadores
C8: Relación entre docentes	C8 I1 Coordina el trabajo personal y en equipo con colegas.
	C8 I2 Desarrolla la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar competencias técnico-metodológicas.
	C8 I3 Establece relaciones con el entorno profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.
	C8 I4 Forma relaciones con el profesorado de ámbitos cercanos e internacionales.

Nota. Tabla que describe indicadores de competencia, elaboración a partir de autores citados en la investigación y análisis propio. Fuente: Adaptado de Oliva y Henson (1980); Scriven (1998); Angulo (1999); Tejada (2002); Perrenoud (2004); ANECA (2004); Pérez (2005); Ayala (2008); Murillo (2008); García, Loredó, Luna y Rueda (2008); Tejada (2009); Rueda (2009); Ortega (2010); Zabalza (2009); Zabalza (2010), Villarroel y Bruna (2017), Gairín (2011), Escribano (2018), UNESCO (2020), Fumagalli (2020), Garzón (2021), Velasco (2023).

El C8I1 se menciona dos veces e incluye comprender las diferentes posiciones y puntos de vista, así como ser receptivo a la crítica.

Interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela. (p. 46)

El trabajo en equipo, entre pares y con los colegas es una competencia conveniente dado que los y las docentes poseen conocimientos y experiencias distintas a lo largo de su práctica y que llevan a las aulas. Por otra parte, el proceso de planificación de clases y elaboración de recursos se nutre con los aportes del cuerpo

docente. Además. la reflexión y retroalimentación entre pares enriquece la mejora constante y el buen clima entre maestros.

El C8I2 se señala siete veces en el documento en cuanto a consensos, solución de problemas, objetivos y acciones, experiencias de formación y desarrollo, reflexión e intercambio, prácticas escolares que aporten al desarrollo de propuestas de mejora, trabajo independiente y colaborativamente para examinar pruebas y otras evidencias.

Implica lo referente a la elaboración de materiales didácticos pensados para generar aprendizaje y juicio crítico en los estudiantes. La colaboración para la construcción de estos diversifica la gama de opciones y promueve la reciprocidad de ideas.

El C8I3 se nombra cuatro veces en temas relacionados a la superación profesional, colaboración con pares, proyectos de innovación pedagógica, y experiencias significativas de desarrollo profesional de acuerdo a necesidades.

Establece un adecuado diálogo profesional, basado en el respeto y la igualdad en la deliberación entre colegas. (p. 46)

La actualización y perfeccionamiento docente es una arista poco explorada en el Marco; se apunta a la interacción entre maestros más que a promover opciones de crecimiento profesional de parte de la escuela, oferta pública o privada o de manera personal.

Por su parte, el C8I4 solo tiene una mención.

(...) articular la enseñanza con las necesidades de los estudiantes y a la escuela con los procesos de desarrollo social y cultural de la comunidad. (p. 46)

El establecer relaciones con docentes de otras escuelas o incluso internacionalmente no se profundiza en el Marco; sin embargo, sí se ahonda en la relación con el entorno inmediato y las características de este transportadas al aula. En general, se puede resumir que esta es una de las competencias menos desarrolladas.

3.9. Relación con los padres y madres

La competencia 9 "Relación con los padres y madres" se alude trece veces a través de sus cuatro indicadores en el MBDD. Los indicadores que la constituyen son:

Tabla 10

Competencia 9: Relación con los padres y madres

Competencia	Indicadores
C9: Relación con los padres y madres	C9 I1 Informa e implica a los padres y madres.
	C9 I2 Explica a padres y madres cómo pueden colaborar con los estudiantes en casa.
	C9 I3 Asesora y orienta la crianza de los alumnos y alumnas.
	C9 I4 Identifica situaciones de dinámica familiar conflictivas, peligrosas o que atenten contra los estudiantes para derivar a psicología u otras áreas pertinentes.

Nota. Tabla que describe indicadores de competencia, elaboración a partir de autores citados en la investigación y análisis propio. Fuente: Adaptado de Oliva y Henson (1980); Scriven (1998); Angulo (1999); Tejada (2002); Perrenoud (2004); ANECA (2004); Pérez (2005); Ayala (2008); Murillo (2008); García, Loredó, Luna y Rueda (2008); Tejada (2009); Rueda (2009); Ortega (2010); Zabalza (2009); Zabalza (2010), Villarroel y Bruna (2017), Gairín (2011), Escribano (2018), UNESCO (2020), Fumagalli (2020), Garzón (2021), Velasco (2023).

El indicador C9I1 está mencionado nueve veces en cuestiones como compartir con las familias de los estudiantes los resultados de evaluación; reflexionar sobre los avances en el proceso educativo, dificultades y logros; relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias; valoración de su cultura, saberes, experiencias y recursos; espacios de diálogo para los procesos y resultados educativos logrados; establecer expectativas mutuas y comunicación constante.

La práctica de brindar información a los padres y buscar formas en las que estos se involucren en la escuela es un gran reto tanto para docentes y cuidadores que rescata el Marco pues de esta manera, estos son conscientes de los avances y mejoras de sus hijos(as).

El C9I2 se presenta tres veces sobre asuntos de compromiso de las familias respecto a los resultados, acciones de mejora para los estudiantes, y rol educador activo.

Promueve un mayor compromiso de las familias y de la comunidad en la corresponsabilidad de los resultados de aprendizaje, reconociendo sus aportes en la formación de sus alumnos. (p. 47)

El conocimiento que poseen los padres y madres de familia sobre su participación en la labor educativa puede ser limitada en ocasiones. Por ello, el MDD reconoce la importancia de que el o la docente los guíe, les brinde material de lectura y charlas educativas para apoyarlos como parte de su trabajo docente. De acuerdo a la propuesta implícita en el documento, las acciones en casa deberían ir de la mano con las del aula. Los aprendizajes, valores y herramientas aprendidas en clase, que se fortalecen en casa y perduran en el tiempo.

Al indicador C9I3, se le hace referencia una sola vez en el documento.

Entrega reportes de los resultados, habiendo ofrecido anteriormente sugerencias a los padres y madres de familia sobre correctivos y acciones para mejorar el aprendizaje de sus hijos. (p.43)

La crianza de los estudiantes, si bien es un asunto familiar primordialmente, trasciende en los comportamientos de los alumnos en el aula de clase. Por este motivo, las instituciones educativas (a través de docentes, psicólogos, directivos u otros) brindan sugerencias basadas en estudios científicos sobre la crianza. Aunque el documento refiere poco sobre esta transmisión hacia padres, lo integra en las entregas de resultados y las recomendaciones.

