



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

INVESTIGACIÓN - ACCIÓN PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LOS
DESEMPEÑOS DOCENTES EN
EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE LA
GESTIÓN Y LIDERAZGO DIRECTIVO
ESCOLAR A TRAVÉS DEL
ACOMPañAMIENTO EN UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
DE BÁSICA ESPECIAL DEL DISTRITO
DE SAN BORJA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN GESTIÓN DEL CAMBIO EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS

JESSICA ENITH GÓMEZ LONDOÑA

LIMA – PERÚ

2022

ASESOR

Mg. Efraín Ticona Aguilar

JURADO DE TESIS

DRA. MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE

PRESIDENTE

MG. MIRZA LUCIA FLORES MORI

VOCAL

MG. TERESA CECILIA FERNANDEZ BRINGAS

SECRETARIA

DEDICATORIA

A mis padres, por todo su amor, apoyo y ánimos para concluir con una meta más.

A mi hijo, por su amor, su comprensión, entendimiento y compañía en mis metas personales.

AGRADECIMIENTOS

A Nuestro Señor Jesucristo por darme y mantenerme con vida, así como, poner en mi camino a personas maravillosas de las que puedo aprender.

A mi asesor Prof. Efraín Ticona Aguilar, al Prof. Renato Merino Solari por su guía y recomendaciones dadas, a Fanny Poblete Robles, Lourdes Quispe Huamán, Elva Díaz Zamora y Alejandro Solano Rodrigo que de una u otra forma me apoyaron a concluir, con sus orientaciones, información, ánimos y palabras; por estar allí, cada vez que los necesite.


A las docentes que participaron del presente estudio, por su entusiasmo, compromiso, dedicación, sus aportes y su tiempo, porque sin ellas, no hubiera sido posible esta investigación.

Fuente de financiamiento

Tesis autofinanciada

Formato para declaración de autor

DECLARACIÓN DE AUTOR				
FECHA	09	setiembre	2021	
APELLIDOS Y NOMBRES DEL EGRESADO	GÓMEZ LONDOÑA, JESSICA ENITH			
PROGRAMA DE POSGRADO	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DEL CAMBIO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS.			
AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS	19	octubre	2019	
TITULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO	INVESTIGACIÓN - ACCIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS DESEMPEÑOS DOCENTES EN EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE LA GESTIÓN Y LIDERAZGO DIRECTIVO ESCOLAR A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE BÁSICA ESPECIAL DEL DISTRITO DE SAN BORJA			
MODALIDAD (marcar)	Tesis	X	Sustentación temática	
Declaración del Autor				
<p>La presente Tesis es un Trabajo de Investigación de Grado original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.</p>				
Teléfono de contacto (fijo / móvil)	939204148 / 2246727			
E-mail	jessenith@hotmail.com jessica.gomez.l@upch.pe			



Jessica Enith Gómez Londoña
DNI Nro. 09992849

ÍNDICE

RESÚMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	5
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Objetivos de la investigación	13
1.2.1 Objetivo general.....	13
1.2.2 Objetivos específicos	13
1.3 Justificación de la investigación.....	13
CAPÍTULO II	15
MARCO REFERENCIAL	15
2.1 Marco contextual.....	15
2.1.1 Diagnóstico	15
2.1.2 Eje del diagnóstico.....	15
2.1.3 Análisis del contexto nacional	15
2.1.4 Análisis de la institución educativa	17
2.1.5 Plan de acción	35
2.1.5.1 Plan de acción.	35
2.1.5.2 Matriz de necesidad y disponibilidad de recursos.	39
2.1.5.3 Matriz de monitoreo del Plan de acción.	41
2.1.6 Cronograma de la investigación	44
2.2 Antecedentes	46
2.2.1 Antecedentes nacionales	46
2.2.2 Antecedentes internacionales.....	48

2.3 Bases teóricas y conceptos de categorías	54
2.3.1 Bases teóricas.....	54
2.3.2 Concepto de categorías	82
CAPÍTULO III.....	89
METODOLOGÍA	89
3.1 Tipo de investigación	89
3.2 Diseño de investigación.....	91
3.3 Muestra teórica	94
3.4 Categorías y conceptos	96
3.5 Hipótesis de acción.....	97
3.5.1 Hipótesis general	97
3.5.2 Hipótesis específica	97
3.6 Técnicas e instrumentos	97
3.6.1 Procedimientos	99
3.6.2 Plan de análisis de datos	102
3.7 Consideraciones éticas	104
CAPÍTULO IV.....	105
RESULTADOS.....	105
4.1	105
Acerca del conocimiento de los procesos de la evaluación formativa	105
4.2 Practica de los procesos de la evaluación formativa	138
4.3 Reflexión crítica de los docentes sobre su práctica de la EF.....	162
CAPÍTULO V	186
DISCUSIÓN	186
CAPÍTULO VI.....	198
CONCLUSIONES	198

CAPÍTULO VII	201
RECOMENDACIONES	201
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	203

ANEXOS

Anexo A - Matriz de consistencia

Anexo B - Matriz de instrumentos

Anexo C - Instrumentos

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL –AD

Fase de Deconstrucción - esquema

REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL –AD

Fase de Deconstrucción - ejemplo

REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL –AD

Fase de Evaluación - esquema

REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL –AD

Fase de Evaluación - ejemplo

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Acompañamiento a Sesiones sincrónicas al docente

GUÍA DE OBSERVACIÓN - esquema

Acompañamiento a Sesión sincrónica al docente - ejemplo

DIARIO DE INVESTIGACIÓN

Asesoría Individual al docente - esquema

DIARIO DE INVESTIGACIÓN

Asesoría Individual al docente - ejemplo

DIARIO DE INVESTIGACIÓN - GIA - esquema

DIARIO DE INVESTIGACIÓN - GIA - ejemplo

DIARIO DE INVESTIGACIÓN - TALLER - esquema

DIARIO DE INVESTIGACIÓN - TALLER - ejemplo

REFLEXIONES FINALES

Anexo D- Glosario

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1_ <i>Población de estudio</i>	17
Tabla 2_ <i>Muestra de estudio</i>	18
Tabla 3_ <i>Resultado de monitoreo Rúbrica 1</i>	21
Tabla 4_ <i>Resultado de monitoreo Rúbrica 3</i>	22
Tabla 5_ <i>Nro. de acompañamientos a docentes - 2019</i>	25
Tabla 6_ <i>Competencias y desempeños del MBDDirectivo</i>	30
Tabla 7_ <i>Competencias y desempeños del MBDD</i>	30
Tabla 8_ <i>Reflexión participativa sobre las causas del problema</i>	32
Tabla 9_ <i>Muestra teórica</i>	94
Tabla 10_ <i>Técnicas e instrumentos</i>	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1_ <i>Línea de tiempo de secuencia de implementación del Enfoque por Competencias y Enfoque de Evaluación Formativa en Perú</i>	16
Figura 2_ <i>Árbol de problema identificado, sus causas y efectos</i>	20
Figura 3_ <i>Árbol de objetivos propuestos para enfrentar el problema identificado</i> .34	
Figura 4_ <i>Plan de acción</i>	36
Figura 5_ <i>Matriz de necesidades y disponibilidad de recursos</i>	39
Figura 6_ <i>Matriz de monitoreo del plan de acción</i>	41
Figura 7_ <i>Cronograma de la investigación</i>	44
Figura 8_ <i>Categorías sobre los antecedentes</i>	53
Figura 9_ <i>Académicos y/o investigadores sobre Evaluación Formativa</i>	58
Figura 10_ <i>Círculo de procesos de evaluación formativa</i>	68
Figura 11_ <i>Clasificación de severidad de TEA, según el DSM-5</i>	72
Figura 12_ <i>Estudiantes con discapacidad de instituciones públicas y privadas, por sexo y grupos de edad</i>	73
Figura 13_ <i>Personas con discapacidad inscritos en el registro nacional, según nivel de gravedad en la limitación</i>	74
Figura 14_ <i>Estudiantes con discapacidad de instituciones públicas y privadas, según el nivel de gravedad y tipo de deficiencia/diagnóstico</i>	75
Figura 15_ <i>Estudiantes matriculados en el CEBE por tipo de diagnóstico</i>	75
Figura 16_ <i>Mapa mental de conceptos fundamentales y su relación</i>	88
Figura 17_ <i>Fases del pensamiento práctico propuesto por Schön</i>	93
Figura 18_ <i>Pasos de I-A propuestos por Restrepo</i>	94
Figura 19_ <i>Categorías y conceptos</i>	96
Figura 20_ <i>Procedimientos</i>	99

Figura 21 <i>Acciones realizadas y logros alcanzados: antes, durante y después de la investigación, en relación al conocimiento de los docentes sobre los procesos de EF</i>	137
Figura 22 <i>Práctica de los docentes sobre los procesos de EF, las acciones realizadas y logros alcanzados</i>	161
Figura 23 <i>Acciones desarrolladas y reflexiones de los docentes sobre sus prácticas de EF antes y después de la investigación</i>	182
Figura 24 <i>Acciones desarrolladas en la investigación</i>	185

RESÚMEN

La investigación acción tuvo como objetivo fortalecer el desempeño docente en el conocimiento y practica del Enfoque por Competencias (EC) y el Enfoque de Evaluación Formativa (EF), aplicado en la Enseñanza y Aprendizaje (E-A) a estudiantes con discapacidad, mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo. Se realizó haciendo uso del enfoque cualitativo, en una muestra de 05 docentes, realizando un plan de acción, considerando los procesos de deconstrucción, reconstrucción y evaluación, iniciando con la identificación de concepciones y prácticas sobre los EC y EF, recogiendo información a través del análisis documental de los instrumentos de planificación, evaluación y acompañamiento, identificando las necesidades de aprendizaje de las profesoras. Posteriormente, el directivo efectuó el fortalecimiento de las capacidades docentes, mediante talleres y espacios de reflexión, además del acompañamiento en las sesiones sincrónicas, asesorías individuales y grupos de inter-aprendizaje, permitiendo que las docentes lleven la teoría a la práctica, contrastando su conocimiento con su práctica y planteando propuestas para desarrollar los EC y EF. Por lo que, se podría decir que, la presente Investigación – Acción (I-A) permitió tanto al directivo como a las docentes de aula profundizar su conocimiento, a través de sus propios procesos crítico-reflexivos, sobre el enfoque los EC y EF, cambiando concepciones que tenían, logrando un nuevo conocimiento, y generando nuevas prácticas evaluativas, permitiendo el fortalecimiento de sus desempeños docentes en EF para estudiantes con discapacidad.

Palabras-Clave: Enfoque por competencia, Evaluación formativa, Evaluación a estudiantes con discapacidad, Gestión y liderazgo directivo.

ABSTRACT

The objective of the action research was to strengthen the teaching performance in the knowledge and practice of the Competency Approach (CE) and the Formative Assessment Approach (EF), applied in Teaching and Learning (EA) to students with disabilities, through support from management and executive leadership. It was carried out using the qualitative approach, in a sample of 05 teachers, carrying out an action plan, considering the processes of deconstruction, reconstruction and evaluation, starting with the identification of conceptions and practices on CE and PE, collecting information through the documentary analysis of the planning, evaluation and support instruments, identifying the learning needs of the teachers. Subsequently, the manager carried out the strengthening of teaching capacities, through workshops and spaces for reflection, as well as accompaniment in synchronous sessions, individual counseling and inter-learning groups, allowing teachers to put theory into practice, contrasting their knowledge with their practice and making proposals to develop CE and PE. Therefore, it could be said that this AI allowed both the manager and the classroom teachers to deepen their knowledge, through their own critical reflective processes, about the CE and PE approach, changing their conceptions, achieving a new knowledge, and generating new evaluative practices, allowing the strengthening of PE teaching performance for students with disabilities.

Key-Word: Approach by competence, Formative evaluation, Evaluation of students with disabilities, Management and directive leadership.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2017, en el Perú, se viene desarrollando el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) y es en el año 2019 que, por primera vez, se implementa en la Educación Básica Especial (EBE), desarrollándose escasas capacitaciones desde las entidades superiores (Minedu, Drelm, Ugel), para la aplicación del mismo.

El CNEB considera el proceso de enfoque por competencias (EC) y el enfoque de la EF, ambos enfoques de suma importancia, porque su aplicación eficaz, permite alcanzar logros de aprendizajes en cada uno de los escolares, atendiendo a la diversidad estudiantil y el desarrollo de la autonomía, entendiendo para el estudio a la autonomía, como un principio fundamental, considerado en el artículo 3 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, concibiéndolo como una habilidad que se desarrolla y que determina el comportamiento de la persona, de acuerdo a su propio raciocinio, y no por la influencia de alguien ajeno, permitiendo a la persona, tomar decisiones y tener control de su vida, como parte de su derecho a la libertad, alcanzando de esta manera la persona con discapacidad, su inclusión social (Huete García, 2019).

La aplicación de estos enfoques en la EBE, por sus concepciones nuevas y nunca escuchados, se constituyeron en un desafío tanto para el directivo como para los docentes, porque debían aprender conceptos nuevos, su relación y secuencia entre ellos, su aplicación con los estudiantes y sus familias, aunado a ello la pandemia mundial que se viene atravesando, demandando mayor esfuerzo, dedicación para su ejecución, así como, la realización de un trabajo fusionado con cada familia de cada uno de los estudiantes.

Por ello, en la presente Investigación Acción (I-A), se propuso efectuar el fortalecimiento de los desempeños docentes en EF a estudiantes con discapacidad, mediante el acompañamiento directivo, a través de la reflexión docente sobre sus conocimientos y prácticas evaluativas mediante el desarrollo de talleres, acompañamientos y Grupos de Inter Aprendizaje (GIAs), que permitieron la comprensión y ejecución de estos enfoques pedagógicos.

En la investigación propuesta se presenta el planteamiento del problema, donde se da a conocer brevemente un análisis de las políticas educativas propuestas por el Ministerio de Educación (Minedu), para dar respuesta a la atención de la diversidad y a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, las que fueron en aumento, frente a la coyuntura mundial que se viene atravesando, como es la pandemia de COVID-19, asimismo, se da a conocer la problemática encontrada en la I.E., en la aplicación de los enfoques pedagógicos propuestos en el CNEB, planteándose acciones que resuelva dichas dificultades, y sobre los que girara la I-A para dar respuesta a las mismas, asimismo, se presentan los objetivos generales y específicos en base a la problemática identificada y la justificación del estudio, donde se da a conocer la importancia de desarrollar el presente estudio.

Seguidamente, se plantea el capítulo del marco referencial donde se da a conocer el marco contextual, en la cual se desarrolla el diagnóstico efectuando un análisis del contexto nacional, considerando la política educativa nacional, y un análisis de la I.E., estableciendo el árbol de problemas, identificando sus causas y un árbol de objetivos, fijando los medios y los fines, seguidamente se presenta el plan de acción donde se establecen las acciones a desarrollar para dar respuesta a los objetivos propuestos y los instrumentos que permitieron recoger la información.

Entre los instrumentos se consideran el análisis documental, aplicado en dos fases de la I-A, en la deconstrucción y evaluación, efectuándose el análisis de los documentos pedagógicos y de gestión; la observación, instrumento que se hizo uso para registrar a través de guías de observación, los acompañamientos efectuados a cada una de las docentes, y los diarios de investigación, para registrar las acciones desarrolladas en los asesoramientos individuales, las GIAs y talleres, como parte de la fase de reconstrucción; finalmente se hizo uso del instrumento de entrevista efectuada a cada docente participante del estudio.

