

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



EL GESTOR CURRICULAR EN LA EVALUACION PROCESUAL DEL
CURRÍCULO

Tesis para optar el grado de Magistra en Educación con mención en Currículo que
presenta

EDNA SOLEDAD PRADO YARASCA

Dirigida por

EDITH SORIA VALENCIA

San Miguel, 2015

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento a Dios y a su infinito amor y compañía

A mi familia por su apoyo constante, en especial a Raúl mi esposo; Paolo, Alexandra y Fabio, mis amados hijos.

A mis maestros por sus valiosas enseñanzas en especial a la maestra Lileya Manrique, por su valioso aporte en la temática abordada y a la Maestra Edith Soria por su acompañamiento fraterno en este esforzado proceso.

Y mis compañeros por su amistad y lecciones de vida.

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a todos los niños, adolescentes y jóvenes del país que aspiran tener una educación de calidad.

A todos los gestores educativos que con vocación y compromiso, luchan por brindar una educación centrada en la persona y la transformación de la sociedad.

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación busca develar de qué manera el gestor curricular realiza la evaluación procesual del currículo en instituciones educativas públicas que cuentan en su organización con un subdirector de formación general. En vista de ello, se plantea como objetivo analizar las acciones de los gestores curriculares en el desarrollo de la evaluación procesual del currículo. En principio, se busca describir el desarrollo de este proceso para luego identificar las funciones del gestor curricular a partir del desempeño en sus funciones de los subdirectores de formación general.

El estudio se ubica dentro de la línea de Evaluación Curricular, orientada hacia su naturaleza formativa y procesual. En razón de ello se ha configurado la evaluación procesual del currículo en la dinámica de las organizaciones educativas, como procesos de elaboración de documentos de planificación curricular, de supervisión, de monitoreo, de retroalimentación, de asesoramiento y de toma de decisiones. Dichos procesos, en teoría, son impulsados y liderados por los subdirectores de formación general.

La investigación asumió como método el estudio de casos. Para el recojo de la información se utilizó la técnica de la entrevista semi estructurada y como instrumento, el guion de entrevista. La información se organizó en categorías y sub categorías ya establecidas, creándose códigos e indicadores para su análisis e interpretación.

La investigación revela que se da prioridad en este proceso a la entrega de los documentos de planificación curricular, pero no se profundiza en ellos con la debida revisión y retroalimentación y lo mismo sucede con el monitoreo en aula. En cuanto a los procesos de retroalimentación, asesoría y toma de decisiones se evidencian solo en la experiencia de una institución educativa. Se argumenta como causas la carga de trabajo administrativo y la falta de una formación del gestor curricular en las competencias que su función exige.

INDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE EJECUCIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

1.1 La evaluación procesual del currículo	6
1.1.1. El currículo, la ejecución curricular y la evaluación de proceso	6
1.1.2. Tipos de currículo que operan en la ejecución curricular	9
1.1.3. La evaluación procesual en la ejecución curricular	10
1.1.4. Naturaleza formativa de la evaluación procesual	12
1.1.5. Fases del proceso evaluativo	13
1.2. Procesos en la evaluación procesual del currículo	15
1.2.1. Planificación institucional de los documentos pedagógicos- didácticos	17
1.2.2. Supervisión en el proceso de ejecución curricular	18
1.2.3. Monitoreo de la ejecución curricular en el aula	21
1.2.4. Asesoría y acompañamiento pedagógico	22
1.2.5. Retroalimentación y Toma de decisiones	24

CAPÍTULO II. EL GESTOR CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

2.1. La gestión curricular	27
2.1.1. Dimensiones de la gestión escolar	28
2.1.2. La dimensión pedagógica y la figura del gestor curricular	29
2.2. Funciones del gestor curricular en la evaluación procesual	34
2.2.1. Planificación de los documentos de ejecución curricular	35
2.2.2. Supervisión del proceso ejecución curricular	37
2.2.3. El Monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje	38
2.2.4. La Asesoría y apoyo técnico pedagógico	39
2.2.5. La retroalimentación y toma de decisiones	40
2.3. Características del gestor curricular	41
2.3.1. Dimensión profesional	42
a. Competencia técnico pedagógica	42
b. Experiencia pedagógica en aula	44
2.3.2. Dimensión personal	45
a. Competencias socioemocionales	45
b. Ética profesional	47

SEGUNDA PARTE DISEÑO METODOLOGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

CAPÍTULO III DISEÑO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque metodológico de la investigación, tipo y nivel	49
3.2. Problema de investigación	50
3.3. Objetivos	50
3.4. Categorías y subcategorías estudiadas	51
3.5. Método de investigación	51
3.6. Técnica e instrumento para recojo de información. Diseño y validación del instrumento	55
3.7. Procedimientos para asegurar la ética en la investigación	57
3.8. Procedimientos para organizar la información recogida	58
3.9. Técnicas para el análisis de la información	59

CAPITULO IV: ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

4.1. La evaluación procesual en el proceso de desarrollo curricular en instituciones educativas de básica regular que cuentan con un sub director de formación general	62
4.1.1. Elaboración de los documentos pedagógicos didácticos en el proceso de ejecución curricular	62
4.1.2. Supervisión del proceso de ejecución curricular	68
4.1.3. Monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje	73
4.1.4. Retroalimentación en la evaluación procesual	77
4.1.5. Asesoría y acompañamiento pedagógico	79
4.1.6. La Toma de decisiones en la evaluación procesual	80
4.2. Las funciones de un gestor curricular, en la labor que desempeñan los sub directores de formación general	82
4.2.1. Presencia del gestor curricular en las escuelas publicas	82
4.2.2. Funciones del gestor curricular y su rol en la evaluación procesual	85
4.2.3. Competencias del gestor Curricular	94
CONCLUSIONES	98
RECOMENDACIONES	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1.	Tipos de currículo en el proceso de ejecución curricular	10
Tabla 2.	Fases en el proceso evaluativo	14
Tabla 3.	Funciones y competencias de los cargos directivos en las instituciones educativas públicas	32
Tabla 4.	Categorías y subcategorías de estudio	51
Tabla 5.	Cuadro descriptivo de las Instituciones Educativas	53
Tabla 6.	Caracterización de los subdirectores de formación general	54
Figura 1.	La ejecución curricular como articuladora y movilizadora del proceso curricular	9
Figura 2.	Dinámica de la evaluación procesual	16
Figura 3.	Contextualización de I.E que constituyen el caso	52



INTRODUCCIÓN

Diversos estudios como Lunenburg (2010), Blase & Blase (2010) y Pérez- Ruiz, (2014) señalan la importancia de un liderazgo directivo para lograr el éxito educativo y relacionan gestión escolar, calidad educativa y acción directiva. Sin embargo, se aclara, que solo si la enseñanza y el aprendizaje se convierten en el foco central de la gestión escolar es posible el éxito de la escuela y sus estudiantes.

En esta línea de análisis, los autores citados y otros sostienen que la gestión directiva muchas veces centrada en lo administrativo debe privilegiar y centrar su atención en atender la dimensión pedagógica de su gestión. En vista de ello es que la administración educativa en nuestro país empieza a denominar a los directivos, gestores pedagógicos. Ante este hecho, nos preguntamos ¿En qué medida podrían los directores desempeñar esta labor?, ¿Cómo se está asumiendo el liderazgo del trabajo pedagógico curricular?, ¿Quién lo asume y cómo lo asume? Son interrogantes que en principio motivaron nuestro interés por desarrollar el presente trabajo de investigación.

En este contexto, también consideramos importante reconocer la presencia y acción del gestor curricular en la evaluación del proceso de ejecución curricular, esto en virtud de la creciente valoración de la evaluación centrada en los resultados o evaluación final y la medición de la calidad a partir de ella. Autores como Mateo (2005), Castillo (2010) y Tobón (2013) sostienen que este tipo de evaluación no posee los suficientes elementos de juicio para determinar las razones de dicho resultado, por lo que se precisa de una evaluación de proceso

con orientación formativa, a fin de que la evaluación posibilite elaborar juicios, ajustar, regular, orientar y reorientar el proceso de ejecución curricular.

Entender el acto educativo y lo que acontece en él, desde la perspectiva de sus actores, es la motivación que guía el presente trabajo. En razón de ello, es una investigación empírica, de enfoque cualitativo descriptivo que busca responder a la interrogante ¿De qué manera el gestor curricular realiza la evaluación procesal del currículo en las instituciones educativas públicas? Para lo cual se planteó como objetivo general analizar las acciones que un gestor curricular realiza en la evaluación procesal del currículo en instituciones educativas públicas y dos objetivos específicos; primero, describir el desarrollo de la evaluación procesal del currículo desde la experiencia de gestión de los subdirectores de formación general y segundo, identificar las funciones de un gestor curricular en la labor que desempeñan estos sub directores.

La presente investigación hizo uso del método de estudio de caso. Para este fin se identificó el caso en la jurisdicción de la UGEL 05, distrito de El Agustino, pues como afirma Stake (1999) el caso, a veces, ya viene dado y vamos en busca de él como objeto de estudio.

El caso lo constituyen las instituciones educativas que al interior de su organización cuentan con un directivo encargado de la gestión pedagógica y que es denominado subdirector de formación general. La jurisdicción del distrito de El Agustino, está constituida por 5 instituciones educativas, de las cuales 4, participaron en la presente investigación, siendo los subdirectores de estas, las fuentes de información. El procesamiento de la información se realizó con la ayuda del programa Atlas ti.

La organización de la data recogida para su análisis e interpretación permitió evidenciar el proceso que se sigue en estas instituciones y cómo se desarrollan los procesos de elaboración de los documentos de planificación de la ejecución curricular, la supervisión, el monitoreo, la retroalimentación, la asesoría y la toma de decisiones.

Estos procesos constituyen en su conjunto la evaluación procesal del currículo en la dinámica del trabajo pedagógico de las escuelas públicas. Se describió las acciones que constituyen el proceso pero también se recogió las dificultades

presentes en su desarrollo. Al mismo tiempo, se describió las funciones que realizaron los gestores curriculares dentro de este proceso. Además, la investigación revela cuáles fueron las competencias que son necesarias y se derivan del rol que deben desempeñar.

Los resultados de esta investigación revelan que se hace incidencia en los procesos de elaboración de los documentos de planificación curricular y en el monitoreo, pero se descuidan la retroalimentación, asesoría y toma de decisiones. Si bien se desarrollan en mayor medida dos de los cinco procesos, estos obedecen a directivas que deben cumplir del órgano rector, el Ministerio de Educación y las unidades de gestión local (UGEL).

La principal causa por el cual no se desarrollan los procesos de retroalimentación, asesoría y toma de decisiones es la carga administrativa que la función del gestor demanda, además de la atención a la problemática socio emocional de los estudiantes y las diversas actividades extracurriculares promovidas por la institución y organismos externos como el Ministerio.

El desarrollo de estos procesos se ve también afectado por la falta de preparación del gestor para responder a las exigencias de este cargo. Los entrevistados reconocen la importancia de la presencia de un gestor que impulse toda la dinámica pedagógica didáctica de la institución, pero a la vez perciben que el cargo implica una gran responsabilidad, que exige competencias profesionales, técnicas y socioemocionales.

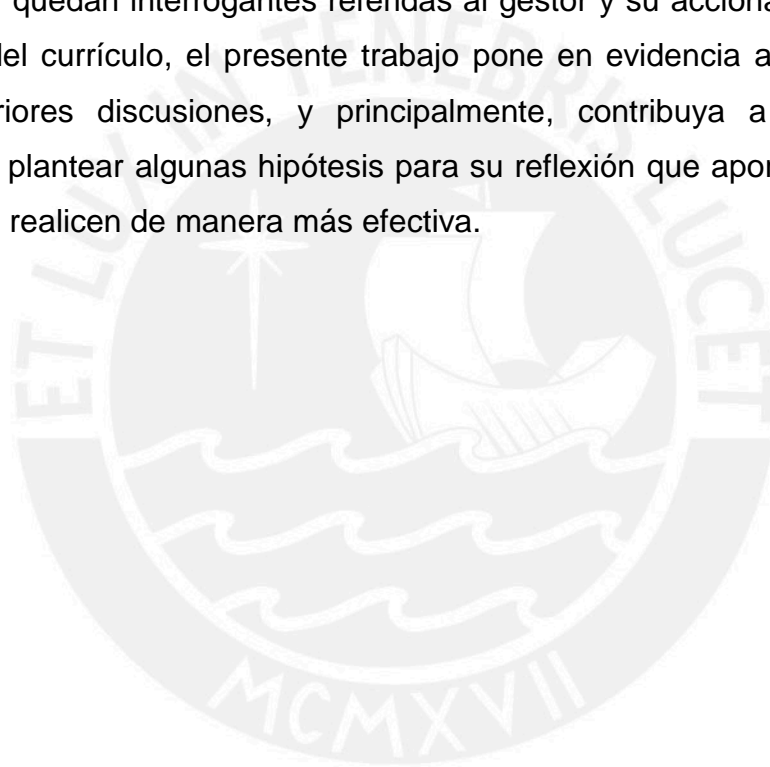
Por otro lado, la denominación de gestor pedagógico que se da a los directivos es considerada poco real y más bien se reafirma la importancia de contar, además del director, con un directivo centrado en la labor pedagógica, con la debida preparación para enfrentar dicha responsabilidad.

Los resultados antes descritos tienen la limitación de recoger la voz de solo uno de los actores, resultando importante para posteriores trabajos realizar un esfuerzo por aplicar una triangulación, tanto con el testimonio de los docentes como el de los estudiantes.

El trabajo de investigación se estructura en dos partes: el primero comprende el marco teórico, en el cual se exponen a nivel la orientación conceptual de la

investigación; el segundo, contiene el diseño metodológico y análisis de resultados, que sustenta los aspectos metodológicos que guían la investigación y permiten recoger y analizar la información, así mismo contiene el análisis de los resultados y hallazgos obtenidos; seguido de las conclusiones, y recomendaciones a las que arriba la investigación.

En consecuencia, se espera que la información descrita pueda ser la base para posteriores investigaciones, tanto con respecto a la evaluación procesual del currículo, como a seguir develando la importancia de un gestor curricular y su accionar en las instituciones educativas para lograr la mejora de los aprendizajes. Si bien, aún quedan interrogantes referidas al gestor y su accionar en el proceso evaluativo del currículo, el presente trabajo pone en evidencia ambas temáticas para posteriores discusiones, y principalmente, contribuya a entender este fenómeno y plantear algunas hipótesis para su reflexión que aporten a que estos procesos se realicen de manera más efectiva.





PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE EJECUCIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

1.1 LA EVALUACIÓN PROCESUAL DEL CURRÍCULO

1.1.1 El currículo y la ejecución curricular

El currículo

En principio, debemos resaltar la naturaleza compleja del término currículo y que según Pinar (2014), la investigación curricular es polisémica, y las tendencias de la investigación y su definición no permiten fijar sus límites. Las diversas concepciones al respecto, se fundamentan en la diversidad de lentes con los que se la mira. Estos lentes pueden ir, desde una visión más filosófica y epistemológica, hasta una más práctica y técnica. No siendo este un espacio para su discusión y análisis, nos limitaremos a esbozar una definición que guiará la naturaleza y propósito del presente trabajo.

Primero, subrayamos el carácter dinámico y dialogal del currículum. Concordamos con la afirmación que sostiene que el currículo “tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuevas visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa” (Gimeno, 2010, p. 12). A nuestro entender, el currículo es un medio que posibilita

la transformación de su realidad inmediata y futura; por lo tanto, no es algo estático y finito, como se concebía en posturas más tradicionales, sino más bien un objeto sujeto en una mejora continua. Por tanto, el currículo, necesita que sea evaluado y negociado para dar respuesta a las necesidades reales de los agentes involucrados y a su contexto.

En esta línea, Cassanova (2009) nos conduce a la orientación ecológica del currículo, entendida como relación en distintos niveles de los grupos con su ambiente; en razón de ello, el currículo debe comprender a todas las personas en su ambiente, para desde esa comprensión, facilitar su desarrollo y planificar de acuerdo a las particularidades de cada uno. La autora señala que, en consecuencia, el currículum debe ser planificado, coherente, selectivo, provisional, sistemático, democrático, funcional, centrado en la escuela, relacionado con el entorno, ecológico, común, diversificado, integrado, intercultural e influyente en todas las actuaciones de la Institución Educativa.

Por su parte, lafrancesco (2004) sostiene que el currículo facilita una verdadera educación en cuando permite formar integralmente al hombre en sus dimensiones, valores, y actitudes en su saber, saber ser y saber hacer sociocultural y en tanto las instituciones puedan ser capaces de formar hombres que la sociedad necesita y demanda para su transformación. Entonces, podemos afirmar que el currículo se configura en su praxis y en el contexto en el que se desarrolla, pues como el mismo autor señala “El currículo surge del contexto que lo demanda y se aplica en el contexto que se transforma y perfecciona con su aplicación” (lafrancesco, 2004, p.113). Esto le otorga al currículo la capacidad de ser un poderoso instrumento de transformación.

En este marco conceptual, el currículo es una propuesta planificada, dialogal, dinámica, flexible y transformadora de la acción educativa, que contiene el ser y el hacer de la escuela, la persona y la sociedad que se busca construir. En ese sentido, el currículo no es un documento acabado y puramente prescriptivo, es una propuesta en continua construcción para el logro del estudiante y el ciudadano que se busca formar. El sentido transformador del currículum será

posible en cuanto la educación propicie no sólo el desarrollo individual, sino, además, la transformación de su entorno.

El carácter dinámico, flexible y transformador del currículo nos lleva a un constante mirar el camino que se va recorriendo. Es una permanente reflexión sobre la práctica con la finalidad de seguir estructurando y reestructurando el currículo, y poder responder a una sociedad en constante cambio y a la vez compleja.

La ejecución curricular

El diseño, la ejecución curricular y la evaluación, constituyen procesos básicos del currículo, procesos que se relacionan de manera cíclica. En la línea de la presente investigación se sostiene que la ejecución curricular constituye el centro y movilizador de todo el sistema. En vista de ello, se sustenta que el diseño tiene su razón de ser en cuanto pueda ejecutarse, y de la misma forma, la evaluación curricular es posible en cuanto hay un currículo en desarrollo.

En principio, el desarrollo o ejecución curricular como proceso de concreción del diseño no implica la reducción a una mera aplicación de un currículo diseñado; es “un proceso de elaboración o construcción del currículum” (Campos, 2012, p. 80). La ejecución curricular es llevar el diseño a la praxis y en este proceso, irse adecuando a las necesidades de cada aula, estudiante y/o institución educativa. Entendida así, la ejecución curricular es un proceso dinámico y cíclico de toma de decisiones, que afecta al diseño y que está sujeta a una permanente reflexión sobre la práctica; es decir, el diseño, la ejecución y la evaluación curricular no son etapas de un proceso, desligadas y ajenas una de la otra.

Según lo señalado anteriormente, la ejecución curricular es la etapa articuladora y movilizadora del proceso curricular; es la pieza del engranaje que moviliza el diseño como la evaluación. (Figura 1)

Figura 1. La ejecución curricular como articuladora y movilizador del proceso curricular



Elaboración propia

Debemos agregar que a un nivel de mayor concreción, cuando nos referimos a la ejecución curricular, estamos haciendo alusión al trabajo en el aula. El aula es el espacio real en el cual se desarrolla el currículo y se evidencian todas sus posibilidades. En esta línea de concepción de la ejecución curricular, Campos (2012) afirma que la enseñanza debe concebirse como un auténtico desarrollo curricular, una construcción y reconstrucción del currículo, aludiendo a su carácter flexible y dinámico.

Por tanto, siendo la ejecución curricular una etapa vital del proceso, es necesario prestar atención y describir qué transcurre en ella. En el proceso mismo de la ejecución curricular se desarrollan determinadas acciones que velan por lograr que ella se realice con eficacia. La evaluación procesual del currículo es el medio y elemento que la garantiza.

1.1.2 Tipos de currículo en la práctica pedagógica

La complejidad y polisemia del término currículo nos obliga a dar cuenta de los distintos currículos que en la práctica encontramos. A decir de Posner (2003) existen cinco currículos simultáneos, estos son: el currículo oficial, el operacional, el oculto, el nulo y el extra currículo. Mientras que Molina (2012) señala que existen tres tipos de currículo; el currículo formal, el real y el oculto.

Para poder abordar el tema de la evaluación procesual del currículo es importante tener presente la existencia de estos tipos de currículo en la dinámica escolar.

Estos, necesariamente, deberán ser contemplados por la evaluación como una realidad que directa o indirectamente configura la práctica pedagógica. Por esta razón, se realiza una breve descripción de cada una de estas concepciones a partir de la visión de ambos autores.

Tabla 1. Tipos de currículo en el proceso de ejecución curricular

Tipos de currículo	Descripción
Oficial Formal	Está constituido por aspecto documental, prescrito y oficial del currículo. Se planifica a partir de él. Es el referente para la evaluación y medición de resultados
Operacional Real	Lo constituye el currículo puesto en práctica, el que se ejecuta en el aula. Es aquel que se modifica según la realidad del aula, los agentes y situaciones de aprendizaje. Para Posner (2003) es el currículo enseñado y el currículo probado, el aprendizaje logrado por los estudiantes y evidenciado por las pruebas.
Oculto	Es el currículo no reconocido oficialmente. Lo constituyen las normas, creencias y valores no explícitos pero implantados y transmitidos a los estudiantes de manera habitual o de reglas en las relaciones sociales del aula y la escuela. La temática está relacionada con los intereses y experiencias de la vida cotidiana.
Nulo	Es el currículo no enseñado y lo constituyen las materias o disciplinas ignorados, excluidos en razón de las materias consideradas básicas o de gran interés.
Extracurriculo	Lo constituyen las experiencias planificadas fuera del currículo oficial pero reconocido en el actuar de la escuela. Responde a los intereses de los estudiantes.

Elaboración propia

Desde esta perspectiva, si bien el proceso evaluativo está orientado al currículo oficial, los resultados de dicha evaluación se ven afectados, de alguna manera, por el currículo real, lo mismo que, por el currículo oculto y el extracurriculo.

1.1.3 La evaluación procesual en la ejecución curricular

En principio, cabe subrayar que según Castillo (2010) la característica polisémica del término evaluación, dificulta el poder señalar un único concepto. La presente investigación hará mención a aquellas cuya definición rescatamos como características esenciales que configuran la naturaleza de la evaluación.

La evaluación para Cronbach (1986) y De la Orden (1981) en Castillo (2010), es un proceso que permite recoger información; describir, formular juicios y tomar decisiones. En tanto que Mateo (2005), afirma que es una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, con la finalidad de realizar cambios que impliquen mejoras significativas. En ese sentido, la evaluación debe ser una praxis transformadora, por lo cual no basta con recoger información, sino es necesario interpretarla, de manera crítica, analizar alternativas y tomar decisiones. La evaluación es entonces, un proceso cuya naturaleza es brindar información útil para la mejora de la práctica pedagógica.

Entendiéndose la evaluación como un recojo de información que permite un conocimiento de la realidad, el análisis crítico de ella y la posibilidad de formular juicios y la toma de decisiones, no podemos reducirla a su manifestación cuantitativa o a una calificación. Coincidiendo con lo expresado en el enunciado “aprender es más que repetir; enseñar, más que dictar; y evaluar, más que calificar” (Sime, 2005, p. 75), direccionaremos nuestra conceptualización del término, es decir que, como señala Nevo (1983) la evaluación es un “proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones” (Castillo, 2010, p. 6).

Reducir la evaluación a una calificación, es convertirla en un sistema de control y sobrevaloración de la evaluación sumativa, lo cual termina siendo para maestros y estudiantes algo que desean evitar y no una oportunidad para la mejora. Idel Vexler (1998), ex viceministro de gestión pedagógica durante 10 años en el Ministerio de Educación, pone énfasis en la necesidad de concebir la evaluación en su valor más cualitativo que cuantitativo:

...debe ser un hecho humano, porque hay siempre una interacción entre el evaluador y el evaluado, a fin de cuentas no está midiendo calidad sino que están tratando de acercarse a la verdad en cuanto a las dificultades, avances y logros de un ser humano. (Sime 2005, p.77).

Entonces, el acto educativo, por ser una realidad compleja, debe ser evaluado desde sus diversas dimensiones. Una visión simplista y unilateral sesga su comprensión y análisis. Por tanto, el acto evaluativo, si bien debe tener en cuenta lo técnico, también debe contemplar su lado humano. Sin embargo, la tarea

evaluativa en las instituciones educativas suele quedarse en el nivel técnico, primando sobre el ser evaluado o la realidad evaluada, el instrumento evaluador. Por ello, es necesario incorporar al lenguaje y práctica evaluativa su carácter de integralidad y complejidad tratando de realizar la lectura de la realidad en su totalidad. Esto es posible si se instaura una cultura evaluativa que se centre en la persona y en la realidad evaluada; en su naturaleza generadora de cambio en cuanto proporciona razones para la reflexión y toma de decisiones.

En la línea de la evaluación educativa y el criterio de clasificación de temporalidad refiriéndose al momento en que se evalúa se señala que “se distingue entre la evaluación inicial que da cuenta sobre el diseño del currículo, la evaluación procesual que se aplica durante el desarrollo y la evaluación final, que evalúa los resultados del proceso curricular” (Manrique, 2009. p.21). Por lo expuesto, es de interés para la presente investigación proveer argumentos sobre la importancia de la evaluación procesual y su carácter formativo.

En este sentido, interesa desarrollar el alcance y naturaleza de la evaluación procesual en cuanto elemento clave en el proceso de mejora de la ejecución curricular. Partiendo de esta premisa se expondrá la conceptualización del término en la práctica de las instituciones educativas públicas.

1.1.4 Naturaleza formativa de la evaluación procesual

Para Manrique (2009), la evaluación procesual del currículo es aquella que transcurre durante la ejecución curricular y considerando la afirmación de Scriven (1991) quien señala que la evaluación formativa es aquella que se realiza en el desarrollo de un programa con el fin de mejorarla, podemos entonces deducir la naturaleza y carácter formativo de la evaluación procesual. Esta relación entre la evaluación procesual y evaluación formativa es asumida por autores como Mateo (2005) al afirmar que la evaluación procesal es por naturaleza formativa. En cuanto la evaluación sea continua y sistemática en razón de alcanzar los objetivos propuestos, permitirá “ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos”, (Castillo, 2010, p. 35), para de esta manera ir incorporando las mejoras que sean necesarias.