Por último, el C9I4 que corresponde a "Identificar situaciones de dinámica familiar conflictivas, peligrosas o que atenten contra los estudiantes para derivar a psicología u otras áreas pertinentes" no tiene una evocación clara o específica a través del Marco. Este punto es relevante puesto que algunas conductas de riesgo son notorias en las aulas de clase o son comunicadas por los estudiantes. El tema emocional de los alumnos y alumnas debe ser una preocupación constante de los docentes y sería importante remarcarlo en el MBDD.

3.10. Gestión escolar

La competencia diez hace referencia a la "Gestión escolar" y es presentada once veces en el MBDD, es una de las menos mencionadas del documento. La materia de la gestión escolar se ha dividido en los siguientes indicadores.

Tabla 11

Competencia 10: Gestión escolar

Competencia	Indicadores
C10: Gestión escolar	C10 I1 Promueve la cultura organizacional de gestión y evaluación con su capacidad de diálogo, trabajo en equipo, negociación y resolución de conflictos, incorporando y haciendo propuestas que contribuyan al desarrollo y buen funcionamiento de la misma.
	C10 I2 Tiene capacidad para gestionar proyectos y redes de colaboración.
	C10 I3 Promueve la incorporación de nuevas tecnologías.
	C10 I4 Establece estrategias de evaluación de estudiantes y seguimiento de egresados.

Nota. Tabla que describe indicadores de competencia, elaboración a partir de autores citados en la investigación y análisis propio. Fuente: Adaptado de Oliva y Henson (1980); Scriven (1998); Angulo (1999); Tejada (2002); Perrenoud (2004); ANECA (2004); Pérez (2005); Ayala (2008); Murillo (2008); García, Loredó, Luna y Rueda (2008); Tejada (2009); Rueda (2009); Ortega (2010); Zabalza (2009); Zabalza (2010), Villarroel y Bruna (2017), Gairín (2011), Escribano (2018), UNESCO (2020), Fumagalli (2020), Garzón (2021), Velasco (2023).

El C10I1 posee seis referencias en el documento. Algunos aspectos tratados son los mecanismos institucionales y prácticas de rendición de cuentas, clima escolar, metas institucionales, actitud democrática, mejora continua del Proyecto Educativo Institucional, y rendición de cuentas.

La cultura organizacional de la escuela se ve reflejada en los procesos internos de la misma. El Marco aprecia la participación de los docentes con propuestas de mejora para la institución y sus aportes para la misma.

El C10 I2 se cita tres veces en el documento. Recupera cuestiones relacionadas al diseño, revisión, actualización e implementación de los documentos de gestión institucional y la construcción de una visión compartida.

Participa en la gestión del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y de los planes de mejora continua, involucrándose activamente en equipos de trabajo. (p. 46)

La gestión de proyectos y redes de colaboración es sustancial en las instituciones educativas. Los docentes son reconocidos como un núcleo importante para la aceleración o el detenimiento de la consolidación de la escuela cuando obtienen nuevos conocimientos sobre pedagogía, aplican lo que ya conocen de acuerdo a las características de los estudiantes, y participan activamente de la creación o modificación de documentos normativos.

En el caso de los indicadores C10 I3 y C10 I4, ambos tienen una sola mención respectivamente. El primero se ve reflejado en la siguiente cita.

Coordina acciones con sus colegas, la dirección y la administración, para hacer de la escuela un lugar acogedor y un ambiente propicio para el aprendizaje. (p.46)

Se aprecia que la incorporación de tecnologías no es prioritaria en el documento, se trata superficialmente el tema haciendo referencia solamente a ambientes adecuados para los y las estudiantes.

Mientras que el segundo (C10 I4) insiste en que el o la docente:

Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados. (p.47)

Para finalizar, las estrategias de evaluación y seguimiento a egresados son prácticamente nulas en el documento. Solo se alude a dar cuenta de los resultados, lo que podría suponer un rastreo de egresados, aunque no directamente.

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de la tesis respecto al objetivo general y específicos:

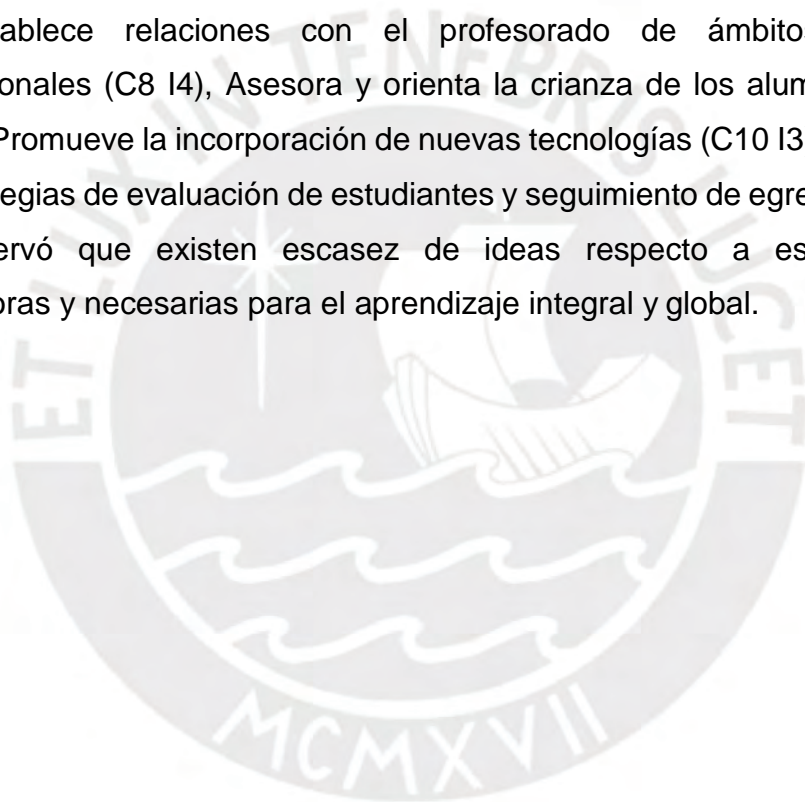
- La competencia relacionada a la Planificación Docente (C2) es la más mencionada (cuarenta y un veces) a través de todo el documento. Es así que se puede concluir que, a través del MBDD, se valora el proceso previo a la situación didáctica. La importancia de esto recae en que el diseño adecuado de clase prevé situaciones según las características de los estudiantes, diversidad del aula, contexto socio-cultural y carácter sociocrítico. La segunda competencia más mencionada es la C6: Evaluación (treinta y dos veces). Se aprecia entonces que el MBDD incluye los diversos tipos de evaluación, altas expectativas hacia los estudiantes, medición de acuerdo a objetivos, y retroalimentación. Su relevancia toma lugar en que la evaluación de los aprendizajes es central para el Marco en tanto permite calibrar o dosificar la práctica docente, así como el trabajo en casa.
- Las competencias menos mencionadas son Recursos en el aula (C5) y Gestión Escolar (C10). Ambas referidas once veces en el MBDD. La primera, guarda relación con el espacio, el material didáctico y la tecnología; siendo esta última la que solo posee dos evocaciones en el documento. Tomando en cuenta que este documento fue elaborado previo a la pandemia, cabe recalcar la realidad peruana diversa y desigual en la que muchas escuelas no tienen acceso a dichas tecnologías, aun estando considerada como pieza del desempeño docente. Por otro lado, la Gestión Escolar es otra de las menos descritas, se toma en cuenta la cultura organizacional, pero se desestima nuevamente la incorporación y capacitación en tecnologías para los docentes, y el seguimiento a egresados.
- El MBDD hace referencia a un conjunto de competencias, a las cuales da un reconocimiento intermedio: son mencionadas, desarrolladas, pero no con el énfasis encontrado para la planificación o evaluación. Las competencias consideradas intermedias son la Interacción didáctica (C3), mencionada 28 veces;