En el mismo capítulo, también se presenta la matriz de necesidades y disponibilidad de recursos en base a las acciones propuestas en el plan de acción y su matriz de monitoreo, estableciendo la metodología, indicadores y medios de verificación, seguidamente se presenta el cronograma a desarrollar en la investigación, los antecedentes, considerando la presentación de estudios nacionales e internacionales relacionados a la tesis, inmediatamente, se presenta las bases teóricas, conceptos de categorías de la investigación, que entendemos persona con discapacidad y educación para personas con discapacidad, en las bases teóricas se expone la teoría sustantiva en la que se enmarca la tesis, desarrollando sus planteamientos, conceptos fundamentales en relación a las categorías identificadas en los problemas específicos.

Posteriormente, se plantea el capítulo de la metodología, en la que se describe el tipo de investigación, explicando en que consiste y el diseño de investigación, donde se considera los procesos considerados en la I-A, según el planteamiento de Restrepo Gómez (2003), inmediatamente después, se da a conocer la muestra teórica considerando sus características, en seguida se presenta el cuadro

de categorías y conceptos, las hipótesis de acción que dan posibles respuestas a cada uno de los problemas planteados, las técnicas e instrumentos empleados, los procedimientos de investigación según las fases del estudio, proponiendo acciones y productos, el plan de análisis de datos, donde se hace un breve resumen de cómo se recogió y realizó el análisis de los datos con los instrumentos aplicados, así como, su triangulación, por último, se presenta las consideraciones éticas.

Después, se presenta el capítulo de los resultados encontrados por cada problema planteado, en el desarrollo de las diferentes acciones programadas en el plan de acción, considerando resultados en relación al conocimiento, prácticas y reflexiones críticas de los docentes sobre sus prácticas en EF, considerando algunos enunciados de las reflexiones arribadas por las docentes parte de la muestra de estudio, seguido del capítulo de la discusión, donde se establece concordancias y contradicciones de los resultados encontrados con los referentes teóricos e investigaciones consideradas en el presente estudio por cada hipótesis establecida por problema identificado en el diagnóstico.

Finalmente, se presenta las conclusiones a las se llegaron, recomendaciones a partir de la experiencia en la I-A, las referencias bibliográficas y anexos, donde se consideran la matriz de consistencia, la matriz de instrumentos, los instrumentos de recojo de datos usados, algunos desarrollados y el glosario de términos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En los últimos años, en los diferentes países del mundo, se han venido dando grandes cambios en diferentes campos de acción, lo que ha provocado la necesidad en el sistema educativo de instituir nuevas formas de enseñar y aprender, para responder a la diversidad, logrando así, considerar las necesidades e intereses de los estudiantes y obtener su compromiso, permitiendo sean conscientes de que, cómo y para qué aprenden, de ahí que, la EF ha cobrado gran relevancia, dado que beneficia la autonomía y responsabilidad de los escolares en su aprendizaje.

A ello se sumó la aparición del COVID-19, originando el estado de emergencia en los diferentes países, colocando en aislamiento a las personas, la que conlleva a reinventar nuevas formas de trabajar y estudiar, evidenciándose grandes retos en la educación para asegurar el acceso a los niños, niñas y jóvenes, y permita la continuidad de sus aprendizajes, constituyendo la evaluación un componente importante en este tipo de contexto.

Es así, que la EF surgió como respuesta para conseguir información sobre lo que los educandos están aprendiendo, en este tiempo de pandemia, y los docentes puedan dar retroalimentación de cómo seguir avanzando en relación con las metas

de aprendizaje esperadas, logrando la motivación tanto de los estudiantes por aprender, como de los maestros para la innovación de su enseñanza, constituyéndose en el centro del aprendizaje: el estudiante (Valenzuela et al., 2020).

En ese sentido, el Ministerio de educación (Minedu, 2020a) de nuestro país, como respuesta a esta emergencia sanitaria por el coronavirus, a través de la RVM N° 093-2020 dispone dar prioridad a la EF, detallando como realizar la evaluación para el aprendizaje con finalidad formativa a través de la RVM N° 094-2020, y con la RVM N°193-2020, brinda orientaciones para la evaluación de competencia de los estudiantes Minedu (2020c).

Además, es de mencionar que en el año 2016 se aprueba el CNEB, e inicia su ejecución en el año 2017, documento de la política educativa peruana con un EC, con diseño abierto y flexible, que permite realizar ajustes necesarios, para responder a las características, necesidades e intereses individuales de los colegiales y a las exigencias del contexto, considerando la forma que cada estudiante tiene para aprender, y con ello apostar por una educación integral, pasando de una educación homogeneizadora y memorística hacia una enseñanza para la diversidad y la vida real.

Sin embargo, en la modalidad de EBE, recién se implementó en el año 2019, para el cual, la Dirección de Educación Básica Especial (DEBE) del Minedu, efectuó dos capacitaciones a los directivos y a un docente por Institución Educativa (I.E.), observándose diferencia en los discursos de una capacitación a otra y de un grupo de aula a otra, advirtiéndose, que no se tenían claros los conceptos como: planificación basado en competencias, trabajo con familia y evaluación; también, facilitó una cartilla de planificación, la misma que contiene ejemplo de precisiones

y adaptaciones de los desempeños, entre otros, sin mayor profundidad del concepto, y los procesos que conlleva una EF, menos aún, se ha efectuado el fortalecimiento de capacidades al directivo y docentes, en este último tema, percibiendo que algunos especialistas del Minedu no tienen claridad sobre el mismo.

Y, dada la exigencia de aplicar el CNEB en cada I.E. y por ende, efectuar la EF, este último, elemento constituyente de la planificación de suma importancia, debido a que permite guiar el aprendizaje del estudiante, a partir de la información recolectada, cuyo objetivo es conocer y valorar el trabajo de los alumnos, identificando sus fortalezas y debilidades y el nivel en que van alcanzando los objetivos propuestos, permitiendo regular el proceso educativo de forma individualizada (Santa Cruz et al., 2016).

En el marco de la maestría de Gestión del Cambio, se propuso desarrollar la I-A, cuya línea de acción es la de gestión educativa y pedagógica, tomando en cuenta el tema de currículo (evaluación formativa), con el propósito de aportar en la gestión pedagógica, que conlleve a obtener aprendizajes en los estudiantes de la institución.

El estudio se realizó en una I.E. de básica especial de gestión pública que atiende a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad y alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en sus grados 2 y 3, que, por sus características y condición, estudian en aulas de los Centro de Educación Básica Especial (CEBE), y no son incluidas en las aulas de I.E. de la Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Técnico Productiva (ETP).

Encontrando en el Perú, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2014) que, de 32 625 948 habitantes en el Perú en el año 2020, el 10.3% (3 millones 351 mil 919 personas) presentan algún tipo de discapacidad, del cual el 31.3% residen en la provincia de Lima, y según el Consejo nacional para la integración de la persona con discapacidad (Conadis, 2020), pertenecientes al Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables, en el año 2019, de 265 mil 200 personas inscritas, 65 416 se encuentran en edad escolar, y el 45.2% del total, presenta un nivel de gravedad severa.

En el CEBE donde se aplicó la investigación, se encontró que, en el año 2020, el 52% de los estudiantes matriculados presentaban condición de TEA y el 48% entre discapacidad severa y multidiscapacidad, quienes por sus características pueden presentar compromisos en su atención, concentración, razonamiento, retención, comprensión de instrucciones complejas y contenidos abstractos, en su expresión, en la generalización de los aprendizajes, en su motricidad y en su conducta o comportamiento.

Para explorar y desarrollar el tema, se efectuó un estudio cualitativo, desarrollando una I-A, que implica el diagnóstico de un problema común en la escuela y la mejora del conocimiento y experiencia profesional, cuyo propósito es profundizar la comprensión del problema para accionar, dando una respuesta adecuada (Elliot, 2000). Cuya intención, fue fortalecer las capacidades docentes en EF para estudiantes con discapacidad mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo escolar, permitiendo mejorar las prácticas pedagógicas y evaluativas, a partir de la reflexión personal de cada docente en la implementación de los procesos de la EF.

Lo cual permite, brindar una respuesta educativa acorde a las características y las Necesidades de Aprendizaje (NA) de cada uno de los escolares, asegurando con ello, logros de aprendizaje, este fue posible con el liderazgo pedagógico asumido por el directivo y docentes, entendiéndose, como la capacidad que se tiene para pensar en lo que hacemos, para mejorar lo que ejercemos en las aulas (Malpica, 2013).

Se destaca que el valor que se viene dando al rol del directivo, en estos últimos años, como líder de la gestión escolar, quien se constituye en un factor importante para fomentar y lograr en las I.E. una educación de calidad en los estudiantes, efectuando el acompañamiento a los profesores con el objeto de mejorar sus habilidades pedagógicas, transitando de una labor netamente administrativa a una labor centrada en la mejora de los aprendizajes, estableciéndose responsabilidades y expectativas que se deben asumir en el Marco del Buen Desempeño del Directivo (MBDDirectivo).

El cual constituye un reto, dado que en las aulas los docentes que han sido formados desde una educación centrada en la transferencia de conocimientos, no encontrándose preparados para brindar una respuesta educativa para la vida, acorde a la complejidad de condiciones, dificultades y NA de cada uno de los educandos, requiriendo del fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas, en este caso de EF.

En el año 2019 como acciones de implementación del CNEB, en la función de directora de un CEBE, se efectúa el monitoreo y acompañamiento a los docentes de aula, también se realiza GIAs y talleres, el cual fue basado en el CNEB y la cartilla de planificación alcanzada por la DEBE; de las diferentes acciones desarrolladas en este proceso de implementación, se experimentó aciertos y

desaciertos en el acompañamiento a los docentes de aula, sin embargo, no se logró efectuar la orientación en evaluación, por desconocimiento de cada uno los procesos que implica la EF.

Del acompañamiento realizado a los docentes de aula, se observa dificultades para determinar de dónde partir el aprendizaje de sus estudiantes, cómo identificar los logros y NA de sus alumnos, cómo ubicarlos en un determinado nivel del estándar de aprendizaje, cómo efectuar la retroalimentación a los estudiantes y a sus familias, y de ser necesario, realizar el cambio de estrategias, que permita mejorar sus sesiones de Enseñanza – Aprendizaje (E-A).

También, cómo proponer criterios y evidencias de aprendizaje para evaluar las competencias, cómo seleccionar y hacer uso de instrumentos de evaluación, cómo realizar las conclusiones descriptivas, y cómo dar continuidad en el aprendizaje de sus estudiantes; desarrollándose las mismas como un mero cumplimiento, más no cumpliendo la evaluación, su función de mejorar los procesos de E-A, persistiendo un enfoque tradicional donde se hace uso de la evaluación, solo al final del proceso de enseñanza, poniendo énfasis solo al producto final, para promover de grado o para determinar que conocimientos y habilidades tiene el estudiante.

Asimismo, en la reflexión participativa de las docentes sobre sus prácticas evaluativas y la comprensión de cada uno de los procesos de la EF, se identifica a la I.E. que trabaja en función de lo que el docente proponía y no en función de las NA de los estudiantes, que se cumplía con evaluar y tener los documentos, pero estos se traspapelaban y se trabajaba de acuerdo a lo que el docente pensaba que se

debía trabajar y no se daba el trabajo de observar a cada estudiante, se regían más por la calendarización o calendario cívico, planteándose en base a este, los temas.

Además, en la reflexión realizada, se refiere que los informes psicopedagógicos se dan lectura al inicio del año por los docentes, pero no son considerados para la planificación, y que la lectura realizada es de forma superficial, aparte de que estos informes se elaboran sin conocer bien como identificar las necesidades de aprendizaje desde el análisis de las competencias, estándares y desempeños, para ubicarlos en el nivel curricular de la competencia que le corresponde a cada estudiante, por tanto, no respondíamos a las NA de los estudiantes.

Una de las causas del proceso es por la poca orientación desde la dirección que en un primer momento no se tuvo información sobre EC y enfoque de EF, o era muy escaso el conocimiento, asimismo, no se daba la retroalimentación a los docentes sobre el trabajo; y este también debido a que no había orientación de las instancias superiores.

Todos estos aspectos identificados en la I.E. dentro de la institución en el acompañamiento y en la reflexión participativa docente dan muestra de la debilidad en la gestión y liderazgo escolar de un CEBE de gestión pública del distrito de San Borja, que de acuerdo al MBDDirectivo, el directivo requiere mejorar en el desempeño 21, referido al monitoreo y orientación a los docentes en los procedimientos de la evaluación de los aprendizajes Minedu (2014).

Y de acuerdo al Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), se identificó la debilidad a nivel de los docentes en las competencias 01, 02, 04 y sobre todo la 05, concerniente al conocimiento de teorías y prácticas pedagógicas de cada una de

las áreas a enseñar, en relación a la secuencialidad de contenidos, la elaboración de programaciones curriculares que considere la aplicación de cada uno de los elemento del currículo de forma creativa, y efectuar la evaluación y retroalimentación necesarias considerando las diferencias individuales de cada uno de sus estudiantes (Minedu, 2012b).

Por ello, el propósito de esta I-A es fortalecer las capacidades del directivo y de los docentes en EF, a través de un proceso de reflexión personal y grupal, es así que se formula la siguiente pregunta: ¿Cómo el fortalecimiento del desempeño docente mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar mejora los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja?

Los problemas específicos son los siguientes:

- ✓ ¿De qué forma los talleres sobre EF mejora los desempeños docentes para la comprensión de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja?
- ✓ ¿De qué forma el acompañamiento a los docentes mejora la comprensión y practica de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja?
- ✓ ¿Cómo los espacios de reflexión docente sobre los procesos de evaluación formativa, mejora su proceso crítico reflexivo como evaluador en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Fortalecer el desempeño docente mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar para mejorar los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Mejorar el desempeño docente a través de talleres sobre EF para la comprensión de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.
- b) Mejorar el desempeño docente a través del acompañamiento para la comprensión y practica de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.
- c) Generar espacios de reflexión docente sobre los procesos de evaluación formativa para mejorar su proceso crítico reflexivo como evaluador en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.

1.3 Justificación de la investigación

La presente investigación resulta importante, porque en la I.E. se tiene el escaso conocimiento para el desarrollo de la EF a los estudiantes con discapacidad, tanto del director como de los docentes.

Se propuso el desarrollo de un plan de acción, en el que se considera los procesos de deconstrucción, reconstrucción y evaluación, con la finalidad de fortalecer las practicas evaluativas docentes, a través del acompañamiento directivo, para lograr el conocimiento de la aplicación de los procesos de EF.

El directivo y los docentes construyen sus propias estrategias de EF para estudiantes con discapacidad, desde la investigación teórica, puesta en práctica y reflexión de su quehacer pedagógico y evaluativo, favoreciendo a los estudiantes y sus familias quienes reciben información y guía en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Además, al ser un tema relativamente nuevo en la educación básica, y el poco conocimiento para la EBE, y que, a la fecha no existen investigaciones sobre cómo aplicar los procesos de EF a estudiantes con discapacidad, el presente estudio se constituye en un antecedente practico de este tipo indagaciones, cubriendo el vacío del mismo, a más de servir como guía para otras I.E. de la modalidad.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Marco contextual

2.1.1 Diagnóstico

Para determinar que investigar, se efectúa una reflexión personal sobre las dificultades que se presentan en la labor que se realiza en la I.E., sobre todo de aquellas que se constituyen en barreras para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, buscando las relacionadas con las disposiciones que emana las instancias superiores, haciendo un análisis del contexto nacional y de la I.E., para identificar la problemática y dar posible solución a las mismas.

2.1.2 Eje del Diagnóstico

Conocimiento y práctica de los procesos de la evaluación formativa.