En ese sentido, para Castillo (2010), la evaluación será formativa en cuanto esta información recogida desde sus inicios y de manera continua y significativa proporcione los elementos necesarios para hacer juicios de valor y realizar la toma de decisiones que posibiliten la mejora progresiva.

Desde esta perspectiva la evaluación de proceso cobra relevancia, en cuanto transforma la forma tradicional en la que la escuela concibe la evaluación. Por mucho tiempo ha primado la concepción centrada en la evaluación final o de producto y su valoración más cuantitativa, en vista de ello “la evaluación de proceso caracterizada como formativa con el aporte de Scriven le agrega un nuevo sentido y significado a la evaluación en una época en la que la única lógica era la evaluación sumativa” (Mateo, 2005, p. 38).

Por ello sostenemos que, la valoración sumativa y cuantitativa de la evaluación centrada en los resultados, no podría por si misma proporcionar elementos suficientes para determinar las razones de dicho resultado y por ende la toma de decisiones será un tanto sesgada y poco congruente.

Es en esa línea de análisis, Castillo (2010) sostiene que la evaluación al ser formativa no puede limitarse a dar un juicio de valor mediante una calificación, más bien, debe valorar todos sus componentes y resultar en la mejora del proceso educativo. En consecuencia, la evaluación procesual cobra vital importancia en la ejecución curricular por su valor transformador y enriquecedor de la práctica pedagógica y del currículo.

La naturaleza compleja del proceso evaluativo y la intencionalidad formativa de la misma, exige tener claro las fases o momentos que implican su ejecución.

1.1.5 Fases del proceso evaluativo

El acto evaluativo, en líneas generales, para Mateo (2000), se concibe como un proceso de recojo de información orientado a un juicio de mérito o de valor del objeto, sujeto o intervención evaluado. Existen coincidencias y algunas diferencias en los autores en cuanto al planteamiento de las fases que debe tener todo proceso evaluativo, sin embargo, extraemos las propuestas que fundamentan una perspectiva de evaluación procesual y formativa, que constituyen insumos para la propuesta del presente trabajo.

Tabla 2. Fases en el proceso evaluativo

Castillo (2003)	Mateo (2005)	Casanova (2014)
OBTENER INFORMACION Aplicación de procedimientos válidos y fiables, conseguir datos e información, relevante y apropiada.	PLANIFICACIÓN Establecer propósito finalidad, función, juicios a emitir, decisiones potenciales, audiencias, objeto de evaluación, fuentes de información, procedimientos, agentes y calendario de acción evaluativa.	PLANIFICACIÓN Determinar el motivo, los objetivos, que evaluar, funciones de los agentes, las técnicas e instrumentos, la temporalización, técnica de análisis e interpretación de datos, modelo de informe final, modo de comunicación de conclusiones.
FORMULAR JUICIOS DE VALOR Fundamentar análisis y valoración de los hechos evaluados.	DESARROLLO Obtención de la información, codificación registro, análisis, elaboración de primeros resultados.	EJECUCION Elaboración de instrumentos, aplicación, participación en el proceso, registro y vaciado de datos, análisis de la información, formular conclusiones.
TOMA DE DECISIONES Considerando la valoración y relevancia de la información se toma las decisiones que convengan.	EVALUACION/ CONTRASTACIÓN Análisis de resultados, formular juicios (interpretación, clasificación, comparación), toma de decisiones, divulgación de resultados, negociación con las audiencias y seguimiento.	INFORMACION Redacción del informe final, trasmisión a todos los implicados, e interesados en la mejora educativa.
	META-EVALUACION Evaluar la evaluación	TOMA DE DECISIONES Estudio de conclusiones del informe, determinación de puntos fuertes, determinar áreas de mejora, concreción de los planes de mejora.

Elaboración propia

Estos autores coinciden en señalar que debe haber un antes y un después del proceso mismo de la acción evaluativa. Es decir, es primordial plantearse unas cuestiones previas que den al proceso evaluativo la viabilidad, pertinencia, coherencia y formalidad del caso. A continuación se describe las cuatro fases a considerar en el proceso evaluativo.

La planificación es siempre un primer paso que debemos dar, por tanto, en ella cabe preguntarse; qué evaluamos, para qué evaluamos, cuál es su finalidad, cuál es el objeto de la evaluación, cómo y con qué evaluamos, determinar la técnica, los instrumentos, los procedimientos y cuando evaluamos, la temporalidad y finalmente quienes serán los responsables y agentes evaluadores.

La ejecución, esta fase se recoge la información haciendo uso de las técnicas e instrumentos previstos para luego realizar el registro y el análisis de la

información. El siguiente paso es la interpretación de los datos y la emisión de juicios de los evaluadores. Luego, se concluye con la elaboración y entrega del informe.

La toma de decisiones, sin la cual, coinciden en afirmar los autores, no tendría sentido el esfuerzo realizado en las etapas previas y todo el proceso evaluativo. Un primer paso es la socialización del informe de tal forma que pueda ser entendido por la audiencia, resolviéndose si fuese el caso, alguna duda o realizarse algún aporte que enriquezca el informe. El segundo paso deberá ser el tratamiento de la información con fines de la mejora del objeto evaluado y como afirma Mateo (2000) la inclusión de la información en la planificación de la institución de tal forma que ésta pueda realmente derivarse en acciones de mejora.

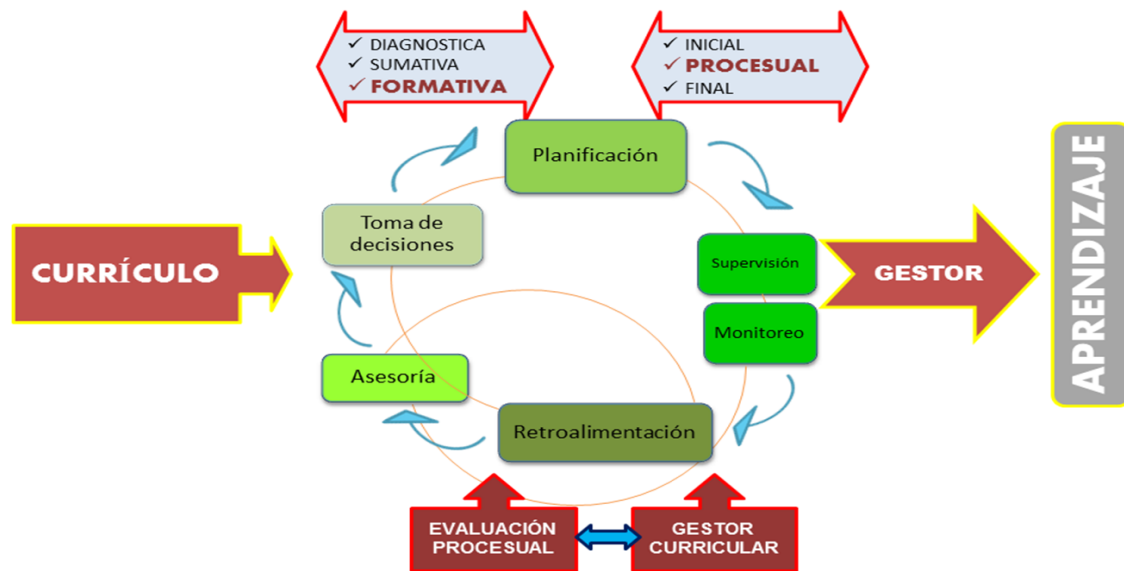
La metaevaluación, la evaluación en si misma debe también ser sujeta a evaluación. Stufflebeam (1994) señala que un proceso evaluativo podrá cumplir con las condiciones de objetividad, guía y mejorar de la calidad y el uso adecuado de las evaluaciones si se realiza la metaevaluación. Por otro lado, se define la metaevaluación como “la autorreflexión crítica contextualizada y pluridisciplinaria sobre nuestros discursos y prácticas evaluativas para comprenderlas y mejorarlas” (Sime, 2005, p. 14). En consecuencia, la metaevaluación no solo posibilita cuidar técnicamente la calidad de la evaluación realizada, sino, permite reflexionar sobre su sentido y preguntar cuánto contribuye a la mejora de nuestra práctica educativa y de los sujetos inmersos en ella.

1.2. PROCESOS EN LA EVALUACIÓN PROCESUAL DEL CURRÍCULO

Recapitulando la intencionalidad y naturaleza de la evaluación procesual del currículo destacamos que como señala Castillo (2010), ella no se limita a una calificación, y se orienta más bien a la mejora de la práctica educativa, por ello, la información recabada debe ser significativa y valorar todos sus componentes para una acertada toma de decisiones. En este sentido, la evaluación no se plantea como realidad concreta, sino como una estructura compuesta por varios procesos y que se dan a lo largo de toda la ejecución curricular. Estos procesos han sido identificados a partir de la literatura proporcionada por el Ministerio de Educación

y las características que algunos autores como Casanova (2004), Mateo (2005) y Castillo (2010) configuran de la evaluación procesual, así como la dinámica escolar de las instituciones educativas públicas. La estructura propuesta se muestra a continuación.

Figura 2. Dinámica de la evaluación procesual



Elaboración propia

El currículo, su diseño, ejecución y evaluación se orientan al logro de los aprendizajes. Inicialmente, situamos la evaluación procesual y formativa, constituida por varios procesos que la configuran. Primero encontramos la planificación necesaria del currículo, la cual se materializa en los documentos pedagógico-didácticos que guiaran la práctica educativa. En segundo lugar, se encuentran las acciones de recojo de información de cómo se va ejecutando lo programado, y para ello se identifican, la supervisión y el monitoreo de la dinámica enseñanza aprendizaje.

En tercer lugar, y como consecuencia de la información que proporciona la supervisión y el monitoreo, sigue la retroalimentación oportuna y sustentada en un juicio valorativo que retorna al sujeto evaluado. Un cuarto momento que sigue a la retroalimentación es la asesoría y apoyo pedagógico que se brinda al sujeto evaluado, a fin de ir generando la mejora del proceso. Finalmente, a fin de propiciar cambios significativos producto del acto evaluativo, sigue la toma de

decisiones, que siendo el quinto momento es a la vez generador de la primera fase.

De hecho, como propuesta del presente trabajo la figura del gestor curricular es vital para movilizar todo este proceso. El gestor curricular, finalmente, propiciará que la evaluación procesual del currículo alcance el objetivo para el que ha sido diseñada, el logro de aprendizajes y la constante transformación y mejora del currículo. Se describe a continuación que implica cada uno de estos procesos.

1.2.1 Planificación institucional de los documentos pedagógico-didácticos

El diseño curricular nacional es un documento normativo que en las instituciones educativas públicas del país según Minedu (2007) debe ser enriquecido y adecuado a las condiciones reales de cada institución y en especial a las necesidades de los estudiantes. El Minedu (2007) señala que la planificación curricular se da a tres niveles. El primer nivel es el nacional, cuyo producto es el documento que denominamos Diseño Curricular Nacional (DCN) y que su diseño corresponde a la administración educativa del estado.

El segundo nivel es el regional, este se plasma en el documento denominado proyecto educativo regional y/o lineamientos de política educativa regional, ella contiene la propuesta de prioridades y demandas que corresponden a este contexto. El diseño y planificación de este documento es responsabilidad de las direcciones regionales.

El tercer nivel es el local, en este nivel la responsabilidad es asumida a dos instancias, la primera es a nivel institucional cuya responsabilidad directa debe ser asumida por los directivos y la plana docente. El documento que materializa el trabajo de diseño planificación y diversificación curricular es el Proyecto Curricular Institucional (PCI). Este documento es una construcción colectiva en el que según Minedu (2007) deben participar todos los agentes educativos, a fin de delimitar su pertinencia.

La segunda instancia a nivel institucional tiene como responsables directos a los docentes, los documentos que se elaboran en este proceso esta constituido por

las programaciones anuales, las programaciones didácticas y las sesiones de aprendizaje. Estos documentos son, como afirma Ruiz (1996) instrumentos pedagógicos didácticos que enlazan el actuar del conjunto de docentes hacia el logro de las competencias y objetivos educativos propuestos por la institución.

La planificación curricular, en este nivel, si bien es responsabilidad directa del equipo docente debe considerar la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa teniendo en cuenta la función y responsabilidad que a cada quien corresponde. Como sostiene Ruiz (1996), las decisiones compartidas y la actuación conjunta van a asegurar la coherencia y pertinencia de lo programado con las necesidades de aprendizaje y la formación de los estudiantes.

El Ministerio de Educación (Minedu) en el documento denominado Guía de diversificación curricular (2007), señala que la programación anual, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje, constituyen una tarea de planificación conjunta y coordinada que considera las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en función al tiempo, recursos y sus ritmos de aprendizaje. Postula, además, las ventajas, los factores a considerar y su proceso de elaboración. En tal razón es importante su planificación técnica y dialogada.

Sin duda, estructurar y planificar para atender las necesidades educativas y garantizar el éxito de ellas, pasa por lograr articular los distintos niveles educativos, áreas o disciplinas, las actividades extracurriculares y los diversos currículos presentes en la dinámica de la ejecución curricular. Esta articulación sólo es posible si se cuenta con los espacios de concertación y comunicación presentes en la estructura organizativa de la Institución y del liderazgo de un agente gestor del currículo.

1.2.2 Supervisión en el proceso de ejecución curricular

La supervisión en el ámbito educativo es una función del sistema educativo que se ejerce con el objetivo de control, verificación de tareas y productos que la administración demanda de las escuelas, razón por el cual es asumida como una

rendición de cuentas que los directivos deben reportar al sistema y que está centrada en aspectos más administrativos que pedagógicos, sin embargo la orientación que surge hoy como una necesidad es que ésta se centre en la labor pedagógica.

En esta línea de reflexión, Bonilla (2011) señala que la supervisión debe principalmente concentrarse en dar cuenta de información suficiente y orientaciones claras para que el trabajo pedagógico se desarrolle de manera óptima y hacer posible mejoras en las experiencias de aprendizaje. Además, sostiene que limitar la supervisión a sólo procesos técnico pedagógicos ignorando o delegando a otros las otras dimensiones de la supervisión (la administrativa, técnica, política, laboral o comunitaria), es “casi imposible” existiendo diversos factores como el económico que la harían inviable. Sin embargo, es un tema complejo y que amerita una posterior discusión y tratamiento, por ello nos limitaremos a exponer argumentos que respaldan la necesidad de configurar la naturaleza de la supervisión hacia su función formativa y como proceso que contribuye a la mejora de los aprendizajes, la práctica educativa y la necesidad de que ésta sea asumida en el plano netamente pedagógico-curricular por alguien preparado y dedicado a este propósito.

La Supervisión Pedagógica

La supervisión educativa es un término en el que no hay unidad de criterio “dando lugar al uso de propias teorías y categorías conceptuales en las diferentes instancias educativas, generando informes con resultados diferentes que no contribuyen a la adecuada toma de decisiones o aplicación de medidas correctivas” (Minedu, 2009b, p. 9). Por dicha razón, surge la necesidad de asumir los conceptos vertidos en el Proyecto Educativo Nacional y la Ley General de Educación como conceptos útiles y prácticos que puedan ser comprendidos y aplicados por todos los agentes educativos, es así que en el Manual de supervisión educativa que se deriva de los lineamientos y estrategias generales para la supervisión pedagógica (RVM N° 038-2009-ED) realiza un esfuerzo por delimitar conceptualmente la supervisión pedagógica, sus funciones características, objetivos y principios. Así se define:

La supervisión pedagógica es un proceso intencionado y sistemático de carácter técnico, de orientación y asesoramiento, instituido, para optimizar las actividades pedagógicas en las instancias de gestión educativa descentralizada. Está centrada en el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje, el desempeño profesional de los docentes, y el ofrecimiento de la oportuna y consistente información, para una acertada toma de decisiones (Minedu, 2009c p. 6)

La intencionalidad expresada por el Ministerio para hacer de la supervisión pedagógica un proceso que garantice la mejora de la práctica pedagógica, se desvirtúa cuando se limita a un recojo de información con la intencionalidad fiscalizadora. Es por ello que la supervisión para los maestros y para la misma administración educativa, es percibida como un medio de control y de rendición de cuentas a las exigencias y estándares externos de calificación y ajenos a la realidad educativa de la institución.

La supervisión debe entenderse como un acto “permanente, cercano, transparente y técnico” (Vexler, 2011, p. 203) que posibilite una toma de decisiones pertinente, en cuanto permita superar las dificultades, y reforzar lo bueno que se va haciendo, en vista de ello es importante considerar como señala Rodríguez-Molina (2011), que se sustente en una práctica auto evaluativa como eje que impulsa las acciones de mejoramiento del currículo

Es en vista de ello, señala Vegas (2004), se busca que la supervisión sea una práctica natural en la dinámica interna de la institución. La institución que sea capaz de mirarse a sí misma y reflexionar sobre lo que va haciendo, asumirá la supervisión con otra mirada. La autoevaluación es un factor para una gestión educativa de excelencia que implica la capacidad de mirarse y reorientar el logro de sus objetivos como institución. En vista de ello se sostiene que “La autoevaluación institucional es un proceso que tiene una elevada potencialidad de mejora como consecuencia de que se origina en el seno del grupo de la institución” (Revilla, 2004, p. 115).

Resaltar la importancia de la autoevaluación implica buscar un equilibrio entre una supervisión y evaluación externa. Con una evaluación interna que se puede llevar a cabo al interior de cada institución y pueda dar respuesta a las necesidades e

intereses de los actores educativos logrando así una participación más activa y comprometida hacia el logro de los objetivos educacionales de la institución.

1.2.3 Monitoreo de la ejecución curricular en el aula

El monitoreo es concebido como un “proceso permanente y sistemático de acciones de seguimiento y análisis del centro educativo destinado a identificar dificultades y problemas entre lo programado y previsto respecto a lo ejecutado y realizado” (Vereau y Cojal, 2002, p.139) y en la propuesta del Ministerio de Educación es definido como “el proceso de recojo y análisis de información de los procesos pedagógicos desencadenados en el aula y la Institución educativa” (Minedu, 2013, p. 13).

Si bien los procesos descritos en las definiciones acerca de cómo se concibe el monitoreo son también utilizados para referirse a la supervisión pedagógica, para efectos de la investigación se concebirá el **monitoreo** como el proceso de seguimiento, recojo de información y análisis de lo programado y previsto respecto a lo ejecutado y realizado, en el **aula**, a diferencia de la **supervisión** que cuya acción esta en referencia a todos los elementos y factores que intervienen en la práctica pedagógica a **nivel institucional**. Además, cabe señalar que para efectos del presente trabajo realizaremos un deslinde conceptual, del monitoreo con el de acompañamiento pedagógico y que desarrollamos en el siguiente título.

Teniendo en cuenta esta delimitación conceptual, cabe resaltar que el monitoreo es un proceso que en las instituciones educativas no se toma con agrado porque, “el lenguaje, los conceptos y los procedimientos que cada instancia de gestión descentralizada plasma en sus directivas en algunos o muchos casos son contradictorias” (Minedu, 2009, p. 11). Por tanto, en la práctica cuando esta se realiza, el que monitorea lo hace desde sus propias concepciones las cuales suelen distar del fin que ella tiene, ser un espacio de reflexión y autorreflexión de la práctica educativa.

Claramente se podría reflejar esta situación en el testimonio de una docente al referirse a quien monitorea la clase y narra “es el correo, recoge papeles y los lleva a la Región...supervisa en ocasiones cuando va al salón de clases pero ¡Esa

no es supervisión; porque te pregunta, ¿Qué tema está abordando? Anota en una hoja, se queda en la clase y al final dice, le firma aquí” (Escamilla, 2006, p. 381). El testimonio, que muestra Escamilla en su investigación corrobora lo que el Ministerio afirma:

La supervisión, monitoreo y acompañamiento pedagógicos no es ejercido por funcionarios con los conocimientos, capacidades y actitudes específicos para una supervisión pedagógica orientada a la mejora de la calidad educativa y la toma de decisiones estratégicas, dejando que impere una práctica empírica o improvisada y desarticulada. Para superar esta situación, los especialistas de estas instancias y el director de la IE deben contar con un perfil de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas (Minedu, 2009b, p. 14).

Por tanto, como sostiene Feinstein (2012), es preciso que estos procesos pongan énfasis en el aprendizaje y la mejora de las intervenciones, para que de esta manera pueda cambiar la percepción que se tiene de la evaluación. Para ello es necesario empezar por la debida preparación de los agentes que lo llevan a cabo, solo entonces, el proceso de monitoreo podrá ser una práctica de reflexión colectiva y de autorreflexión, el cual además, debe estar acompañada de una permanente asesoría y orientación para la superación de las debilidades y fortalecer las practicas exitosas.

1.2.4 Asesoría y acompañamiento pedagógico

El asesoramiento dentro de la dinámica del trabajo en las instituciones es el “proceso de acompañamiento al docente de manera continua, contextualizada, interactiva y respetuosa de su saber adquirido” (Minedu, 2013, p. 13), es decir, es brindar de recursos y apoyo pedagógico a la labor docente de manera continua e interactiva lo que implica un acompañamiento en el día a día de su practica pedagógica.

Sin embargo, es importante distinguir el monitoreo del acompañamiento pedagógico, pues en la práctica suelen estar asociados. Existe en el sistema educativo peruano y sus políticas educativas un gran interés por brindar al docente de medios que posibiliten su capacitación y mejora de su accionar en el aula, para ello el Ministerio han lanzado proyectos como el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA), el cual contempla como sus actividades

principales el acompañamiento pedagógico y con ella el monitoreo en aula del docente.

Debemos subrayar que en estos programas el acompañamiento pedagógico se realiza por agentes externos a la institución educativa. Los que se denominan acompañantes o asesores son agentes que representan a estos programas y en consecuencia al sistema. Es en esta figura que para los docentes e instituciones educativas hay una delgada línea entre el acompañamiento pedagógico y el monitoreo como sistemas de control.

El estudio realizado por Montero (2011) teniendo como fuente los procesos de acompañamiento pedagógico realizado por los distintos programas del Ministerio da cuenta de esta realidad. Este estudio, refleja la estrecha relación que guarda el monitoreo en el aula y el acompañamiento pedagógico. Los docentes perciben el acompañamiento como un proceso de monitoreo más que de asesoría y apoyo a su labor. Es por ello, se hace necesario distinguirlas.

Cabe señalar que el monitoreo es concebido, en la presente investigación, como el recojo de información de la acción pedagógica en el aula y tomando a Montero (2011) el acompañamiento pedagógico es una estrategia formativa en que el docente es asesorado en su práctica pedagógica y este debe ser continuo, intencional, organizado y sistemático, el cual se da a través del diálogo, la relación horizontal, la disposición personal y el compromiso.

En consecuencia, la asesoría y acompañamiento pedagógico pueden ser estrategias formativas y enriquecedoras para el docente, convirtiendo la práctica pedagógica en el aula un espacio privilegiado de aprendizaje.

El acompañamiento pedagógico en las Instituciones Educativas

Como se ha señalado, el Minedu ha dado marcha a programas que buscan dar apoyo técnico y acompañamiento a la labor docente pero desde agentes externos como son los acompañantes o asesores del Ministerio o de las Unidades educativas regionales. Sin embargo, es importante implementar instancias o espacios que hagan efectiva esta práctica a nivel institucional. En el fascículo

Minedu (2013) sobre gestión escolar precisa que es responsabilidad funcional del director a quien denomina “Líder pedagógico”

En el mismo documento señala que esta labor se desarrolla como asesoramiento y que consiste en acompañar al docente de forma continua, considerando el contexto y una interacción respetuosa de los saberes y experiencia docente. Debemos señalar que esta función, si bien es responsabilidad del director, es un asunto aún por discutir y contrastar con la práctica.

Es importante agregar que se puedan crear espacios de interacción docente y o asesor, que marquen la diferencia con la percepción de los docentes tienen de ella, cuando señalan que los asesores “solo observan y dan sugerencias” (Montero, 2011, p. 132). Por ello sostenemos que la asesoría y acompañamiento pedagógico es un proceso que debe darse al interior de la misma institución y estas puedan ser espacios valiosos de inter aprendizaje, que se fortalecen con la capacidad de escucha y comunicación efectiva y afectiva.

1.2.5 Retroalimentación y toma de decisiones

Otra etapa importante de la evaluación en el proceso de ejecución curricular es la retroalimentación y la toma de decisiones. La evaluación de proceso, por tener una intencionalidad formativa, necesita tener como siguiente paso la retroalimentación y la toma de decisiones.

El término retroalimentación, ligado al proceso de evaluación, tiene diversas connotaciones a decir de Price, Handley, Millar & O'Donovan (2010), señala “correction, reinforcement, forensic diagnosis, benchmarking and longitudinal development (feed-forward)”.¹ Se reconoce que tanto la corrección y el refuerzo, son las que están más asociadas a la práctica común de la retroalimentación, sin embargo resalta la importancia de incorporar a la significación del término el de “forensic diagnosis” el diagnóstico de problemas, el identificar la brecha entre lo que se entiende, lo demostrado y lo esperado y que la retroalimentación debe

1 “La corrección, el refuerzo, el diagnóstico forense, evaluación comparativa y desarrollo longitudinal (feed-forward)”

especificar lo que se necesite para llenar ese vacío que no necesariamente tendría que ser con más conocimiento.

En esta línea de conceptualizar la retroalimentación como un proceso que no solo proporciona información de los errores, se plantea el concepto de “feed-forward”, es decir una mirada más al futuro y no tan solo a lo ya hecho, bajo esta mirada, se sostiene que la retroalimentación debiera incluir comentarios, orientaciones o la asesoría dirigidos a la mejora de las próximas acciones.

En esta línea conceptual, Casanova (2004) afirma categóricamente que la función última de la evaluación es la retroalimentación, y que esta es una herramienta indispensable para hacer de la evaluación un elemento eficaz y útil que nos permita conocer que se está haciendo al interior de las escuelas y por la calidad. En consecuencia la acción posterior al recojo de datos, sea de la supervisión o el monitoreo en aula, debe ser la retroalimentación. A través de este proceso los datos recabados retornan a los interesados con las orientaciones, fruto de un juicio experto del evaluador que sirva para la mejora de la práctica del evaluado, como para la toma de decisión y/o apoyo técnico pedagógico posterior.