Reflexión e investigación (C7), 27 veces; Planificación docente (C1) e Interacción con estudiantes C4, 26 veces cada una; Relación entre docentes (C8), 14 veces y Relación con los padres y madres (C9), 13 veces. Se distingue que estas tres primeras tienen mayor realce frente a las otras dos. Por ello, se puede decir que las competencias relacionadas al docente como individuo son más valoradas en el MBDD que estas en colectividad con otros agentes.

- El indicador más mencionado en el MBDD (dieciocho veces) pertenece a la competencia Interacción con estudiantes (C4). Este es: "Valora la diversidad de características de los estudiantes como fortaleza para el aprendizaje y la convivencia" (C4 I4). Sobresale este aspecto en todo el documento puesto que se valora la riqueza cultural, lingüística, territorial, religiosa, social, y diversidad de diferencias de los alumnos y alumnas. Los otros dos indicadores con más referencias (dieciséis cada uno) corresponden a las competencias Planificación Docente (C1) y Reflexión e investigación (C7). Estos son: "Comprende y utiliza los conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de las necesidades de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, orientación, políticas, etc." (C1 I1) y "Posee competencias meta-cognitivas que le convierten en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática" (C7 I1). En estos últimos indicadores, se valora la preparación del docente como competencia básica para su desempeño, tanto en el área cognitiva como meta-cognitiva. Se rescata también, de forma conveniente, el proceso de introspección al que se hace alusión para la mejora de la práctica docente.
- Uno de los indicadores que no posee ninguna mención compete a la Competencia 1: Planificación Docente. Este es: "Gestiona su propio desarrollo profesional como docente (programas y cursos de capacitación adecuados a sus necesidades)" (C1 I4). No se encontraron citas sobre la búsqueda personal o brindada por el Estado para promover la formación continua o capacitación constante a la que deben acceder los docentes. Otro indicador no presente atañe a la Competencia 9: Relación con los padres y madres, y es "Identifica situaciones de dinámica familiar

conflictivas, peligrosas o que atenten contra los estudiantes para derivar a psicología u otras áreas pertinentes" (C9 I4). Este tema es central para la salud mental de los estudiantes; sin embargo, no se profundiza ni se auna con temas de psicología en el MBDD.

- Otros indicadores menos explorados (con una mención cada uno) son los que corresponden a las competencias "Interacción con estudiantes", "Relación entre docentes", "Relación con los padres y madres", y "Gestión Escolar". Estos indicadores son Diagnóstica los conocimientos y destrezas previas de los estudiantes, necesarios para lograr un conjunto de objetivos de enseñanza (C4 I1), Establece relaciones con el profesorado de ámbitos cercanos e internacionales (C8 I4), Asesora y orienta la crianza de los alumnos y alumnas (C9 I3), Promueve la incorporación de nuevas tecnologías (C10 I3), y Se involucra en estrategias de evaluación de estudiantes y seguimiento de egresados (C10 I4). Se observó que existen escasez de ideas respecto a estas cuestiones innovadoras y necesarias para el aprendizaje integral y global.



RECOMENDACIONES

Como esta tesis ha mostrado, el análisis de este documento de política educativa peruano es pertinente puesto que constituye una oportunidad para ser críticos con lo que plantea el Estado, y a los que, como docentes podemos aportar, examinar y proponer mejoras. Los estudios futuros en esta línea contribuirán para el mejoramiento de la práctica y evaluación docente basada en el enfoque por competencias.

De manera complementaria a las conclusiones de esta tesis, se plantean las siguientes recomendaciones:

- Se recomienda continuar brindando la importancia necesaria a la Planificación Docente y los procesos de Evaluación en el MDBDD, en tanto son piezas clave para el desarrollo de estudiantes y docentes. Asimismo, continuar priorizando la diversidad de características de los estudiantes como fortaleza para el aprendizaje y la convivencia; el uso de conocimientos sobre bases pedagógicas que asegure docentes preparados; y los procesos de reflexión, meta cognición y auto crítica.
- El aprendizaje significativo, que responde al enfoque basado en competencias, podría ahondarse de manera más específica en el MBDD. Es decir, mencionar el formar estudiantes con herramientas, habilidades y estrategias de juicio crítico que usen en lo cotidiano, en su vida diaria presente y futura. El reconocer la diversidad es el punto de partida, pero el prepararlos(as) para un mundo de interconexión global y desafiantes cambios es el siguiente peldaño.
- En cuanto a la formación continua del docente, se requiere seguir reforzando la necesidad de que este permanezca conectado a cursos virtuales o presenciales, lecturas y otros sobre innovaciones pedagógicas que le permitan fortalecer sus estrategias para la clase. Se recomienda priorizar la formación continua docente y mencionarla en el Marco brindando las opciones estatales y privadas para la capacitación constante.