2.1.3 Análisis del Contexto nacional

El problema seleccionado se debe a que en el año 2016 se aprueba el CNEB, mediante la R.M. N° 281-2016-Minedu, documento basado en un EC que establece los aprendizajes a lograr por cada uno de los estudiantes en la educación básica (Minedu, 2016b), el que se implementa en el año 2017 para EBR, y para la EBE, recién se dispuso su ejecución en el año 2019, teniendo tres años de experiencia en

su aplicación, asimismo, en el año 2019 a través de la RVM N° 025-2019-Minedu, se aprueba la norma técnica orientada al proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, mediante el cual se dispone la aplicación de la EF para responder a la evaluación de competencias, pero en el análisis de dicha norma, se establecen disposiciones para realizar una evaluación sumativa, sobre una EF, es por ello que en el mes de abril del año 2020, a través de la RVM N° 094 se deroga la RVM N° 025-2019-Minedu, y se dispone aprobar el documento normativo denominado “Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica” (Minedu, 2020b), en la cual se dan los conceptos y orientaciones sobre los diferentes procesos de la evaluación para el aprendizaje o EF.

Los que se constituyen en conceptos y acciones nuevas a desarrollar por los profesionales de la educación (directivos y docentes), para la evaluación de los aprendizajes, respondiendo con ello, a desarrollar competencias en los estudiantes.

Figura 1

Línea de tiempo de secuencia de implementación del Enfoque por Competencias y Enfoque de Evaluación Formativa en Perú.



Nota: La figura muestra la línea de tiempo de la implementación del Enfoque por Competencias y de Evaluación Formativa en el Perú

2.1.4 Análisis de la institución educativa

La I.E. donde se desarrolla el estudio es de gestión pública se encuentra ubicada en el distrito de San Borja, y pertenece a la Ugel 07 de Lima Metropolitana, la institución atiende a escolares con discapacidad severa y multidiscapacidad de 03 a 20 años de edad, en 10 aulas de atención en dos turnos (mañana y tarde), contando con un grupo poblacional de 98 estudiantes, atendidos por 32 profesionales (10 docentes de aula, 06 especialistas del equipo de Servicio de Asesoramiento y Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), 06 no docentes entre tecnólogo de lenguaje, ocupacional, físico, trabajadora social y psicólogos, 07 auxiliares de educación y 03 personal de servicio).

Tabla 1

Población de estudio

Docentes de Aula	10
No Docentes	05
Especialistas SAANEE	06
Auxiliares de Educación	07
Administrativos	03
Directivo	01
Total	32

Nota. Se muestra la población de estudio de la investigación por equipos de trabajo. Fuente: Datos tomados del CAP del Cebema 2020

Para la presente investigación se considera como actores de la población de estudio al directivo y a los docentes, teniendo un número de 10 profesores de aula, entre hombres y mujeres, quienes tienen la condición laboral de nombrado, de los cuales solo 05 docentes forman parte de la muestra de estudio, todas de sexo

femenino, 02 de ellas son profesionales con más de 28 años de experiencia laboral y las tres restantes con menos de 10 años de experiencia laboral en la modalidad, asimismo, una de ellas es docente de niños y niñas menores de 05 años, perteneciente al nivel inicial y 04 docentes son profesoras de estudiantes mayores de 8 hasta 19 años de edad, pertenecientes al nivel primaria.

Además, tres de ellas cuentan con título pedagógico de EBR, de las cuales 02 tienen segunda especialidad en educación especial y 1 cuenta con más de 02 años de experiencias en la modalidad, y dos de las cinco docentes de la muestra, tienen título pedagógico de educación especial. Las docentes de la muestra manifiestan disposición e interés por encontrarse en permanente actualización.

Tabla 2

Muestra de estudio

Directivo		01
Condición laboral	Designado - nombrado	
Años de servicio	25 años	
Título pedagógico	Educación especial	
Tiempo de experiencia en la modalidad	25 años	
Docentes de Aula		05
Condición laboral	Nombrados	05
Sexo	Femenino	05
Años de servicio	Mayor a 25 años	2
	Menor a 3 años	3
Nivel educativo de trabajo	Inicial	1
	Primaria	4

Título pedagógico	Primaria	2
	Secundaria	1
	Educación especial	2
Tiempo de experiencia en la modalidad	> 16 años y < 30 años	2
	> 5 años y < 15 años	3
Predisposición	Disposición e interés por actualizarse	5

Nota. Se señala las características de la muestra de estudio. Fuente: Datos obtenidos de Censo Educativo Cebema 2020.

En relación al directivo, es docente de educación especial, con 18 años de experiencia laboral y designada como directora en la I.E. desde el año 2015.

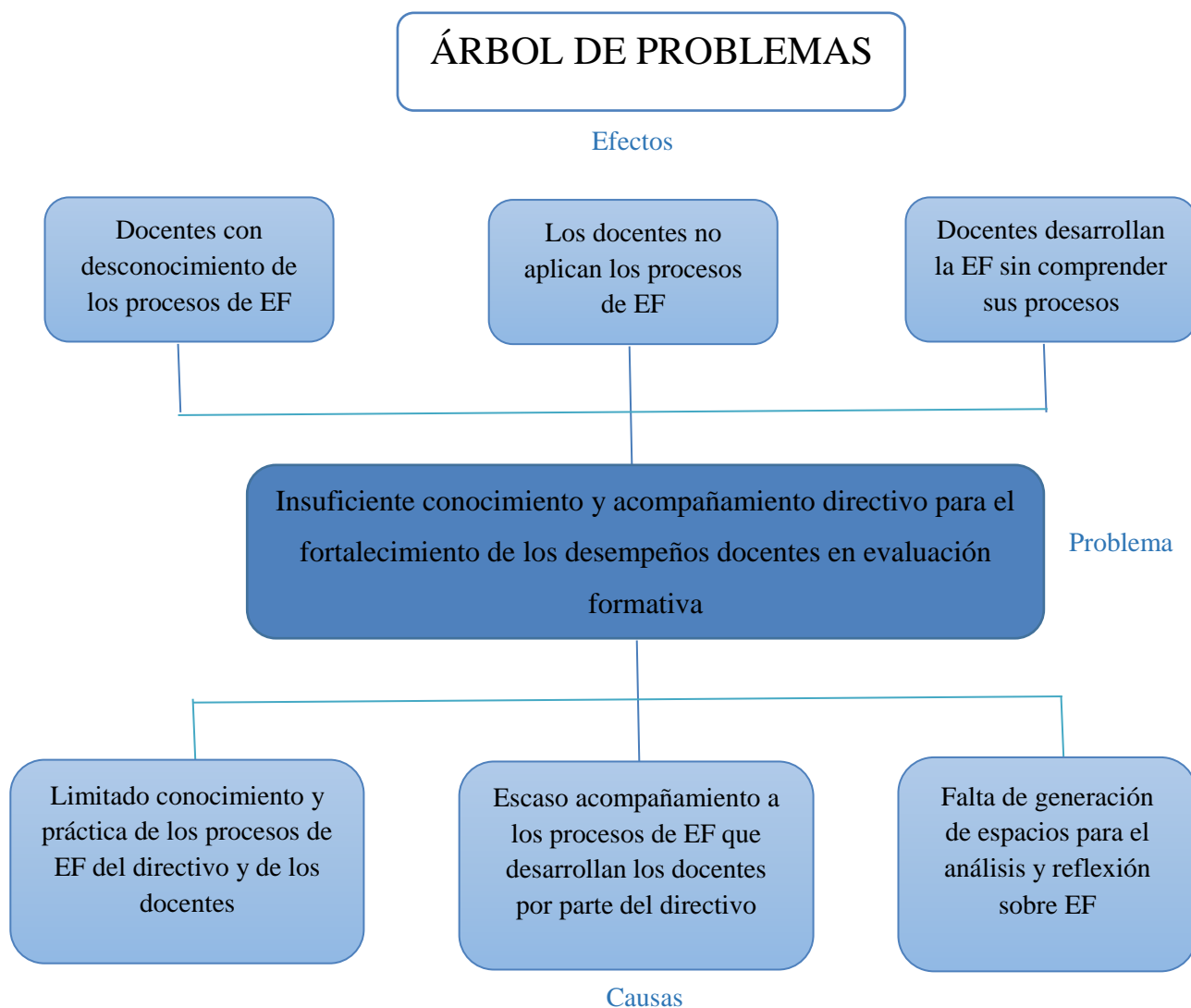
Asimismo, al efectuar un análisis de la gestión institucional, pedagógica y administrativa de la I.E., se encontró una serie de problemas que requieren de procesos de autorreflexión para poder brindar un servicio adecuado y de calidad a los estudiantes con discapacidad que se atienden en el CEBE.

Sin embargo considerando que se han establecido nuevas políticas a nivel de educación, las mismas que son nuevas tanto para los directivos y los docentes, siendo al mismo tiempo, fundamentales para obtener logros de aprendizaje en los estudiantes, encontrando en la I.E. escaso conocimiento y práctica pedagógica en EF del directivo y docentes de aula, añadido a ello, el insuficiente acompañamiento por parte del directivo a los docentes, y la falta de generación de espacios para el análisis y reflexión sobre EF, dificultades que se detallarán más adelante, como causas del problema general identificado en la I.E.

Es así, que se propuso trabajar el siguiente problema:

Figura 2

Árbol de problema identificado, sus causas y efectos.



Nota: En la figura se detalla el árbol de problemas con sus principales causas y efectos. Elaboración: Propia

La primera causa se identificó en la elaboración de informes psicopedagógicos, los docentes de la I.E. no realizan la ubicación real del nivel curricular de la competencia en que se encontraban sus estudiantes, ni identifican la necesidad de aprendizaje por cada desempeño de las competencias, asimismo, en sus planificaciones, se observa, desconocimiento para plantear los criterios de evaluación y recoger evidencias de aprendizaje (en el año 2019, no hacen uso de

los cuadernos de evidencia, en el mes de julio del año 2020, todos los docentes del CEBE contaron con sus cuadernos de evidencia).

Por tanto, no se efectúa el análisis de la evidencia para identificar la brecha de aprendizaje y por ende no se realiza el ajuste de enseñanza por parte del maestro, además, en el monitoreo y acompañamiento efectuado por el directivo el año pasado, se observa que no se establece los propósitos que respondan a las necesidades de aprendizaje identificadas de cada uno de sus estudiantes, además de no tener la práctica de dar a conocer la misma tanto a los escolares como a sus familias, observándose que de 09 docentes acompañados, solo 02 tienen la práctica de dar a conocer el propósito:

Tabla 3

Resultado de monitoreo Rúbrica 1

Rúbricas	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Rúbrica 1 Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje		3	4	2

Nota. Se muestra el nivel alcanzado por los docentes en la rúbrica de observación 1, relacionada a la presentación del propósito aplicada en el año 2019. Fuente: Datos obtenidos de cuaderno de monitoreo.

Asimismo, se identifica desconocimiento para efectuar la retroalimentación tanto al estudiante y su familia, y se observa que los docentes realizan solo una retroalimentación elemental.

Tabla 4*Resultado de monitoreo Rúbrica 3*

Rúbricas	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Rúbrica 3 Evalúa el progreso de los aprendizajes y brinda apoyo pedagógico pertinente	R. incorrecta	1	5 R. elemental	2 R. descriptiva

Nota. Se muestra el nivel alcanzado por los docentes en la rúbrica de observación 3, relacionada a los tipos de retroalimentación que da el profesor, aplicada en el año 2019. Fuente: Datos obtenidos de cuaderno de monitoreo.

Se observa en el CEBE, que si bien se efectúa la retroalimentación a los estudiantes, está era solo de tipo elemental, es decir, el docente felicita al estudiante por lo bien o correcto que hacía, no se observa la práctica de la retroalimentación de tipo descriptiva, ni por descubrimiento, y menos aún se efectúa una retroalimentación a las familias de los estudiantes, ciñéndose solo a dar algunas orientaciones, cuando se puede; lo cual concuerda con lo encontrado en su investigación de Smitter (2006), “un alto porcentaje de los sujetos encuestados manifestaron que no recibían retroinformación inmediata de sus actuaciones, ni orientaciones ni información permanente sobre sus procesos o limitaciones” (p. 162).

También con lo mencionado en la investigación realizada por Ravela et al. (2017), quienes refieren que las devoluciones que realizan los docentes a sus estudiantes se remiten al señalamiento de errores y la corrección de los mismos; así como, a poner calificaciones, lo cual, fue corroborado por lo manifestado por los estudiantes.

Lo que más frecuentemente hacen los docentes, es marcar los errores y las cosas que están mal. Lo menos frecuente en la experiencia de los estudiantes, es recibir comentarios explicando la diferencia entre lo que hicieron y lo que se esperaba que realizaran, así como tener la oportunidad de mejorar el trabajo realizado. (Ravela, et al 2017, p. 144)

Así también en Anijovich (2010 citado por Martínez Rizo, 2012):

La retroalimentación que se brinda asume en pocas ocasiones la función de orientar. No es frecuente el planteo de preguntas o la invitación a compartir reflexiones con los estudiantes. Un factor crítico es el tiempo disponible de los docentes para ofrecer retroalimentaciones sustantivas a todas las producciones de los alumnos. (p. 143)

También al efectuar el análisis del Programa Curricular Institucional (PCI) de la I.E. y de los informes de medio año escolar el 2019, se observa que se realiza precisiones y adaptaciones en los desempeños, además que las evidencias planteadas en los informes no corresponden a la conducta observable del estudiante, según su conceptualización, mientras que en los informes de fin de año se observa que se daba una evaluación de tipo sumativa y no formativa.

La segunda causa, del problema identificado es que la I.E. al pertenecer a la modalidad de EBE, solo cuenta con la plaza de 01 cargo directivo, no contando con plazas de cargos de subdirectores o coordinadores.

La investigadora y directora del CEBE, se encuentra en el cargo desde el año 2015 en condición de designada, quien desarrolla acciones de índole

pedagógica, institucional y administrativa, que, teniendo que cumplir con cada requerimiento de las instancias superiores, relacionadas a informes diversos, desarrollo de acciones de matrícula, mantenimiento de infraestructura de la I.E., asegurar el contrato de la totalidad de profesionales, convenios con otras instancias, respuestas a oficios, participación en reuniones convocadas por los especialistas y directora de Ugel, entre otras, sumado a ello que no se cuenta en la I.E. con una plaza de oficinista o secretaria, para aliviar el trabajo administrativo, pese a que por la cantidad de aulas que se tiene, se debe contar con el profesional, sin embargo, las instancias superiores, dan respuesta a los requerimientos solicitados que, si corresponde, pero que no cuentan con presupuesto para la asignación.

Por tanto, la sobrecarga de trabajo administrativo del directivo se impone sobre las funciones pedagógicas, dejando muchas veces de lado el acompañamiento docente (de tres acompañamientos que se solicitan por año, solo se efectuaba de uno a dos), este, de suma importancia porque tienen que ver con la mejora de aprendizaje de los estudiantes. Dado que el incumplimiento de la función administrativa puede conllevar a un proceso y sanción administrativa para el directivo, según lo establecido en el artículo 40 de la Ley de Reforma Magisterial, Ley N° 29944 (Minedu, 2012a) y el artículo 55 de la Ley General de Educación, Ley N° 28044 (Congreso de la República del Perú, 2003).

Observándose así, que el año 2019, se realizó el acompañamiento a 9 de 10 docentes de aula, y solo se efectuaron dos acompañamientos de tres al año, a 6 docentes:

Tabla 5

Nro. de acompañamientos a docentes - 2019

1	2	3
Acompañamiento	acompañamientos	acompañamientos
3 docentes	6 docentes	0 docentes

Nota. Se muestra el número de acompañamientos efectuados a las docentes de aula en sus prácticas pedagógicas durante el año 2019. Fuente: Datos obtenidos de cuaderno de monitoreo.

En relación a la tercera causa, en el año 2019, se efectuaron algunos trabajos colegiados y GIAs que permitieron el fortalecimiento de las capacidades de los docentes de aula, para la elaboración de programas curriculares de aula a largo y corto plazo, precisiones y adaptaciones de los desempeños (este de acuerdo a la cartilla propuesta por la DEBE del Minedu), sin embargo, no se logró conocer y ejecutar acciones propias que empoderen a los docentes en sus prácticas pedagógicas sobre el EC y EF, este por desconocimiento del directivo de dichos enfoques.