La retroalimentación a nivel del docente monitoreado, se evidencia en el proceso de acompañamiento y/o asesoría puesto que es el espacio para dialogar y retomar la data recogida con las orientaciones necesarias para la mejora de los resultados obtenidos.

Parte de este proceso de retroalimentación a nivel documental es el que se realiza en las programaciones anuales, unidades didácticas y sesiones. La tarea de retroalimentación más frecuente es el que se realiza con las programaciones cortas (unidades didácticas y sesiones) que se diseñan y rediseñan cada trimestre o bimestre según como cada institución haya temporalizado su año académico. Estos programas deben ser reestructurados según los resultados que arroja la evaluación que se haya hecho en el periodo anterior y cuyos resultados deben servir para fortalecer lo positivo en los hallazgos y superar las dificultades. Estos resultados cuando no son producto de una evaluación de proceso y de naturaleza formativa, suelen centrarse sólo en una reprogramación de contenidos que

probablemente no se llegó a desarrollar no siendo por tanto un verdadero proceso de retroalimentación

En cuanto a la toma de decisiones, Castillo (2010) subraya que la finalidad de la evaluación de la práctica pedagógica es poder dar un juicio y que este debe servir como base para la toma de decisiones. La toma de decisiones necesariamente implica un esfuerzo comunicativo, dialogante y de respeto por el conocimiento acumulado de todos los agentes involucrados en el acto educativo. La toma de decisiones en cuanto más dialogante y participativa sea, podrá generar un verdadero compromiso de todos los implicados en las acciones de mejora.

La verticalidad, el autoritarismo y la poca o nula participación de los implicados directos (docentes y alumnos) o indirectos (personal de la institución educativa y padres de familia) genera el rechazo, la indiferencia o en el mejor caso el cumplir por obligación. Es más común encontrar docentes y estudiantes que frente a una propuesta de cambio, se disponen a tan solo cumplir con lo solicitado y esto implica en ocasiones engañar al sistema. Es natural, pensar que si no se entienden las razones y los porqués de una propuesta de cambio, es porque no han sido parte de ella y no sabrán cómo ponerla en ejecución.

El desarrollo del presente capítulo, configura la línea que guía el presente trabajo, posicionándose en los principales conceptos que la determinan. En consecuencia, concluimos primero señalando que se concibe al currículo no como un documento acabado y puramente prescriptivo, sino como una propuesta en continua construcción, por tanto una propuesta planificada, dinámica, flexible y transformadora y sujeto a la mejora continua. En este sentido, como segundo punto se sostiene que la ejecución curricular es la etapa articuladora y movilizadora del proceso curricular, en tal razón la importancia de garantizar su desarrollo. Finalmente, en este proceso por garantizar la ejecución curricular en vistas de la mejora continua del currículo y su impacto en el logro de los aprendizajes, se considera la evaluación procesual como un conjunto de acciones que posibilitan su desarrollo eficaz y dentro de un marco de una evaluación formativa y participativa.

CAPITULO 2. EL GESTOR CURRICULAR EN LA EDUCACION BASICA REGULAR

2.1. LA GESTIÓN CURRICULAR

La gestión curricular es entendida como “interrelación de criterios, procedimientos y normas orientadas al diseño, organización, dirección y control del currículo de la institución” (Vereau y Cojal, 2002, p. 201) y a decir de Mateo (2000) esto implica selección y ordenación de contenidos, estrategias didácticas, y opciones metodológicas, así como de los criterios de seguimiento y evaluación, además de crear para ello mecanismos de coordinación entre el profesorado. Entonces, como primera actividad de la gestión curricular, podemos señalar el diseño y planificación, seguido de una atenta supervisión del proceso, que conlleva organizar y coordinar acciones conjuntas para su ejecución, y finalmente dentro de este proceso evaluar.

Debemos agregar que éste debe ser “un proceso en continua construcción-deconstrucción- reconstrucción, cuyo fin es estar a la altura de los retos sociales actuales y futuros, para así buscar la permanente pertinencia de la formación”. (Tobón, 2013 p. 102) En este sentido la gestión curricular posee un carácter articulador en tanto es capaz de conectar lo que sucede en las aulas y la institución educativa, con el contexto social en el que se realiza, de esta manera no correr el riesgo de ser una isla desconectada de los retos que la sociedad de hoy y del mañana le exigen a la educación.

La gestión curricular implica planificar con cuidado todo lo que sea necesario para el desarrollo efectivo y eficiente del currículo. Seguido de una atenta articulación y

seguimiento de lo previsto y como ya se ha señalado realizar una evaluación continua bajo los criterios que la misma gestión de manera compartida ha establecido.

2.1.1. Dimensiones de la gestión escolar

La escuela y lo que transcurre en ella diariamente, es por naturaleza compleja, podríamos considerarla una micro sociedad y por tanto, su estructura organizativa contempla diversas dimensiones a tener en cuenta. El documento denominado Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas publicado por el Minedu (2011), plantea cuatro dimensiones.

Dimensión Institucional

Esta dimensión está referida al aspecto organizacional y funcional de la institución, la estructura que la compone, los responsables y sus funciones, las normas explícitas e implícitas que la rigen y las formas de relación que existen en ella. Esta dimensión se concreta en los siguientes procedimientos: los medios e instrumentos de gestión; el reglamento interno, los organigramas, el manual de funciones y procedimientos, las comisiones de trabajo, los canales de comunicación formal y el uso de tiempos y espacios.

Dimensión pedagógica

Esta dimensión implica el quehacer de la escuela es decir, el proceso de enseñanza aprendizaje. Son elementos de esta dimensión: la diversificación curricular, el Proyecto Curricular Institucional (PCI), las programaciones de aula, las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación y certificación, la utilización de materiales y recursos didácticos, la actualización, el desarrollo personal y profesional de los docentes.

Dimensión administrativa

La dimensión administrativa comprende: el manejo de recursos económicos, materiales y humanos, procedimientos técnicos de tiempo, seguridad e higiene y control de la información, el cumplimiento de la normatividad y supervisión de las funciones con la finalidad de favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta dimensión busca conciliar los intereses individuales y los institucionales de

manera que se facilite la toma de decisiones hacia el logro de los objetivos institucionales.

Son también acciones de esta dimensión, la administración del personal a través de la asignación de funciones y evaluación de su desempeño; el mantenimiento y conservación de los bienes muebles e inmuebles, la organización de la información y aspectos documentarios de la institución y todo el manejo económico.

Dimensión comunitaria

La dimensión comunitaria está referida a la relación con la comunidad y las institucionales de su entorno. Se consideran entre ellos a los padres de familia organizaciones de la comunidad, municipales, estatales, organizaciones civiles, eclesiales. La participación de organizaciones de la comunidad, municipales, estatales, organizaciones civiles, eclesiales, deberán concretarse en alianzas estratégicas, proyectos sociales y redes de apoyo.

La gestión escolar, según Escamilla (2006), en gran medida, ha sobrepuesto lo administrativo a lo pedagógico. En esa misma línea Pérez- Ruiz (2014) señala que la gestión escolar debe responder a una nueva línea de pensamiento asociada al cambio educativo lo que implica entender la gestión escolar sin los vicios de prácticas burocrática caracterizadas por la verticalidad de las decisiones, la estricta división del trabajo, la estandarización de los roles y la marcada separación de lo administrativo y lo pedagógico, descuidando el aprendizaje como eje articulador de la educación. El autor realiza una propuesta: concebir la gestión, no tanto centrada a lo administrativo, sino más bien, como un medio que permita dar sentido y significación a la práctica pedagógica.

2.1.2 La dimensión pedagógica y la figura del gestor curricular

Como se evidencia en el título anterior, la gestión escolar tiene una amplia y compleja tarea. Existe una considerable literatura que da cuenta de una significativa correlación entre calidad de la enseñanza, el aprendizaje y el liderazgo directivo en la dinámica escolar. Por otro lado, a ello se suma estudios que evidencian que las funciones directivas se inclinan en mayor medida a atender labores administrativas e institucionales, en alguna medida las

comunitarias y muy poco a la pedagógica. Si bien como ya se ha expuesto, se suele privilegiar la dimensión administrativa, surge una necesidad de virar la mirada hacia la dimensión pedagógica, como señala Blase & Blase (2010) sólo si la enseñanza y el aprendizaje se convierten en el foco central de la gestión escolar, es posible el éxito de la escuela y sus estudiantes.

Dentro de esta línea conceptual de Gestión escolar y en específico de la gestión pedagógica, Pérez-Ruiz (2014) sustenta el interés que existe hoy en establecer la correspondencia entre gestión escolar, la calidad educativa y la acción directiva, señalando que la preocupación de las instituciones educativas por mejorar los aprendizajes requiere de un responsable que la asuma como un quehacer central de la escuela y establecer un liderazgo que reúna voluntades orientadas a lograr maximizar las competencias latentes de los estudiantes en su proceso formativo.

Es en esta línea de análisis se evidencia un esfuerzo por empoderar al directivo en la dimensión más pedagógica que administrativa, es decir, en la gestión del currículo y el logro de los aprendizajes. Pero, aún cabe señalar, en qué medida, el director y la carga de sus funciones posibilite asumir el rol de gestor de los aprendizajes y por tanto del currículo y su ejecución. La reflexión al respecto, estará latente en el discurso del presente trabajo y en alguna medida se vislumbrará alguna respuesta en sus conclusiones. Sin embargo, en principio, es importante señalar cuales son las implicancias de una gestión directiva o de liderazgo de quien asuma el rol de gestor curricular.

Al respecto, Hallinger (1992) reporta un estudio sobre el rol de los directores estadounidenses, ante un nuevo modelo de liderazgo, donde se espera que los directores puedan intervenir de manera directa con los maestros para la mejora de su práctica. Este nuevo rol implicaría considerar como parte de sus funciones la supervisión, la instrucción en el aula, la coordinación del plan de estudios y un seguimiento constante del progreso del estudiante.

Posteriormente otros autores y estudios inciden en señalar como factor clave para la mejora de los aprendizajes el liderazgo directivo en la instrucción. Lunenburg. (2010) y Blase & Blase (2010) coinciden en señalar la relación empírica existente entre el liderazgo de los directivos con el rendimiento y aprendizaje de los

estudiantes. Es ese sentido, que de forma categórica se afirma, “high-performing principals create high-performing schools”.² (Blase & Blase, 2010, p.xxv).

Sin embargo, si bien queda claro el interés por evidenciar la relación entre calidad educativa y de los aprendizajes con un liderazgo directivo centrado en lo pedagógico, aún no queda claro cómo se manejan las otras dimensiones de la gestión escolar sin afectar una buena gestión pedagógica

Por tanto, como se ha expuesto la gestión escolar demanda la atención a diversas dimensiones de la gestión escolar. Entonces, cabe preguntarse en qué medida es posible que el director asuma el liderazgo pedagógico, teniendo también que atender las demás dimensiones. En un estudio realizado por Blase & Blase (2000) se evidencia los logros de una labor directiva abocada al trabajo directo y permanente con los docentes y la práctica pedagógica, modelo de liderazgo que constaba básicamente en promover la reflexión y el crecimiento profesional docente y que según se reporta tuvo resultados alentadores.

No obstante, la descripción de la experiencia nos hace caer en cuenta que para realidades tan complejas como la nuestra se precisa contar con un responsable directo que tenga la cabeza puesta en el currículo y en el qué hacer pedagógico. Nos estamos aventurando, por tanto, a plantear la figura de un gestor curricular, quien con funciones y competencias específicas para esta tarea, garantice la ejecución curricular y por tanto las competencias que esta se propone para con el estudiante y como logro colateral la del docente y la calidad educativa.

El Gestor curricular en el sistema escolar peruano

En nuestro país, el Marco de Buen Desempeño Directivo, contempla esta corriente de reflexión que se hace con respecto a una dirección institucional centrado en la labor pedagógica. Ella señala que existe un grado de influencia real e innegable del liderazgo directivo en los aprendizajes de los estudiantes y la mejora de la calidad de la escuela. Sin embargo, también reconoce, que en su mayoría la gestión escolar es básicamente administrativa, desligada de los

² "Directores de alto rendimiento crean escuelas de alto rendimiento"

aprendizajes, centrada en la formalidad de las normas, con prácticas directivas autoritarias y permisivas y con prácticas tradicionales y rutinarias de enseñanza.

En este escenario, el Ministerio de Educación pretende dar respuesta a esta nueva visión de la gestión escolar, implementando el Marco de Buen Desempeño Docente, enfatizando en ella la función pedagógica del directivo. Pero, aún queda la pregunta, ¿cómo ser gestor pedagógico o gestor curricular y a la vez atender las dimensiones administrativas, institucionales y comunitarias? Es posible, ser eficientes en el desarrollo de las exigencias que demanda cada dimensión. Es en esta línea que la presente investigación espera aportar.

En nuestro sistema escolar, se contempla tres figuras en la dirección y gestión escolar, el director, el sub director de formación general y el sub director administrativo. Sin embargo, no todas las organizaciones escolares cuentan con esta plana directiva, de acuerdo a las orientaciones sobre el proceso de racionalización en las instituciones educativas, sólo las instituciones que superan las 20 aulas pueden contar con un subdirector de formación general además del director. De acuerdo al clasificador de cargos del Ministerio las funciones directivas están descritas de la siguiente manera:

Tabla 3. Funciones y competencias de los cargos directivos en las Instituciones educativas públicas

Director de Institución Educativa I	Sub Director de gestión Administrativa	Sub Director de Gestión Pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> • Planificar, organizar, dirigir, ejecutar, supervisar y evaluar el servicio educativo en institución educativa unidocente o multigrado. • Conducir la administración integral de la Institución educativa que comprende los procesos de gestión Institucional, pedagógica y administrativa. • Planificar, organizar, desarrollar y evaluar actividades que aseguren el logro del aprendizaje de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en la formulación de los instrumentos de gestión de la institución educativa. • Planificar, organizar, administrar, coordinar, dirigir. Ejecutar. Supervisar y evaluar actividades de carácter administrativo, económico y financiero. • Coordinar, supervisar y evaluar estudios el trabajo del personal administrativo y de servicio 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar, organizar, dirigir, ejecutar, supervisar, asesorar y evaluar las actividades técnico pedagógico. • Participar en la formulación de los instrumentos técnicos y de gestión de la Institución Educativa. • Elaborar el Proyecto Curricular de la Institución Educativa en coordinación con el personal jerárquico y docente.

(continúa)

Tabla 3. (continuación)

Director de Institución Educativa I	Sub Director de gestión Administrativa	Sub Director de Gestión Pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> • Promover el desarrollo educativo, recreativo, cultural y deportivo de la comunidad. • Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar estudios y proyectos de innovación pedagógica de gestión de experimentación e investigación educativa. • Rendir cuenta anualmente de su gestión pedagógica administrativa y económica a la autoridad inmediata superior y a la comunidad educativa. • Actuar como instancia administrativa en los asuntos de su competencia 		<ul style="list-style-type: none"> • Conducir, supervisar y evaluar el desarrollo integral del currículo articulando las acciones académicas de tutoría y orientación del educando y de proyección social. • Establecer pautas para la evaluación de los educandos de acuerdo a las orientaciones metodológicas.

Elaboración propia

Como se observa en el cuadro; según el clasificador de cargos del Ministerio de educación, las funciones del subdirector de gestión pedagógica, contienen responsabilidades que corresponden a la gestión curricular y por tanto, estas funciones, en la organización escolar, estarían asumidas por la persona del subdirector de formación general como es denominado en las instituciones educativas del nivel secundario. Sin embargo, como ya se expuso, no todas las instituciones cuentan con esta figura, razón por el cual en la mayoría de instituciones educativas el director es quien asume la función de estos tres cargos, es decir la gestión curricular-pedagógica, la gestión administrativa y la gestión institucional.

Además, debemos señalar que en la actual ley que rige al magisterio peruano, la ley de la carrera pública magisterial, no existe referencia a este rol dentro de la configuración del ejercicio docente o directivo. En este panorama, debemos resaltar que si bien se puede ir perfilando la figura del gestor curricular, en algunas referencias que se realizan en los documentos normativos y lineamientos del Minedu, la denominación y rol del gestor curricular o pedagógico no es clara. Aún no existe claridad sobre cómo y a quién finalmente le correspondería asumir este rol en la organización escolar.

Sin embargo, no podemos afirmar que la poca claridad en la configuración de la persona y rol del gestor curricular sea sólo un problema en nuestro país, la figura y funciones de gestor curricular es asumida de formas diversa en la organización escolar de cada nación. En las experiencias que reporta Álvarez (2003), por ejemplo en Francia, el director no interviene en cuestiones pedagógicas ni didácticas. Esta es labor de los dos tipos de inspectores que hay en Francia, la inspection d'academie y de la vie scolaire, En Noruega, en cambio el director es quien hace seguimiento, escucha, facilita todo tipo de recursos y apoya con su experiencia, preparación didáctica y pedagógica al profesorado en su tarea docente y orientadora. En Alemania es la coordinación didáctica y pedagógica del currículo el que le lleva más tiempo al directivo, señala además que un 50% de la formación inicial y permanente del director, está dedicada al liderazgo y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje

2.2. FUNCIONES DEL GESTOR CURRICULAR

La figura del gestor curricular, como se desarrolla en el título anterior, recae en la persona del subdirector de formación general, el cual en el clasificador de funciones del Ministerio, es el subdirector de gestión pedagógica. Para efectos de la investigación, asumiremos lo señalado en el clasificador de cargos del Ministerio, los documentos normativos y los lineamientos sobre las funciones del sub director de formación general y del director como líder pedagógico, para desarrollar lo que se estructura como elementos de la evaluación procesual del currículo.

En este sentido, las funciones del gestor implican, el velar por la planificación de los documentos de gestión pedagógica; es decir las programaciones anuales, unidades didácticas, sesiones y además junto al director, de la construcción del PCI. También es rol del gestor la supervisión de las actividades técnico pedagógicas, el monitoreo de la labor docente en el aula, la asesoría y apoyo técnico como la toma de decisiones conjuntas y concertadas.

2.2.1 Planificación de los documentos de ejecución curricular

El Gestor curricular, o sub director de formación general, asume la tarea de planificación de los documentos de ejecución curricular. Para este fin, el gestor debe promover entre los docentes el trabajo en equipo y planificar el desarrollo curricular desde la propuesta institucional contenida en su PCI, hasta las sesiones de aprendizaje las cuales son la expresión más concreta de la ejecución curricular.

Se ha afirmado con Blase & Blase (2010) y la experiencia que evidencian sus investigaciones que sólo si la enseñanza y el aprendizaje se convierten en el foco central de la gestión escolar, es posible el éxito de la escuela y sus estudiantes, en este sentido, esta debe estar planificada con sumo cuidado e intentando que ella responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de la institución que se lidera. Es evidente que “Sin planificación no puede llevarse a cabo una buena gestión” (Castillo, 2010, p. 102) por ello, no cabe duda que la primera tarea del gestor curricular deberá ser la planificación. Dentro de los niveles de planificación y diseño curricular, en la institución educativa, está el reto y desafío de construir el PCI y a partir de él, los demás documentos de planificación para la ejecución curricular, que por las constantes reformas y propuestas del Ministerio hacen que sea una labor cada vez más compleja.

Por tanto, la tarea de planificación que debe enfrentar el gestor, en principio es construir de manera participativa pero bajo su liderazgo y dirección técnica, el PCI y a partir de ella los documentos que le dan viabilidad, los documentos de concreción curricular en el aula; los programas anuales, las unidades de didácticas y las sesiones de aprendizaje. También es vital en este proceso, el diseño de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, la organización y articulación de proyectos de innovación curricular.

Para el desarrollo de esta exigente tarea es necesario que pueda ejercer un liderazgo distribuido y organizar su equipo docente para, según Leithwood (2009) en Bolívar (2011), capitalizar sus fortalezas individuales y promover un mayor sentimiento de interdependencia. Sostiene que el actuar de uno tiene efecto sobre la organización en su conjunto, pudiendo lograr un mayor compromiso con

las metas y las estrategias de la organización, por ello resulta importante involucrar al docente en una mayor participación en la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta estas premisas, es que el gestor curricular deberá estar abierto a un trabajo colaborativo y reflexivo de su gestión, e ir respondiendo a los retos que su labor demande.

Evaluación de las programaciones curriculares

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, estos documentos de planificación para la ejecución curricular, son instrumentos que el docente puede diseñar con autonomía. Es decir, no existe un formato estandarizado al que tenga que sujetarse. Son la capacidad técnica y principalmente su experiencia pedagógica los que le otorgaran la pertinencia que requieren estos instrumentos.

Teniendo en cuenta esta premisa, describimos lo que debemos considerar en la evaluación de estos documentos, sin que ello signifique una regla sino más bien puntos a considerar al momento de evaluar dichos documentos. Según Castillo (2010) debemos considerar lo siguiente:

1. **Objetivos:** Se evalúa si están bien definidos y contextualizados, si se ajustan a las líneas fijadas en el proyecto educativo y si están claramente formulados.
2. **Contenidos:** Se trata de analizar si facilitó el diseño de actividades, la evaluación de los aprendizajes, la adquisición de competencias básicas, si se ajustaron a lo establecido en las decisiones del proyecto curricular, si desarrollaron capacidades explicitadas en los objetivos, si estuvieron adecuadamente planificados y secuenciados, si partieron del nivel de competencia del estudiante en cada área.
3. **Competencias Básicas:** Se trata de comprobar en qué medida la programación facilitó la adquisición de estas competencias a través de la construcción y evaluación de sus indicadores.
4. **Metodología:** Se evalúa si las estrategias metodológicas estuvieron bien seleccionados, si son claras y bien definidas y si fueron eficaces
5. **Criterios de evaluación.** Evaluar si se han definido correctamente los criterios de evaluación y de promoción, si se ha ejecutado de acuerdo con lo

establecido en el proyecto curricular, si ha sido eficaz el instrumento de evaluación, etc.

2.2.2. Supervisión del proceso ejecución curricular

Las funciones que derivan de la acción supervisora del gestor curricular o líder pedagógico según Rodríguez-Molina (2011) deben estar centrado en ayudar a los docentes a adquirir conocimientos, habilidades y competencias, desarrollarlos, reflexionar acerca de aquello que afecta su desempeño y saber encontrar soluciones. Esta responsabilidad, por ende, requiere características del líder directivo, una preparación que responda a tales requerimientos. Las funciones y acciones para una supervisión eficaz, según Rodríguez-Molina (2011), son planificar, organizar y evaluar.

En principio, según Chiavenato (2000), señala que “la planificación es el proceso que realiza el supervisor, escogiendo y realizando los mejores métodos para lograr los objetivos” (Rodríguez-Molina, 2011, p. 258). Por tanto, la planificación, es la ruta a seguir para alcanzar las metas trazadas. Al planificar el supervisor además puede avizorar situaciones previsibles, ver a futuro. Planear es “decidir de antemano que hacer, como hacerlo, cuando hacerlo y quién debe llevarlo a cabo” (Rodríguez-Molina, 2010, p. 258). Entonces, quien planifica se aleja de la improvisación y el desorden, que lleva muchas veces a la inacción.

En segundo lugar, quien supervisa, organiza, establece un orden y promueve un trabajo cooperativo, esto implica el involucramiento de los actores en la tarea de reconocer que debemos hacer y orientarla a la mejora de la práctica pedagógica. La organización permite que la supervisión no sea un proyecto personal, vertical y unilateral, más bien ser un esfuerzo conjunto, con un liderazgo distribuido. Al respecto, Bolívar (2011) señala que quien ejerce un liderazgo distribuido tiende a ser un líder de líderes, porque es quien organiza, considera todas las piezas y como las conoce, sabe dónde cada uno aporta y encaja en lo que es o será el proyecto educativo institucional

Además debemos agregar que el liderazgo del gestor curricular implica un liderazgo transformacional el cual se orienta a lograr el desarrollo profesional del docente, crear las condiciones para su crecimiento profesional, “desarrollo de

capacidades y habilidades específicas de educadores de forma que se impliquen en los proyectos del centro de forma colaborativa” (Álvarez, 2004, p. 99) y siendo así, alcanzar mejores resultados en su labor.

En tercer lugar, evaluar en la tarea de supervisión señala Rodríguez-Molina (2011) implica verificar el cumplimiento de lo planificado, constatar si se ha realizado lo programado y valorar lo realizado para aplicar medidas correctivas a fin de que lo ejecutado se dé según lo planificado. Bajo estos términos, podríamos contribuir a ver la supervisión como un instrumento que sirve para no desviarnos de la ruta trazada, sin embargo, como ya se ha expuesto, la naturaleza de la evaluación y por ende de la supervisión deberá ser formativa y siendo así, no puede estar limitada a una inspección, que se limite a corroborar cuantitativamente lo avanzado.

2.2.3 Monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje

Una función inherente al gestor curricular es, según Rodríguez-Molina (2011), el monitorear el cambio y la calidad de la enseñanza, a través de la observación y diálogo con los docentes y los estudiantes en el aula. El monitoreo, en el marco de la enseñanza-aprendizaje, “es el recojo y análisis de información de los procesos y productos pedagógicos para la adecuada toma de decisiones” (Minedu, 2009b, p.7), esto deja claro que este proceso tiene una intencionalidad y es la mejora de la práctica pedagógica.

En estudios como los de Blase (2000), un factor que contribuye a que los docentes y estudiantes asuman esta práctica como un espacio y oportunidad de crecimiento, es la presencia amigable y preparada de quien monitorea. Aquí surge por tanto la necesidad considerar las competencias del gestor como agente promotor de cambio.

En consecuencia, la función del monitoreo del trabajo pedagógico en las aulas, exige del directivo a cargo la experticia suficiente para saber que sucede en el aula, si lo ejecutado cumple los objetivos del acto educativo, es decir el logro de aprendizajes, el desarrollo de capacidades, alcanzar competencias. El directivo a cargo o gestor curricular no podría ser un constataador de ítems estandarizados que somete al docente a un escrutinio con los límites y limitaciones del instrumento.