- Se podrían reforzar los conceptos relacionados a Recursos en el aula y Gestión escolar; especialmente en los temas de tecnologías. La inclusión del tema de las tecnologías en un MBDD post pandemia será sumamente necesario dado que el Covid-19 reveló las carencias en esta área en todas las escuelas del país, a mayor o menor escala. Velar por esta materia especialmente en zonas rurales debe ser una prioridad y posteriormente realidad. El enmarcar esto en el MBDD acerca esta utopía. Además, el tema de la salud mental al que deben estar atentos(as) las y los docentes en aulas presenciales o virtuales.
- Se recomienda igualar la relevancia de las competencias docentes relacionadas a la colectividad con aquellas en las que los docentes se desempeñan individualmente. Si bien el trabajo colaborativo se menciona, especificar la calidad de las relaciones, responsabilidades compartidas y el cálido ambiente de trabajo entre colegas a nivel nacional o internacional es indispensable.
- Se recomienda que el trabajo con el área de psicología se enfoque en identificar situaciones de peligro en la dinámica familiar o personal de los estudiantes. Finalmente, resignificar y dar envergadura a los temas de diagnósticos, relaciones entre profesorado y padres, y seguimiento a egresados.
- Se recomienda promover la discusión sobre el rol docente y las condiciones necesarias para desarrollar su rol a cabalidad. Teniendo en cuenta los contextos y latitudes diversas de nuestro país. Es decir, se necesita de maestros y maestras capacitados y capacitadas, pero también con los recursos y materiales a disposición para desarrollar el potencial de sus estudiantes. Finalmente, reflexionar sobre las áreas rurales y amazónicas del Perú, en las que, los y las docentes se enfrentan a condiciones extremas de traslado y vivienda. Asegurar políticas de cuidado docente es también asegurar un mejor desempeño docente en todas las aulas peruanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, P., & Uccelli, F. (2008). *Formando futuros maestros: Observando las aulas de Institutos Superiores Pedagógicos Públicos*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ideas CONCYTEG*, 3(39), 53-64. <https://www.researchgate.net/publication/267553115>
- Aguerrondo, I. (2002). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formació%20Permanent/Educació%20Universitaria/Documents/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf
- Apaza Romero, A. (2016). Breve historia de la educación en el Perú. *Apuntes Universitarios*, 6(2), 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633973>
- Azcona Avalos, G. I., & Navarro Linares, J. del R. (2021). Aplicación de criterios de búsqueda y selección de textos para la elaboración de trabajos académicos en estudiantes universitarios: Un estudio de caso. *Propósitos y representaciones*, 9(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.825>
- Bernabé, C. (2013). Concepciones de formación inicial docente en los documentos de política educativa [Tesis de posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Blackburn, J. (2000). Understanding Paulo Freire: Reflections on the origins, concepts, and possible pitfalls of his educational approach. *Community Development Journal*, 35, 3-15.
- Brundrett, M. (2000). The question of competence: The origins, strengths and inadequacies of a leadership training paradigm. *School Leadership and Management*, 20(3), 353-369. https://www.researchgate.net/publication/232875071_The_Question_of_Competence_the_origins_strengths_and_inadequacies_of_a_leadership_training_paradigm
- Cano, E. (2009). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.
- Cano, E. (2009). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.
- Cariola, P., Schiefelbein, E., Swope, J., & Vargas, J. (s.f.). *La Vinculación entre la Investigación y la Toma de Decisiones en Educación: Un Nuevo Enfoque*. REDUC.

- Catalano, A. M., Avolio De Cols, S., & Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: Conceptos y orientaciones metodológicas*. BID/FOMIN; CINTERFOR.
http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/index.htm
- Castillo, M. (2010). La profesión docente. *Revista Médica de Chile*, 138(7).
<https://doi.org/10.4067/s0034-98872010000700017>
- CEPLAN. (2016). *Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016-2021*. MINEDU.
- Contreras Domingo, J. (2024). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (68), 61–82.
- Cuenca, R. (2017). *Moving Toward Professional Development: The Teacher Reform in Peru (2012-2016)*. IEP.
- Cueto, S. (2005). *Información empírica y desarrollo de políticas educativas en América Latina*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- CEPLAN. (2016). *Documento Prospectivo del Sector Educación al 2030*.
<https://www.ceplan.gob.pe/wp-content/uploads/2017/01/DocProsp-EDUCACIÓN.pdf>.
- CEPLAN. (2015). *Pronósticos y escenarios: Educación en el Perú al 2030*.
https://www.ceplan.gob.pe/wp-content/uploads/2015/12/ifs_educacion_final_para_web_15-031.pdf
- Choque, R., Salazar, V., Quispe, V., & Contreras, H. (2015). *Los Maestros que el Perú necesita*.
<http://aplicaciones.pronabec.gob.pe/CIIPRE/Content/descargas/evidencia-cap6.pdf>
- Choque, R., Espezua, L., & Espinoza E. (2015). *¿Qué significa ser maestro en el Perú?*.
<http://aplicaciones.pronabec.gob.pe/CIIPRE/Content/descargas/e5.pdf>.
- CIES. (2016). *Educación de calidad con equidad para el desarrollo nacional*.
http://www.cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/eje_4_1dpcompleto_educacion-mvegas_y_sparedes.pdf
- CINDA (s.a.). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Fondo de desarrollo institucional – MINEDUC.

- Congreso de la República. (2003). *Ley General de Educación 28044*.
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. OEI.
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú*. Santillana.
- Díaz Barriga, F., & otros (1990). *Metodología del diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Díaz Barriga, Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7–36.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/ *Universia*, II (5)
http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/126/html_1
- Dulzaides, M., & Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso*. ACIMED.
- Escribano, E. (2018). *El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina*.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/27033/pdfFerreiro>,
- R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI. *Apertura*, (6), 72-85.
- Galagovsky, L. (1993). *Hacia un nuevo rol docente*. Troquel.
- Garzón, C. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del Covid-19. *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 10(5), 177-188.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1295/1203>
- Gomes, E. (2008). *Educación en el Siglo XXI*. <http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/Educacion-en-el-Siglo-XXI2.pdf>
- Gómez, J., Grau, A., Ingellis, A., & Jabbar, M. (2011). *Técnicas cualitativas de investigación social*. OpenCourseWare.
- GRADE. (2016). *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances*. Arteta.

- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/CurriculoNacional.pdf>
- Gutiérrez, M. (2000). ¿Pueden los decisores en Política Educativa usar la información para tomar decisiones? *Revista Umbral 2000 para una educación para un nuevo*, 4, 15-22.
- Guzmán, I., & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163.
- Hernández, E. (2012). Las reformas educativas y el papel del docente. *Fuentes Humanísticas*, 46, 109-121.
- Hernández Rodríguez, M. (2004). *El diseño curricular en la universidad: su enfoque en el sistema*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: Hacia un desempeño competente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-32. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- Joyce, B., & Weil, M. (1973). Models of teaching. *The School Review Magazine*, 82, 147-154.
- Kulik, A. A., Lazareva, P. V., Ippolitova, N. V., Egorova, A. E., & Nedorezova, O. Yu. (2020). Competency-based approach and competencies in higher education: A theoretical review. *Propósitos y representaciones*, 8(SPE2). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe2.645>
- Lidón, M., & Loren, C. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 25-43.
- Loredo, J., & Arbesú, M. (2002). Alternativas innovadoras en la evaluación de la docencia. *Revista de la Educación Superior*, 7, 101-111.
- Mallman, E., & Sales, J. (2017). Dialogical relations between public educational policies and technological-pedagogical fluency in teacher training. *Revista de educación a distancia*, 1-17. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/9>.
- Marcano, N., & Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*, 7, 293-307.

- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Editorial Narcea.
- Martínez, Guadalupe, Guevara, & Valle. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Revista Ra Ximhai*, 6, 123-134.
- Martin, L., Kragler, S., & Frazier, D. (2017). *Journal of Educational Research and Practice*, 7, 60-73.
- MINEDU. (2011). *Marco de Buen Desempeño Docente*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- MINEDU. (s.f.). *Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>.
- MINEDU. (2017). *Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5332/Rúbricas%20de%20observación%20de%20aula%20para%20la%20evaluación%20del%20desempeño%20docente%20manual%20de%20aplicación.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC. (2005). *Ser maestro hoy. Revolución Educativa*, 34, 2-19. OEI. (2010). *Metas educativas*. Cudipal.
- Moromizato, R. (2006). Quality and equity in early childhood care in Peru. *Review of Education*, 185–199.
- OEI. (2010). *Metas educativas*. Cudipal.
- OREALC/UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. OREALC/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- OREALC (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO. http://www.orealc.cl/docentesyevaluacion2012/wpcontent/blogs.dir/11/files_mf/informefinalunesco18512final.pdf
- Orozco, J. (2016). Modelos Educativos. Triada para el aprendizaje exitoso de las Ciencias Sociales. *Revista Torreón Universitario*, 11, 6-15.

- Pallisera, M., & otros (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1- 13. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf>
- Parcerisa, L., & Verger, A. (2006). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Revista de currículum y formación del profesorado de la Universitat Autònoma de Barcelona*, 3, 15-51.
- Perrenoud, P. (2008, junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. *Revista de Docencia Universitaria Formación centrada en competencias (II)*. <http://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Pizmony-Levy, O., Woolsey, A., Holloway, J., Sorensen, T., & Verger, A. (2017). Global Perspectives on High-Stakes Teacher Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-29.
- Proyecto CREER. (2019). *Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú*. <https://www.grade.org.pe/creer/>
- Ramírez, M. y Diez, E. (2003). *Aprendizaje y currículum*. Novedades Educativas.
- Revilla, D., Sánchez, A., Alayza, M., Sime, L., Mendívil, L., & Tafur, R. (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. <https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2021/01/15115158/libro-los-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf>
- Revilla, D. y Sime, L. (2021). *Perspectivas y reflexiones sobre el Proyecto Educativo Nacional al 2036*. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/180968>
- Revilla, D. y Manrique, L. (2021). Evaluación de la consistencia del currículo de formación de docentes en una Universidad de Lima. *Revista Brazilian Journal of Development*, 7, 74685 - 74699. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/33528>
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (11), 1-26.
- Rojas, A. (2016). Retos a la Educación Peruana en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (14), 101-115.

- Salas, P. (2005). *Proyecto Educativo Nacional: Construir voluntades para lograr cambios*.
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/educacion/n3_2005/03.pdf
- Salazar, Ponce, Ormaza y Mendoza. (2022). *Competencias docentes, realidad y desafíos en el contexto latinoamericano*. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1660/1644>
- Schmal, R., & Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare Revista chilena de ingeniería*, 16 (1), 147-158. <http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v16n1/ART04.pdf>
- Souto, X. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la educación básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (1), 33-56.
- Swope, J. y Schiefelbein, P. (1999). Políticas educativas en las Américas: Propuestas, consensos y silencios. *Revista Umbral 2000 para una educación para un nuevo mundo*, (1), 15-22.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875003>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la Educación superior: El enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. http://www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/dialogos/pdf/dfle1.pdf
- Torres, R. (1998). *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>
- UNESCO. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>
- UNESCO. (2022). *Foro Regional de Políticas Educativas 2022*.
- UNESCO. (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002352/235272s.pdf>
- UNESCO. (1996). *La educación para el siglo XXI: Toda una vida para aprender*. http://www.unesco.org/education/pdf/DIEZ_3_S.PDF

UNESCO. (2005). *Protagonismo docente*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

UNESCO. (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector educación en Perú*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002608/260875s.pdf>.

Universidad de Jaén. (2012). *Metodología cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Universidad de Jaén.

Valladares, L. (2011). Las competencias en la educación científica. Tensiones desde el pragmatismo epistemológico. *Perfiles Educativos*, 33(133), 67-86.

Vásquez, R. (2005). *Evaluación del profesorado*. Fundación Universitaria de Popayán.



ANEXOS

ANEXO 1: Matriz de Coherencia

Análisis del Marco de Buen Desempeño Docente

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Competencias de desempeño docente	1 Habilidades para la enseñanza	Comprende y utiliza los conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de las necesidades de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, orientación, etc.
		Posee competencias cognitivas que demuestran su dominio en la disciplina académica.
		Domina competencias sistémicas: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, y sensibilidad hacia temas medioambientales.
		Gestiona su propio desarrollo profesional como docente (programas y cursos de capacitación adecuados a sus necesidades).
	2 Planificación de clase	Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, planteando objetivos a largo y corto plazo para la materia.
		Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje: significativo; colaborativo; autónomo.
		Reconoce e incluye en su planificación la diversidad y la multiculturalidad.
		Selecciona o desarrolla materiales didácticos adecuados a los objetivos de la sesión y necesidades de aprendizaje, incorporando el uso de tecnologías de la información y la comunicación.
	3 Interacción didáctica	Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas

	<p>en valores universales, de respeto a los derechos humanos y la diversidad.</p> <p>Demuestra destrezas de comunicación: comunicar oralmente de forma coherente y lógica, escribir con estilo lógico y comprensible, comprender e interpretar un mensaje, y leer e interpretar.</p> <p>Desarrolla secuencias de actividades de aprendizaje relacionadas entre sí, apropiadas para un conjunto dado de objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje del alumnado.</p> <p>Constituye una guía para llevar a cabo las actividades de la sesión y para la resolución de conflictos.</p>
4 Interacción con estudiantes	<p>Diagnostica los conocimientos y destrezas previas de los estudiantes necesarias para lograr un conjunto de objetivos de enseñanza.</p> <p>Posee competencias afectivas.</p> <p>Entabla relación con los estudiantes en la clase utilizando recursos motivacionales, verbales y/o visuales.</p> <p>Valora la diversidad de características de los estudiantes como fortaleza para el aprendizaje y la convivencia.</p>
5 Recursos en el aula	<p>a. Espacio Usa el espacio con equilibrio entre elementos móviles, semimóviles y fijos, implementado/ sugiriendo mobiliario ergonómico y recursos didácticos de calidad.</p> <p>b. Material didáctico Elabora y usa materiales de apoyo para los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria)</p> <p>c. Tecnología Utiliza la tecnología en las actividades para actualizarse, promover la comunicación y el aprendizaje; demostrando dominio y expertise.</p>
6 Evaluación	<p>Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa.</p>

		Muestra direcciones para llevar a cabo una actividad de evaluación.
		Construye instrumentos de evaluación para medir el rendimiento del alumnado, de acuerdo con criterios basados en los objetivos.
		Provee retroalimentación de diversos tipos durante el proceso de la evaluación y al finalizarla.
	7 Reflexión e investigación	Posee competencias meta-cognitivas que le convierten en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática.
		Participa en procesos de investigación e innovación educativa.
		Se actualiza constantemente y se preocupa por su mejora continua como docente.
		Promueve intercambios académicos con alumnos y profesores estableciendo mecanismos de revisión del proceso de la práctica educativa para plantear reajustes.
	8 Relación con docentes	Posee estrategias de coordinación y trabajo en equipo con colegas.
		Participa con otros profesionales en la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar sus competencias técnico-metodológicas.
		Crea y mantiene relaciones con el entorno profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.
		Establece relaciones con el profesorado de ámbitos cercanos e internacionales.
	9 Relación con padres y madres de familia	Informar e implicar a los padres y madres.
		Explicarle a padres y madres cómo pueden colaborar con los estudiantes.
		Asesorar y orientar la crianza de los alumnos y alumnas.