Encontrando, que si bien los docentes, tienen conocimiento sobre evaluación, y en este caso sobre EF, desconocen cómo llevar a la práctica pedagógica cada uno de los procesos de la EF, en la atención a los estudiantes con discapacidad, observando que solo aplican una evaluación sumativa y no formativa, es decir efectúan la evaluación al final de una Unidad Didáctica (U.D.), para ver si logro o no logro la competencia, y no la realizan de forma formativa, es decir guiando sus aprendizajes, así como lo menciona López y Bernal (2009 como se citó en López, 2010):

Hace falta mayor formación en evaluación tanto en las instituciones formadoras de profesores de inglés como en diferentes programas de capacitación. Esta falta de formación impide que algunos profesores utilicen las evaluaciones de manera formativa, de forma que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 111)

Viéndose la necesidad de efectuar el fortalecimiento a los docentes sobre EF, que mejoren su conocimiento y práctica en EF, desde sus propias reflexiones sobre sus prácticas en el trabajo con estudiantes con discapacidad, así como lo manifiesta Martínez Rizo (2013):

Es necesario modificar los conocimientos del maestro sobre evaluación para que sus prácticas cambien, pero esto no basta; tampoco será suficiente llevar a cabo talleres de 40-80 horas de duración. Es indispensable un esfuerzo continuado durante uno o dos ciclos escolares, basado en el trabajo conjunto de una comunidad de aprendizaje formada por los maestros de una o varias escuelas. (p. 147)

Acotando Tierney (2006 como se citó en Martínez Rizo, 2013):

Cambiar las prácticas de evaluación no es simplemente cuestión de aumentar los conocimientos de los docentes sobre el tema por medio de talleres de actualización, sino un proceso mucho más amplio, que exige una transformación conceptual por parte de todos los involucrados. (p. 131)

Siendo necesario que el directivo de la I.E. asuma el reto de lograr el fortalecimiento docente en EF, en esta investigación, para los estudiantes con

discapacidad, y en trabajo conjunto con las familias, desarrollando diferentes acciones durante todo el año escolar para que sea logrado, y con ello asegurar logros de aprendizajes, lo que concuerda con lo expresado por (Martínez Rizo, 2013):

Para que puedan extenderse las nuevas prácticas será necesario, pues, que las instancias de dirección y supervisión ofrezcan un apoyo consistente, además de que estén presentes condiciones de trabajo y recursos de la escuela y el aula mínimamente suficientes, y que se remuevan los obstáculos que presentan una normatividad inadecuada y evaluaciones externas de enfoque incompatible con el de evaluación formativa bien entendido. Así mismo, habrá que contar con el apoyo de unos padres de familia enterados de la importancia y el sentido de los cambios. (p. 147)

También es importante señalar, que la evaluación que realizan las docentes del CEBE, se circunscribe a lo que el estudiante aprende en la I.E. y no lo que puede aprender en el hogar junto a sus familias, teniendo la práctica de realizar la evaluación al finalizar una unidad didáctica o un trimestre o semestre, lo que coincide con lo mencionado por Ravela et al. (2017), en investigaciones efectuadas sobre concepciones y formas que evalúan a los estudiantes, los docentes de países de América Latina, encontraron que la evaluación se plantea al finalizar un tema, ciclo o módulo y que consideran tareas y preguntas descontextualizadas, que solo tienen sentido en el ámbito escolar y alejada de la vida real, y lo encontrado en la investigación de Navarro et al. (2017), “existen insuficiencias en la aplicación de la evaluación como componente del proceso de enseñanza- aprendizaje, están conscientes de que no se está valorando el proceso, solo el resultado final” (p. 60).

Además, es de mencionar que en el año 2019 recién se establece que el CNEB se aplicaría en la EBE y el desarrollo de la investigación se efectuó en el año 2020, y es en abril del año 2020, que se emite la RM N° 094-2020-MINEDU, en el cual, se dan las orientaciones sobre el proceso de evaluación de las competencias de los estudiantes, considerando en ella términos nuevos para los docentes como necesidades de aprendizaje, criterios de evaluación, evidencias de aprendizaje y su interpretación, indispensable para poder efectuar la retroalimentación respectiva al estudiante; considerando a la evidencia, como la producción o conducta observable que realiza el estudiante, el cual permite identificar lo que ha aprendido en relación al propósito de aprendizaje (Minedu, 2020b), evidencias que no son tomadas en cuenta en el momento de E-A por los docentes, para efectuar la evaluación, ni se interpretan. Lo cual coincide con los que señala Ravela et al. (2017):

Son escasas las actividades que requieren del estudiante demostrar una verdadera comprensión del contenido con el que trabaja y, menos frecuentes aún, las que implican valorar situaciones, diseñar o crear nuevos dispositivos, o resolver situaciones nuevas propias de la vida real o de producción de conocimiento en la disciplina. (p. 93)

Y como lo expresa López (2008 como se citó en López, 2010):

Los profesores deben formarse para entender el rol de la evaluación en el proceso de aprendizaje, es decir, para usar las evaluaciones como mecanismos de retroalimentación, para interpretar los resultados de las evaluaciones y para tomar acciones adecuadas que conduzcan al mejoramiento. (p. 112)

Asimismo, es de mencionar que los docentes del CEBE evalúan a todos sus estudiantes con el mismo procedimiento, con un único instrumento de evaluación, con los mismos contenidos de aprendizaje que el docente cree deben lograr todos sus alumnos, lo cual coincide con Navarro et al. (2017), “Los docentes tienden a homogeneizar, evalúan a todos por igual, ignoran esta heterogeneidad latente” (p. 59).

Por todo lo anteriormente citado, podemos decir que los docentes desconocen sobre EF, teniendo información breve de la misma, y por tanto, no lo usan en sus prácticas pedagógicas, lo que concuerda con lo señalado por Bizarro, et al. (2019):

La evaluación de aprendizaje constituye uno de los problemas más complejos de la práctica pedagógica en aula y fuera de ella, siendo un tema controversial, quizá incomprendido por los docentes, ya que no se aplica técnicamente, sea por falta de comprensión de conceptos claves, por lo tedioso que es o por falta de interés. Se observa que en las jornadas de capacitación no se desarrolla como se debe o queda suspendido por falta de tiempo. (p. 375)

Los talleres y GIAs se desarrollan en horas de trabajo de los docentes, programadas en jornadas pedagógicas, las mismas que se desarrollan como máximo en tres oportunidades en el año escolar, dado que, desde el Minedu, se solicita cumplir con 1100 horas efectivas de clase con los estudiantes, y es muy difícil que los docentes den más de sus horas de trabajo.

Por lo mencionado, se puede determinar que tanto el directivo y el docente tienen falencias en el desarrollo de sus desempeños profesionales, así, de acuerdo con el:

1) Marco del Buen Desempeño Directivo, la directora del CEBE presenta debilidad en las siguientes competencias y desempeños:

Tabla 6

Competencias y desempeños del MBDDirectivo

Competencias	Desempeños	Descripción
6 Referido al acompañamiento a los docentes para mejorar los procesos pedagógicos	Desempeño 21	El directivo debe efectuar acciones de monitoreo y orientación a los docentes de aula, que permita una reflexión conjunta, aportando a su desarrollo profesional y mejora de sus prácticas pedagógicas para alcanzar los aprendizajes esperados.
	Referido al monitoreo y orientación sobre los procesos de evaluación	

Nota. Se muestra las competencias y desempeños del MBDDirectivo que tiene como debilidad la directora del CEBE. Fuente: Minedu (2014). Análisis del Marco de buen desempeño del directivo.

2) Marco de Buen Desempeño Docente, los docentes de aula presentan las siguientes debilidades:

Tabla 7

Competencias y desempeños del MBDD

Proceso de EF	Competencias	Desempeños
Identificar necesidades de aprendizaje y características de estudiantes	1	Desempeño 1
Determinar metas de aprendizaje	4	Desempeño 20
Establecer criterios de logro	2	Desempeño 9
	5	Desempeño 28
Recolectar evidencias	5	Desempeño 25
Interpretar evidencias	5	Desempeño 26
Identificar brecha de aprendizaje	5	Desempeño 29

Retroalimentar al estudiante y su familia	5	Desempeño 27
	2	Desempeño 9
Ajustar la enseñanza	4	Desempeño 18
	5	Desempeño 27

Nota. Se muestra las competencias y desempeños del MBDD que tienen como debilidad los docentes de aula del CEBE. Fuente: Minedu (2012b). Análisis del Marco de buen desempeño docente.

Es de señalar que, en reflexión participativa realizada con las docentes, parte de la muestra de investigación, sobre el problema y causas identificadas, dieron a conocer lo siguiente:

Tabla 8

Reflexión participativa sobre las causas del problema

Causas	¿Porque las cosas no funcionaban como se deseaba?	Objetivos
Escaso acompañamiento a los procesos de EF que desarrollan los docentes	<ul style="list-style-type: none"> ● No había orientación desde la dirección hacia lo que se estaba haciendo, no se conocía sobre EC y EF, no se daba la retroalimentación a los docentes sobre el trabajo. ● No había orientación de las instancias superiores, ni daban a conocer sobre EC y EF. ● El docente trabajaba en función de lo que el proponía y no en función de las necesidades de los estudiantes. ● El Minedu enviaba hacer adaptaciones desde las capacidades y al efectuar este, nos perdíamos, dado que el estudiante estaba en 6to grado y teníamos que bajar hasta 3 años, y al no tener el manejo del mismo, nos perdíamos, no se tenía la orientación, se hacía de acuerdo a lo que al docente le parecía, existiendo mucha confusión en el trabajo. ● Depende mucho del maestro en capacitarse y actualizarse, a nivel del cebe, desde el 2018 (Eos – Cpal), se ve mayor interés para actualizarse, buscar cursos para actualizarse para enfocarse sobre necesidades de los estudiantes. ● Con la actividad de análisis de CNEB, ha permitido conocer y manejar con mayor autoridad como trabajarlo enfocándose a los estudiantes y sus nee. El CNEB da la oportunidad de poder llegar al estudiante. 	Mejorar el desempeño docente a través del acompañamiento para la comprensión y práctica de los procesos de EF a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.

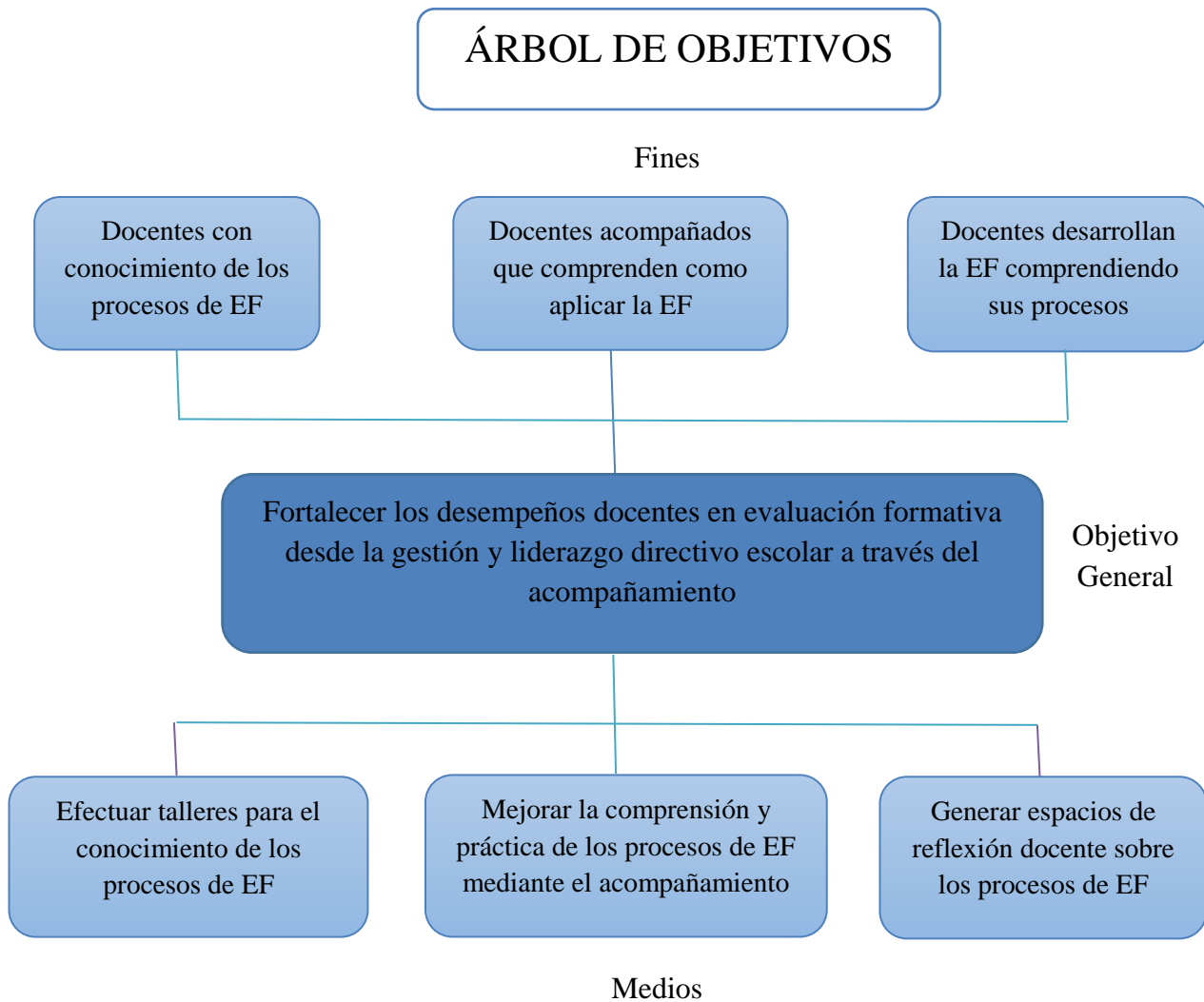
<p>Escaso conocimiento y práctica de los procesos de EF</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● No se tomaba en consideración los informes psicopedagógicos, se leían de forma superficial, pero no se consideraba que allí estaban las necesidades y por tanto no respondía a los propósitos de aprendizaje. ● La evaluación de entrada primaba al informe psicopedagógico. ● Los informes psicopedagógicos eran elaborados por el equipo SAANEE, quienes desconocían a los estudiantes de aula y ocasionalmente ingresaban, por tanto, no había conocimiento de los estudiantes, el informe psicopedagógico no respondía a las necesidades de los estudiantes. ● Se cumplía con evaluar y tener los documentos, pero estos se traspapelaban y se trabajaba de acuerdo a lo que el docente pensaba, no se daba la labor de observar a cada estudiante para en base a ello realizar la programación, nos regíamos más a la calendarización o calendario cívico, en base a este salían los temas, no se trabaja en base a la necesidad del estudiante. 	<p>Mejorar el desempeño docente a través de talleres de EF para la comprensión y practica de los procesos de EF a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p>
<p>Escasas oportunidades para el análisis y reflexión sobre EF</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● El Minedu pide horas efectivas de trabajo con los estudiantes sin considerar las horas colegiadas en ella, antes si se consideraba en ellas el trabajo colegiado y se podía ver la casuística, el trabajo colegiado prima para un buen trabajo; al considerar los trabajos colegiados fuera del horario de trabajo, no se realizan, son difíciles de realizar por responsabilidades externas que tienen los profesionales. 	<p>Generar espacios de reflexión docente sobre los procesos de EF mejora su proceso crítico reflexivo como evaluador en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p>

Nota. Se muestra respuestas dadas por la muestra de estudio en relación a las causas identificadas del problema de investigación.
Elaboración: Propia

Entre las soluciones que se propusieron se tiene según el árbol de objetivos, las mismas que se ejecutarán a través de la aplicación de un Plan de acción:

Figura 3

Árbol de objetivos propuestos para enfrentar el problema identificado.