Por tanto, como señala una docente “no basta con que te pregunten cómo va el trabajo, deben asesorar, no sólo para marcar errores, sino para orientarnos, para mejorar algunas cuestiones” (Escamilla, 2006, p. 458), es decir, el monitoreo tiene que distar de ser una inspección, para ser una acción en vista a la mejora de la práctica educativa. En vista de ello, la acción inmediata al monitoreo de la sesión de enseñanza aprendizaje le siguen la retroalimentación y la asesoría.

2.2.4 Asesoría y apoyo técnico pedagógico

En los lineamientos y estrategias para la supervisión pedagógica del Minedu se señala que, “el director y el subdirector prestarán asesoría y apoyo permanente al personal docente en el diseño de estrategias, metodologías, técnicas de enseñanza, en el uso y diseño de recursos y materiales didácticos y fomentarán el análisis y estudio de las formas de evaluación del aprendizaje”(Minedu, 2009b, p. 22). Sin embargo, esta tarea la deben realizar de manera indirecta puesto que se realizan a través de talleres de estudio y gestionando la participación de especialistas de las Instituciones de educación superior del medio. Esto denota que la función de asesoría y apoyo técnico pedagógico no necesariamente es una labor realizada por estos directivos de manera directa y personalizada.

En un estudio realizado por Escamilla (2006), se señala que la función directiva no involucra acciones de asesoría técnico pedagógica al docente, porque ellas están más dirigidas a labores administrativas y porque reconocen tener dificultades para realizarlo.

Si bien en el clasificador de cargos del MINEDU, señala como una función directiva el apoyo y asesoría técnica pedagógica al docente y ella se reafirma en los lineamientos de la supervisión pedagógica, también se reconoce que el directivo para asesorar y dar apoyo técnico pedagógico, deberá conocer y tener un manejo en diseño de estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza, en el uso y diseño de recursos y materiales didácticos, y en como evaluar los aprendizajes en los estudiantes, siendo además parte de sus funciones elaborar el Proyecto Curricular de la Institución que exigen de él el conocimiento necesario para liderar esta construcción.

Asimismo, esta asesoría y apoyo pedagógico como lo señala el Minedu (2009), debe estar centrado en revalorar la práctica pedagógica del docente y estimular las experiencias de éxito que lo animen en su proceso de mejoramiento continuo y subrayan, que este debe darse en un plano de interacción y relaciones horizontales sin distinción de niveles de superioridad y más bien en un ambiente de interaprendizaje. Por supuesto, que este es un actuar que va requerir del directivo, además de las competencias técnicas, las competencias socioemocionales para saber comunicar sus saberes y recepcionar los del docente a fin de ir construyendo el saber colectivo e institucional.

2.2.5 Retroalimentación y toma de decisiones

Las acciones de retroalimentación y toma de decisiones durante el proceso de ejecución curricular es un acto que necesariamente tiene que estar precedido del acto evaluativo. Se sostiene que “Los líderes escolares que toman decisiones, diagnostican primeramente porque es importante no solo lo que se hace, sino también como se hace” (Nájera, Murillo y Santos, 2013, p. 124). Es decir, deben decidir qué hacer y cómo hacer. Todo tiene que estar sustentado en una situación real resultado del acto evaluativo.

El acto evaluativo que precede a la toma de decisiones tiene que contemplar en lo posible todos los elementos que permitan una toma de decisiones más pertinente. Por ejemplo, conocer los niveles de tolerancia de la comunidad educativa pues como señala Nájera, et al. (2013), el conocer las necesidades también socioemocionales permite proponer soluciones para un proceso de cambio efectivo. La importancia de considerar el componente socioemocional y la escucha al docente es un tema que abordan estos autores y que desarrollaremos a profundidad en el siguiente capítulo.

Otro elemento que destacan como talento para la toma de decisiones, está en la “elección de la alternativa de acción más justa, equitativa y razonable” (Nájera, et al., 2013, p. 132) lo que connota un componente ético que no puede estar ausente en la toma de decisiones, esto será posible “a través de la identificación

del contexto, el conocimiento de la situación o conflicto, la consulta y la participación de la comunidad educativa y la visualización de las consecuencias” (Nájera, et.al, 2013, p. 132). Tener en cuenta estos procesos en la toma de decisiones, permite enfrentar con mayor éxito las resistencias que suelen presentarse y que el gestor debe estar en la capacidad de manejar y resolver a fin de lograr comprometer a todos los implicados en las decisiones tomadas.

En cuanto a la retroalimentación, es un proceso que cumplirá su finalidad formativa si, como afirma Montero (2011), se brinda de manera pertinente y oportuna. Por tanto, surge la importancia de la figura de quien realiza dicha labor y cómo la realiza. Montero (2011) afirma que existe una estrecha relación entre la retroalimentación y motivación por el aprendizaje en los estudiantes y lo mismo podríamos afirmar con respecto al docente y su práctica pedagógica. Por ello, quien retroalimenta deberá proporcionar las orientaciones y asesoría oportunas y pertinentes dirigidos hacia la mejora de su práctica y no reducirla a informar los errores o dar un listado de recomendaciones. En consecuencia, esto exige del gestor características y una formación idóneas para su ejecución.

2.3 CARACTERÍSTICAS DEL GESTOR CURRICULAR

En este segundo capítulo además de clarificar y delimitar las funciones del gestor curricular, queremos esbozar el perfil y las competencias que se requiere del gestor curricular para el desarrollo de sus funciones. En principio, queremos asumir el enfoque competencial al que hace referencia Bolívar (2011) cuando señala que en una perspectiva competencial el directivo más allá de centrarse en sólo realizar tareas o cumplir funciones, adquiere un papel activo y de desarrollo, en vista que en este enfoque, “las competencias son un conjunto de conocimientos y habilidades que capacitan a un sujeto para desempeñar correctamente una función o cumplir unas tareas” (Bolívar, 2011, p. 257) y estas son progresivas, las competencias tienen un carácter más complejo y holístico en el sentido que integra conocimientos, modos de hacer o procedimientos y un componente afectivo-emocional en palabras del mismo autor.

En esta perspectiva, la función y perfil que corresponda a un gestor curricular, “implica no solo relaciones técnico pedagógicas, sino además, una relación personal social y humana” (Vereau y Cojal, 2002, p.25). Por tanto, la formación profesional y humana de quien asuma este rol, es un factor determinante para lograr el éxito, tanto para que quien lo ejerza como para la misma escuela. En vista de ello, se afirma que “la gestión educativa es sinónimo de desarrollo y por tanto quien lo ejerza es esencialmente un agente de cambio”. (Vereau y Cojal, 2002, p.26).

2.3.1 Dimensión profesional

Las competencias profesionales, son en principio una exigencia de las funciones directivas y liderazgo de un gestor curricular. Como se ha expuesto, todo cuanto demanda a las funciones del gestor curricular necesita de un profesional preparado. Se afirma que “Una organización no aprenderá a desarrollarse y crecer si el conjunto de su personal no se desarrolla profesionalmente, entre otros, por las competencias de sus líderes para lograrlo” (Bolívar, 2011, p. 155), Por tanto, enmarcados en la línea del liderazgo distributivo y transformacional que debe ejercer el gestor curricular, el desarrollo y crecimiento profesional suyo debe ir a la par al de sus liderados.

Por lo expuesto, las competencias profesionales del gestor deben estar direccionadas hacia el ámbito técnico pedagógico y la experiencia que el gestor tiene como docente en aula.

a. Competencia técnico pedagógica

Las competencias del gestor curricular tienen relación con lo que se requiera para el cumplimiento efectivo de sus funciones. Tienen que ver con orientar la labor de sus docentes hacia la mejora de su práctica pedagógica y ser capaces de tomar decisiones y resolver problemas en el proceso de una gestión efectiva de los aprendizajes. Exponemos en una primera propuesta, aquellas competencias que a criterio de Bolívar (2011) basado en la investigación empírica de Viviane

Robinson (2010) establece como competencias requeridas para un liderazgo pedagógico efectivo:

- a) Emplear un amplio conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje. Este conocimiento, necesario para el ejercicio del liderazgo pedagógico, vincula el conocimiento curricular y pedagógico con aquellas dimensiones administrativas y de gestión.
- b) Resolver problemas complejos basados en la escuela. Los líderes expertos saben cómo resolver los problemas que se presentan en el establecimiento y, normalmente, lo hacen en función de su conocimiento pedagógico y de liderazgo.
- c) Fomentar la confianza relacional con el personal, las familias y el alumnado. El liderazgo, como proceso social, es un fenómeno en sí mismo relacional, basado en la confianza a diferencia de otras actuaciones (autoridad, poder, manipulación)

Una segunda propuesta es la planteada por Álvarez (2004):

- Dedicación a liderar el proceso enseñanza aprendizaje, para lo cual requiere tener formación en didáctica general, en psicopedagogía y sociología, lo que le permitirá entender al estudiante, estar al día con las investigaciones al respecto y saber gestionar en cuanto afecte la educación y la enseñanza.
- Considerar al docente pieza clave de la calidad educativa que se brinda y en consecuencia facilita su labor en el aula, motivándolo, proporcionándole recursos e información permanente de su labor a partir de un seguimiento de sus objetivos y resultados, en suma promueve el crecimiento profesional, desarrollo de capacidades y habilidades específicas a su labor.
- Crea un clima de comunicación fluida que posibilite el trabajo en equipo, gestiona, supervisa y evalúa de forma compartida y gestiona a través de proyectos consensuados.
- Busca involucrar a la familia en el proceso educativo de tal manera que contribuyan al éxito escolar con el apoyo en casa del proceso de aprendizaje de sus hijos.

Sin duda existen muchas otras propuestas, sin embargo, queremos resaltar en ambas propuestas, la articulación entre el saber pedagógico y la capacidad del

gestor de conectar estos saberes a la resolución de problemas, a responder a las necesidades del contexto y el aspecto relacional de sus funciones.

Frente a lo expuesto, cabe preguntarse en qué medida un directivo o quien se designe en las instituciones gestores curriculares cuentan con la formación para serlo o por lo menos enfrentar tales funciones con las herramientas mínimas para una gestión efectiva. En nuestro país, señala Minedu (2009b) los directivos no reciben capacitación que corresponda a sus funciones de supervisión, monitoreo y acompañamiento o que en algunos casos están rezagados y desactualizados. Esto tiene como resultado el desconocimiento en materia de construcción de herramientas, instrumentos, variables e indicadores para medir el desempeño de los docentes en el aula y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

El cuestionamiento hecho en el párrafo anterior es también una pregunta que lanza Álvarez (2004) y ensaya una respuesta citando lo que plantean Hamel y Parlad (1999) quienes señalan que si bien un directivo con las competencias antes señaladas no es fácil de hallar, hay que hacer tres cosas: primero, buscarlo dentro de la institución, y si no fuera posible, buscarlo fuera y si tampoco se encuentra, formar al personal para que desarrolle las capacidades que se exigen.

Por tanto, esta propuesta lleva a plantearse el tema de la formación del directivo, el cual ya ha tenido algún tratamiento investigativo en autores como Escamilla, (2006), Uribe (2007), Bolívar (2011) y Vaillant (2011). Sin embargo, creemos es un tema importante a plantear y profundizar en el ámbito de la realidad peruana y en las escuelas públicas. El presente trabajo recoge algunas impresiones al respecto, desde la voz de los subdirectores de formación general y su labor directiva como gestor curricular.

b. Experiencia pedagógica en aula

Otro aspecto dentro de la reflexión que se hace sobre las competencias profesionales del gestor curricular es la importancia de conectar la teoría con la práctica. Al respecto se señala “La formación ha de estar basada en la práctica de lo que los profesores trabajan día a día y en el intercambio entre el profesorado y

la dirección” (Bolívar, 2011, p. 266), además se afirma, «cualquiera que pretenda liderar una organización cuyas funciones centrales implican decisiones sobre la acción pedagógica, debería personalmente tener una práctica que le conecte de manera directa con esa función central” (Elmore, 2010, p. 38). A partir de lo anterior, podemos afirmar que la experiencia docente en aula puede ser una condición que contribuya a un mejor desarrollo de sus funciones.

Es en esta línea de análisis sostenemos la importancia de conectar la acción directiva del gestor curricular con el trabajo en el aula, como se señala:

Trabajar hombro a hombro con el docente, en lo posible dando testimonio desde un área específica, con una asignatura a su cargo y demostrando que cuanto se propone hacer curricularmente se puede hacer. En pocas palabras, operar la propuesta en un programa concreto, con proyectos concretos y con estrategias y actividades concretas que puedan ser evaluables y que a través de ellas se pueda dar testimonio de que lo propuesto es viable y realizable. (lafrancesco, 2004, p. 126).

Si bien hemos subrayado lo vital de la formación del gestor curricular como directivo que lidera el trabajo pedagógico de la institución, esta no puede estar desligada de la experiencia concreta del trabajo en el aula, nos parece muy ilustrativo lo afirmado por los autores citados con respecto a conectar el liderazgo pedagógico del directivo con la experiencia de ser docente en aula.

2.3.1 Dimensión personal

a. Competencias socioemocionales

El buen desempeño, tradicionalmente ha sido asociado a las competencias cognoscitivas y técnicas, sin embargo, hoy cobra mayor relevancia el desarrollo de las competencias socioemocionales. Según reporta Goleman (2008) los factores que mejor “discriminan”, de entre un grupo de personas igualmente inteligentes, a quienes mostraran una mayor capacidad de liderazgo, no son el coeficiente intelectual ni las habilidades técnicas, sino las relacionadas con la inteligencia emocional. Señala que la inteligencia emocional y las habilidades

relacionadas con ella son predictores de quienes logran alcanzar una mayor posición laboral.

El autor además señala que los principios que fundamentan la inteligencia emocional son; “la conciencia de uno mismo, la autogestión, la conciencia social y la capacidad de manejar las relaciones” (Goleman, 2008, p. 18) y que cuando hablamos de competencia emocional estamos aludiendo al grado de dominio de estas habilidades que se reflejan en el ámbito laboral y que finalmente son factores que determinan su éxito en ella.

Por tanto, bajo estas premisas y teniendo en cuenta la función tan compleja y demandante del gestor curricular, se necesita que tenga las competencias profesionales y técnicas que exige su labor y además, desarrolle competencias socioemocionales. Se afirma que “para gestionar de manera eficaz, es necesario comprender cómo funciona el mundo emocional, tanto el del gestor como el de las personas que participan en la organización” (Casassus, 2000, p. 109) y es que, las funciones y acciones directivas del gestor curricular tiene un gran componente relacional y de interacción constante con los otros de tal manera, que como afirma Goleman (2008) el arte de las relaciones supone la habilidad de relacionarse de forma adecuada con las emociones de los demás.

En suma, podríamos agregar que esta dinámica relacional e interacción de las emociones, nos remite a pensar en la empatía como la capacidad de sintonizar con el otro y que es necesario poner en práctica para evitar caer en el autoritarismo y el verticalismo de las relaciones docente-directivo, líder y liderados.

En esta línea, Álvarez (2010), señala la importancia de un liderazgo afectivo y señala que los líderes emocionalmente inteligentes gestionan las emociones de los otros en cuanto saben construir relaciones fuertes y de confianza. Y es en este ambiente relacional que la comunicación surge como un elemento importante para saber acercarnos al otro e ir construyendo los lazos, no tan solo laborales sino afectivos. En ese sentido según Nájera et al. (2013), la comunicación abierta posibilita el logro de los objetivos y un clima sano y productivo.

b. Ética profesional

La ética profesional comprende el conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional. En vista de ello, el tema ético no puede ser ajeno a la gestión y práctica educativa, más aún como señala Montero (2011), la población en nuestro país considera como uno de sus graves problemas la corrupción, siendo el sector educación quien ocupa el primer lugar en la lista de instituciones denunciadas por este tema. Es por esta razón que desde las escuelas se debe trabajar por transformar esta visión de la educación y de la sociedad, para lo cual es necesario del gestor y sus docentes “un liderazgo ético, moral; que a través de estilos de liderazgo democrático y distribuido, buscan hacer real ese sueño de una sociedad diferente” (Bolívar, López y Murillo, 2013. p. 47).

Los niveles y actos de corrupción en el ámbito educativo podrían ser diversos. Por este motivo, no nos referiremos a ellos y podrían ser materia de otras investigaciones, pero no podemos dejar de considerarlos como un factor que afecta la práctica educativa y los resultados de aprendizaje.

Para tener un panorama al respecto, por ejemplo Sime (2005) señala cómo el proceso evaluativo en las instituciones puede estar afecto por tres distorsionadores de la función institucional, estos son: la corrupción, la discriminación y la mediocridad. Al referirse a la corrupción, menciona cómo un docente puede recurrir a criterios ilícitos para aprobar a un estudiante, esto en el plano de la relación docente estudiante, pero lo mismo podríamos afirmar de la relación docente directivos, con respecto a la “conveniente” relación de trueques y favores.

A lo expuesto, se suma el componente de maltrato o abuso de poder que se da en el plano docente directivo y que es poco reportado por las implicancias que tiene. Es interesante la investigación hecha por Blase (2004a), con respecto al maltrato a docentes en las instituciones educativas por parte de los directivos y cómo este maltrato o abuso tiene consecuencias en su persona a niveles físicos

como psicológicos que obviamente inciden en su trabajo y por lo tanto en el aprendizaje de sus estudiantes.

Otro estudio de Blase (2004b) subraya la importancia de formar a los directivos de forma que ejerzan un liderazgo que no dañe seriamente a los profesores, la enseñanza y el aprendizaje del estudiante. Sin duda un ambiente de injusticia y corrupción no son un escenario idóneo para la construcción de aprendizajes, de allí que surge la necesidad de un comportamiento ético moral entre los miembros de la comunidad educativa y con mayor razón de quienes la lideran.

En este contexto, sin duda, la escuela tiene un importante papel para el fortalecimiento y desarrollo de la ética y la moral en la formación que brinda. La práctica pedagógica, según Minte y Villalobos (2006), deberá enfatizar en este contexto, las dimensiones del aprender a ser y el aprender a convivir, considerando la ética como herramienta para la formación del futuro ciudadano y profesional. Esto supone que los docentes deben transmitir esto a los estudiantes, a través de una actitud y actuación ética, es decir, a través de procedimientos que contemplen la práctica, los modelos y la reflexión.

Sin embargo, la formación ética y en valores debe empezar por los mismos docentes, de allí surge la necesidad que su formación profesional también contemple la formación ética. En razón de ello el estudio realizado por Esteban, Mellen & Buxarraís (2014) señala que la formación ética del profesional forma parte de la misión educativa de las universidades y en vista de ello debe darle la atención que merece. La formación ética en un profesional como la del docente, exige una mayor reflexión y tratamiento más aun cuando como señala Fullan (2006) el actuar ético en las escuelas es también un factor clave en la mejora de la escuela y los aprendizajes. En consecuencia, siendo el gestor curricular quien lidera el trabajo pedagógico, su actuar debe ser ético.

SEGUNDA PARTE

DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente sección explicitará la elección del enfoque, tipo y nivel de investigación, el problema y determinación de objetivos que dan origen al estudio y las categorías, las técnicas e instrumentos, los criterios de selección del diseño del estudio de casos, el proceso de recolección de la información y su procesamiento.

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL

En primer lugar, se justifica el enfoque cualitativo, de la presente investigación, por el tipo de conocimiento que se pretende, como señala Stake (1999), la investigación cualitativa a diferencia de la investigación cuantitativa, cuyo interés está en la explicación y el control, se interesa más por la comprensión de la experiencia humana, es bajo este enfoque que el presente trabajo busca comprender la dinámica de la evaluación procesual en las instituciones educativas desde la experiencia de los mismos actores, ellos son, los subdirectores de formación general de las instituciones educativas públicas del distrito de El Agustino y que para el presente trabajo denominamos gestores curriculares.

La investigación es de tipo empírico. Teniendo en cuenta lo señalado por Sautu (2005) la evidencia empírica, proporciona a la investigación la posibilidad de

discutir los fundamentos epistemológicos del conocimiento, crea o desarrolla el conocimiento y no tan solo busca verificarla, en razón de ello la investigación se orienta con su análisis aportar en configurar, el desarrollo de la evaluación procesual en las escuelas públicas y el rol que debe desempeñar en ella un gestor curricular

La investigación se realiza a nivel descriptivo, pues su desarrollo y análisis “busca especificar propiedades y características importantes” (Hernández, 2014, p. 92) que evidencien la figura del gestor curricular en la experiencia del trabajo pedagógico y la organización escolar, así como su accionar en la evaluación procesual del currículo en instituciones educativas que cuentan en su organización escolar con un sub directores de formación general quien asume el rol de gestor curricular.

3.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema que da origen al presente trabajo se sustenta en dos aspectos de interés: el primero, en relación a la sobrevaloración de las evaluaciones de producto o sumativas, y la necesidad de plantear una evaluación de proceso y en segundo lugar, el liderazgo de un gestor curricular que la dinamice. En la estructura organizativa de algunas instituciones educativas se identifica a un directivo responsable de la gestión curricular al cual denominan subdirector de formación general; es a partir de esta figura, que la presente investigación, buscará responder a la interrogante ¿De qué manera el gestor curricular realiza la evaluación procesual del currículo en cuatro Instituciones Educativas públicas del distrito de El Agustino?

3.3 OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar las acciones que un gestor curricular realiza en la evaluación procesual del currículo en cuatro Instituciones Educativas públicas del Distrito de El Agustino.

Objetivo específico

1. Describir el desarrollo de la evaluación procesual del currículo desde la experiencia de gestión de los subdirectores de formación general de cuatro Instituciones Educativas públicas del distrito de El Agustino.
2. Identificar las funciones de un gestor curricular en la labor que desempeñan los sub directores académicos de cuatro instituciones educativas públicas del distrito del El Agustino.

3.4 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS ESTUDIADAS.

La formulación de los objetivos específicos permitió identificar y definir dos categorías en la Investigación y de ellas las siguientes sub categorías.

Tabla 4. Categorías y subcategorías de estudio

Categorías	Subcategorías
1. Evaluación procesual del currículo en la educación básica regular	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elaboración de documentos pedagógicos didácticos en ejecución curricular. ○ Supervisión del proceso de ejecución curricular ○ Monitoreo de la ejecución curricular en el aula ○ Asesoría y acompañamiento pedagógico ○ Retroalimentación y toma de decisiones
2. Funciones del Gestor curricular	<ul style="list-style-type: none"> ○ La figura del gestor curricular ○ Rol del gestor en la evaluación procesual <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión de los documentos de planificación 2. Supervisión del proceso de ejecución curricular 3. Monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje 4. Asesoría y apoyo técnico pedagógico 5. Toma de decisiones y la retroalimentación ○ Competencias profesionales y personales

Elaboración propia

3.5 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

Se utilizará el método de estudio de caso, de tipo único y de diseño inclusivo. Considerando que “El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 1999, p. 16) y siendo así, el interés radica en aprender sobre ese caso particular y según Cubo (2011), realizar un estudio en profundidad del fenómeno u objeto de interés. También se señala que “El estudio de caso puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia

de los actores clave y sus mutuas interacciones” (Simmons, 2011, p. 45). En vista de ello, los actores clave para efectos de la investigación, son los sub directores de formación general quienes en las instituciones educativas, objeto de estudio, son los responsables de la gestión curricular y dentro de ella del proceso de evaluación.

En esta línea conceptual, el caso lo constituyen las instituciones educativas que cuentan con un sub director de formación general. De las 17 instituciones educativas de nivel secundario en el distrito de El Agustino, cinco cuentan con un sub director, quien tiene a su cargo la gestión pedagógica curricular de su institución. Interesa por tanto, documentar su actuar desempeñando esa función y en especial cómo desarrollan la evaluación de procesual del currículo, data que fue reportada por ellos mismos a partir de sus percepciones y experiencia.

Además, el estudio de caso es “un sistema delimitado que se construye sobre la experiencia vivida y que requiere ser evidenciada y validada (tiene que aportar pruebas)” (Simons, 2011, p. 20) y el análisis de la data proporcionada por estos actores, permitió evidenciar el proceso que se sigue en estas escuelas de cómo se desarrolla la evaluación procesual del currículo y perfilar la acción del gestor en ella. En vista de ello, se asumió el diseño inclusivo en cuanto a la unidad de análisis, puesto que si bien el caso es único, las cuatro instituciones educativas se estudian como unidades de un único caso.

A fin de contextualizar el caso, debemos señalar que, la UGEL 05 tiene como ámbitos de acción a dos distritos: el distrito de San Juan de Lurigancho y el distrito de El Agustino. La UGEL 05 está organizada en 15 redes educativas de las cuales tres están en el distrito de El Agustino, y son la red 13, 14 y 15, en ellas se agrupan 17 instituciones Educativas del nivel secundario.

De acuerdo a la RSG N° 1825-2014 de racionalización solo las Instituciones educativas con más de 20 aulas pueden contar con un Sub Director de Formación General, esto hace que en la jurisdicción de este distrito solo 5 instituciones cuenten con este directivo encargado de la gestión pedagógica.

Figura 3. Contextualización de I.E que constituyen el caso



Elaboracion propia

Las Instituciones educativas están caracterizadas de la siguiente manera:

Tabla 5. Cuadro descriptivo de las Instituciones Educativas

Cod	N° red	Niveles, turnos y modalidades	N° de alumnos	N° aulas	Cantidad de docentes	Tiempo en el cargo
SD:1	15	Inicial Primaria, secundaria Mañana Tarde Noche (EBA)	1259	44	69	6 meses
SD:2	13	Primaria, secundaria Mañana y tarde	879	20	34	15 años
SD:3	14	Secundaria Mañana	860	32	54	6 meses
SD:4	14	Inicial Primaria, secundaria Mañana y tarde	725	20	35	6 meses
SD:5	14	Inicial Primaria, secundaria Mañana tarde Noche (EBA)	779	29	51	15 años

Elaboración propia

Como se ha señalado, de las 17 IE del distrito solo quienes cuentan con más de 20 aulas en su organización educativa tienen este cargo, De esta manera, su plana directiva está constituida por el director, los subdirectores encargados de la gestión pedagógica y en dos I.E (SD:1 y SD:3), cuentan con un subdirector administrativo, además de los subdirectores del nivel primario, en las instituciones que cuentan con ese nivel y con un directivo para la modalidad de básica alternativa en las instituciones SD:1 y SD:2.