	10 Gestión escolar	Impulsa la cultura organizacional de gestión y evaluación con su capacidad de diálogo, trabajo en equipo, negociación y resolución de conflictos, incorporando y haciendo propuestas que contribuyan al desarrollo y buen funcionamiento de la misma.
		Posee capacidad para gestionar proyectos y redes de colaboración.
		Promueve la incorporación de nuevas tecnologías.
		Se involucra en estrategias de evaluación de estudiantes y seguimiento de egresados.

Elaboración propia a partir de Oliva y Henson (1980); Scriven (1998); Angulo (1999); Tejada (2002); Perrenoud (2004); ANECA (2004); Pérez (2005); Ayala (2008); Murillo (2008); García, Loredo, Luna y Rueda (2008); Tejada (2009); Rueda (2009); Ortega (2010); Zabalza (2009); Zabalza (2010); Villarroel y Bruna (2017); Gairín (2011), Escribano (2018); UNESCO (2020); Fumagalli (2020); Garzón (2021) y Velasco (2023).

Diseño Metodológico

Tipo de Investigación	Enfoque	Método	Muestra/ Fuentes de información	Fuente de información
Empírica	Cualitativo	Nivel: Descriptivo Tipo: Análisis crítico	-Marco del Buen Desempeño Docente	-MINEDU

ANEXO 2: Instrumentos

FICHAS A: Documentos de política educativa nacionales (LGE, PEN, etc.)

Identificación:

Objetivo: Identificar todos los documentos de política educativa nacional útiles para la tesis.

CÓDIGO	AUTOR	TÍTULO	AÑO	URL
0001PP				
0002PP				
0003PP				

PP: Política Peruana

Inclusión y exclusión:

Objetivo: Seleccionar aquellos documentos de política educativa peruana con posibilidad de ser objeto de análisis de la investigación. De los cuales, se seleccionó el MBDD por cumplir con los criterios de inclusión.

(Se resaltan los criterios que cumplen. Sí y No hacen referencia a si aplica para la investigación o no)

CÓDIGO	DOCUMENTO	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN	SÍ	NO
0001PP					

PP: Política Peruana

**FICHAS B: Documentos o artículos sobre *política educativa* que mencionan al
MBDD**

Identificación:

Objetivo: Identificar todos los documentos útiles para la tesis respecto a política educativa en general.

CÓDIGO	AUTOR	TÍTULO	AÑO	PAÍS	REVISTA	BASE DE DATOS	DOI	URL
000PE								

PE: Política Educativa

Inclusión y exclusión:

(Se resaltan los criterios que cumplen. Sí y No hacen referencia a si aplica para la investigación o no)

Objetivo: Seleccionar aquellos documentos que cumplen con los requerimientos para constituir una fuente bibliográfica de la investigación.

CÓDIGO	DOCUMENTO	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN	SÍ	NO
000PE				x	

PE: Política Educativa

FICHAS C: Documentos sobre evaluación del desempeño docente

Identificación:

Objetivo: Identificar todos los documentos útiles para la tesis respecto a la evaluación de desempeño docente.

CÓDIGO	AUTOR	TÍTULO	AÑO	PAÍS	REVISTA	BASE DE DATOS	DOI	URL
000EDD								

EDD: Evaluación del Desempeño Docente

Inclusión y exclusión:

(Se resaltan los criterios que cumplen. Sí y No hacen referencia a si aplica para la investigación o no)

Objetivo: Seleccionar aquellos documentos que cumplen con los requerimientos para constituir una fuente bibliográfica de la investigación.

CÓDIGO	DOCUMENTO	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN	SÍ	NO
000EDD				x	

EDD: Evaluación del Desempeño Docente

Categorización General:

Objetivo: Reconocer en el documento mención a más de una de las competencias de evaluación de desempeño docente.

(Marcar con X el enfoque al que hace referencia el documento)

CÓDIGO	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
000EDD										

EDD: Evaluación del Desempeño Docente

Categorización Específica:

Objetivo: Extraer citas respecto a cada competencia de evaluación de desempeño docente útil para la investigación.

CÓDIGO	NOMBRE	CITA
000C1		

000C1: Competencia 1

CÓDIGO	NOMBRE	CITA
000C2		

000C2: Competencia 2

CÓDIGO	NOMBRE	CITA
000C3		

000C3: Competencia 3

CÓDIGO	NOMBRE	CITA
000C4		

000C4: Competencia 4

CÓDIGO	NOMBRE	CITA
0005		

000C5: Competencia 5

CÓDIGO	NOMBRE	CITA
000C6		

000C6: Competencia 6

CÓDIGO	NOMBRE	CITA
000C7		

000C7: Competencia 7

CÓDIGO	NOMBRE	CITA
000C8		

000C8: Competencia 8

CÓDIGO	NOMBRE	CITA
000C9		

000C9: Competencia 9

CÓDIGO	NOMBRE	CITA
000C10		

000C10: Competencia 10

Adicional:

Fichas codificadas

Objetivo: Tener mayor movilidad de las síntesis de autor (trabajadas en el curso de Investigación 8), para tener una vista completa de las mismas y emplearlas en la redacción de la tesis.

Código	Nombre	Palabras clave	Resumen	Citas	Parfraseos	Conclusiones	Reflexión

FORMATO CON MATRIZ O GUÍA DE ANÁLISIS PARA LLENAR

Objetivo: Estructurada para realizar el análisis de los documentos en cuestión

Código	Nombre	CITAS SOBRE DESEMPEÑO DOCENTE														Anotaciones	Conclusiones
		C1		C2		C3		C4		C5		C6		C7, etc.			
		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		
		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		
		S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		

...