Nota: En la figura se muestra el árbol de objetivos con fines y medios.

Elaboración: Propia.

2.1.5 Plan de acción

2.1.5.1 Plan de acción.

Se planteó el PA con acciones a desarrollar para lograr el fortalecimiento de los desempeños docentes de las profesoras de aula de la I.E., la misma fue revisada y analizada por los profesionales, parte de la muestra de estudio, y en el desarrollo de la I-A se dieron nuevas actividades, llegándose a ejecutar el siguiente Plan:

Figura 4

Plan de acción

Nº de sesiones	Objetivos de la Investigación	Fases de la I-A	Objetivos Específicos del P.A.	Acciones Sesión/Actividad	Instrumentos	Cronograma
S1			Analizar las prácticas evaluativas de los docentes de aula.	Revisión de documentación pedagógica del año 2019 de la I.E.	Ficha de registro de análisis documental.	Marzo
S2		Deconstrucción	Sensibilizar a los docentes para la mejora de sus prácticas evaluativas a través de un diagnóstico participativo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión y análisis del Plan de Acción. ● Reflexión participativa sobre sus prácticas evaluativas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formas de evaluar a los estudiantes. ✓ Comprensión de sus prácticas en relación a los EC y EF. <p>El diálogo reflexivo se efectuó haciendo uso del aplicativo Google Meet.</p>	Diario de Investigación	Agosto
S3 – S9	Mejorar el desempeño docente a través de talleres sobre EF para la comprensión de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.	Reconstrucción	Realizar talleres para la comprensión del EC y los procesos de la EF.	<p>Talleres</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enfoque por competencias. Concepto y comprensión que aprendizaje deben alcanzar los estudiantes: mediante el análisis de competencias, estándares, capacidades y desempeños. ● Enfoque de la EF y Procesos. ● Análisis de propósitos de aprendizaje, identificación de evidencias y retroalimentación. ● Relación y articulación de competencias, propósitos, criterios y evidencias de aprendizaje. ● Identificación de necesidades de aprendizaje, criterios y propósitos. ● Criterios, interpretación de evidencias, identificación de brecha de aprendizaje. 	Diario de investigación.	Mayo - Setiembre

N° de sesiones	Objetivos de la Investigación	Fases de la I-A	Objetivos Específicos del P.A.	Acciones Sesión/Actividad	Instrumentos	Cronograma
				<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de criterios e instrumentos de evaluación: lista de cotejo y rubrica de observación. <p>El fortalecimiento docente mediante talleres se realizó mediante el aplicativo de Google Meet.</p>		
S10 – S14	Mejorar el desempeño docente a través del acompañamiento para la comprensión y practica de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.	Reconst rucción	Realizar el acompañamiento a las docentes en sus prácticas evaluativas.	<ul style="list-style-type: none"> Acompañamientos individuales en sus sesiones sincrónicas con sus estudiantes, al finalizar se efectuó el diálogo reflexivo con la docente, sobre la aplicación del EC y los procesos de EF en sus clases: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartir de propósito de la sesión y retroalimentación. ✓ Dar a conocer propósito de aprendizaje y Retroalimentación. ✓ Interpretación de evidencia en base a criterios de evaluación, identificación de brecha de aprendizaje, retroalimentación y ajuste de la enseñanza. Acompañamientos individuales, para asesoría, a solicitud de las docentes, para la comprensión de los procesos de la EF: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relación y articulación de competencias, propósitos, criterios y evidencias. ✓ Identificación de NEE, brecha de aprendizaje y elaboración de criterios. <p>Los acompañamientos a las sesiones sincrónicas de las docentes, se efectuó haciendo uso del aplicativo de Google Meet, Zoom, video llamada WhatsApp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Guía de observación. Diario de investigación. Preguntas de reflexión. 	Mayo - Setiembre

N° de sesiones	Objetivos de la Investigación	Fases de la I-A	Objetivos Específicos del P.A.	Acciones Sesión/Actividad	Instrumentos	Cronograma
S15 – S17	Generar espacios de reflexión docente sobre los procesos de evaluación formativa para mejorar su proceso crítico reflexivo como evaluador en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.	Reconstrucción	Crear espacios de reflexión con los docentes de aula.	Realización de: <ul style="list-style-type: none"> ● Acompañamientos. ● GIAs. GIAs <ul style="list-style-type: none"> ● Enfoque por Competencias. Saberes – Aprendizaje Significativo y Funcional. ● Enfoque de EF. ● Procesos de EF. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Guía de observación. ● Diario de investigación. ● Preguntas de reflexión. 	Mayo – Setiembre
S18 – S24		Evaluación	Evaluar la mejora de las prácticas evaluativas de las docentes en el marco de la EF.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexiones finales de las docentes. ● Entrevistas individuales a las docentes. ● Revisión de documentación pedagógica del año 2020 de la I.E. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Guía de entrevista, la misma que se realizará a través del aplicativo de Google Meet. ● Análisis de documento. 	Setiembre – Octubre

Nota: Plan de acción para lograr el fortalecimiento de los desempeños docentes de las profesoras de aula de la I.E. Elaboración: Propia

2.1.5.2 Matriz de necesidad y disponibilidad de recursos.

Figura 5

Matriz de necesidades y disponibilidad de recursos.

Acciones	Recursos necesarios	Aporte de afuera
Revisión de documentación pedagógica del año 2019 de la I.E.	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento del directivo. ● Informes de progreso de estudiantes. ● PCI. ● Planificación curricular de las docentes. ● Informes Psicopedagógicos y Plan de Orientación Individual (POI) de los estudiantes. 	Existencia de los documentos en archivo de la I.E.
Revisión y análisis del Plan de Acción con las profesoras parte de la muestra de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> ● Plan de acción. ● Ciclo de EF. ● Servicio de internet. ● Laptop o PC. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Disponibilidad de las docentes. ● Contar con servicio de internet y algún equipo tecnológico. ● Experiencia en el uso de equipos tecnológicos y aplicativos.
Reflexión participativa con las docentes sobre sus prácticas evaluativas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Matriz de consistencia. ● Servicio de internet. ● Laptop o PC. 	
Acompañamientos en sesiones sincrónicas de las docentes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntas de reflexión ● Servicio de internet. ● Laptop o PC. 	
Asesorías individuales a las maestras.	<ul style="list-style-type: none"> ● Círculo de Procesos de EF de Heritage. ● Libros y Papers. ● Servicio de internet. ● Laptop o PC. 	
Realización de talleres sobre EC y EF.	<ul style="list-style-type: none"> ● Papers. ● Ppt. ● Servicio de internet. ● Laptop o PC. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacitación del directivo en webinar. ● Libros y papers on line ● Disponibilidad de las docentes.

Acciones	Recursos necesarios	Aporte de afuera
Realización de GIAs sobre EC y EF.	<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntas de reflexión. ● Papers. ● Servicio de internet. ● Laptop o PC. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Contar con servicio de internet y algún equipo tecnológico. ● Experiencia en el uso de equipos tecnológicos y aplicativos. ● Disponibilidad de las docentes. ● Contar con servicio de internet y algún equipo tecnológico. ● Experiencia en el uso de equipo tecnológicos y aplicativos.
Reflexiones finales de los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Servicio de internet. ● Laptop o PC. 	
Entrevistas individuales a las docentes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Guía de entrevistas. ● Servicio de internet. ● Laptop o PC. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Disponibilidad de las docentes. ● Contar con servicio de internet y algún equipo tecnológico. ● Experiencia en el uso de equipos tecnológicos y aplicativos.
Revisión de documentación pedagógica del año 2020 de la I.E.	<ul style="list-style-type: none"> ● PCI. ● Programa Curricular de Aula (PCA). ● Identificación de NA de los estudiantes. ● Matriz de planificación. ● Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza. ● Orientaciones a los PPF. 	Existencia de los documentos en archivo de la I.E.

Nota: Matriz de necesidades y disponibilidad de recursos. Elaboración: Propia

2.1.5.3 Matriz de monitoreo del Plan de Acción.

Figura 6

Matriz de monitoreo del plan de acción.

Acciones	Estrategias Metodológicas Sub actividad	Responsable	Indicadores	Medio de Verificación
Revisión de documentación pedagógica del año 2019 de la I.E.	Análisis documental de la práctica pedagógica del docente y del directivo, para identificar si en la I.E. se efectúa la aplicación del EC y EF, y si se han efectuado estrategias de acompañamiento y fortalecimiento del desempeño docente.	Directora	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifican cada proceso de EF. ● Comprenden la práctica de cada proceso de EF. 	Ficha de registro de análisis documental.
Revisión de documentación pedagógica del año 2020 de la I.E.	Análisis documental de la práctica pedagógica del docente y del directivo, para identificar si en la I.E. se efectúa la aplicación del EC y EF, y si se han efectuado estrategias de acompañamiento y fortalecimiento del desempeño docente.	Directora	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocen, aplican y reflexionan sobre la EF en el proceso de E – A. ● Elaboran su planificación y recursos considerando el EC y enfoque de EF. 	Ficha de registro de análisis documental.
Revisión y análisis del Plan de Acción con las profesoras parte de la muestra de estudio.	Diálogo reflexivo de las docentes parte de la muestra de estudio para dar sus aportes al PA, analizando cada problema y objetivos propuestos a desarrollar.	<ul style="list-style-type: none"> ● Directora ● Docentes parte de la muestra de estudio 	Reflexionan sobre sus prácticas evaluativas a partir de la revisión del Plan de acción.	Guía de observación.
Reflexión participativa con las docentes sobre sus prácticas evaluativas.	Diálogo reflexivo sobre las causas de los problemas, respondiendo la pregunta: ¿Porque las cosas no funcionaban como se deseaba?, dando a conocer algunos hechos que conllevan a la problemática.	Docentes parte de la muestra de estudio	Aportan situaciones que ocasionan las causas del problema.	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuadro de Reflexión participativa sobre las causas del problema. ● Cuadro de comprensión de los procesos de EF.
Acompañamientos en sesiones sincrónicas de las docentes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Visita a tres sesiones sincrónicas de las docentes con sus estudiantes, para identificar sus fortalezas y necesidades de aprendizaje en cada uno de los procesos de la EF. 	Directora	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionan, comprenden y mejoran en la aplicación de los procesos de EF. ● Identifican fortalezas y necesidades de aprendizaje en el Ciclo de EF. 	Guía de observación.

Acciones	Estrategias Metodológicas Sub actividad	Responsable	Indicadores	Medio de Verificación
Asesorías individuales a las maestras.	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo reflexivo con las docentes en relación a la ejecución de los procesos de EF en sus sesiones de aprendizaje. <p>Orientación y diálogo reflexivo en asesorías individuales con las docentes de aula, de acuerdo a requerimiento de cada una de ellas, para afianzar la comprensión y practica de los procesos de EF.</p>	Directora	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionan y comprenden la aplicación de los procesos de EF. ● Reflexionan y mejoran en la aplicación de los procesos de EF: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación de propósito de aprendizaje. ✓ Retroalimentación al estudiante y familia. ✓ Interpretación de evidencias. ✓ Identificación de brecha de aprendizaje o cierre de la misma. ✓ Ajuste de enseñanza. ✓ Aprendizaje significativo y funcional. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Guía de observación. ● Videos.
Realización de talleres sobre EC y EF.	<p>Capacitación a través de talleres participativos, para dar a conocer el EC y enfoque de EF, permitiendo la identificación y elaboración de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Necesidades de aprendizaje. ● Propósitos. ● Criterios de evaluación. ● Evidencias. ● Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza. ● Retroalimentación. ● Matriz de planificación. ● Lista de cotejo. ● Rúbricas. 	Directora	<p>Conocen y comprenden los EC y enfoque de EF.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionan, comprenden y elaboran su matriz de planificación y matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza, en base a un EC y EF. ● Analizan, comprenden e identifican las necesidades educativas de cada uno de sus estudiantes. ● Razonan, comprenden y elaboran instrumentos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Diario de investigación. ● Videos. ● Matriz de planificación. ● Cuadro de Identificación de necesidades educativas y criterios de evaluación. ● Cuadro de propuesta de propósito, evidencia y retroalimentación. ● Cuadro de propósitos, evidencias, brecha de aprendizaje,

Acciones	Estrategias Metodológicas Sub actividad	Responsable	Indicadores	Medio de Verificación
Realización de GIAs sobre EC y EF.	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo reflexivo sobre lecturas de papers del EC y enfoque de EF. ● Reflexión participativa, sobre sus prácticas pedagógicas evaluativas, a partir de sus experiencias. 	Docentes parte de la muestra de estudio	<p>Participan en espacios de reflexión para mejorar su proceso crítico reflexivo como evaluador.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Analiza, reflexiona y comparte el conocimiento que tiene sobre EC y enfoque de EF. ● Conocen y comprenden el EC. ● Reflexionan sobre sus prácticas evaluativas al aplicar los procesos de EF. 	<p>retroalimentación y ajuste de enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Listas de cotejo y rubricas elaboradas. ● PPT. ● Diario de investigación. ● Videos.
Reflexiones finales de los docente.	Diálogo reflexivo sobre su proceso de aprendizaje del EC y EF.	<ul style="list-style-type: none"> ● Directora ● Docentes parte de la muestra de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionan sobre sus prácticas de la EF en el proceso de E – A. ● Comparte sus experiencias de aprendizaje en relación a la EF. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntas de reflexión. ● Video.
Entrevistas individuales a las docentes.	Entrevista semiestructurada a cada integrante de la muestra de estudio.	Directora	Responden a preguntas formuladas sobre su comprensión y practica del EC y los procesos de la EF.	<ul style="list-style-type: none"> ● Guía de entrevista semiestructurada. ● Videos.

Nota: Matriz de monitoreo del plan de acción. Elaboración: Propia

2.1.6 Cronograma de la investigación

Figura 7

Cronograma de la investigación.

Actividades	Meses																		
	Feb. – Mar. 2020		Abr. 2020				May. 2020				Jun. – Jul. 2020		Ago. 2020		Set. – Oct. 2020	Nov. – Dic. 2020	Ene. – Set. 2021		
FASE I		1	2	3	4	1	2	3	4			1	2	3	4				
Reflexión de la necesidad de objeto de investigación.	X																		
Identificación del problema de investigación.	X																		
Elaboración de proyecto de investigación, considerando: la determinación del problema, marco teórico, formulación de la justificación, objetivos, variables e hipótesis.			X	X	X	X													
Selección de muestra.					X	X													
Revisión y presentación de proyecto de tesis.						X	X												
FASE II																			
Elaboración de instrumentos.					X	X													
Desarrollo de acciones para implementar la hipótesis de acción.						X	X	X	X	X		X		X	X	X	X		

Evaluación permanente de las acciones desarrolladas.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Recolección de información.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
FASE III															
Procesamiento de datos.												X	X	X	X
Redacción de borrador de trabajo final.														X	X
Entrega y revisión de trabajo final.															X
Presentación de trabajo final.															X
Sustentación															X

Nota: Cronograma de desarrollo de la investigación. Elaboración: Propia

2.2 Antecedentes

Al plantear el presente estudio, fue necesario indagar sobre investigaciones relacionadas a la misma, tanto en el ámbito nacional como internacional, seleccionando las que fueron aplicadas en la educación básica o su símil en otros países, siendo muy difícil de encontrar las aplicadas para la EBE y que, en el ámbito nacional, no se encontraron.