Cabe señalar que, los sub directores de las primeras cuatro instituciones han constituido fuentes de información para la investigación. No se tuvo acceso a la quinta gestora (SD:5), debido al cese en sus funciones en el periodo que se realizó la entrevista.

Los sub directores de Formación General, quienes constituyen las fuentes de información del caso a estudiar, han sido caracterizados de la siguiente manera: Tiempo de servicio profesionales (TSP), tiempo de servicio en el cargo (TSC), tiempo de servicio en la institución educativa (TIE), descripción de los estudios realizados y otros cargos que haya desempeñado

Tabla 6. Caracterización de los subdirectores de formación general

	SD:1	SD:2	SD:3	SD:4
Edad	53 años	56 años	38 años	44 años
TSP	20 años	25 años	13 años	22 años
TSC	5 meses	15 años	5 meses	5 meses
TSIE	16 años	15 años	2 años	22 años
FORMACION	Diplomado en gerencia educativa Diplomado en gestión y dirección educativa	Maestría en educación superior Diplomado en gestión administrativa Capacitación en gestión educativa universidad Cayetano Heredia	Licenciado en administración Estudios concluidos de maestría en administración y doctorado en educación y administración.	Segunda especialización en didáctica de la matemática Diplomado en gestión y acreditación
EXPERIENCIA LABORAL	Especialista capacitador(3 años) Gerencia en gestión educativa (1 año)	Profesor de aula en educación primaria (9 años) Profesor de secundaria especialidad matemática (5 años)	Subdirector de I.E. pública (1 año) Director I.E. pública (2 años)	Tutora y docente de aula (21 años) Coordinadora del área de matemática (15 años) Asesora y acompañante en matemática para todos (6 años)

Elaboración propia

El acceso a este cargo directivo es por concurso público. Todos los subdirectores entrevistados han accedido al cargo, mediante este sistema. Sin embargo, en el caso del SD:2, ha sido ratificado en el cargo también a través de un proceso

evaluativo, pero distinto al de los demás, por su condición de nombrado. Por tanto, el ejercicio en estas funciones de los gestores, SD:1, SD:3 y SD:4, es de 6 meses aproximadamente al momento de realizarse las entrevistas, y del gestor SD:4, de 15 años en el cargo.

Es necesario señalar que en instituciones que no cumplen con el requisito del número de aulas que solicita la norma, es el director quien asume las funciones tanto pedagógicas como administrativas. En el caso de este distrito, son 12 instituciones que se encuentran en esta situación, de las 17 que existen en el nivel secundario.

3.6 TÉCNICA E INSTRUMENTO PARA RECOJO DE INFORMACIÓN. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO.

Para el recojo de la información se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada y como instrumento un guion de entrevista. Se eligió dicho instrumento porque permite “a juicio y al tacto del entrevistador decidir cuánto ceñirse a la guía y cuánto profundizar en las respuestas de los entrevistados y las nuevas direcciones que pueden abrir” (Kvale, 2011, p. 85), permitiendo una mayor comprensión de la figura del gestor curricular en las funciones que realizan los sub directivos de Formación General.

El instrumento fue elaborado según las categorías y subcategorías definidas por los objetivos de la investigación, los cuales han sido validados por juicio de expertos. En principio se elaboró un borrador del instrumento teniendo como guía la matriz de coherencia de la investigación, para su respectiva validación de pares, con lo cual se reelaboro el instrumento con las precisiones también dadas por los asesores. En un segundo momento se realizó la validación de jueces con el siguiente proceso:

- a) La unidad de posgrado de la mención en Currículo, realizó las coordinaciones del caso con los posibles jueces que serían los validadores, según temas de interés, experticia en el tema y la disponibilidad de tiempo. Luego de dichas coordinaciones se designó dos jueces.

- b) Cada maestría realizó el contacto con los jueces designados, realizando la solicitud personal al experto y anexando los documentos requeridos para su validación. Estos documentos son: carta formal al experto, diseño del instrumento, el instrumento en formato PDF y la ficha de validación del juez en formato Word.
- c) Los jueces validadores fueron: la magistra Lileya Manrique, la doctora Rosa Tafur y la magistra Edith Soria, quienes realizaron la validación dentro del campo del conocimiento, experticia del tema y el diseño metodológico.
- d) Tomando en cuenta los objetivos de la investigación, para la validación del instrumento guión de entrevista se tomó en cuenta los siguientes criterios:
 - Coherencia:** la información que se recoge responde a los objetivos de la investigación, tiene relación con la categoría y sub categoría.
 - Relevancia:** recoge información importante, clave para la investigación.
 - Claridad:** la redacción de las preguntas son claros formulados con un vocabulario adecuado y comprensible para la población de referencia
- e) Recibido los instrumentos validados por ambos jueces, se hizo el análisis respectivo y la reestructuración final del instrumento.

Las observaciones hechas por los jueces validadores, han sido de gran utilidad para reformular las preguntas que han sido calificadas como poco relevantes, confusas, poco claras o que no guardan coherencia con la intencionalidad de la entrevista y la investigación. Un hecho que facilitó en gran medida la toma de decisiones, fue la coincidencia en ambas evaluadoras frente a algunos ítems y preguntas así como la claridad en las observaciones y las sugerencias hechas.

Ciertamente, como se señala en las observaciones hechas por los expertos, algunas de las preguntas son muy generales y los términos que se usan para formular las preguntas, podrían no ser entendidos por los entrevistados según lo planteado por la investigación. A partir de las observaciones y sugerencias hechas se realizaron las modificaciones que se pueden observar en el diseño final del instrumento (apéndice 1).

3.7 PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN.

La ética en todo proceso de investigación es un asunto de vital importancia, se afirma que “el investigador tiene la obligación de considerar también los aspectos éticos de la investigación” (Cubo et al., 2011, p. 78), aspecto que no debe solo remitirse al momento de recojo de información o trabajo de campo sino a todo el proceso investigativo. Al respecto, se señala “Los problemas éticos en la investigación cualitativa se extiende durante todo el proceso de diseño y luego a lo largo de su realización” (Flick, 2015, p.98). En consecuencia, la presente investigación ha tenido cuidado en velar por que la ética esté presente en los diversos momentos que implicaron el desarrollo del trabajo investigativo.

Primero, se tuvo en cuenta las cuestiones éticas desde su planificación, y diseño, planteándose la interrogante sobre la relevancia de la investigación como la que sostiene Flick (2015) al sugerir preguntarnos ¿esta su tema “sobre investigado” ya? ¿Se ha hecho ya suficiente investigación y aportara la suya algo nuevo al cuerpo de conocimiento existente? Un paso importante en este proceso fue la revisión bibliográfica que trató de ser lo más exhaustiva posible y respetando las normas, fuentes y en razón de ello asumir el tema de investigación. También en esta etapa de diseño, se considera cuestiones éticas en la formulación de las pregunta, se señala que “el foco de la pregunta de investigación y una de planificación clara en esta etapa puede impedir que se “sobre investigué” a los participantes, en el sentido de que se les pida un conocimiento de su intimidad mayor de lo necesario” (Flick, 20015, p. 106) en razón de ello se ha tratado de formular preguntas que sean estrictamente objeto de la investigación.

En segundo lugar, y propiamente la etapa de mayor cuidado ético es el trabajo de campo, por ello en concordancia con las exigencias que tiene la universidad y el Comité de Ética para la investigación, el cual señala que es deber y responsabilidad personal del investigador considerar cuidadosamente las consecuencias que la realización y la difusión de su investigación implican para los participantes en ella y para la sociedad en general, se asumió el formato que el comité presenta como el protocolo de consentimiento informado (apéndice 2), donde el participante es informado de las condiciones de la entrevista y el respeto

que se tendrá por su persona y la información brindada. Además de guardar total confidencialidad y respeto ante la posibilidad de negarse a responder.

Para efectos de la investigación se tomó contacto con los participantes a fin de dar a conocer la intencionalidad de la investigación y las razones por las que se realiza en su institución con la consecuente explicación del protocolo y los compromisos que se asumirán como investigador, y participante, es decir, Los directores de las 4 instituciones educativas han sido informados de la finalidad y objetivos de la investigación y la intencionalidad de la entrevista a realizarse. Se hizo de su conocimiento todo el aspecto ético que implica la investigación, sobre su derecho a participar voluntariamente y retirarse en cualquier momento, medidas de protección de la identidad, para finalmente acordar los aspectos técnicos y físicos para la entrevista.

En tercer lugar, también aseguramos, la ética en la etapa de procesamiento y análisis de datos, siendo precisos en los datos y su interpretación, es decir no producir ninguna omisión o fraude con el recojo y análisis de esos datos. Se señala que “Más allá de las relaciones de campo inmediatas, la manera en que los datos se analizan, presentan y se informa quizá sobre ellos al campo es lo que hace que un proyecto sea éticamente sólido” (Flick, 2015, p. 107).

3.8 PROCEDIMIENTOS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA.

En el presente trabajo, el procedimiento para organizar la información recogida se realizó de la siguiente manera: previo al tratamiento de los datos se realizó la transcripción de audio a texto, para el cual en principio se tuvo en cuenta las indicaciones que al respecto señalan algunos autores: “los investigadores que transcriben sus propias entrevistas aprenderán mucho sobre su propio estilo de entrevista; hasta cierto punto, tendrán presentes durante la transcripción los aspectos sociales y emocionales de la situación de entrevista o los reavivaran, y comenzaran ya el análisis del significado de lo que se dijo” (Kvale, 2011,p. 126), siendo este una observación a considerar, se realizó una transcripción con asistencia de terceros, pero con una minuciosa vigilancia del investigador por ser un paso que ayudó mucho al desarrollo de las demás etapas. Para el procesamiento de la información se hizo uso del programa Atlas.ti.

Los datos nos proporcionaron elementos para comprender la dinámica de la función del gestor curricular en las instituciones educativas públicas desde las funciones oficiales y normativas de los sub directores de formación general y su desempeño en el proceso de planificación, supervisión, monitoreo de las sesiones de aprendizaje, el asesoramiento y la toma de decisiones elementos constitutivos de la evaluación de proceso de la ejecución curricular.

3.9 TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información es un proceso mediante el cual “se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones” (Spradley, 1980, p.70). Según Gibbs (2012) la mayoría de autores reconocen dos aspectos en este proceso; el manejo de datos y la interpretación que en ocasiones pueden emplearse simultáneamente. Además señala que este proceso implica dos actividades; primero, conocer los datos a examinar y el modo en el que se puede describir y explicar y segundo, una cierta cantidad de actividades prácticas que sirven de ayuda para el manejo de los datos.

El análisis, como afirma Gibbs (2012), puede y debe comenzar en el campo, en vista de ello para el análisis de los datos, se han registrado las impresiones del investigador en el proceso de entrevista como en el manejo de ellas a través de memorandos o notas de campo, así como obtención de documentos e información para una mejor comprensión de los datos proporcionados por las entrevistas.

La lógica a utilizar para el análisis será el de la deducción pues esta se realizó en base a las categorías y sub categorías ya establecidas en la investigación. Según Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005) se tuvo en cuenta tres grandes tareas; la reducción de datos, la disposición y transformación de datos y la obtención de resultados y verificación de conclusiones.

En principio, para la reducción de datos se realizó la codificación y categorización, ya que “En la codificación, el investigador lee primero completas las transcripciones y codifica los pasajes importantes; luego, con la ayuda de

programas de codificación y recuperación, se puede recuperar e inspeccionar los pasajes de nuevo, con las opciones de re modificación y de combinación de códigos” (Kvale, 2011, p. 131). Esta codificación se realizó teniendo en cuenta el análisis centrado en el significado de los textos, es decir se buscó “partes relevantes de los datos y analizarlas comparándolas con otros datos, dándoles un nombre y clasificándolas.” (Flick, 2015, p.137). (apéndice 3)

Una vez reducido los datos, con ayuda del programa Atlas.ti, se procedió al uso de gráficos y cuadros de doble entrada para la disposición y transformación de los datos, y facilitar el examen y comprensión, posterior a ello se realizó la redacción en base a los resultados y verificación con consolidación teórica, aplicación de otras teorías, uso de metáforas y analogías, síntesis con resultados de otros investigadores.



CAPITULO IV: ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

En el desarrollo de este capítulo se presenta la descripción, análisis e interpretación de los hallazgos encontrados en la información proporcionada por los subdirectores de formación general de las cuatro instituciones educativas públicas que constituyen el caso.

Los hallazgos se expondrán según los objetivos específicos de la investigación y las categorías y sub categorías que se derivan de ellas, es decir, primero se describe cómo se desarrolla la evaluación procesual del currículo en el conjunto de instituciones educativas que constituyen el caso.

Luego se identificó las funciones del gestor curricular en la labor que desempeñan los sub directores en estas instituciones educativas. En vista que estos sub directores de formación general son para efectos de la presente investigación los gestores curriculares, nos referiremos a los entrevistados como “gestores”

Para los efectos del desarrollo de este capítulo, se hace referencia a cada sub director entrevistado como “gestores” y han sido codificados como **SD:1**, **SD:2**, **SD:3**; a los entrevistados de Instituciones de gestión pública y como **SD:4** a la cuarta gestora de gestión de convenio.

4.1 LA EVALUACIÓN PROCESUAL DEL DESARROLLO CURRICULAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BÁSICA REGULAR QUE CUENTAN CON UN SUB DIRECTOR DE FORMACIÓN GENERAL.

La evaluación procesual del currículo en el presente trabajo, es un conjunto articulado y cíclico de seis procesos que se organizan al interior de las instituciones educativas públicas y que han sido delimitados conceptualmente en el marco teórico. Estos procesos son, la planificación de los documentos pedagógico didácticos, la supervisión, el monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje, la retroalimentación, la asesoría y acompañamiento pedagógico y la toma de decisiones.

Se exponen a continuación la descripción, análisis e interpretación de cómo se desarrollan estos procesos al interior de las instituciones que tienen un subdirector de formación general, es decir, cuentan con un responsable de la gestión curricular.

4.1.1. Elaboración de los documentos pedagógicos didácticos en el proceso de ejecución curricular

En torno a esta primera subcategoría, la planificación de los documentos pedagógicos didácticos es una primera acción del proceso de ejecución curricular. En ella, las instituciones educativas elaboran documentos que constituyen instrumentos pedagógicos didácticos que guían este proceso. Para la elaboración de estos documentos de planificación curricular, se tiene en cuenta documentos normativos y recursos que el Ministerio proporciona. Como refieren los entrevistados esta actividad se desarrolla a fin de año e inicios del próximo.

El trabajo es realizado por equipos, áreas o comisiones y cuentan desde el año 2014 con una hora a la semana dentro de su jornada laboral para acciones de planificación y trabajo pedagógico. Este hecho es reconocido como positivo por los gestores, esto se evidencia en el hecho que todos los entrevistados se han referido a ella:

Estamos, (bueno) en secundaria, poniéndonos de acuerdo para tener reuniones por ciclo, ya hemos tenido una anterior pero ellos tienen reuniones por área, lo que hemos ganado este año con esas horas y bueno aparte que ya antes lo hacíamos sin que nos paguen es que ellos se reúnen por área, entonces por área coordinan, por área acuerdan. (SD:4)

A partir de este año tenemos dos horas de incremento, lo que llamamos trabajo colegiado de los cuales una hora se dedica a que los profesores en grupo, en pares puedan ellos realizar sus programaciones, adelantar sus sesiones y la otra hora está dedicada a la atención exclusiva con padres de familia. (SD:4)

Dentro del proceso de elaboración de los documentos que dan operatividad al currículo en el tercer nivel de ejecución curricular, se encuentran los programas anuales, unidades de aprendizaje y las sesiones, al que hacen referencia todos los entrevistados como instrumentos base para la ejecución curricular en aula. Pero también, la institución elabora documentos de construcción institucional como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), el Plan Anual de Trabajo para la mejora de los Aprendizajes (PATMA) y el Plan Anual:

Primeramente estos documentos los vemos al inicio del año escolar, tenemos un plan anual, tenemos unidades de aprendizaje y sesiones de clase pero antes de esto tenemos un PEI en donde tenemos que ver también un PCI. (SD:2)

Todo este conjunto de documentos deberían ser instrumentos pedagógicos didácticos que posibiliten una acción eficaz de la práctica pedagógica, por ello, deberían articularse, guardar relación y coherencia entre sí, sin embargo no se ha mostrado evidencia de ello en los gestores. Se hace referencia a que existen y deben ser elaboradas pero no se evidencia en la acción de los docentes o directivos que estos estén articuladas.

También en este proceso, la data proporcionada nos muestra algunos factores que afectan la elaboración de estos documentos. Un primer hecho es que para los gestores como para los docentes, elaborar todos estos documentos resulta una carga y ello ocurre probablemente porque existe una gran cantidad de directivas y exigencias en su elaboración que van distorsionando el sentido que deben tener:

Tenemos los lineamientos de inicio de año que nos manda el Ministerio, luego nos han ido viniendo cosas y cosas (SD:4).

Otro aspecto que cabe destacar en relación a este “cumplimiento de normas y directivas”, es como la elaboración de estos documentos obedece a las exigencias del Ministerio y no a la necesidad del centro educativo para un desarrollo eficaz de trabajo pedagógico. Este hecho podría ser una razón para que, como señala el gestor SD:2, se realice “el copia y pega” de los recursos que el Ministerio da como propuesta:

a nivel del Ministerio los programas que se pegan por ejemplo en Perú Educa eso los maestros lo copian al pie de la letra: (SD:2)

Sin embargo, esta acción reproductiva evidencia una actitud poco propositiva y compromiso del docente con su misión, pero también de la institución para direccionarla.

Aun cuando, esta parece ser una acción realizada en varias escuelas, una gestora reporta que en su institución existe la preocupación por adecuar a sus necesidades, el diseño de estos documentos como instrumentos de planificación de la práctica pedagógica:

Estamos pauteando justamente como elaborar nuestras sesiones, tenemos el acompañamiento del Fe y Alegría central, el nuestro propio que también por interés propio vamos buscando para apoyar a los maestros. (SD:4)

Esta acción denota el nivel de compromiso con su labor docente, se resalta de esta experiencia una muestra de la actitud propositiva y creativa que debe tener el docente, como el gestor que la lidera. Esto para buscar que las propuestas del sistema educativo, puedan aterrizar y dar respuesta a las reales necesidades pedagógicas, axiológicas y evaluativas de la institución.

En general, se muestra una marcada inclinación a cumplir lo que el Ministerio dicta normativamente y a reproducir la propuesta. Por ello se evidencia que en la percepción de los gestores la elaboración de estos documentos significa una forma de control y rendición de cuentas de la institución ante el Ministerio:

En base a los 8 compromisos que ahora es una política que el Ministerio está utilizando para poder trabajarlo adecuadamente y también es una manera como la institución educativa rinde de acuerdo a lo que el Ministerio ha ido previniendo, de esa manera vea si el colegio está cumpliendo las exigencias que se está pidiendo. (SD:2)

Por lo expuesto, la elaboración de estos documentos se realizarían a fin de dar cumplimiento a las exigencias del Ministerio, en consecuencia, su elaboración no cumple con el sentido que estas tienen a decir de Ruiz (1996), ser instrumentos pedagógicos didácticos que enlazan el actuar conjunto de los docentes, asegurando la coherencia y pertinencia de lo programado con las necesidades de aprendizaje y formación de los estudiantes. Por lo que la labor del gestor, exige un liderazgo que aterrice la propuesta del Ministerio al contexto educativo de la institución y sus reales necesidades de aprendizaje, por tanto un diseño coherente y pertinente de estos documentos para ser instrumentos útiles para la practica educativa

Otro factor al que dan los gestores mayor énfasis es la poca preparación del docente para enfrentar la nueva propuesta educativa, este es, el trabajo pedagógico por competencias:

Ha faltado mayor tiempo de capacitación a los docentes, eh, mayor espacio para ello, y reforzar más en los contenidos propios de este nuevo trabajo. (SD:1).

Esto debido, según refieren los gestores, a la poca participación del docente en las capacitaciones organizadas por el Ministerio, pero también a que dichas capacitaciones son insuficientes y sin continuidad:

Son pocos los profesores que han participado el año pasado en las diversas capacitaciones y que para este año ya al mes de julio no hemos encontrado más capacitaciones de la UGEL, del Ministerio de Educación (SD:1).

Además, se sostiene que esta limitación para enfrentar la nueva propuesta educativa tiene sus raíces en la formación inicial del docente:

Desde mi punto de vista es el nivel de formación, todos los maestros hemos sido formados al nivel de secundaria para enseñar un curso llámese matemática por ejemplo pero no hemos sido formado pedagógicamente. (SD:2)

El maestro enseña lo que él ha aprendido pero no se centra mucho en lo que el alumno necesita. (SD:2)

Este hecho nos dice cuán importante es que el gestor proponga un plan de formación continua del docente, un plan basado en un diagnóstico de su situación y sus necesidades. En razón de ello, resulta también relevante, plantear a instancias más de decisión de políticas educativas, la necesidad de articular la formación inicial y continúa del docente con su acción efectiva en aula. Cabe señalar que el conocimiento y las experiencias no son realidades acabadas, por tanto, el docente como el gestor que lo lidera deben tener una actitud abierta al cambio y un aprendizaje continuo.

Un factor más que dificulta la elaboración de estos documentos es el modo de actuar del Ministerio a través de los materiales curriculares que difunden que terminan desorientando al docente y creando confusión:

Otras trabajamos con rutas el año pasado, otras con el DCN. Cada área tenía propuesta de sesión, lo que he hecho este año, estamos haciendo ahora es ir unificando en base a criterios en común porque el enfoque es por competencia entonces estamos nuevamente revisando y teniendo un enfoque único del planteamiento de las sesiones. (SD:4).

Sin embargo, esta situación es superada cuando el gestor asume un papel de liderazgo y asesoría, lo que se evidencia con lo expresado por la gestora SD:4. Este hecho, evidencia cuán importante es el liderazgo del gestor, para direccionar de manera coherente y pertinente la construcción de estos documentos.

Otro hecho que los gestores observan del accionar del Ministerio es que proporciona directivas, materiales y recursos curriculares sin la debida preparación e implementación a quienes en realidad las pondrá en práctica; la escuela y sus docentes.

Entonces al maestro se les tiene que lanzar las cosas explicándole también, pero para eso tiene también que, arriba entender de que tiene que bajar y decir así va ha ser, no lanzar las cosas y decir esperen que ya va salir lo nuevo y cuando salen uno está ¡qué paso acá! (SD:4).

Cabe agregar que si bien el Ministerio ha programado capacitaciones para el manejo de estos recursos como las “rutas de aprendizaje”, los “mapas de

progreso” etc, no se evidencia que tenga alcance para los gestores. Ante este panorama, surge la necesidad de un gestor que esté preparado para la acción pedagógica a fin de liderar estos cambios y acompañe el proceso en el día a día del docente.

Este gestor curricular debe estar empapado de todo, de todo esto, para poder hacer un buen acompañamiento. (SD:4).

En suma, un aspecto vital en el proceso de elaboración de los documentos de planificación para la ejecución curricular, parte en principio, porque tanto docentes y gestores estén adecuadamente preparados para esta tarea y que estos documentos sean, instrumentos con un poder inclusivo y capacidad para hablar, discutir y contrastar la visión de educación que como institución se pretende lograr (Gimeno, 2010), además como señala lafrancesco (2004) el currículo debiera surgir del contexto que lo demanda y que este debe transformarse y perfeccionar con su aplicación.

En vista de lo expuesto, la construcción de los documentos de planificación de la ejecución curricular sea en el nivel institucional o de aula debe ser una construcción conjunta y reflexionada por toda la comunidad educativa. Se debe superar el hecho de ser tan solo, algo que se hace para cumplir y más bien ser, una construcción institucional que parte de las necesidades y aportes de los estudiantes, los mismos docentes y gestores.

Otro aspecto que los cuatro gestores refieren que consideran de gran influencia para la práctica educativa son las relaciones humanas, los valores y clima institucional. Teniendo en cuenta que las normas, creencias y valores no explícitos pero implantados y transmitidos a los estudiantes de manera habitual en las relaciones sociales constituye lo que Posner (2003) denomina currículo oculto, se evidencia que esta tiene una presencia significativa y de influencia en los aprendizajes en estas instituciones educativas, el gestor SD:1 lo refleja de esta manera:

En la medida que uno va trabajando con coherencia con honestidad las cosas van a ir ayudando de que se haga un buen trabajo y esto mismo sirve de aprendizaje a los alumnos porque más allá de eso he escuchado a los alumnos que en su rabieta dice, si acá en el colegio siempre han robado, suena feo entonces creo que lo que tratamos nosotros este nuevo equipo que está trabajando, busca eso hacer un trabajo efectivo con coherencia, pertinente y tratando de que haya un buen clima institucional (SD:1)

También se evidencia, que en las instituciones educativas existen diversas actividades extracurriculares que perfilan la presencia del extra currículum. Algunas de ellas, constituyen iniciativas de la institución, pero “otras” o gran parte de ellas son propuestas externas de instituciones como el Ministerio de Educación. Estas actividades en general demandan mucho esfuerzo y tiempo de docentes y estudiantes

Existen los talleres libres que se hacen en las tardes, o también pueden ser talleres técnicos y también talleres en cuanto a actividades deportivas y las que están propias, las que siempre se realizan también a nivel de institución como la banda, actividades artísticas y también ha llegado la municipalidad del Agustino con un programa de talento artístico.(SD:3)

Bueno tenemos también los grupos juveniles, las pastorales que también es otra forma de aprendizaje para ellos,...se les enseña valores, ahí evidencian mucho más las cosas (SD:4).

En vista de lo expresado, es importante notar estos currículos presentes en la dinámica escolar, y que conviven con el currículum oficial en el proceso de formación de los estudiantes. Por ello, estas también deben ser integradas al proceso de planificación y evaluativo para determinar su pertinencia y contribución a las reales necesidades de aprendizaje de los estudiantes, es decir, en qué medida suman al logro de una formación integral y competencias a lograr.

4.1.2. La Supervisión en el proceso de ejecución curricular

El proceso de supervisión en estas instituciones educativas está centrada en velar por que los documentos de planificación curricular se hayan elaborado, en algunos casos se realiza su revisión y muy poco su retroalimentación. Otra acción en este proceso es el monitoreo de la práctica pedagógica en aula. Ambas acciones son para los gestores obligaciones que se derivan de directivas que el Ministerio exige se realicen.