ANEXO 3: Validación de Instrumentos

Estimada

Regina Moromizato Izu

Profesora del Departamento de Educación– PUCP

Presente

Estimada profesora Regina,

Me es muy grato dirigirme a usted para expresarle mis saludos y así mismo solicitarle su valiosa colaboración en la validación de los instrumentos de recojo y análisis de información, que se utilizarán la investigación “*Revisión de la metodología docente inmersa en los documentos de políticas educativas en el Perú durante el periodo 2007-2017 y en la Ley General de Educación 28044*”, investigación que se viene realizando como parte de mis estudios de Pregrado en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Por su experiencia profesional y conocimientos en temas que guardan relación con la presente investigación, le agradezco anticipadamente las observaciones y recomendaciones que brinde para mejorar la versión final de los instrumentos.

A fin de facilitar esta tarea, adjunto encontrará los siguientes documentos:

1. Matriz de coherencia.
2. Instrumentos de recojo de información.
3. Instrumento de análisis de información.
4. Ficha para validación de instrumentos.

Agradeceré pueda enviar las fichas con sus valiosas observaciones y aportes hasta el martes 28 de noviembre del 2017 a través del correo a20130862@pucp.pe o a alejandrayanezcortea@gmail.com.

Agradezco, de antemano, por su valioso aporte.

Ficha de experto validando instrumentos:

FICHA PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS - JUICIO DE EXPERTOS

Estimado profesional

Usted ha sido invitado a participar en el proceso de evaluación de los instrumentos para la investigación titulada "Revisión de la metodología docente inmersa en los documentos de políticas educativas en el Perú durante el periodo 2007-2017 y en la Ley General de Educación 28044". En razón a ello se le alcanzan los instrumentos motivo de evaluación y el presente formato que servirá para que usted pueda hacer llegar sus apreciaciones para cada ítem de este. Agradezco de antemano sus aportes que permitirán validar el instrumento y obtener información válida, criterio requerido para toda investigación.

1. Pertinencia de los instrumentos con los objetivos:

Suficiente	X	Medianamente suficiente		Insuficiente	
------------	---	-------------------------	--	--------------	--

Observaciones:

2. Pertinencia de los instrumentos con las subcategorías:

Suficiente	X	Medianamente suficiente		Insuficiente	
------------	---	-------------------------	--	--------------	--

Observaciones:

3. Redacción en los instrumentos

Adecuada	X	Inadecuada	
----------	---	------------	--

Observaciones:

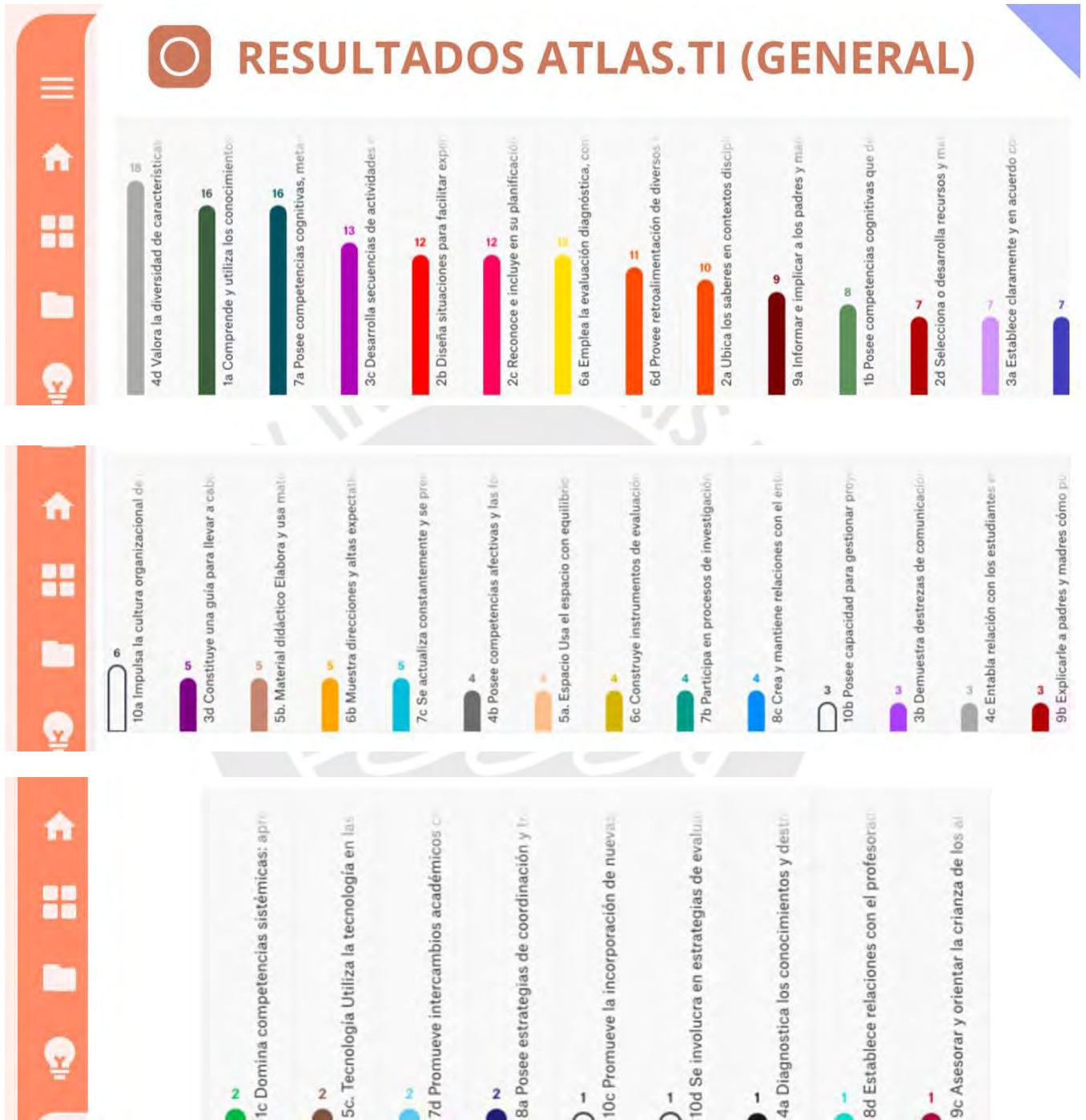
OBSERVACIONES Y/O COMENTARIOS GENERALES

Siendo una tesis de revisión bibliográfica (aproximado al análisis del discurso para identificar enfoques en relación a la metodología docente), los instrumentos que se presenten son claros, precisos y coherentes al tipo de investigación.