2.2.1 Antecedentes nacionales

Bizarro et al. (2019) presentaron un artículo de revisión bibliográfica sobre la evaluación formativa, debido a las dificultades en la concepción, planificación y aplicación en las prácticas evaluativas que se observan en la educación básica, la metodología que emplearon fue de investigación documental de tipo cualitativo, quienes llegaron a la conclusión de la importancia de efectuar la valoración individual y colectiva de los estudiantes, efectuando la retroalimentación a partir de las evidencias y que con ello se logrará aprendizajes autónomos y de reflexión en los estudiantes.

Pacheco Lovón (2019) en su investigación hizo uso del método hipotético – deductivo, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental – transversal, estudio realizado para obtener el grado de maestría, contó con una muestra no probabilística de 90 estudiantes, cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre la evaluación formativa y el aprendizaje por competencias de estudiantes de secundaria de una institución educativa, llegando a las conclusiones que si hay evaluación formativa alta y positiva habrá un mejor aprendizaje por competencias, asimismo, que los procesos y su continuidad en que se dé la evaluación formativa

repercute en el aprendizaje por competencias y por último concluye que a mayor retroalimentación habrá mejor aprendizaje.

Rosales Asmat (2018) se propuso “Identificar la relación que existe entre el nivel de conocimiento sobre evaluación formativa y la práctica de la labor docente” (p. 57). En su investigación para obtener el grado de maestría, realizada en una institución educativa secundaria, de tipo descriptiva – correlacional de corte transversal, llegó a la conclusión que los profesores tienen un alto nivel de entendimiento sobre evaluación formativa y tienen un nivel satisfactorio sobre su práctica de labor docente.

Quintana Fierro (2018) en su investigación desarrollada para obtener el grado de maestría, se planteó examinar el desarrollo de la evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de EBR, cuya propuesta fue de tipo empírico con enfoque cualitativo, nivel descriptivo y estudio de caso; llegó a la conclusión que las docentes en su plática demuestran tener las concepciones de la evaluación formativa, sus procesos, su rol como docentes, el rol de los estudiantes y las técnicas e instrumentos de evaluación, sin embargo, durante su ejecución, se reconoció la ausencia de la práctica de la retroalimentación, regulación y registro continuo de las observaciones realizadas en clase, los que constituyen elementos importantes de la evaluación formativa.

Pamo Caytano (2018) la autora se propuso el objetivo de realizar una investigación para obtener su doctorado, sobre las prácticas docentes en el nivel inicial y su relación con la evaluación formativa. Hizo uso de un enfoque mixto, y un análisis descriptivo correlacional; y llegó a la conclusión que las prácticas

docentes y la evaluación formativa, tienen un buen nivel de correlación, si uno de ellos se incrementa el otro, también se eleva.

Portocarrero-Méndez (2017) desarrolló una investigación de tipo cualitativo con aportes del tipo cuantitativo, para obtener su grado de maestría, se planteó un plan de acción para desarrollar estrategias de aplicación de evaluación formativa en el nivel primaria de la I.E. Lincoln, llegando a conclusiones que la estrategia que más emplean los docentes, es de la observación de las tareas realizadas por los estudiantes, el de dar a conocer los objetivos y la retroalimentación, y la menos usada es la autoevaluación, la reflexión, la coevaluación y escaso reajuste de la enseñanza, además demostró que con la aplicación de estrategias de evaluación formativa, disminuye el número de estudiantes desaprobados.

Asimismo, que la retroalimentación es sumamente importante en el proceso enseñanza y evaluación, encontrando que la mayoría de los docentes investigados, efectúan este proceso; además que los profesores tienen información sobre el progreso de sus estudiantes y comprenden que la evaluación formativa permite a los estudiantes entender el progreso de su aprendizaje y ser conscientes de lo que aprenden, y a las docentes les permite, reflexionar sobre su actuar.

2.2.2 Antecedentes internacionales

Toledo González (2019) desarrollo una investigación acción para obtener el grado de maestría en Chile, propuso la empleo de algunos procesos de la evaluación formativa en distintos momentos de la clase para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, luego de aplicado observó el avance en las diferentes asignaturas, la mejora del rendimiento de los estudiantes, el incremento de la participación y autoestima de los estudiantes, entre ellos y con el docente, llegando a la conclusión

que la evaluación formativa beneficia a los educandos con mayores dificultades de aprendizaje, por la información que se entrega a través de la retroalimentación.

Caviedes Viveros (2019) desarrollo una investigación acción para obtener el grado de maestría en Chile, aplicó un plan de mejora, cuyo objetivo fue mejorar las estrategias de evaluación formativa y retroalimentación en las prácticas pedagógicas de los docentes, que permita a los estudiantes tener una mirada más profunda sobre sus desempeños desde su propia evaluación reflexiva de su quehacer, y de las que les ofrecen sus compañeros.

Llegando a la conclusión que la retroalimentación es parte fundamental del aprendizaje, porque permite a los estudiantes que sean conscientes de como aprenden y de cuáles son sus competencias profesionales, y que, dar el rol de evaluador a los estudiantes y a sus pares sobre sus desempeños, permite que formen parte activa de su proceso de reflexión crítica sobre sus logros, promoviendo su autonomía, además, que la observación debe estar guiada por estándares comunes y sabidos por todos los que intervienen en la evaluación, y no debe buscar solo la verificación.

Montaña Carvajal (2018) se propuso identificar el tipo de evaluación y adaptaciones que se desarrolla a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en una I.E. de Colombia, investigación realizada para obtener el grado de maestría, planteó que, la EF en el seguimiento del proceso de E-A, fomenta la inclusión educativa; la metodología que usó fue de tipo cualitativa con enfoque histórico hermenéutico.

Concluye que, para responder al tipo de evaluación para este grupo poblacional, es necesario respetar la diversidad, lo que en la actualidad constituye

un obstáculo en el proceso de E-A, asimismo que pese a que en las políticas educativas de ese país, es desarrollar la inclusión inclusiva, se observa segregación, debido a que los docentes no se encuentran preparados, planteando que es necesario retomar la formación docente, donde se capacite en las prácticas pedagógicas y de evaluación, considerando el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y con ello, lograr romper los paradigmas de una enseñanza homogénea, donde todos aprenden por igual.

Cubillos et al. (2018) desarrollaron una investigación de tipo cualitativo, con diseño metodológico de investigación acción, con el objetivo de indagar como la EF aporta en la comprensión del pensamiento numérico de los estudiantes, dando a conocer que la evaluación es un proceso inherente del aprendizaje, sin embargo, no se le da la importancia, limitándola solo a la medición del grado de conocimiento que puedan tener los estudiantes, y que la EF permite conocer sus características, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, así como nos da información para reorientar los procesos educativos para apoyar a los estudiantes que presenten dificultades. Estudio presentado para obtener el grado de maestría en Colombia.

También, nos mencionan que en la educación tradicional no se ofrecía retroalimentación, siendo esta reflexión importante por la repercusión que tiene en el desarrollo integral de los estudiantes y que, a través de la EF, se mejora la calidad educativa, asimismo que, mediante el uso de diferentes estrategias de la EF, nos permite la construcción y reconstrucción del conocimiento, siendo importante crear espacios de diálogo para la retroalimentación, que conllevan al logro de aprendizajes.

Espinel Barceló (2017) en su investigación para obtener el grado de doctor en España, se trazó como propósitos conocer y analizar las creencias del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria sobre la utilización de una evaluación formativa y compartida y un modelo competencial; asimismo, diseñar, ejecutar y evaluar un curso formativo sobre evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias y estimar sistemas de evaluación formativa y compartida y por competencias en clases de Educación Física después del curso de formación.

El autor desarrolló una investigación-acción, con un modelo mixto, llegando a las conclusiones que el profesorado no realiza una evaluación formativa y compartida en sus clases, efectuando una evaluación de tipo tradicional, también que los docentes conocen superficialmente la propuesta sobre evaluación formativa y compartida, su aplicación y evaluación, pero identificó que muestran interés por formarse.

Asimismo, que no hay diferencia en relación con la edad del docente, sobre su concepción de este tipo de evaluación, por último, al aplicar la evaluación formativa en un contexto real, observó las ventajas en el progreso individual de los escolares en el proceso de E-A y que el curso de formación permanente sobre sistemas de evaluación formativa y/o compartida y por competencias, ayudó al docente a mejorar su conocimiento y aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

López Rito (2013) en su investigación para obtener el grado de maestría, desarrollado en el país de México, se planteó el objetivo de conocer las repercusiones en el aprovechamiento académico de los educandos y en el

desempeño profesional docente, de las diferentes maneras de evaluación, y cuál es la forma de mejorar esto, desarrolló una investigación de tipo exploratorio y de método mixto, llegando a la conclusión que los docentes al carecer de criterios claros de valoración solamente determinan una calificación que supone el grado de avance de sus estudiantes y que la EF se utiliza como instrumento para conseguir una retroalimentación maestro-alumno que contribuya a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la forma de desarrollar su trabajo de los docentes.

Hernández Calzada (2013) estableció el objetivo de “Diseñar y desarrollar un sistema de actividades para favorecer la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física en la UCI utilizando las TIC” (p.37). En su investigación presentada para obtener el grado de doctor en España, realizó una investigación de tipo mixta, con enfoque dialéctico materialista.

A las conclusiones que llegó fueron que los instrumentos y técnicas que utilizan para la evaluación del aprendizaje son poco apropiadas, y que estas son de carácter reproductivo, asimismo, que identifican como evaluación a la calificación obtenida por el estudiante, quienes estudian solo para aprobar, siendo importante el resultado para el docente, así como, la escasa participación de los escolares en su proceso de evaluación y la resistencia de los docentes para hacer uso de otras formas de efectuar la evaluación del aprendizaje.

De la revisión de estudios tanto internacionales como nacionales, se efectúa el siguiente resumen de conclusiones encontradas:

Figura 8

Categorías sobre los antecedentes

Procesos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">● Permite el aprendizaje de competencias.● Permite evaluar, considerando y respetando la diversidad.● La retroalimentación permite el logro de aprendizajes.● Efectuar la retroalimentación a partir de las evidencias para lograr aprendizajes autónomos y de reflexión.● Brinda información para apoyar a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje.● Mejora la calidad educativa.● La EF permite disminuir el número de estudiantes desaprobados.● Los estándares deben ser comunes y conocidos por todos los que participan en la evaluación.
Docentes	<ul style="list-style-type: none">● No tienen criterios claros de evaluación, colocando una calificación sobre lo que se supone ha logrado el estudiante.● Tienen conocimiento superficial de la EF.● En sus prácticas evaluativas los docentes no realizan EF, pero tienen interés por conocer.● Las capacitaciones sobre EF ayudan a mejorar sus conocimientos y prácticas evaluativas de los docentes.● Los instrumentos y técnicas que utilizan los docentes para evaluar son de tipo reproductiva.● Resistencia de los docentes por hacer uso de otras formas de evaluar.● Los docentes dan a conocer los objetivos, observan las tareas realizadas por los estudiantes y efectúan retroalimentación.● Los docentes no efectúan reflexión crítica en y entre los estudiantes.● Los docentes no efectúan ajuste de su enseñanza.
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none">● Estudian solo para aprobar.● Escasa participación en su proceso de evaluación.● La EF permite que sean conscientes de su aprendizaje.● El rol de evaluador del estudiante permite su reflexión crítica de sus logros y dificultades.● La EF promueve su autonomía.

Nota. Se efectúa el análisis de las conclusiones de los antecedentes nacionales e internacionales.

2.3 Bases teóricas y conceptos de categorías

2.3.1 Bases teóricas

Los conceptos que a continuación se desarrollan, son considerados para la población en general de estudiantes de las diferentes I.E. de la educación básica, sin embargo, se dan algunas precisiones para los estudiantes con discapacidad, en respuesta, a que el estudio va dirigido para este grupo poblacional.

Para conseguir aprendizajes significativos y funcionales en los escolares, que le sirvan para la vida, es necesario considerar un EC en las prácticas pedagógicas docentes, entendiendo como competencia a “La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz” (Zabala y Arnau, 2007, p. 43). Permitiendo a los estudiantes adquirir conocimientos, habilidades y destrezas para desenvolverse y responder eficazmente a problemas que le pueden surgir en el contexto donde se desarrollan, con una actitud responsable en su accionar y con respeto de su medio; así una persona despliega competencias cuando tiene “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón et al. 2010, p. 11).

Es así que el docente de aula debe tener la capacidad de proponer actividades que sean significativas para que los estudiantes logren desenvolverse en la sociedad de forma competente, evaluando permanentemente y proponiendo criterios y evidencias de aprendizaje, para replantear nuevas estrategias de aprendizaje, efectuándose un acompañamiento y retroalimentación permanente al estudiante, considerando a la evaluación como un elemento importante del aprendizaje, dado

que es la “valoración sistemática del desempeño de los estudiantes, por medio de la comparación entre los criterios y las evidencias que muestran el grado de dominio que se posee en torno a una actuación determinada ante problemas pertinentes del contexto” (Tobón et al., 2010, p. 123).

Como señalan Martínez Rizo (2012) y Perueduca (2019) citando a Scriven, Bloom, Sadler, Black y William, Perrenoud, Anijovich, Marshall y Drummond, el concepto de evaluación ha ido progresando, constituyéndose el principal elemento de la planificación, la misma que se ha ido construyendo por los aportes de diferentes académicos e investigadores, cambiando su entendimiento o mejorando en el transcurso del tiempo; así tenemos:

Scriven en 1967 acuñó y usó el término de evaluación formativa en los programas, entendida esta evaluación para mejorar en el proceso del programa, ofreciendo información para la toma de decisiones, diferenciándola de la evaluación sumativa, que se efectúa al final del programa.

En 1971, Bloom hace énfasis al concepto de EF de Scriven, pero en la evaluación de aprendizaje de los estudiantes, estableciendo como aporte su Taxonomía, y que consta de niveles desde lo más básico que debe lograr un estudiante y en ascenso a capacidades más complejas, y enseñar al estudiante según su característica y condición, desde el nivel en que se encuentra y lo que requiere aprender, ofreciendo información en el proceso de aprendizaje y no sólo al final, buscando con ello el logro de habilidades y conocimientos, es decir, la evaluación servirá a los profesores para mejorar su enseñanza. Los niveles de la taxonomía de Bloom son: conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

Sadler en 1989, realiza la retroalimentación, donde la evaluación, no solo le servirá al docente para mejorar su enseñanza, sino también al estudiante para mejorar su aprendizaje, recibiendo del docente información para que mejore su aprendizaje, teniendo en cuenta, los resultados obtenidos en la evaluación. Es así que, considera un objetivo a alcanzar, partiendo desde la situación en la que se encuentra el estudiante, brindando el docente indicaciones precisas que orienten al estudiante para lograr el objetivo.

Black y William en el año 1998, aportan que para considerar que es una EF, debe transformar la práctica pedagógica, que sirva como motivación al estudiante para que continúe aprendiendo; y que, está es complementaría a la evaluación sumativa.

Margaret Forster y Geoff Masters en el año 1986, agregan que es importante efectuar el monitoreo del progreso del estudiante en un área de aprendizaje, y que este se analiza en base a un mapa de progreso, ubicando al estudiante en dicho mapa partiendo desde donde se encuentra y guiar su aprendizaje en orden de niveles siguientes del mapa.

En 1998, Perrenoud pone énfasis en considerar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) planteado por Vygotsky, la que permitirá que los estudiantes avancen hacia su autonomía. Está ZDP lo relaciona con el andamiaje para el aprendizaje, y de este, dependerá el logro de aprendizaje del estudiante; a su vez menciona la importancia de la capacidad de observación y diálogo que debe tener el docente, así como del análisis que efectuó para entender los obstáculos cognitivos que pueda tener el estudiante, con el fin de ayudarlo a superar.

En el año 2004, Anijovich dio énfasis a la heterogeneidad que existe en las aulas y la homogeneidad con la que se enseña, mencionando que se debe enseñar desde las particularidades de cada estudiante y desde su Zona de Desarrollo Real, el que permitirá progresar a todos los estudiantes, así sea que presenten dificultades.