En este proceso se identifican como un primer agente al director, en la información proporcionada se evidencia que este papel es desempeñada de manera efectiva por dos de los cuatro directivos, tanto del proceso de supervisión como el de monitoreo de la sesión de enseñanza aprendizaje.

Las sesiones de aprendizaje solamente participamos dos la directora y quien le habla los dos somos lo que estamos viendo la supervisión (SD:2).

En este caso lo hacemos el equipo directivo (SD:4).

El segundo agente es el subdirector de formación general, quien en instituciones educativas donde existe este cargo es función directa de este gestor, así lo señalan en especial en lo referente al monitoreo en aula y los documentos de planificación.

Estamos quien habla el sub director también está la directora y el asesor de letras que tenemos, los tres a veces vemos y estamos revisando los respectivos documentos y dando las respectivas recomendaciones para que así lo puedan mejorar. (SD:2)

En cuanto a un desempeño efectivo de esta función, se evidencia que en mayor medida la realiza la gestora SD:4, con menor frecuencia SD:1 y SD:2, en cambio esta labor no la realiza DS:3, pues asume que es responsabilidad directa de sus coordinadores pedagógicos.

El tercer agente, lo constituye, un docente que dependiendo del tipo de organización de cada institución puede ser el coordinador o asesor de área o el coordinador pedagógico, esta última denominación corresponde a docentes que tienen 18 horas de su carga horaria para desempeñar esta labor, un cargo presupuestado por el Ministerio en escuelas que se denominan de “jornada de completa”³. El sub director SD:3 es quien pertenece a este tipo de organización, por tanto, la supervisión y todo lo que respecta a la labor pedagógica estaría a cargo de los coordinadores pedagógicos como del sub director de formación general. Siendo así, cabría deducir que la función del gestor estaría más en

³ Reciben esta denominación las instituciones educativas que tiene una jornada escolar extendida, es decir, trabajan 3 horas más a la jornada normal que las demás escuelas

referencia a supervisar el trabajo de los coordinadores y guiar todo el proceso.

El cuarto agente es un agente externo, el cual puede ser un representante de la UGEL o del Ministerio directamente. En cuanto a este agente, se hace poca referencia, pero en la percepción de los gestores son calificados como poco idóneos para realizar el monitoreo de las sesiones de aprendizaje, pues sostienen que una sesión no puede recoger información suficiente para calificar el desempeño del docente y la efectividad de su práctica pedagógica:

Pero quien conoce realmente al maestro es la persona que convive con él todo el año, porque yo puedo entrar un momento y de repente el maestro es un buen maestro y en ese momento los chicos están que se yo, hay una característica especial no salió bien la clase y a veces lo califican bajo (refiriéndose a los agentes externos) ...el colegio ya conoce ..., como trabaja esta persona, por eso hay que tener apertura al momento, yo lo he pasado también, pero si manda el Ministerio manda la UGEL (SD:4).

Por consiguiente, como se expresa en el testimonio de la gestora SD:4, quien puede recoger una mejor información del desempeño docente y los aprendizajes logrados en los estudiantes, es el gestor. En estas instituciones educativas, como se ha señalado, es el sub director de formación general, quien al estar en el día a día con los ellos, tiene mayores elementos de juicio para recabar la información que se requiere y sirva para una acertada toma de decisiones

Sin embargo, el Ministerio (2009b) reconoce que la supervisión realizada por los agentes externos y aun los internos no es ejercido con los conocimientos capacidades y actitudes para una supervisión pedagógica orientada a la mejora, que según Escamilla (2006) es asumida como una labor administrativa y de control. Es preciso, entonces recordar que “el sentido educativo o formativo de la evaluación supone que esta no pueda limitarse a emitir un juicio de valor mediante una calificación, sino que debe repercutir en la mejora del proceso educativo, valorando todos sus componentes” (Castillo, 2010, p. 247).

En vista de ello la supervisión podría superar su orientación administrativa y su limitación a una calificación en tanto esta ella esté seguida de los procesos de retroalimentación, asesoría y toma de decisiones. Si bien los procesos antes

mencionados son reconocidos por los gestores como acciones a realizar, estas son efectivamente evidenciadas solo en la acción de la gestora SD:4:

Ellos entregan sus documentos yo tendré un tiempo prudencial para mirarlos y devolverlos para hacer los aclare, el aclare o la **retroalimentación** lo vamos a hacer cuando estemos en el aula (SD:4).

Y después del cuaderno de campo como le digo es hacer el conversatorio con el equipo del área curricular y **tomar acuerdos** (SD:4).

Cabe entonces señalar que si bien la acción de supervisión de los gestores está centrado en la revisión de los documentos de planificación y el monitoreo en aula, debe también contemplar el desarrollo de los procesos de retroalimentación, asesoría y acompañamiento pedagógico, así como la toma de decisiones. En tal sentido, una evaluación de proceso requiere contar con el liderazgo del gestor curricular para articular y dinamizar dichos procesos, como bien se evidencia en la experiencia de gestión mostrada.

En este proceso de supervisión de la ejecución curricular, los gestores mencionan algunas técnicas e instrumento del que hacen uso. Para evaluar los documentos de planificación del proceso de ejecución curricular la gestora SD:4 hace referencia al uso de un instrumento cuyo fin es cotejar la entrega de dichos documentos:

También acá tenemos nuestra hojita de rutas, lista de cotejo de presentación de documentos, presentación de registros que vamos elaborando e implementando (SD:4).

También se evidencia en SD:1 que hace uso aunque de manera informal la técnica de la entrevista, el cual señala, la realiza a manera conversación informal con los estudiantes denotando un esfuerzo por realizar una evaluación en el cual participen los principales protagonistas de este proceso:

Se va haciendo a través de los mismos alumnos un tipo de preguntas ¿Qué le parece tal o cual profesor? ¿Cómo te desempeñas tú? ¿Por qué no haces diversas tareas? ¿Qué crees que le falta al profesor? Eso va ayudar un poco a ir anotando algunas deficiencias que tienen los docentes y por otro lado también algunas fortalezas (SD:1).

Sin embargo, el instrumento que en general hacen uso, son las fichas de

desempeño docente, el cual es un instrumento proporcionado por el Ministerio y que las instituciones aplican para evaluar el trabajo pedagógico en aula.

La evaluación de desempeño del docente varía cada año, es un formato que llega de la UGEL o saca el Ministerio y que obedece a diversos criterios que ellos toman. (SD:3).

Un aspecto a resaltar es la percepción de ser un instrumento ajeno a ellos y que están obligados a asumir y que es el único medio con el cual recogen la información, pero, si bien el ministerio podría directamente o indirectamente imponer un instrumento de evaluación, solo se evidencia la experiencia de una institución por adecuar o crear instrumentos que respondan a sus intereses y necesidades. La institución de la gestora SD:4 señala que ellos hacen uso de otros recursos, técnicas e instrumentos como son: una ficha de observación construido a nivel institucional, el uso de un cuaderno de campo para el monitoreo de la sesión de aprendizaje y una ficha de autorreflexión con preguntas abiertas, con el objetivo que el docente realice una metacognición de su labor:

Ingreso al aula estoy las dos horas con mi cuaderno de campo recogiendo las evidencias (SD:4)

Lo que estamos dando para evaluar los resultados finales de este bimestre es preguntas abiertas, para que ellos hagan la autorreflexión de cuáles han sido los resultados finales del compromiso 1, cómo han salido sus chicos, qué lograron hacer, cuáles son sus dificultades ¿qué tiene que hacer en el siguiente bimestre? (SD:4)

En vista de las evidencias, podemos afirmar que la supervisión tanto como el monitoreo están limitadas a instrumentos estandarizados que el Ministerio proporciona y que responden a criterios propuestos por esas instancias. Sin embargo, también se evidencia algún esfuerzo por adecuar dichos instrumentos y elaborar otros para el logro de sus objetivos.

Entonces, según Nevo (1983) en Castillo (2010) en la práctica aún el tema del uso de instrumentos en el proceso de evaluación se restringe a ser un medio de rendición de cuentas y de control del órgano rector y no tanto un medio que permite a la institución recoger información suficiente que la provea de razones para una correcta toma de decisiones.

La evaluación procesual del currículo, por estar orientada a proveer de elementos suficientes para su mejora, requiere del uso técnico y pertinente de los instrumentos con los que se recoge dicha información, por tanto es necesario su construcción o adecuación hacia la naturaleza y objetivos educativos de cada institución. Es importante recordar que el instrumento tiene sentido en cuanto responde a las necesidades y objetivos que se pretenden con su uso y más aún el valor del instrumento no radica en el mismo, sino en quienes y para que se hace uso de él.

4.1.3 Monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje

El proceso de monitoreo es una responsabilidad directa de los gestores (subdirectores de formación general), por ello en tres de las cuatro instituciones se realizan efectivamente. En la institución donde el gestor no lleva a cabo este proceso se argumenta, que es responsabilidad de los coordinadores pedagógicos, quienes considera son los directos responsables pues cuentan con horas remuneradas de su jornada laboral para realizar esta función, a diferencia de otras escuelas.

En este tipo de organización escolar se espera una acción más efectiva en el desarrollo de este proceso en vista que cuenta con cuatro coordinadores pedagógicos, además de una coordinadora de tutoría y un subdirector administrativo. Si bien no se tiene el testimonio de los coordinadores sobre su labor, el gestor tampoco pudo brindar dicha información.

De mi parte a nivel de la subdirección se da de manera aleatoria muy esporádicamente, también hay una carga administrativa y también de ver otras cosas que tiene la institución para mejorar como imagen hacia la sociedad (SD:3).

En este particular caso el gestor tiene una trayectoria de haber ocupado cargos directivos en otras escuelas, siendo el año anterior el director de esta institución, además, el gestor reporta tener formación en el campo de la administración, teniendo en cuenta esta información se desprende de la entrevista que su foco de atención se halle más en atender asuntos de gestión institucional y administrativa;

porque así un docente piensa que va ser solo labor pedagógica en una institución pues va descuidar aquello que es administrativo que le pudiese acarrear una sanción o lo otro sería pues que el colegio se vaya reduciendo en cantidad de estudiantes porque este, no se estaría atendiendo toda la problemática, se estaría tratando de buscar una buena educación pero sin atender los problemas que involucra o tiene que ver con la parte logística, administrativa que toda institución necesita lo básico que necesita un estudiante, para una buena clase es que el profesor llegue encuentre un aula adecuada y eso significa que todos los estudiantes tengan donde sentarse por ejemplo y eso no lo hay mientras eso no se termine de solucionar entonces no podemos hablar de una buena gestión pedagógica no (SD:3)

La experiencia que reporta este gestor y que en alguna medida también reportan los demás gestores señala que gran parte de sus acciones están más abocados a la función administrativa que a la pedagógica. Escamilla (2006) reporta en su investigación este mismo hecho, las labores administrativas se sobreponen a las labores pedagógicas en la gestión de los directivos.

El desarrollo del proceso de monitoreo, si bien se realiza en la mayoría de las instituciones aún queda para el análisis y reflexión la finalidad y la forma en la que ella se realiza. Sin embargo, se describe algunos aspectos de este proceso:

Se ve el compromiso 4, 5 y 6, que son el uso óptimo del tiempo en las sesiones de aprendizaje, el otro es el uso de herramientas pedagógicas por los profesores durante las sesiones de clase y el uso de materiales y recursos educativos durante las sesiones de aprendizaje. También hay un acápite donde se ve un poco el clima escolar, pero esos tres compromisos se evalúan con esa ficha, el mismo Ministerio te lo proporciona (SD:4).

En principio, este proceso contempla la revisión de los documentos que sustentan la planificación de la sesión, luego se observa su ejecución centrándose en cómo se desarrolla la secuencia didáctica, el uso de recursos y materiales y como se desarrolla la evaluación de los aprendizajes, además del tema de las relaciones humanas o clima escolar.

En relación a cómo y cuándo se monitorea, los gestores señalan que existe un plan de monitoreo y por tanto los docentes tienen conocimiento de los indicadores con los que serán evaluados y cuando serán evaluados. Los gestores lo describen de esta manera:

Son fichas de observación donde ellos ya lo tiene al principio, ellos conocen los indicadores que se vamos a ir evaluando, acá no hay sorpresas, no hay cosas con que se le sorprenda al profesor, como le digo está dividido en momentos, primero es la revisión de documentos que está trabajando, luego los momentos que utiliza el profesor en las sesiones de clase. (SD:1)

acá están las fichas, acá está todo y para eso se hizo un cronograma, de que fecha a que fecha, que profesor le tocaba, en qué hora, en qué sección y qué día. Entonces ahí íbamos la dirección, la subdirección o también el asesor de letras que tenemos, íbamos a visitarlo. (SD:29)

Hay un plan de monitoreo que se presenta dentro del plan anual.(SD:4)

El proceso de monitoreo, según la evidencia, se realiza por tres de los cuatro gestores y con limitaciones. Coinciden la mayoría de gestores que el principal factor limitante es la falta de tiempo para su realización, tanto de los sub directivos como de los docentes que acompañan esta labor. Los gestores que realizan el monitoreo refieren que si bien han podido monitorear a un porcentaje de docentes, no han podido cumplir con la meta propuesta. Las razones que exponen son la falta de tiempo debido a otras actividades que también demandan su atención:

ha habido algunas días que no se ha podido ingresar pero esto se ha tenido que reprogramar para ingresar con ese profesor y cumplir (SD:2).

Mi meta es esa, que antes que termine este semestre poder pasar por todos. Ya he monitoreado el 40%, que es bastante, el 40% es 13 de 30” (SD:4).

Un caso particular es el de los docentes coordinadores pedagógicos en la Institución de SD:3, quienes según sostiene el gestor, el tiempo que debieran dedicar al monitoreo la emplean para suplir la hora del docente que se ausenta de clases

Porque es lo que principalmente necesitaría el coordinador (refiriéndose al tiempo) para entrar a hacer labor de monitoreo y acompañamiento, el hecho de no tener el tiempo, y ese tiempo se lo quita cuando un profesor falta justificada o injustificadamente (SD:3).

Ante este hecho surge la cuestión de cuáles son las responsabilidades que le compete a estos coordinadores y cuáles corresponden al gestor y en qué medida la organización escolar contempla ambas funciones para realizar una gestión educativa más eficaz. Si bien la presente investigación tiene limitaciones para dar

respuesta a estas interrogantes, se llama la atención sobre ellas para su posterior tratamiento.

Otro factor limitante para el desarrollo del monitoreo de las sesiones de clase es la acción docente, la cual están referida a sus características personales como, su falta de manejo del orden en el aula “no tienen a veces la capacidad de mantener orden en el aula” (SD:1), su renuencia al cambio, su autoritarismo y la no evidencia del alto nivel de preparación que sustentan (maestrías, diplomados, etc), como señala el gestor SD:2:

Si lleva una segunda especialidad. lo cual en la práctica han llevado estos cursos, y nivel de grado académico, pero en la práctica continúan igual o sea no se ve, no hacen conocer si verdaderamente lo que ha estudiado, su investigación lo está aplicando en el aula (SD:2)

Lo expuesto por los gestores, denota que la gestión curricular demanda un alto manejo de la práctica docente no tan solo en aspectos técnico pedagógicos sino además, de las relaciones interpersonales y la ética profesional. Según describen los gestores los docentes muestran una falta de planificación de la sesión o aplicación de lo planificado y prácticas tradicionales de la sesión cuando son monitoreados sin previo aviso:

Pero también hay el otro caso que cuando uno va y es una ficha de monitoreo planificado que sucede que el maestro se prepara en término de lo que le va pedir, pero a veces cuando vamos intempestivamente esa ficha ya no está adecuado porque nuevamente el maestro vuelve a hacer su rutina lo que sabe hacer llenar pizarra, que los alumnos copien y a partir de allí hacer situaciones de evaluación. (SD:2)

Por tanto, este hecho podría evidenciar cuánto la práctica evaluativa del proceso enseñanza aprendizaje, se asume como un acto de reflexión y revisión sobre lo actuado y que luego esto constituya de insumo para reorientarla hacia la mejora. Según Campos (2012), es el aula y lo que ocurre en ella el espacio real en el que se desarrolla el currículo y se evidencian todas sus posibilidades, cabe virar nuestra mayor atención en ella y asumir las responsabilidades y acciones que sean necesarias para ser efectivamente un espacio de aprendizaje tanto de los estudiantes como la de los docentes. Siendo en consecuencia rol del gestor a través de su práctica orientarla en este sentido, para hacer del monitoreo una

oportunidad para la reflexión y mejora continua.

4.1.4 La Retroalimentación en la evaluación procesual del currículo

Luego del proceso de monitoreo de la sesión de aprendizaje dentro de la perspectiva de una evaluación procesual formativa, sigue el proceso de retroalimentación. Este proceso en la experiencia y practica que se reporta es entendida, al parecer, por los gestores y docentes como la recuperación de sesiones no hechas por el docente, reforzar un tema no comprendido por el estudiante o simplemente reprogramar contenidos en los documentos de planificación.

tenemos dos horas que no se ha hecho la clase entonces estas dos horas es lo que tengo que prever que en la próxima clase se busque que hacer una retroalimentación o de hacer un tipo de proyecto que le permita no perder ese tiempo valioso para ellos (SD:1)

eso pasa por el hecho de que cada área deje un espacio que digamos adicional para que permita pues que por algún imprevisto pueda de todas maneras cumplirse con lo programado y para aquel que culmina en su fecha pueda adicionarle con una actividad ya extracurricular de complementación hacia el estudiante (SD:3)

Sin embargo, al reorientar la entrevista hacia el proceso de retroalimentación de la labor docente como proceso que sigue al monitoreo, nivel discursivo, también es entendida por los gestores como la comunicación constructiva de los resultados del monitoreo.

Esta percepción del proceso de retroalimentación nos remite al sentido que debe tener este proceso, es decir, como señala Prince et.al. (2010) no ser solo una exposición de errores sino sobre todo de orientación y asesoría con una mirada hacia el futuro más que quedarse en el pasado. Si bien se ha señalado que esta concepción queda en un nivel discursivo, se evidencia que es posible su práctica por lo expuesto por la gestora SD:4 en el siguiente testimonio:

Después de haber terminado con el área me reúno con todo el área, y con

el área conversamos mira esto vi en ti, así coloquialmente, en buen término, porque eso es lo creo yo debe hacer la persona que en este caso tiene la función que estoy cumpliendo, de convocar a mis compañeros los docentes, primero sacar las fortalezas y luego ver las debilidades observadas en el grupo, esto podemos hacer y sugerir, yo te vi a ti haciendo esto pero podrías haberlo hecho de esta manera ¿Qué te parece? para que el maestro sienta que también uno valora su trabajo..., podemos entre todos apoyarnos porque la fortaleza que tiene el maestro A la puede tener o tiene el maestro B y tú puedes aprender del otro, como te digo un punto a favor acá es que los maestros escuchan y tienen esa apertura de aprender (SD:4).

Sin duda, es alentador saber por la experiencia reportada por esta gestora que en la práctica es posible realizar una retroalimentación con sentido formativo siendo esta una posible razón de la actitud positiva de los docentes hacia el monitoreo y como se señala en el testimonio, los maestros escuchan y tengan la apertura de aprender. Debemos agregar que en esta institución se realiza esta práctica a tres niveles; el institucional, por grupos y de manera personalizada.

Me reúno con ellos entonces con todo el grupo converso, pero si veo que hay una prioridad, busco al maestro en tiempo menor para poder conversar con él, ahora como ellos tiene un horario para planificar también por ahí veo que hay un área que tiene alguna pregunta viene me consulta o yo voy los busco (SD:4).

Resaltamos este hecho en cuanto, todo proceso evaluativo tiene sentido si los resultados de dicho proceso retorna a los interesados con la lectura técnica y reflexionada de los expertos así como el de los protagonistas. Por ello, rescatamos que esta se realice en estos tres niveles; a nivel institucional, en el espacio que denominan jornadas pedagógicas y en el que intervienen toda la comunidad educativa; a nivel grupal, por áreas o temas de interés y a nivel individual. De esta manera, se aprovecha al máximo la capacidad meta cognitiva que conlleva la retroalimentación.

Si bien la retroalimentación no es asumida con estas características por los demás gestores, ellos reportan que comunican los resultados del monitoreo a los docentes, aunque con limitaciones básicamente debido a la falta de tiempo que ella requiere

entonces, a medida que uno va avanzando que uno va monitoreando va

encontrando algunos hechos y estos hechos se van comunicando inmediatamente para que haya una retroalimentación (SD:1)

el proceso de evaluación del monitoreo donde se acarrea más tiempo demora un mes, o mes y medio por lo menos para poder conversar con todos ellos y decirle mira de acuerdo a la ficha tú tienes esta situación te recomendamos hacer tales y tales cosas para poder superarlo ese proceso es lo que más nos demora (SD:2)

Notamos que existe una intencionalidad por desarrollar este proceso, pero, como ya es reiterativo en el discurso de los gestores, la falta de tiempo es una limitante para ejercer una retroalimentación que contribuya realmente a la mejora de la práctica pedagógica del docente y su propia reflexión sobre ella.

4.1.5 Asesoría y acompañamiento pedagógico

El proceso de asesoría y acompañamiento pedagógico es un paso que sigue a la retroalimentación a fin de superar las dificultades y fortalecer los logros producto de este proceso. En la data recogida, es una práctica que realiza la gestora SD:4 y no se observa en los otros tres. La gestora desarrolla este proceso a nivel grupal y a nivel personal proporcionando a los docentes información, recursos y orientación que la gestora asume puede ser útil al docente para ir mejorando su práctica. Esto lo expresa de la siguiente manera

Si hay un área que tiene alguna pregunta viene me consulta o yo voy los busco, como está trabajando su sesión, mira encontré este recurso te puede servir, visita esta página, esta página tiene modelos de sesiones, que te parece, ah ya gracias, mira cómo es esto, entonces les explico o compartimos lo que sabemos, porque ellos también tiene sus conocimientos adquiridos, entonces podemos compartir, (SD:4).

Las acciones realizadas por la gestora a los docentes de asesoría en el trabajo pedagógico, de brindarle recursos, de reconocer su experticia docente, nos remite a las características que bien podemos señalar debiera tener este proceso “permanente, cercano y técnico” (Vexler, 2011, p. 203), además de ser un proceso interactivo y respetuoso del saber y experticia del docente.

4.1.6 La Toma de decisiones en la evaluación procesual

En cuanto a la toma de decisiones, en principio debemos señalar que las instituciones cuentan con diversos espacios para esta toma de decisiones, como el CONEI⁴, las jornadas pedagógicas, (se realizan al término de cada trimestre o bimestre según calendarización de la institución) y las reuniones de los docentes en las horas destinadas para tal fin dentro de su jornada laboral.

Estas instancias, tienen en el caso del CONEI, la representación de todos los miembros de la comunidad educativa, directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes, padres de familia y ex alumnos. Los espacios denominados jornadas pedagógicas reúne principalmente a docentes y directivos y estos están planificados al finalizar el trimestre o bimestre según como se haya organizado la temporalidad del año escolar. Un aspecto que resaltan los gestores es el espacio que los docentes tienen dentro de su jornada laboral para reunirse, planificar y tomar acuerdos.

Hemos ganado este año con esas horas y bueno aparte que ya antes lo hacíamos sin que nos paguen es que ellos se reúnen por área, entonces por área coordinan, por área acuerdan (SD:4).

En cuanto a cómo se realiza este proceso la data recogida revela que la toma de decisión está básicamente orientada a dar respuesta a necesidades del momento como son los problemas de conducta de los estudiantes u otros diversos temas:

Siempre estamos en contacto con los docentes en hacer pequeñas reuniones no, e ir encontrando rápidamente soluciones a los problemas que hay en el colegio, y los problemas del colegio por el contexto en que vivimos es conductual es una zona donde ya los chicos viene con una cierta actitud de violencia por ejemplo, es por su mismo contexto, eso hace que inmediatamente tengamos darle solución (SD:1)

Como lo expresa el gestor SD:1 y los demás gestores en diversos pasajes de la entrevista, el clima escolar es un factor de gran influencia en la práctica educativa. En vista de ello se entiende que se de gran atención a esta problemática en la toma de decisiones institucional, sin embargo, esta toma de decisiones son coyunturales y no evidencian que sean resultado de la información recogida en un proceso evaluativo.

No obstante, la toma de decisiones, no se evidencia sea una práctica ligada a un

⁴ Siglas del Consejo Educativo Institucional órgano de decisión institucional conformada por representantes de todos los actores educativos de la institución.

proceso evaluativo, se rescata las características que tiene esta toma de decisiones, en la siguiente experiencia:

Se toma los informes de los maestros se hacen los reajustes y luego se pone en asamblea, o en reunión conjunta se presenta para que ellos también puedan aportar y luego se toma las decisiones con las mejoras. (SD:4)

Como le digo es hacer el conversatorio con el equipo del área curricular y tomar acuerdos, más que todo eso, hacer un acta que ellos escriben cuales fueron los puntos tratados, cuales son los acuerdos. (SD:4)

En la experiencia reportada, rescatamos las características de diálogo democrático y concertado de la toma de decisiones, este es un factor que contribuye a asumir un compromiso en los acuerdos y proyectos planteados pues este ha sido una construcción conjunta. De ser así, cuando esta toma de decisiones, sea parte de un proceso evaluativo, las mejoras planteadas podrán ser llevadas a cabo porque existe un compromiso de todos pues todos han sido parte de ella.

En vista de ello, señalamos que la toma de decisiones necesita estar articulada a la evaluación procesual del currículo para de esta manera lograr mejoras en el proceso y los resultados de la acción educativa, como afirma Mateo (2005) y Castillo (2010) la evaluación tiene que proveer de información y juicios de valor para lograr una correcta toma de decisiones y orientadas hacia la mejora.

Finalmente, en referencia a cómo se desarrolla la evaluación procesual en las instituciones educativas públicas se concluye que las acciones de elaboración de documentos de planificación, la supervisión, el monitoreo, la retroalimentación, la asesoría y la toma de decisiones en principio son reconocidas por los gestores como procesos que pertenecen a la dinámica escolar y principalmente reconocen que son acciones de su competencia, pero estas se desarrollan con muchas limitaciones. En razón de ello, se complementa la descripción del desarrollo de estos procesos con lo realizado de manera efectiva por los gestores y la percepción de la importancia de su participación y las funciones que deben desempeñar en este proceso en la siguiente categoría de estudio.