Nombre y apellido del evaluador: Regina Moromizato
Formación académica: Dra en Niñez, Juventud y Ciencias Sociales
Magíster en Gerencia Social y Lic en Educación Inicial
Área de experiencia profesional: Políticas y proyectos de desarrollo social
Tiempo: 15 años
Cargo actual: DE Asoc RED INNOVA y Prof asociada del Departamento de Educación - PUCP
Institución:
Firma:



ANEXO 4: Resultados con Altas.ti



RESULTADOS DE ATLAS.TI (DETALLADO)

Competencia .+ Indicador .+#Frases que hacen referencia

4 | INTERACCIÓN

..... 4d Valora la diversidad de características de los ..
 estudiantes como fortaleza para el aprendizaje
 Ya con ven c ia

4d Valora la diversidad de característic

CON ESTUDIANTES

1 HABILIDADES
 PARA LA
 ENSEÑANZA

1a Comprende y utiliza los conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de las necesidades de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, orientación, etc.

1a Comprende y utiliza los conociemien

7 REFLEXIÓN E

7a Posee competencias meta-cognitivas que le convierten en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática.

7 Posee comp t ncias cognitivas, m

INVESTIGACIÓN
 3 INTERACCIÓN
 DIDÁCTICA

3c Desarrolla secuencias de actividades de aprendizaje en el aula, apropiadas para un conjunto dado de objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje del alumnado.

3c Desarrollas cuenci s de ctividade

2 PLANIFICACIÓN
 DE CLASE

2b Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje: significativo; colaborativo; autónomo.

2b Diseña situaciones p ra facilitar xp

2 PLANIFICACIÓN
 DE CLASE

2c Reconoce e incluye en su planificación la diversidad y la multiculturalidad.

2c Reconoce e incluye n su p nif1cac1

6 EVALUACIÓN

6a Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa.

6 Emple l evaluaci n diagnóstic co

6 EVALUACIÓN

6d Provee retroalimentación de diversos tipos durante el proceso de la evaluación y al finalizarla.

6d Provee retroalimentación de diverso

2 PLANIFICACIÓN
 DE CLASE

2a Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, planteando objetivos a largo y corto plazo para la materia.

2 Ubic los s b re ncont xtos discl

9 RELACIÓN CON
 MA/PADRES DE
 FAMILIA

9a Informar e implicar a los padres y madres.

9 Inform r implicar los padres y

1 HABILIDADES
 PARA LA
 ENSEÑANZA

1b Posee competencias cognitivas que demuestran su dominio en la disciplina académica.

1b Posee competencias cognitivas qu

2 PLANIFICACIÓN
 DE CLASE

2d Selecciona o desarrolla materiales didácticos adecuados a los objetivos de la sesión y necesidades de aprendizaje, incorporando el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

2d Selecciona o desarrolla recursos y m

3 INTERACCIÓN

3a Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas

DIDÁCTICA
 8 RELACIÓN CON
 DOCENTES

en valores universales, de respeto a los derechos humanos y la diversidad.

8b Participa con otros profesionales en la concepción y elaboración de instrumentos didácticos para ampliar sus competencias técnico-metodológicas.

3 Establece el ritmo y en acuerdo



10 GESTIÓN ESCOLAR

10a Impulsa la cultura organizacional de gestión y evaluación con su capacidad de diálogo, trabajo en equipo, negociación y resolución de conflictos, incorporando y haciendo propuestas que contribuyan al desarrollo y buen funcionamiento de la misma.

IO Impul cultur org niz cion Id

3 INTERACCIÓN DIDÁCTICA

3d Constituye una guía para llevar a cabo las actividades de la sesión y para la resolución de conflictos.

3d Constituy una gui para llevar a cabi

5 RECURSOS EN EL AULA

5b Material didáctico: Elabora y usa materiales de apoyo para todos los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria)

5b. M t r1al did ctico El bor yu

6 EVALUACIÓN

6b Muestra direcciones para llevar a cabo una actividad de evaluación.

6b. Muestr direcc ones y ltas exp et t

7 REFLEXIÓN E INDAGACIÓN

7c Se actualiza constantemente y se preocupa por su mejora continua como docente.

7c Se ctu l, z const ntemente y se pr

4 INTERACCIÓN CON ESTUDIANTES

4b Posee competencias afectivas.

4b Posee competencias afectivas y Is 1

5 RECURSOS EN EL AULA

5a Espacio: Usa el espacio con equilibrio entre elementos móviles, semimóviles y fijos, implementado/ sugiriendo mobiliario ergonómico y recursos didácticos de calidad.

5c. E p clo Usa el espacio con equilibri

6 EVALUACIÓN

6c Construye instrumentos de evaluación para medir el rendimiento del alumnado, de acuerdo con criterios basados en los objetivos.

6c Construye instrumentos de ev lu aç

7 REFLEXIÓN E INDAGACIÓN

7b Participa en procesos de investigación e innovación educativa.

rt1c1p n proc o de ,nv tig 1

8 RELACIÓN CON DOCENTES

8c Crea y mantiene relaciones con el entorno profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.

Be Cre y m nti ne r l ciones con el

10 GESTIÓN ESCOLAR

10a Posee capacidad para gestionar proyectos y redes de colaboración.

10a... w Db Pos ee capacidad para g

3 INTERACCIÓN DIDÁCTICA

3b Demuestra destrezas de comunicación: comunicar oralmente de forma coherente y lógica, escribir con estilo lógico y comprensible, comprender e interpretar un mensaje, y leer e interpretar.

3bO muestr destr zas d comunica

4 INTERACCIÓN CON ESTUDIANTES

4c Establece relación con los estudiantes en la clase, utilizando recursos motivacionales, verbales y/o visuales.

4c En l b l r lación con lo studiant

9 RELACIÓN CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

9b Explicarle a padres y madres cómo pueden colaborar con los estudiantes.

9 Expli carle padres y madres cómo

1 HABILIDADES PARA LA ENSEÑANZA	1c Domina competencias sistémicas: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, y sensibilidad hacia temas medioambientales.	N
5 RECURSOS EN EL AULA	5c Tecnología: Utiliza la tecnología en las actividades para actualizarse, promover la comunicación y el aprendizaje; demostrando dominio y expertise.	N
7 REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN	7d Promueve intercambios académicos con alumnos y profesores estableciendo mecanismos de revisión del proceso de la práctica educativa para plantear reajustes.	N
8 RELACIÓN CON DOCENTES	8a Posee estrategias de coordinación y trabajo en equipo con colegas.	N
10 GESTIÓN ESCOLAR	10c Posee capacidad para gestionar proyectos y redes de colaboración.	D -
10 GESTIÓN ESCOLAR	10d Se involucra en estrategias de evaluación de estudiantes y seguimiento de egresados.	D -
4 INTERACCIÓN CON ESTUDIANTES	4a Diagnostica los conocimientos y destrezas previas de los estudiantes necesarias para lograr un conjunto de objetivos de enseñanza.	D -
8 RELACIÓN CON DOCENTES	8d Establece relaciones con el profesorado de ámbitos cercanos e internacionales.	D -
9 RELACIÓN CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA	9c Asesorar y orientar la crianza de los alumnos y alumnas.	D -