Marshall y Drummond en el año 2006, menciona que la EF es parte de la evaluación para el aprendizaje.

Nuevamente, Black y William en el 2006, señalan la importancia al ¿qué? (aspectos cognitivos) y al ¿cómo? (aspectos afectivos, considera el aspecto emocional del estudiante) de la retroalimentación, es decir, dar la retroalimentación de forma positiva para aumentar la motivación de los estudiantes, y con ello lograr los objetivos planteados. Asimismo, da importancia a las actividades que se pueden desarrollar entre los estudiantes para efectuar la auto evaluación, la co-evaluación, hetero-evaluación.

En el 2007, Perrenoud, menciona que se debe identificar el camino recorrido por cada estudiante en su aprendizaje e identificar qué es lo que le falta por recorrer con el fin de optimizar su proceso de aprendizaje.

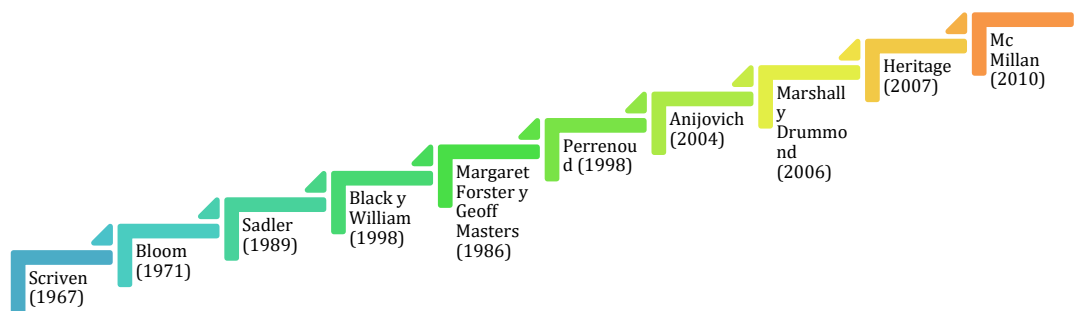
Así también Heritage (2008) vuelve a rescatar lo mencionado por Forster y Masters en el año 1986, sobre las progresiones de aprendizaje, los mismos que servirán para ubicar dónde está el estudiante y hacia dónde debe avanzar, a la vez que permite identificar cuál es la brecha de aprendizaje (poniendo énfasis a las zonas de desarrollo propuestas por Vygotsky); mencionando que esta varía de una persona a otra. Asimismo, propone el Ciclo de EF, como una ruta para efectuar la EF en las prácticas pedagógicas.

Según McMillan, en el año 2010, sugiere que, si se quiere usar la evaluación formativa para la “comprensión profunda”, se debe hacer uso de la meta-cognición y autorreflexión, logrando con ello que los estudiantes se involucran activamente en su propio aprendizaje.

En el 2010, Rebeca Anijovich considera que se debe efectuar un diagnóstico para en base a ella hacer una propuesta de enseñanza, registrar y verificar donde se considere el desempeño de los estudiantes en función al nivel de logro que se espera, ofrecer devoluciones, considerando a la retroalimentación como función principal, seleccionar, clasificar y jerarquizar, situando al estudiante en relación a sus compañeros para hacer propuesta de enseñanza acorde a los diferentes niveles de aprendizaje, y certificar donde se tiene en cuenta si el estudiante alcanza o no la competencia mínima requerida.

Figura 9

Académicos y/o investigadores sobre Evaluación Formativa.



Nota. Evolución de la concepción de evaluación formativa.

Por lo antes mencionado, la EF está presente en el inicio, en el proceso y al final del proceso de E-A, permitiendo examinar lo que sabe, de lo que debe saber

el estudiante, identificando lo que requiere aprender, guiándolo en su proceso de aprendizaje a través de la retroalimentación, y si logró llegar a la meta, proponer el siguiente propósito, y si no lo logró, efectuar la mejora o ajuste de la enseñanza, entendida como la mejora de estrategias metodológicas y recursos didácticos por parte del docente, y volver a efectuar los procesos de la EF, constituyendo en un proceso cíclico. Encontrándose diferentes conceptos, entre ellos:

comienza en el mismo momento en el que se proponen y acuerdan los objetivos, luego se van recorriendo todos los pasos de la construcción de los nuevos conocimientos, hasta llegar a emitir un juicio sobre los logros obtenidos y utilizar lo aprendido durante este proceso para seguir aprendiendo (Anijovich et al. 2004, p. 86).

De esa forma, la evaluación debe ser formativa, debido a que aporta información útil para la enseñanza con el objetivo de mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2017), que, a su vez, optimiza el proceso de E-A, donde el estudiante y/o su familia son partícipes directos del mismo, quienes deben entender cuál es la meta de aprendizaje y como va aprendiendo el escolar y lo que requiere mejorar, constituyéndose en un reto para la enseñanza del docente, pues como afirma Brookhart (2013 como se citó en Anijovich y Cappelletti, 2017) “la evaluación formativa implica ir formando mientras se aprende, y proveer información que contribuya a que el estudiante avance” (p. 27).

Castillo y Bolívar (2002 como se citó en Quintana Fierro, 2018), señalan que la EF es la apreciación y retroalimentación que se da a cada estudiante sobre su proceso educativo, sus logros y dificultades, con el objetivo de tomar decisiones

oportunas y adecuadas. Y en el caso de los estudiantes con discapacidad, está se ofrece también a las familias.

Como se observa, existen diversos académicos que aportan concepciones sobre EF, para la presente investigación se consideró la propuesta planteada por Margaret Heritage, quien abarca a mayor amplitud y de forma completa su comprensión, considerando a la EF como un proceso que tiene la finalidad de obtener evidencias acerca del aprendizaje de los estudiantes, los mismos que son usados para identificar el nivel actual del estudiante, proporcionarles comentarios o sugerencias sobre cómo mejorar, a través de la retroalimentación y el docente efectuar el reajuste de su enseñanza, de ser necesario, para que alcancen la meta de aprendizaje deseado de cada uno de sus educandos Heritage (2007 como se citó en Moreno Olivos, 2016).

A su vez Andrade y Heritage (2018) afirma que la evaluación es una práctica clave tanto para los profesores como para los estudiantes, debido a que apoya a los escolares, tener un aprendizaje más profundo, entendiéndose este, cuando la persona es capaz de comprender los conceptos, principios y procedimientos las que las transfiere a diferentes situaciones, por tanto, alcanza el desarrollo de competencias de aprendizaje, a la par, permite a los docentes comprender como están aprendiendo los escolares y poder dar respuesta al estado de aprendizaje real de sus estudiantes y el camino hacia un aprendizaje más profundo, asegurando con ello que logren las metas previstas.

Para Heritage (2017) da a conocer que la evaluación no es un complemento de la enseñanza, sino está integrada en la instrucción y aprendizaje de maestros y estudiantes, quienes reciben comentarios frecuentes, por lo que la evaluación es

considerada como un proceso más que como un tipo particular de evaluación, dado que su enfoque está en informar sobre su proceso de aprendizaje, en lugar de medirlo, obteniendo evidencias intencionalmente en el curso de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la observación, discusión, revisión y análisis de tareas y trabajo.

Al efectuar la EF, el docente debe tener en cuenta cuatro elementos importantes en su planificación, así Heritage (2007 como se citó en Moreno Olivos, 2016) considera:

a) identificación del vacío, que permite identificar lo que el estudiante conoce y lo que le falta por conocer según la meta deseada, la misma que varía de una persona a otra, esta caracterización se efectúa a través del recojo de evidencias,

b) retroalimentación, la misma que el profesor debe efectuar durante todo el proceso de aprendizaje, informando lo que el estudiante conoce, lo que le falta conocer y los pasos que debe seguir para adquirir el aprendizaje; además, es importante la mirada que debe tener el docente sobre sus prácticas pedagógicas, reajustando sus estrategias de enseñanza, de considerarse oportunas,

c) progresiones del aprendizaje, considerando lo que el estudiante conoce y establecer metas y criterios de aprendizaje para alcanzar un estándar de aprendizaje, las mismas que van en progresión, donde el docente debe ser experto en su materia a enseñar, que le permita el conocimiento en progresión de los aprendizajes, y

d) participación del estudiante, el logro de aprendizaje se da con la participación activa del estudiante en su propia evaluación y aprendizaje, desarrollando estrategias de autoevaluación, coevaluación y auto regulación.

Para realizar el proceso de identificación del vacío, se debe partir de lo que Heritage (2013) explica, la EF se fusiona con las teorías cognitivas y socioculturales de aprendizaje, sobre todo con la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky, quien veía el aprendizaje como un proceso social en el que los alumnos colaboran con otros más expertos (maestros o compañeros), para desarrollar habilidades cognitivas que aún están en proceso de maduración y que es poco probable que madure sin interacción con los demás, distinguiendo dos niveles de desarrollo:

1) el nivel de desarrollo real que tiene el alumno ya alcanzado, en el que el estudiante es capaz de resolver problemas independientemente; y

2) el nivel de desarrollo potencial, entendiéndose como el nivel que el escolar es capaz de alcanzar con orientación de sus profesores o en colaboración con sus compañeros, es la distancia entre el nivel de desarrollo real y el que ha logrado, la que se desarrolla con la ZDP, que es el área donde el aprendizaje tiene lugar a través de un proceso de andamiaje, constituyéndose en la característica principal de la práctica de EF, y este ocurre cuando el más experto brinda apoyo a través de un proceso de interacción, proporcionando retroalimentación que ayude al estudiante a tomar medidas para avanzar y lograr cerrar la brecha, es en esta área donde tiene lugar el aprendizaje.

Entendiéndose de esta manera, la importancia de proporcionar retroalimentación a los estudiantes durante el periodo de E-A, constituyéndose en otro elemento principal de la EF, dado que se podrá tomar acciones sobre la brecha, entre el desempeño actual y el desempeño esperado de los estudiantes, con el fin de que se pueda cerrar la brecha de aprendizaje (Heritage, 2013).

En la que, a partir de las evidencias, permiten a los profesores tener información sobre como los estudiantes están aprendiendo, como están evolucionando en su aprendizaje y si están logrando el objetivo deseado, para en base a ella, efectuarse la retroalimentación, proporcionando comentarios y sugerencias sobre lo que pueden hacer para mejorar, la que debe darse de forma clara, oportuna, específica y debe estar relacionada a criterios que previamente se dieron a conocer a los estudiantes, y que respondan a metas de aprendizaje, trazadas en progresión, constituyéndose la retroalimentación en la estrategia central en las prácticas pedagógicas en la EF (Heritage, 2018a).

Para lograr aprendizajes y calidad en la retroalimentación, los profesores deben conocer cómo se desarrolla el aprendizaje (el continuum) en nivel creciente de un área de conocimiento, constituyéndose en el tercer elemento importante de la EF, es decir, los docentes deben tener amplio conocimiento disciplinar del área que enseñan, tener claro los contenidos pedagógicos a desarrollar de forma progresiva (progresión de aprendizajes), logrando identificar donde se encuentran sus estudiantes, como se desarrolla sus aprendizajes, que les falta por aprender, para dar continuidad al mismo y puedan llegar al siguiente nivel, es decir lograr la conexión de un aprendizaje con otro, conociendo lo que viene antes y después de un objetivo de enseñanza específico, tanto a corto como a largo plazo (Heritage, 2008).

Esta experticia de los docentes en su área de enseñanza, les concede la facilidad para ubicar el nivel actual de aprendizaje en que se encuentran cada uno de sus estudiantes, en relación a las metas del aprendizaje, y se encuentren capacitados para tomar decisiones sobre cuáles deberían ser los siguientes pasos, además de realizar una buena retroalimentación a sus estudiantes, ofreciendo

información rica y enfocada sobre su aprendizaje y cómo mejorarlo, consiguiendo de esta manera, que sus estudiantes avancen en su nivel de aprendizaje y se sientan comprometidos con su aprendizaje (Heritage, 2018b).

Involucrar a los estudiantes en sus aprendizajes, como parte de su derecho al acceso de aprendizaje, es otro elemento importante de la EF, mediante el cual el aprendizaje personalizado, se convierte en un resultado sustancial de la EF, debido a que no existen dos personas iguales, por la diversidad de cultura, idioma, origen y experiencias, quienes aprenden de diferentes formas, a distintos ritmos, y tienen diversas motivaciones e intereses para aprender, por lo que como docentes debemos estar preparados para responder a los estudiantes como individuos (Heritage, 2013).

Es así, que se debe fomentar la capacidad de los estudiantes para aprender de forma independiente, dado que favorece a la autonomía de los escolares, en el monitoreo y la evaluación de su propio proceso de aprendizaje, para determinar lo que saben, comprenden y sean conscientes lo que se les dificulta, para desarrollar una serie de estrategias, de manera que puedan entender, regular y lograr la meta esperada, además, al ser el aprendizaje un proceso social, se debe buscar la participación de los estudiantes junto con sus compañeros en su autoevaluación y retroalimentación a través de la co-evaluación y heteroevaluación, que permita evaluar su propio aprendizaje (Heritage, 2010). En el caso de los estudiantes con discapacidad que se atienden en un CEBE, de acuerdo al estudio desarrollado, este último proceso social, no se efectúa.

Entonces, la EF es una práctica que empodera a profesores y estudiantes a dar lo mejor de sí para permitir el aprendizaje, es recopilar evidencia sobre cómo están progresando los estudiantes en sus aprendizajes durante la E-A, la que es

utilizada por los maestros, por un lado, para efectuar la retroalimentación necesaria a los educandos, y a sus familias, en el caso de estudiantes con condición de discapacidad, quienes deben comprender los objetivos deseados a alcanzar, y por otro, sirve como retroalimentación al docente para hacer ajustes a su enseñanza de acuerdo a las NA de los escolares y de esta manera, lograr cerrar la brecha.

Andrade y Heritage (2018), siguiendo la propuesta de Sadler (1989), desarrolla la EF, proponiendo tres preguntas y sus procesos:

A. ¿A dónde voy?, ¿qué estoy aprendiendo?, ¿por qué lo estoy aprendiendo? y ¿cómo saber si lo he aprendido?; en la que se determina los objetivos de aprendizaje de la lección ¿qué van a aprender los estudiantes?, y se establecen los criterios de evaluación ¿cómo sabrán si han aprendido lo que yo quería que aprendieran?

Procesos de la EF:

- a) Crear bloques de construcción, permite identificar la NA de cada uno de los estudiantes, desde el análisis de los desempeños, capacidades, competencias y estándares, para saber dónde se encuentra el estudiante y lo que le falta aprender, considerando la progresión de aprendizaje.
- b) Determinar objetivos de aprendizaje, establecer la meta de aprendizaje en relación a la NA de su estudiante.
- c) Desarrollar criterios de éxito, dar a conocer al estudiante y su familia, para que sepan dónde están y hacia dónde se dirige su aprendizaje, estos criterios están relacionados con un objetivo de aprendizaje, y a la vez conectados al anterior y al siguiente objetivo.

B) ¿Dónde estoy ahora? en relación con lo que se supone que se debe estar aprendiendo, ¿estoy empezando a aprenderlo?, ¿estoy avanzando en mi aprendizaje?, ¿dónde estoy en relación con el objetivo que se me ha fijado para esta lección?, a su vez plantea el Circuito de retroalimentación que parte desde:

- a) Obtener evidencias de aprendizaje, provienen de las interacciones y actividades que se dan en el aula, a través de la observación, el diálogo, de tareas de aprendizaje en la que los estudiantes participan, de cuestionamientos y discusión.

Las evidencias se pueden recoger mientras se está desarrollando la E-A y permiten al maestro tomar medidas de respuesta (proceso de EF), con la finalidad de seguir avanzando en el aprendizaje.