4.2 LAS FUNCIONES DE UN GESTOR CURRICULAR, EN LA LABOR QUE DESEMPEÑAN LOS SUB DIRECTORES DE FORMACION GENERAL

El gestor curricular es la denominación adoptada en la presente investigación, como aquel agente educativo que lidera la puesta en ejecución del currículo en las instituciones educativas. Las responsabilidades asociadas a esta labor comprenden todo cuanto corresponda a su diseño y construcción institucional, la puesta en ejecución y su evaluación.

En correspondencia a la primera categoría de estudio, se ubica al gestor curricular en su accionar en la evaluación procesual del currículo. Por el carácter formativo de la evaluación procesual del currículo, las acciones que lidera el gestor son la planificación de los documentos de ejecución curricular, la supervisión, el monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje, la retroalimentación, la asesoría y la toma de decisiones.

4.2.1. Presencia del gestor curricular en las escuelas publicas

La figura de un gestor curricular en las instituciones educativas está representada por los subdirectores de formación general. Sin embargo no hay aún una definición clara de sus funciones, mas, reconocen los entrevistados que un gestor curricular es un agente importante dentro de la organización escolar, respondiendo afirmativamente a la pregunta sobre su importancia, pero un gestor señala además, que su presencia es necesaria para brindar un buen servicio educativo:

Hoy más que la institución educativa está en evaluación por resultados es una exigencia tener que hacer este tipo de trabajo como gestores pedagógicos para brindar un buen servicio (SD:2).

Pero se puntualiza que esta presencia está condicionada a tener el tiempo y la preparación suficiente para cumplir con las exigencias y la complejidad de sus funciones.

Creo que el término de ser gestor pedagógico es mucho nivel de exigencia y en el camino nosotros mismos tenemos que auto prepararnos porque vemos que las exigencias son de una manera tal que no está permitiendo que la institución educativa salga adelante (SD:2).

Debemos señalar que el proceso de la entrevista a los gestores, significó para los

entrevistados una autorreflexión, de las implicancias de su gestión, su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y la práctica pedagógica del docente, así lo expresa el gestor SD:2:

Lo que yo deseo añadir es que esta entrevista que ud. me está haciendo es una manera más que todo de reflexión y recordar todos los aspectos que hemos venido laborando en la institución educativa creo que el termino de ser gestor pedagógico es mucho nivel de exigencia... son de una manera tal que no está permitiendo que la institución educativa salga adelante (SD:2).

Si bien, de manera expresa lo señala el gestor SD:2, se percibió que lo mismo ocurría en los demás gestores. En gestores como SD:2, para caer en cuenta que se tenía limitaciones en el desarrollo de esas competencias y en otras como SD:4, que su realización demandaba una labor que sobrepasa su jornada laboral.

Sin embargo, hay días que salimos por ejemplo con la subdirectora, tenemos que hacer un trabajo, nos quedamos hasta las 6:00, 7:00 u 8:00 de la noche y no nos reconocen... por ejemplo, hasta ahora la UGEL no nos paga. Porque el compromiso está, nos quedamos, pero en realidad otro subdirector en otro colegio ya se habría ido hace rato, no se queda, marca y se va, en cambio acá en Fe y Alegría prima mucho lo que es el compromiso, identificación con el centro. (SD:4)

En vista de esta percepción y reflexión personal de los gestores, se podría señalar como indicios que sustentan la estrecha relación entre gestión escolar centrado en lo pedagógico curricular y la calidad educativa que sostienen autores como Pérez-Ruiz (2014). Pero, en específico, las evidencias mostradas en el presente trabajo nos hablan de la relación entre la gestión curricular, la evaluación procesual del currículo y la calidad de los aprendizajes, por tanto se reafirma como señala Blase & Blase (2010) que toda gestión escolar y su liderazgo directivo deben tener como foco central de su gestión la enseñanza y el aprendizaje para hacer posible el éxito de la escuela y sus estudiantes

Un aspecto importante con respecto a la función y figura de un gestor en las instituciones educativas, es la denominación de gestor pedagógico que lanza el Ministerio como parte de las funciones del director, sin embargo en la opinión de quienes realizan esta labor la denominación no es real. Esta afirmación se fundamenta según sostienen los gestores, primero porque los directivos no están

formados para el ejercicio de estas funciones:

Si, que el director sea el gestor pedagógico es lo ideal pero en nuestra realidad ese nivel que se requiera realizar tendría que hacerse un cambio muy radical, partiendo de la formación del directivo porque valgan verdades en nuestro país no hay una escuela que prepare directivos para la gestión educativa (SD:2)

La formación directiva orientada hacia una gestión curricular y pedagógica es un tema de vital importancia que se reclama en lo expresado por el gestor SD:2 y en el transcurso de las entrevistas por los demás gestores. Sobre el tema surge la necesidad de evaluar, como está siendo asumida por las autoridades del Ministerio así como por las instancias de formación que brindan cursos, especializaciones, diplomados y maestrías, en qué medida se percibe su importancia y la necesidad de incorporarla a sus currículos

El segundo argumento, después del tema de la formación para desempeñar el papel de gestor pedagógico es la carga de responsabilidades, que implica la función directiva, como señala Minedu (2011) esta abarca cuatro dimensiones; la institucional, administrativa, comunitaria y la pedagógica. Es en este sentido que los gestores afirman que se hace necesaria la presencia tanto de la figura de un director, como la de un gestor que se ocupe de la dimensión pedagógica.

Ahí si hay un asunto, ahí hay una doble situación, para ser gestor, o acompañante tienes que dedicarte, para dirigir la escuela ahí es otra cosa porque es la parte ya de gestión, de dirección, de organización, de logística, del manejo de los recursos humanos. Entonces, estamos hablando de dos cosas importantes, la parte pedagógica o gestión de los aprendizajes en sí que ya es bastante y la otra parte que también es importante, que es la parte de dirección. (SD:4)

En vista de lo expuesto es que se afirma que la idea del director como gestor curricular es una buena iniciativa, sin embargo, como coinciden los gestores en señalar “no se está pisando tierra”, así lo afirma el gestor SD:1:

El director tiene que ser un gestor curricular, suena bonito pero no está pisando tierra honestamente, no está pisando tierra, ósea si alguien lo dijo creo que está haciendo un trabajo más de oficina que de campo. (SD:1)

Ante lo sustentado por los gestores, es necesario realizar una propuesta más sólida y documentada para cubrir esa necesidad latente en las instituciones; la

presencia de un gestor pedagógico o curricular. Según Álvarez (2003), ya diversos países han intentado responder a esta necesidad y en experiencias como la de Alemania se establece que el 50% de la formación del responsable está dedicado a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Sostenemos que es importante escuchar las voces de los mismos actores para implementar iniciativas que respondan a sus reales necesidades de formación y, como ya ha quedado demostrado, esta formación debe básicamente estar orientada al manejo de todo cuanto tiene que ver con la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje

4.2.2 Funciones del gestor curricular y su rol en la evaluación procesual

Los gestores entrevistados señalan que el rol de un gestor curricular debe ser, liderar la ejecución de un currículo que responda a su contexto, asesorar al docente en el diseño y planificación de las programaciones, el monitoreo de la sesión de aprendizaje, la asesoría y el acompañamiento pedagógico:

Gestor curricular me parece que tendría ser aquella persona que justamente supervise, acompañe la planificación de lo que es los carteles por área que vea todo lo que es la planificación del año, las unidades, que vea también que enfoque le estamos dando en cada área, no, que maneje como se trabajan las sesiones que brinde facilidades a los maestros que recursos puede encontrar, que los acompañe para ver cómo van a trabajar las capacidades, porque una gran debilidad y eso no es aquí es en todo lugar es la parte de evaluación ahora con el enfoque por competencias. (SD:4)

Yo pienso que la función específica es el monitoreo, aperturar espacios de poder ir adecuando las programaciones, apoyando a los profesores en su trabajo, encaminarlo para haga un trabajo más efectivo en sus sesiones de clase (SD:1)

Como se observa, el rol del gestor curricular está centrado en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, es en vista de ello que el gestor asume un rol de liderazgo desde el diseño institucional del currículo, que responda a su contexto, hasta lo que acontecerá en aula. A este rol devienen las acciones de supervisión, monitoreo, retroalimentación y el apoyo al docente en lo que sea necesario para la mejora de los aprendizajes de la misma forma liderar la toma de

decisiones en lo que respecta a la gestión curricular. Estas acciones indudablemente implican un liderazgo del gestor tanto con los docentes como con los estudiantes.

Estos roles que se asignan al gestor surgen como propuestas de los subdirectores a partir de las necesidades detectadas en el ejercicio de sus funciones. Por ello resulta relevante que todos coincidan en afirmar la necesidad de una capacitación permanente para desarrollar con éxito esta tarea.

Que sea un subdirector que este permanentemente capacitándose o actualizándose en lo que tenga que ver con las carencias que puedan tener los profesores en cuanto a mejorar su clase hacerla más amena, mas motivadora. (SD:3)

Se evidencia en todos los gestores la necesidad de estar suficientemente preparados para enfrentar las funciones que les toca como gestores curriculares y más aún hoy que la acción educativa exige una renovación en sus prácticas. Como se va evidenciando en el desarrollo del presente informe, la gestión escolar debe estar centrado en lo pedagógico, y sus gestores estar preparados para ello, pues la calidad de la formación del gestor se mide en función de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, siendo así nos reafirmamos en lo señalado por Blase & Blase (2010) los directores de alto rendimiento crean escuelas de alto rendimiento.

En vista de lo afirmado, es necesario develar que factores limitan una acción efectiva de los gestores curriculares. Primero consideran como una gran dificultad el tiempo que requiere la atención a padres, la atención a la problemática de tipo socioemocional del estudiante y diversas situaciones que surgen en el aspecto de Psicosocial y familiar de los estudiantes:

No solamente está el docente, están los alumnos, esta generación es diferente, te necesita mucho y como nosotros en la escuela no podemos hacer el trabajo solos o sea hay que hacerlo con la familia, pero ahora acá hay otro punto, las familias de hoy están muy deterioradas, muy destruidas entonces que hacemos? El gobierno, el estado tiene que hacer algo, nos hemos olvidado el núcleo importante que es la familia. (SD:4)

En este sentido, los gestores señalan el factor social y clima escolar, como un

aspecto que tiene gran influencia en la práctica educativa y por ello demanda del docente y el gestor a cargo asumir labores de tutoría llegándose a señalar:

La subdirección se convierte muchas veces en un hospital psicológico donde tienes que sentarte alumna por alumna escucharle sus problemas, entonces cuando menos piensas se te fue tu día y ya no hiciste el trabajo que debería haber hecho.(SD:1).

Sin duda, este es un factor a considerar en cuanto, en qué medida debe ser competencia del gestor curricular. Tenemos conocimiento que solo una institución cuenta con una coordinadora de tutoría con 18 horas de dedicación a esta labor, mientras en las demás instituciones se designa a un docente como tal, pero cuya labor debe realizar como acción adicional a su jornada laboral.

El segundo factor que se menciona como el mayor obstáculo para la acción efectiva de sus funciones son las labores administrativas, que principalmente es la realización de reportes requeridos desde el ministerio y que están obligados a remitir

Las principales dificultades para este proceso son la situación del tiempo que hay por otro tipo de actividades en la parte administrativa. (SD:2)

Pero en estos últimos tiempos nos llegan muchos documentos, demasiados, entonces semanalmente hay que estar entregando informes, llenando cosa. (SD:4)

Este hecho revela lo que ya en otras investigaciones se nos hace referencia. Escamilla, (2006) sostiene que la gestión escolar en gran medida sobrepone lo administrativo a lo pedagógico, así mismo Pérez-Ruiz, (2014) señala que el cambio educativo implica una gestión escolar sin vicios burocráticos, la verticalidad en las decisiones y la marcada separación de lo administrativo y lo pedagógico siendo estos factores que hacen que la gestión descuide el aprendizaje como eje articulador de la educación.

Añadido a la carga administrativa que los gestores realizan como parte de sus funciones, está el nivel de preparación para desempeñar una gestión centrada en el trabajo pedagógico y todas sus implicancias:

Hasta ahora lo que hace el Ministerio es simplemente darnos algunos alcances pero no una formación como corresponde, lo cual sería bueno

que a nivel de Ministerio se tenga que implementar. (SD:2)

Se reitera por tanto, esta gran necesidad por formar al gestor en lo que compete a sus funciones y como bien señala en SD,2 dicha formación debe ser parte de un programa bien estructurado y sólido, y no tan solo una suma de capacitaciones muchas veces desarticuladas una de la otra.

Un factor, y que bien podría tener relación con lo anterior es que la figura del gestor curricular o pedagógico no está contemplada en la ley que los rige. Si bien existe un clasificador de funciones que perfila el rol del gestor, en la percepción de los gestores no hay claridad, como se evidencia en:

Bueno eso está entre comillas porque la última norma que ha salido la ley de la reforma magisterial no especifica exclusivamente cuales son las funciones del sub director solamente especifica las funciones del director no hay funciones del subdirector, dentro de esa norma habla del equipo directivo pero como equipo directivo sea director o subdirector asumimos esa parte pedagógica.(SD:2)

Esta situación nos revela que si bien, existe en las autoridades educativas del país una preocupación porque exista una gestión escolar centrada en lo pedagógico, con acciones como denominar al director gestor pedagógico o realizar capacitaciones con esa intencionalidad, no se ha estructurado la organización escolar en función a ello.

Cabe señalar que las instituciones objeto de estudio constituyen parte de cinco escuelas que cuentan con un sub director responsable de la gestión pedagógica de las 17 que existen en la zona. Teniendo en cuenta los resultados que va evidenciando el presente análisis, ¿qué sucede en las instituciones educativas que no cuentan con este funcionario? si existiendo un responsable en las instituciones sujetos de estudio, la gestión pedagógica se realiza con muchas limitaciones.

A esto se suma el tiempo que demanda al gestor que en efecto realiza esta labor y que suele en ocasiones superar las horas de su jornada laboral:

¡Que! y mira nosotros somos profesoras sub directoras de 40 horas ¿Qué hora es?, yo ya debería irme ... hay muchos documentos que llenar y es

verdad pero, ya pues definitivamente esto no termina...porque el compromiso esta nos quedamos pero en realidad otro subdirector en otro colegio ya se habría ido hace rato, no se queda más que marca y se va, en cambio acá en Fe y Alegría prima mucho lo que es el compromiso identificación con el centro (SD:4).

Entonces, ante lo afirmado por la gestora, reiteramos primero la importancia de establecer la existencia de esta figura dentro de la normativa que rigen las organizaciones escolares y la necesidad de su presencia en todas las instituciones y en segundo lugar definir las competencias funcionales de los gestores en las instituciones educativas y que estas estén centradas en el trabajo pedagógico

Finalmente, se hace referencia a los agentes que representan al Ministerio y de quien se dice no realiza retroalimentación ni hay toma de decisiones en cuanto a la información que recogen en la supervisión, pues ellos exigen reportes que resultan absorbentes para los gestores y que finalmente no retorna a ellos con la respectiva retroalimentación e información útil para la toma de decisiones

Porque las estadísticas te pueden decir muchas cosas y hasta uno lo puede cambiar,... tanto saturamiento de papeles no sirven para una buena toma de decisiones, el colegio la toma pero nos gustaría que ellos también la tomen...los documentos matrices que el Ministerio está haciendo...no ser simplemente evidencias para que nuestras autoridades que están en la UGELES se llenen de papeles, que digan si yo monitoreo tal colegio ahí está el resultado, sino que realmente lo que recogen de la escuela sea realmente algo que va devolverse a la escuela (SD:4).

Ante lo expuesto, nuevamente debemos reiterar la responsabilidad que debe asumir las instancias políticas en lo que respecta a este tema, es decir, primero asumir la importancia de la figura de un gestor curricular en las escuelas y en función a ella definir normativamente sus competencias funcionales, seguido a ello, implementar programas de formación y capacitación.

En cuanto al rol del gestor curricular en la evaluación procesual del currículo en este apartado se hace referencia al desarrollo efectivo de las funciones en cuanto a su participación en este proceso. Se recoge evidencia de que acciones específicas desarrolla en cada uno de los procesos configurado en la presente investigación como; la gestión de documentos de planificación curricular, la

supervisión, el monitoreo, la retroalimentación, asesoría y apoyo pedagógico y la toma de decisiones. En vista que el análisis en este apartado está orientado al actuar de los gestores se tendrá presente el cuadro descriptivo del perfil de cada gestor (ver tabla 6).

En relación a la función del gestor como quien lidera la gestión de los documentos de planificación curricular, existe una mayor labor en este aspecto en SD:4, porque desarrolla todas las acciones que son parte de este proceso como, la elaboración de estos documentos, liderar su diseño unificando criterios y el enfoque bajo el cual la institución desarrollará el currículo, realizar su recepción, revisión y monitoreo (actividad que también realiza SD:2) y en este proceso, organizar la carpeta pedagógica.

En Fe y Alegría siempre se ha trabajado en equipo, se comparten sesiones las mejoran y bueno yo recibo lo que me corresponde y lo voy revisando y monitoreando. (SD:4)

En cambio el gestor SD:3, se limita a dar indicaciones generales a principio de año, así como SD:1 vela por que exista coherencia entre lo planificado y las actividades realizadas como las visitas de estudio.

El sub director va caminando con ellos, pidiendo de que estos trabajos guarde relación con los proyectos que ellos han planteado también, que no escape de sus contenidos, por ejemplo hemos tenido ya visita de estudios entonces la visita de estudio tiene de estar de acuerdo a lo planificado que no sea algo que se me ocurrió (SD:1).

Por lo expuesto, resulta poco alentador, que los gestores tengan poca participación en esta parte del proceso teniendo en cuenta lo afirmado por Castillo (2010) que sin planificación no es posible una buena gestión.

En cuanto a la acción de supervisión, se evidencia que la mayoría de los gestores cumple con la función de supervisión de los documentos de planificación en relación a verificar su elaboración, algunos además realizan su revisión y solo en un caso se realiza la retroalimentación con las características que señala la gestora:

En Fe y Alegría siempre se ha trabajado en equipo, se comparten sesiones

las mejoran y bueno yo recibo lo que me corresponde y lo voy revisando y monitoreando (SD:4).

En cuanto al monitoreo de las sesiones de clase, los gestores realizan esta labor con distintos niveles de respuesta, hallándose que la realizan tres de los gestores. En el desarrollo de este proceso el gestor ingresa al aula y verifica cuanto de lo planificado para la clase se ejecuta y si se logra su efectividad.

Toda la hora específica, si son dos horas pedagógicas nos quedamos las dos horas pedagógicas de ahí de acuerdo a la sesión de clase está planificado esas dos horas ahí nosotros vamos observando si va cumpliendo los procesos pedagógicos que el maestro debe dominar para que la clase sea mucho más efectiva (SD:2).

Ciertamente, los gestores explican que muchas veces no logran realizar el monitoreo debido a la carga administrativa y atención a situaciones sociales y personales de los estudiantes, en razón de ello, en la institución cuyo gestor no realiza el monitoreo, a diferencia de las demás instituciones que no cuentan con un sub director administrativo y una coordinadora de tutoría, estas dos causas podrían estar superadas. Las posibles explicaciones podrían estar referidas a las competencias profesionales y personales del gestor o las condiciones institucionales como; el clima escolar, tipo de organización, población de estudiantes, etc. Queda en tanto planteada estas cuestiones para posteriores investigaciones.

Los gestores que realizan esta acción, hacen uso de un instrumento standarizado de evaluación proporcionado por el Ministerio, sin embargo, SD:4 utiliza además el cuaderno de campo.

Ingreso al aula estoy las dos horas con mi cuaderno de campo recogiendo las evidencias, cómo el maestro desarrolla el proceso de toda la clase, los seis momentos, los seis pasos que tenemos y cómo el alumno recepciona la información del docente, si realmente el propósito de la clase se cumple, al final si el alumno sale con la metacognición como debería ser. (SD:4)

En vista de lo expuesto, el monitoreo es la acción que en mayor medida realizan los gestores, entendida como la verificación del cumplimiento de lo planificado en las sesiones de aprendizaje y observación de la práctica docente en el logro de estos aprendizajes sin embargo, es una acción que aún responde a directivas y

obligaciones que los gestores deben reportar.

Otra acción en relación a la evaluación procesual del currículo es la acción de retroalimentación que sigue al monitoreo o supervisión. La retroalimentación es percibida por los gestores de diversas formas y en función de ellas realizan esta acción. De las cuatro instituciones, dos no la realizan, una tercera señala que brinda recomendaciones a partir de lo observado del desempeño del docente:

Cuando se hace este monitoreo cuando hay oportunidades a veces sucede que al momento se le da algunas recomendaciones (SD:2).

Sin embargo, consideramos que la práctica que corresponde a describir el verdadero sentido del proceso de retroalimentación es la que reporta en su experiencia la gestora SD:4 (se muestra en la página 73). El testimonio reporta que el proceso implica un dialogo asertivo con el docente evaluado y realizar reuniones de interaprendizaje donde prima la valoración de las fortalezas para luego dialogar y superar las debilidades.

Teniendo en cuenta lo expresado por la gestora y entendiendo, según Prince et.al., (2010) el proceso de retroalimentación como un proceso posterior a la evaluación cuya finalidad es proporcionar comentarios, orientaciones o asesoría dirigidos a la mejora de las próximas acciones, se evidencia, la importancia de su práctica por parte del gestor curricular en este proceso dentro de la dinámica de acción evaluativa de las instituciones educativas.

Un paso más en este proceso es la asesoría y apoyo pedagógico, nuevamente es un proceso que solo se evidencia en la gestora SD:4 y que se ha desarrollado en el punto 4.1.5. Las acciones que describen su accionar son; apoyar en la elaboración de las sesiones, facilitar recursos e información, promover espacios de dialogo e inter aprendizaje y el uso de recursos como el correo electrónico para desarrollar este proceso lo que demanda un compromiso y actitud asertiva frente a esta labor que debe desempeñar:

Ahora hay que buscar espacios de todas maneras, uno es la red, correos, yo les mando por correo (SD:4).

Otro aspecto importante para la labor de asesoría y acompañamiento pedagógico es la experiencia de ser docente de aula del gestor antes de asumir la función directiva. Este hecho según el testimonio de la gestora es un elemento que le permite conocer cuáles son las necesidades de los docentes y desde su experiencia en aula poder acompañar al docente de manera más cercana y efectiva.

Como les digo a ellos he estado en las dos partes el año pasado he estado en aula y también me ha costado y se lo que vive el maestro y no me he olvidado, estar al otro lado me da la oportunidad de poder decir bueno me hubiera gustado que me acompañaran así. (SD:4).

Un factor que se considera de importancia en el rol que debe cumplir el gestor curricular es su experiencia como docente, ya lafranceso (2004) nos hacía mención que la experiencia del gestor en aula como docente constituye un valioso testimonio que lo propuesto es viable y realizable. Podemos por tanto señalar que la experiencia que evidencia la gestora reafirma lo expresado por este autor.

Este aspecto, podría ser una causa que explique que la gestora sí realice este proceso a diferencia de los demás, sin embargo, todos los gestores han sido docentes, antes de asumir el cargo, ciertamente uno de ellos ya hace 15 años pero los otros tres lo han sido hace menos de un año, por tanto, continúa la interrogante ¿qué otros factores pueden ser de influencia?

Podríamos remitimos a los factores competenciales del gestor curricular como posibles razones para involucrarse y lograr el desarrollo de todos los procesos descritos y en especial el de la retroalimentación y la asesoría. A partir de la información recabada del perfil profesional de cada uno de los gestores, podemos observar que todos están en iguales condiciones, pues reportan capacitaciones y experiencia necesarias para el desempeño de sus funciones y todos han superado la evaluación requerida para ocupar el cargo. Entonces, los factores de éxito estarían, como una hipótesis, más en referencia a las características personales de cada gestor. Queda en tanto, como tarea contrastar tal hipótesis en posteriores trabajos

Finalmente, la acción del gestor en la toma de decisiones es asumida por cada

gestor de distintas formas, en general, esta toma de decisiones consiste en coordinaciones y reuniones que se hacen en espacios de decisión como el CONEI o con la junta directiva de los padres de familia, o las distintas reuniones convocadas por el director o el mismo gestor con los docentes para dar respuesta a problemas de índole social y conductual del estudiante.

Siempre estamos en contacto con los docentes en hacer pequeñas reuniones, e ir encontrando rápidamente soluciones a los problemas que hay en el colegio y los problemas del colegio por el contexto en que vivimos es conductual, es una zona donde ya los chicos viene con una cierta actitud de violencia. (SD:1)

En el caso de dos gestores se asume el liderazgo en la toma de decisiones, orientadas a acciones de planificación y trabajo pedagógico en las reuniones con los docentes en su hora de trabajo pedagógico fuera de aula.

Participamos en reunirnos periódicamente, nosotros tenemos dos horas adicionales y esas dos horas adicionales son para ver, cómo hacer una planificación en forma colegiada. (SD:2)

Nosotros tenemos jornada de trabajo en la semana de agosto, en esa semana vamos a planificar, vamos a organizar el trabajo del siguiente semestre. (SD:4)

En general, podemos notar que la toma de decisiones en estas instituciones, están poco relacionadas a la evaluación procesual del currículo, es decir, que sea una consecuencia del proceso evaluativo en el que como afirma Nájera et.al. (2013), se ha recogido información que permita el conocimiento de la situación, para luego de la consulta y participación de todos los actores educativos y la visualización de las consecuencias, se asuman compromisos.

4.2.4 Competencias del gestor Curricular.

En razón a lo descrito sobre las funciones del gestor curricular y su accionar en la evaluación procesual del currículo, se evidencia limitaciones que afectan su acción efectiva, estas limitaciones según lo expuesto por los gestores, son factores externos como la carga administrativa o atención a diversos asuntos que lo distraen de su labor específica de gestor curricular. Como se ha evidenciado, su accionar en la evaluación procesual del currículo, es restringida a unos pocos

aspectos de todo el proceso que constituye la evaluación procesual del currículo.

Ante este hecho, cabe señalar que la presente investigación describe el desarrollo de la evaluación procesual del currículo y en este proceso identificar las funciones del gestor curricular y cuáles son las competencias profesionales y personales del gestor para hacer efectivas dichas funciones y que consideramos importante develar desde la perspectiva de los mismos actores.

Las competencias profesionales que debe poseer el gestor curricular para el desarrollo de sus funciones en opinión de los gestores están relacionadas con las capacidades y conocimientos pedagógicos- didácticos que debe poseer:

Bueno la competencia profesionales que debe tener es amplio conocimiento en el aspecto pedagógico sobre todo en el aspecto de estrategias, técnicas, instrumentos que se deben de utilizar para que se puedan lograr los aprendizajes. (SD:2)

Notamos que hay gran incidencia en factores que tienen que ver con el trabajo pedagógico en aula, esto es el manejo de estrategias y evaluación, el conocimiento de la didáctica de cada área y de los procesos pedagógicos que se evidencian en las sesiones de enseñanza aprendizaje. Asimismo se mencionan otros aspectos como son los conocimientos sobre las nuevas corrientes pedagógicas, el manejo del diseño curricular nacional, el acompañamiento pedagógico a los docentes y la gestión curricular

Además de los aspectos pedagógicos didácticos se hace mención de aspectos técnicos como que el gestor tenga manejo de herramientas informáticas, y tener la preparación para elaborar y ejecutar un plan de monitoreo:

Aquí si es necesario que la persona encargada tengamos, estudio, tener claro que es el acompañamiento pedagógico, tener un buen plan de monitoreo también, involucrarte y conocer ya sea a través de una entidad, o leer, ser autodidacta, sobre los nuevos enfoques, innovaciones pedagógicas que hay, sobre la didáctica en cada área, pero uno tiene que prepararse definitivamente tienes que tener una preparación para lo que es gestión, en este caso gestión curricular tecnológica, técnica en todo caso, procesos pedagógicos. (SD:4).

De todo lo afirmado, resaltamos la característica del gestor de ser autodidacta. Esta propuesta resulta relevante, si consideramos la necesidad de formación que

exigen los gestores y la ausencia de respuesta de parte de los órganos responsables como lo reconoce el mismo Minedu (2009b).

En cuanto a las competencias personales los gestores, destacan la capacidad de escucha y el trabajo en equipo:

Yo sé que en el camino todos van a encontrar problema pero se puede lograr siempre y cuando se deje escuchar y escuchar a los demás también (SD:1).

Saber también el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, si yo no colaboro no hago mi parte no avanzamos. (SD:4)

Ambas características, han sido mencionadas por la mayoría de gestores entrevistados como importantes en el desempeño de sus funciones. Se considera que ambas contribuyen a fortalecer las relaciones interpersonales y un buen clima de trabajo. Los gestores además señalan competencias a nivel intrapersonal como, la creatividad, la responsabilidad, el compromiso, y la capacidad de solución de problemas:

Buena responsabilidad, compromiso, empatía, olvidarme de mi familia, habilidades comunicativas, un poco de carisma también por ahí y buena la apertura a aprender y escuchar al otro porque si yo me la creo que lo sé todo entonces los demás también como que se sienten. (SD:4)

A nivel extra personal se señala, la capacidad de organizarse y organizar a sus docentes, crear un buen clima escolar, el trabajo en equipo, la capacidad de motivar al docente y atender la problemática psicosocial del estudiante:

Más allá de ser una Institución dedicada al proceso de aprendizaje – enseñanza, también es una institución donde viene una gran cantidad de familias y cada familia tiene una cantidad de problemas...entonces ...como puede estudiar bien una alumna que venga con problemas de casa, que tenga pues un hogar disfuncional, que su padre acaba de abandonar a su madre, ... donde la niña ha sido violada, entonces por más que tengamos las mejores corrientes curriculares de nada le va servir a esta alumna con problemas. Entonces el profesional que está a cargo de una dirección o sub dirección tiene que tener este soporte y este compromiso de trabajo que va más allá de la currícula (SD:1).

Todo lo expuesto como competencias personales del gestor, demanda como señala Casassus (2000) un conocimiento de cómo funciona el mundo emocional, tanto del gestor como el de las personas que son parte de la organización y ello, según Goleman (2008), implica que se posea el arte de las relaciones, es decir, saber relacionarse de manera adecuada con las emociones de los demás.



CONCLUSIONES:

- Se reconoce al gestor curricular como agente dinamizador en la evaluación procesual del currículo; sin embargo, este liderazgo requiere del gestor, una formación que responda a las exigencias que demanda sus funciones

Respecto al desarrollo de la evaluación procesual del currículo en instituciones educativas de básica regular que cuentan con un sub director de formación general se concluye que:

- Se evidencia que los procesos que forman parte de la evaluación procesual del currículo se encuentran presentes en la dinámica escolar en distintos grados de ejecución. La elaboración de los documentos y el monitoreo de la sesión de aprendizaje son las que más se realizan. Sin embargo, es importante destacar que a la luz de la evidencia; la retroalimentación y la asesoría son las que menos se desarrollan y la toma de decisiones no está necesariamente referida a temas pedagógico didácticas de mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto, no es producto del proceso evaluativo
- Existe una necesidad de articular el diseño y puesta en ejecución de los documentos de planificación curricular con los diversos tipos de currículo que coexisten en la dinámica escolar y adecuar dichos documentos a las necesidades de la institución y su viabilidad a fin de no ser vistos como una carga administrativa para el docente y los gestores, en razón del cual surge la importancia del liderazgo del gestor curricular para orientar y guiar este proceso.
- El proceso de supervisión pedagógica está centrado principalmente en la elaboración y entrega de los documentos de planificación así como el monitoreo de la ejecución curricular en aula. En cuanto al monitoreo, es aún un proceso que obedece a un acto de rendición de cuentas al órgano rector, razón por el cual el docente se prepara para el monitoreo, regresando a sus prácticas tradicionales cuando éste no se realiza. Por tanto, deja de ser un acto de reflexión comunitaria y de autorreflexión del docente sobre su práctica.

- En cuanto al proceso de retroalimentación, si bien es entendida como un acto de comunicación constructiva de los hallazgos del proceso evaluativo, esta se da solo de manera discursiva en la mayoría de los gestores. En la práctica este proceso se lleva a cabo como acciones de reprogramación de contenidos o recuperación de temas no desarrollados. Sin embargo, una experiencia de gestión revela la práctica de retroalimentación en su sentido formativo y de interaprendizaje.
- La asesoría es un proceso que en tres de las cuatro instituciones educativas no se realizan. El principal argumento es la falta de tiempo y la atención que exigen otras áreas de su función como la administrativa y el clima escolar. La asesoría realizada en este proceso, se sustenta en un acompañamiento y apoyo pedagógico en recursos y materiales en ambiente de dialogo cordial y horizontal que coadyuva a la apertura del docente a ser asesorado.
- La toma de decisiones si bien se da en las instituciones, ella no está en relación directa con la evaluación procesual del currículo ya que las instancias que sirven a ella, no están centradas en asuntos referidos a la data encontrada en la evaluación y su consecuente propuesta de acciones y compromisos.

Respecto a las funciones de un gestor curricular, en la labor que desempeñan los sub directores académicos, en las Instituciones Educativas públicas se concluye que:

- En cuanto a la presencia y funciones de un gestor curricular en las instituciones públicas, no hay claridad y precisión, sin embargo, se reconoce en señalar su importancia dentro de la organización escolar para la mejora del servicio educativo. En vista de ello, se reafirma la necesidad de contar con un directivo que gestione la escuela a nivel institucional y administrativo y a un directivo abocado a la gestión pedagógica.
- En cuanto al rol y funciones que debe cumplir un gestor curricular este debe ser, el de liderar la construcción del proyecto curricular institucional y guiar su ejecución, acompañando al docente desde el diseño de las

programaciones y sesiones para el trabajo efectivo en aula, pasando por monitorear, retroalimentar, asesorar y tomar decisiones conjuntas en un ambiente de interaprendizaje y reflexión permanente

- Finalmente, se reafirma la necesidad de una formación especializada del gestor, tanto en aspectos profesionales como socioemocionales para que puedan con éxito desempeñar sus funciones.



RECOMENDACIONES

A nivel de las instituciones educativas se recomienda que al interior de ellas se diseñe una estructura organizativa que incluya la figura de un gestor curricular con funciones y competencias claras. Esto, a fin de evitar la dispersión de sus funciones en actividades muchas veces desligadas a su competencia y se pueda generar las condiciones para el desarrollo de la evaluación procesual del currículo de manera óptima. Además, se recomienda para futuras investigaciones que puedan dilucidar las razones de una ejecución más efectiva de la evaluación procesual en unas escuelas más que en otras.

Se considera que el tema de la evaluación procesual del currículo constituye un tema estratégico para la mejora de la práctica pedagógica por ello, se recomienda que el tema se asuma en las políticas educativas para su discusión e implementación mejor estructurada en las escuelas. Para este fin, se debe empezar por definir la figura del gestor curricular que la lidere, además, contemplar la formación que éste debe tener para desempeñar esta función con éxito. En esta misma línea se recomienda, se estructuren los planes de estudio de los diversos programas de formación inicial y continua hacia la preparación de gestores curriculares y su acción efectiva en la evaluación procesual del currículo.

En referencia al diseño metodológico, se considera conveniente continuar esta investigación aplicando otras técnicas a fin de aproximarnos a dar respuesta a cuestiones que han surgido como interrogantes a lo largo del análisis de los resultados. Para tal efecto, se recomienda incluir la opinión de los docentes, del director y los estudiantes en torno a la figura del gestor curricular y su influencia en la práctica pedagógica del docente, el apoyo a la gestión educativa y al logro de los aprendizajes en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2004). Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, 77-102. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20275&dsID=direccion_calidad.pdf.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Oigiel*, 11(2), 15-19. Recuperado de file:///D:/marco%20teorico/AlvarezM_La_direccion_escolar_en_Europa.pdf.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Blase, J. & Blase, J. (2004a). School Principal Mistreatment of Teachers: Teachers' Perspectives on Emotional Abuse. *The Haworth Press*, 4(3), 151-175. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J135v04n03_10?journalCode=wjea20
- Blase, J. & Blase, J. (2004b) The Dark Side of School Leadership: Implications for Administrator Preparation. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4), 245-273. <http://eaq.sagepub.com/content/38/5/671.full.pdf+html>.
- Blase, J. & Blase, J. (2006) Teachers' perspectives on principal mistreatment. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 123-142. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795230.pdf>.
- Blase, J., Blase, J., & Phillips, D. Y. (2010). *Handbook of school improvement: How high-performing principals create high-performing schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=7cd9cfe8-e3ce-46ac-a021-e6e2b3b71583%40sessionmgr198&hid=101>.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Revista Educar*, 47(2), 253-275. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130837004>.
- Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. Recuperado de http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/firma/bddcjgva.pdf.
- Boyatzis, R. y McKee, A. (2006). *Liderazgo emocional*. Madrid: Ediciones Deusto.
- Campos, B. (2012). *Mejorar la práctica educativa : herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Madrid: Wolters Kluwer
- Casanova, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: Editorial. La Muralla.
- Casanova, M.A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Castillo, S. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.
- Castillo, S. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Prentice Hall, Pearson.

- Cassasus, J. (2000). *La gestión educativa en América Latina: Problemas y paradigmas*. Recuperado de http://www.micentroeducativo.pe/2014/docente/fileproject/file_docentes/91bi_77e3a9.pdf.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. (2011). *Métodos de Investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Escamilla Tristán, S. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperada de <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0412107-125929/saet1de1.pdf>.
- Esteban, F., Mellen, T. & Buxarrais, M.R. (2014). University Lecturers' Conceptions of Ethics and Citizenship Education in the European Higher Education Area: a Case Study. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3). 22-31. Recuperado de <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v11i3.1778>.
- Feinstein, O. (2012). Evaluation as a learning tool. In S. Kushner & E. Rotondo (Eds.), *Evaluation voices from Latin America*. New Directions for Evaluation, 134, 103–112. DOI: 10.1002/ev.20022. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ev.20022/references>.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2006). *Quality Leadership, Quality Learning : Proof beyond Reasonable Doubt*. IPPN. *Primary Principals Network, Cork*, 26. Recuperado de <http://www.michaelfulla...alityLeadershipIPPN.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Editorial Kairós.
- Hallinger, P. (1992), "The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders". *Journal of Educational Administration*, 30 (3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1108/09578239210014306>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill
- Iafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de estudios estructura y planeamiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lunenburg, F. (2010). The Principal as Instructional Leader. *National forum of educational and supervision journal*, 27 (4), 1-7. Recuperado de <http://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Lunenburg>
- Manrique Villavicencio, L. (2009). *La evaluación procesual del currículum y su efecto en el plan de estudios de una carrera de pregrado de la PUCP estudio de caso*. (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mateo, J. (2005). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Orbis Ventures.

- Ministerio de Educación. (2007). *Guía de diversificación curricular. Rutas del aprendizaje*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación. (2009a). *Diversificación y programación curricular*. Lima: Dirección de Educación básica. Recuperado de ebr.minedu.gob.pe/dep/pdfs/-guias/diversificacion_y_programacion.pdf
- Ministerio de Educación. (2009b) *Lineamientos y estrategias generales para la supervisión pedagógica*. Lima: Viceministerio de Gestión Pedagógica
- Ministerio de Educación. (2009c). *Manual de supervisión pedagógica*. Lima: Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa DISDE.
- Ministerio de Educación. (2013). *Fascículo para la gestión de los aprendizajes en las instituciones educativas*. Lima: Minedu.
- Minte, A. y Villalobos, A. (2006). Gestión ética del trabajo pedagógico en el mundo globalizado. *Horizontes Educativos*, 11(1), 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917575002.pdf>
- Molina, I. (2012) La reflexión docente frente a los desafíos del currículo. *Razón y palabra*. 79. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/27_Molina_V79.pdf
- Montero, C. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: Fundación San marcos. Recuperado de http://www.cne.gob.pe/images/stories/cnepublicaciones/propuestapreliminar_FSM.pdf.
- Nájera, F., Murillo, R. y Santos, M. (2013). *El liderazgo escolar; sus talentos y actitudes, desde las expectativas y experiencias de los docentes*. México: Red Durango de investigadores Educativos A.C
- Navarro, M. y Lladó, D. (2014). *La gestión escolar una aproximación a su estudio*. EEUU: Palibrio LLC
- Perez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación*, 17, 357-369. Doi.10.5294/edu.2014.17.2.9.
- Pinar, W. (Ed.). (2014). *International Handbook of Curriculum Research*. New York: Routledge.
- Posner, G. (2003). *Análisis del currículo*. Colombia: McGrawhill.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289. Doi: 10.1080/02602930903541007. Oxford. Recuperado de http://www.library.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/1888530/Price.pdf.
- Revilla Figueroa, D. (2004). *La autoevaluación institucional global con apoyo externo en un centro educativo particular de lima. Un estudio de caso*. (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2), 253-267. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a02>

- Rodríguez, C, Lorenzo, O y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de ciencias sociales y humanidades*, 15(2),133 -154. México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>.
- Ruiz, J. (1996). *Teoría del currículo. Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Editorial Universitas.
- Sautu, R; Boniolo, P y Dalle, P. (2005). *La construcción del marco teórico en la investigación social*. Argentina: CLACSO
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. California: SAGE.
- Sime, L. (2005). *Evaluación educativa: enfoques para un debate abierto*. Lima: PUCP. Fondo Editorial Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-CISE.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid. Morata.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Rinehart & Winston.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. (1994). Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation Standards: Where the Future of Evaluation Should Not Go and Where It Needs to Go. *American Journal of Evaluation*, 15, 321. DOI: 10.1177/109821409401500313
- Tobón, S. (2013). *Metodología de Gestión Curricular. Una perspectiva socioformativa* México. Trillas.
- Vaillant, D. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educar*, 47(2), 327-338. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3866903>.
- Vegas Ruiz, L. (2004). *Proceso para la Validación de un Plan de Auto-Evaluación para la Acreditación de la Escuela de San Patricio en la ciudad de Pasco, Estado de Washington*. (Tesis maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vereau, W. & Cojal, B. (2002). *Gestión Educativa*. Chiclayo: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Vexler, I. (2011). *Reflexiones comprometidas*. Lima: Fondo editorial USMP.

Apéndice 1.

INSTRUMENTO GUIÓN DE ENTREVISTA

Guión de entrevista semi estructurada para los subdirectores de formación general Nombre:.....

Edad:

Estudios realizados.....

Tiempo de servicio en la Institución:.....

Fecha:

Hora de Inicio: Fin de la entrevista:

(Me identifico) Gracias por aceptar la entrevista. La información que nos brinde nos permitirá conocer el desarrollo de la evaluación procesal del currículo en su institución educativa y como interviene usted en ella. Por ello a las respuestas que usted me proporcione no se le realizará ninguna calificación moral, toda respuesta siempre es una valiosa información. Antes de iniciar con la entrevista le agradecería me brinde algunos datos personales y laborales.

A continuación le solicito pueda responder a las preguntas que les serán formuladas, sus respuestas se registraran en un equipo de audio que permita su posterior procesamiento y análisis. Se asegura la total confidencialidad y discreción de la información que nos proporcione.

Temas de interés	Preguntas
I. La Evaluación procesal del currículo en la Educación Básica Regular	
1. Fases en la evaluación procesal del currículo	¿Cuál es el proceso que sigue la institución educativa para evaluar cómo se están ejecutando los programas anuales, unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje?
2. Agentes educativos en la evaluación procesal	¿Quién o quiénes realizan esta evaluación?
3. Documentos pedagógicos didácticos de ejecución curricular	¿Qué documentos se elaboran para planificar los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes. ¿Qué dificultades se encuentran en la elaboración de estos documentos y en la evaluación que se debe hacer de su diseño?
4. Tipos de currículo en la ejecución curricular	Además de los aprendizajes programados para el aula ¿Que otras formas o espacios de aprendizaje tienen los estudiantes?

Temas de interés	Preguntas
5. Supervisión en el proceso de ejecución curricular	<input type="checkbox"/> ¿Qué acciones y documentos se utilizan para supervisar si se ejecuta lo que se ha programado para lograr aprendizajes en los estudiantes?
6. Monitoreo de la ejecución curricular en el aula	<input type="checkbox"/> ¿De qué manera se realiza el monitoreo del desarrollo de los aprendizajes en el aula y con qué frecuencia? <input type="checkbox"/> ¿Qué dificultades se dan en este proceso?
7. Técnicas e instrumentos de evaluación	<input type="checkbox"/> ¿Qué técnicas e instrumentos se utilizan para evaluar el desarrollo de lo programado para alcanzar aprendizajes en los estudiantes?
8. Retroalimentación y toma de decisiones en el proceso de ejecución curricular	<input type="checkbox"/> ¿De qué manera se realiza la retroalimentación de lo programado? <input type="checkbox"/> ¿Cómo y en qué momento se toman las decisiones para retroalimentar o hacer cambios de lo planificado?
II. Funciones del Gestor curricular	
9. El Gestor curricular	<input type="checkbox"/> ¿Considera que la institución debería contar con un gestor curricular. ¿Qué funciones debería de tener? Y ¿quién podría asumir esa función?
10. El Gestor curricular y la Planificación de los instrumentos de ejecución curricular	<input type="checkbox"/> ¿De qué manera usted interviene en la planificación y supervisión los documentos? <input type="checkbox"/> ¿Qué dificultades ha encontrado usted para realizar esta función?
11. El Gestor curricular y la Supervisión del proceso de ejecución curricular	<input type="checkbox"/> ¿Cómo usted supervisa la elaboración y cumplimiento de los documentos técnico pedagógico? <input type="checkbox"/> ¿Cuáles son los aspectos positivos y las dificultades que encuentra al realizar esta labor?
12. El Gestor curricular Monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje	<input type="checkbox"/> ¿Con que frecuencia realiza el monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje? <input type="checkbox"/> ¿Qué dificultades encuentra para realizar esta función?
13. El Gestor curricular Asesoramiento y apoyo técnico pedagógico	<input type="checkbox"/> ¿De qué manera brinda asesoría y apoyo técnico pedagógico a los docentes? <input type="checkbox"/> ¿Cuáles son las limitaciones que ha encontrado para ejercer esta función?
14. El Gestor curricular Toma de decisiones y retroalimentación	<input type="checkbox"/> ¿Cómo participa usted en la retroalimentación de las programaciones curriculares y en la toma de decisiones para introducir las mejoras? <input type="checkbox"/> ¿Qué dificultades ha encontrado usted en el desarrollo de esta labor?
15. Las competencias profesionales del gestor curricular	<input type="checkbox"/> ¿Qué competencias profesionales considera usted son necesarias para ejercer una gestión pedagógica curricular eficiente?
16. Las competencias personales del gestor curricular	<input type="checkbox"/> ¿Qué competencias personales son necesarias para ejercer esta función? ¿Por qué?

Apéndice 2

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES⁵

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Edna Soledad Prado Yarasca de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer de qué manera se realiza la supervisión, monitoreo, asesoría y toma de decisiones en el proceso de ejecución curricular y como intervienen los subdirectores de formación general en ella.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará 40 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así la investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, las entrevistas resueltas por usted serán anónimas, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

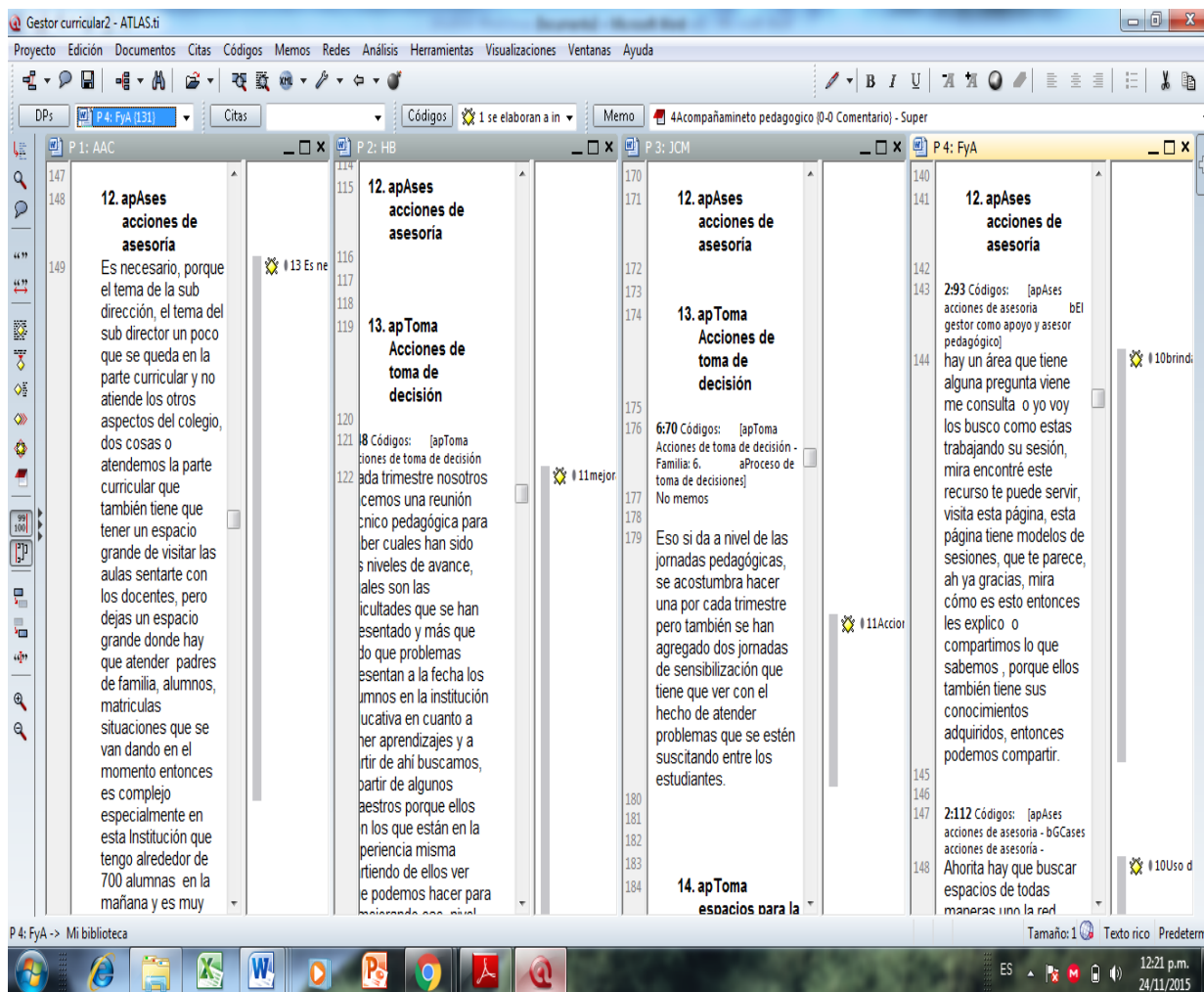
Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Edna Prado Yarasca al correo a20146958@pucp.pe o al teléfono 961991535.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha

⁵ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

Apéndice 3.

Procesamiento de datos en Atlas. Ti



18. bGCfunc. El director como gestor pedagógico	SD:1	SD:2	SD:3	SD:4	T
16Los directivos no están formados para la gestión educativa	0	1	1	0	2
16Necesariamente las I.E. deben tener un director y un gestor curricular	0	0	2	3	5
16Suena bonito pero no es real	1	1	1	0	3
TOTALES:	1	2	4	3	10

16. bGCfunc Rol del gestor curricular	SD:1	SD:2	SD:3	SD:4	T
14Asesorar el diseño de las programaciones	1	0	0	1	2
14Asesoría y acompañamiento pedagógico	1	0	0	3	4
14Capacitarse permanentemente	0	0	1	2	3
14Dar respuesta a la problemática social y de conducta del estudiante	0	0	1	0	1
14Desarrollar un currículo que responda a su contexto	0	2	2	0	4
14El monitoreo	1	0	0	0	1
14Estar en contacto permanente con los estudiantes padres y docentes	0	0	0	1	1
14Manejo de estrategias	0	0	1	0	1
14Tener manejo sobre evaluación de los aprendizajes	0	0	0	1	1
TOTALES:	3	2	5	8	18