- b) Interpretar evidencias, las evidencias deben ser interpretadas, las que permiten comprobar el nivel de logro o examinar la dificultad que presenta el estudiante, llevándonos a reconocer la brecha de aprendizaje.
- c) Identificar la brecha de aprendizaje, cuya finalidad es efectuar la adaptación de la enseñanza a las NA de los estudiantes.

La brecha en la EF se refiere a la distancia entre lo que sabe el estudiante y la meta deseada.

C) ¿A dónde seguir?, ¿dónde estoy ahora?, ¿cómo voy a continuar?, ¿qué va a pasar para seguir avanzando, encaminado, para alcanzar esos objetivos de aprendizaje?

- a) Tomar medidas de respuesta, donde se considera:

✓ Retroalimentación para cerrar la brecha, considerada como estrategia esencial que guía el aprendizaje de los estudiantes, ofreciendo

comentarios, pistas, modelando, interrogando y explicando (en el caso de EBE, este se efectúa, también a las familias), sobre cómo lograr los objetivos propuestos para el estudiante, quienes logran entender ¿que están aprendiendo?, ¿cómo están aprendiendo? y ¿cómo deben avanzar?

La retroalimentación involucra al estudiante y su familia, permitiéndoles participar y ser responsables de sus aprendizajes para poder cumplir una meta.

- ✓ Ajustar la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, realizada por los docentes de aula, y se da en respuesta a la evidencia de aprendizaje. Cerrando aquí el Circuito de retroalimentación.
- b) Cerrar la brecha, este proceso se da cuando el estudiante logra el objetivo planteado.

Por todo lo desarrollado, se puede decir que, la EF para Heritage es un enfoque, que considera diferentes procesos, parte desde la identificación de donde se encuentran y que deben lograr los educandos, para proponer objetivos en base a la zona de desarrollo próximo, estableciendo y comunicando los criterios de logro, efectuando la retroalimentación necesaria, con la finalidad de adaptar las acciones pedagógicas para responder a las NA de los escolares, quienes se constituyen en participantes activos junto a sus familiares, considerando para ello el recojo de evidencias, su interpretación e identificación de brecha de aprendizaje en relación a las metas propuestas, donde estudiantes diferentes tendrán brechas diferentes, y efectuar los ajustes necesarios en la enseñanza del docente, para cerrar la brecha de aprendizaje. Como se observa en la siguiente figura.

Figura 10

Círculo de procesos de evaluación formativa



Nota: Adaptación del Círculos de procesos de evaluación formativa de Heritage.

Este nuevo enfoque viene siendo implementando en los diferentes países de Latinoamérica, entre ellos, para el Ministerio de Educación de Chile la evaluación formativa es:

un proceso continuo de evaluación que ocurre durante la enseñanza y el aprendizaje, basado en la búsqueda e interpretación de evidencia acerca del logro de los estudiantes respecto a una meta. Esto permite que el docente pueda identificar dónde se encuentran los estudiantes, conocer qué dificultades enfrentan en su proceso de aprendizaje y

determinar las acciones para cerrar la brecha entre el conocimiento actual y las metas esperadas (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

En el Perú, a través del Minedu (2016b), se considera a la EF como una “Práctica centrada en el aprendizaje del estudiante, que lo retroalimenta oportunamente con respecto a sus progresos durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación, entonces, diagnostica, retroalimenta y posibilita acciones para el progreso de aprendizaje de los estudiantes” (p. 101).

El presente estudio, está circunscrito al fortalecimiento de las practicas evaluativas de los docentes, en su enseñanza a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad, y para un mejor entendimiento se describe algunas concepciones:

Persona con discapacidad.

De acuerdo a la Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley N° 29973 (2012) se considera a una persona con discapacidad, a aquella que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente; es decir, a personas con deficiencias auditivas, visuales, motoras, que no necesariamente tienen deficiencias intelectuales, que cognitivamente comprenden y construyen sus conceptos y aprendizajes como cualquier persona común, solo requieren en ocasiones de ciertos ajustes o apoyo de estrategias para el logro de competencias. También, a aquellas personas con deficiencia intelectual, que su desempeño cognitivo es significativamente inferior, encontrándose por debajo de lo limítrofe, según el grado de clasificación del CIE-10.

En la presente investigación tendremos en cuenta a aquellas personas con deficiencia intelectual severa y multidiscapacidad, con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en sus grados 2 y 3, que, por sus características y condición, estudian en aulas de los CEBE, que no se incluyen en las aulas de I.E. de la EBR, EBA y ETP.

Para comprender a quienes consideramos personas con discapacidad intelectual, tendremos en cuenta lo señalado en la Guía de consulta de los criterios diagnósticos DSM-5, de la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), “La discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) es un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (p. 17).

En el DSM-5 de la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), señala que debe cumplir con los siguientes criterios:

1. Deficiencias de las funciones intelectuales, como razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia.
2. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso en el desarrollo y la autonomía personal y la responsabilidad social y la vida independiente.
3. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el periodo de desarrollo.

Además, es importante señalar que la discapacidad intelectual tiene diferentes niveles de funcionamiento, este se efectúa en base al Coeficiente Intelectual (CI), y

que según el CIE-10, que es un sistema de clasificación de los trastornos mentales, elaborado por Organización Panamericana de la Salud (2008, p. 73), la categorización del rendimiento intelectual es el siguiente:

- Limítrofe, se considera a las personas con CI de 70 - 79.
- Discapacidad Intelectual Leve, se considera a las personas con CI de 50 – 69.
- Discapacidad Intelectual Moderada, se considera a las personas con CI de 35 – 49.
- Discapacidad Intelectual Severa, se considera a las personas con CI de 20 – 34.
- Discapacidad Intelectual Profunda, se considera a las personas con CI por debajo de 20.

Este CI se saca con evaluaciones psicométricas, aplicadas individualmente por profesionales especializados y capacitados en las aplicaciones de dichas evaluaciones.

También es de precisar, que para SENSE Internacional (2021), se considera a una persona con Multidiscapacidad, a aquella que presenta dos o más deficiencia a la vez, comprometiendo su desempeño para la vida diaria y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

Para definir a una persona con Trastorno del Espectro Autismo (TEA), según el DSM-5 de la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), presentan:

- a) Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos. Es decir, se puede observar fracaso para iniciar y mantener una comunicación, deficiencia en la comprensión y ajuste de su comportamiento a diversas situaciones, falta de contacto visual y expresión facial.

b) Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Se observa en movimientos repetitivos, inflexibilidad de rutinas, foco de interés a objetos inusuales, hiper o hiporeactividad a estímulos sensoriales.

Figura 11

Clasificación de severidad de TEA, según el DSM-5.

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 Requiere ayuda muy notable	Presenta deficiencias graves de comunicación verbal y no verbal, sus interacciones sociales son muy limitadas y tiene respuesta mínima a la apertura social.	Su comportamiento restringido repetitivo interfiere su comportamiento en diferentes contextos. Presenta ansiedad intensa y dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 2 Requiere ayuda notable	Presenta deficiencias notables de comunicación social verbal y no verbal, problemas sociales, incluso con ayuda, reducción de respuesta o respuestas no normales a la interacción social.	Su comportamiento restringido repetitivo aparece con frecuencia e interfiere con su funcionamiento en diversos contextos. Presenta ansiedad y/o para cambiar el foco de acción.
Grado 1 Requiere ayuda	Presenta dificultad para iniciar interacciones sociales y si las realiza, se dan respuestas atípicas o insatisfactorias a la interacción social, puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales.	Presenta inflexibilidad en su comportamiento y tiene dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

Nota: Tabla que muestra la clasificación de severidad de TEA. Fuente: Tomado de DSM-5.

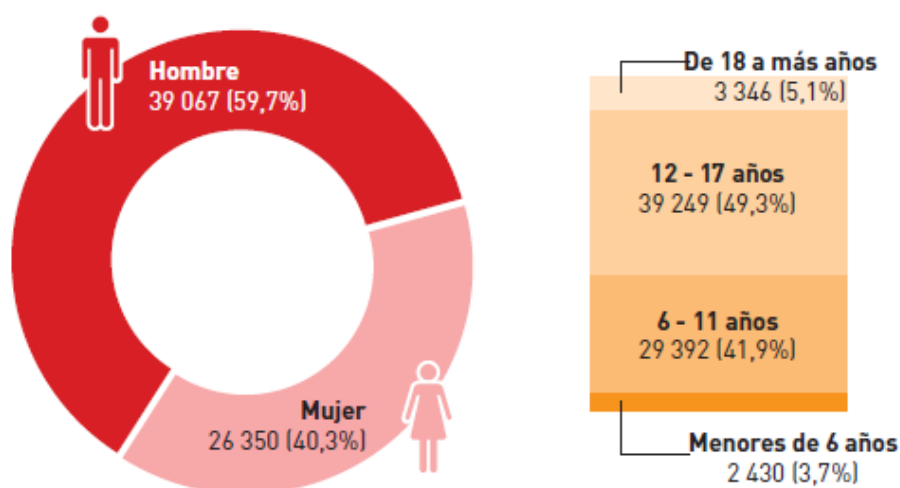
Es de mencionar que las personas que se ubican en Grado 1, son incluidos en las I.E. de la EBR, EBA y ETP, las personas situadas en Grado 2, algunas son incluidas y otras estudian en aulas de CEBE, este debido a las características que puedan presentar, y las personas con Grado 3 son matriculados en aulas de CEBE, es en este grupo donde se ubica la investigación.

Además, estadísticamente, en el Perú, según el INEI (2014) se tiene que, de 32 625 948 habitantes en el Perú en el año 2020, el 10.3% (3 millones 351 mil 919 personas) presentan algún tipo de discapacidad, del cual el 31.3% residen en la provincia de Lima.

Según el Conadis (2020) en el año 2019, de 265 mil 200 personas inscritas, 65 416 se encuentran en edad escolar.

Figura 12

Estudiantes con discapacidad de instituciones públicas y privadas, por sexo y grupos de edad.



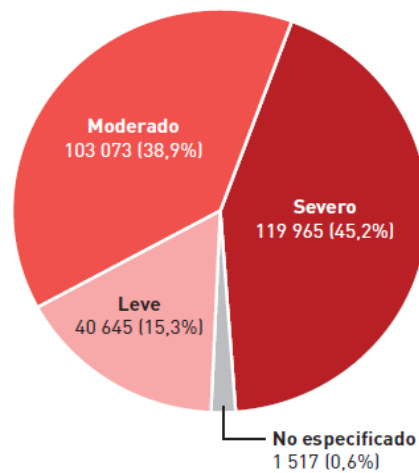
Total de estudiantes con discapacidad: 65 417

Nota: Porcentaje de estudiantes con discapacidad de instituciones públicas y privadas, por sexo y grupos de edad. Fuente: Conadis 2020

Asimismo, se encontró que el 15.3% presenta un nivel de gravedad leve de discapacidad, el 38.9% presentó un nivel de gravedad moderada y el 45.2% presentó un nivel de gravedad severa (este grupo es atendido en los CEBE) y el 0.6% no especificó.

Figura 13

Personas con discapacidad inscritos en el registro nacional, según nivel de gravedad en la limitación.



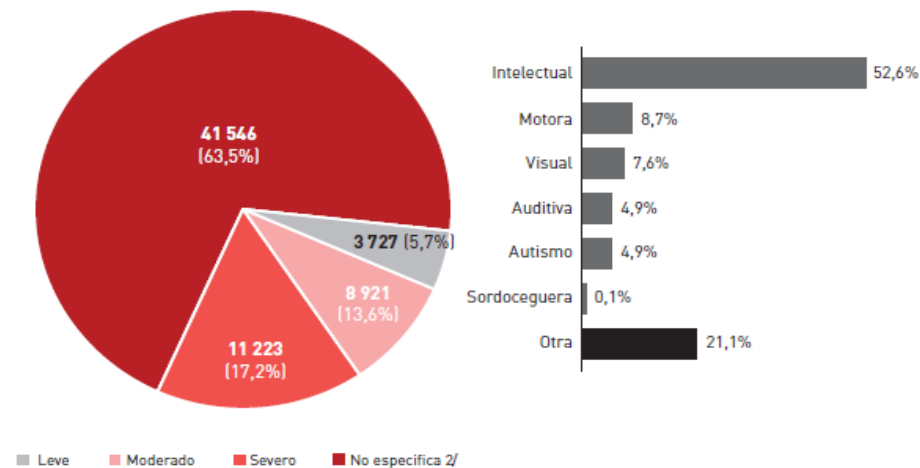
Total de población inscrita en el RNPCD de 2000 a octubre 2019: 265 200

Nota: Cantidad de personas con discapacidad. Fuente: Conadis 2020

También, se encontró que, de 65 417 estudiantes con discapacidad, el 52.5% presentan discapacidad intelectual, 4.9% autismo, 0.1% sordoceguera.

Figura 14

Estudiantes con discapacidad de instituciones públicas y privadas, según el nivel de gravedad y tipo de deficiencia/diagnóstico.



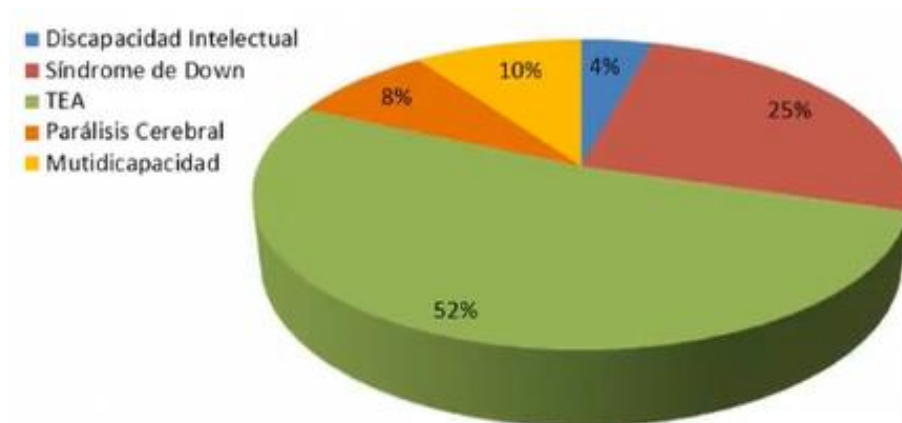
Total de estudiantes con discapacidad: 65 417

Nota: Cantidad de estudiantes con discapacidad. Fuente: Conadis 2020

En el CEBE María Auxiliadora encontramos que, en el año 2020, el 52% de los estudiantes matriculados presentaban condición de TEA y el 48% entre discapacidad severa y multidiscapacidad.

Figura 15

Estudiantes matriculados en el CEBE por tipo de diagnóstico.



Nota: Porcentaje de estudiantes matriculados con CEBE. Fuente: Proyecto Educativo Institucional del CEBE María Auxiliadora

Entre las características que presentan los estudiantes, tenemos como fortalezas lo siguiente:

- Adquieren el conocimiento, si se les enseña a través de los diferentes canales sensoriales.
- Aprenden por modelamiento o demostraciones, lo que tiene que hacer.
- Se motivan cuando el aprendizaje responde a su interés y vivencias.
- Comprenden vocabulario de su entorno próximo y más allá de su entorno, si este se les enseña.
- Siguen órdenes simples y algunos llegan al seguimiento de órdenes complejas, si se les explica pausadamente y de forma diaria.
- Tienen habilidades artísticas.
- Se habitúan a rutinas.

Por sus características pueden presentar los siguientes compromisos:

- Atención – concentración. Dificultad para dirigir y mantener la atención sobre los estímulos relevantes.
- Seguimiento de instrucciones, comprendiendo ordenes simples y dificultándoles entender las ordenes complejas.
- Limitada capacidad para asimilar, procesar y retener información.
- Memoria de trabajo.
- El razonamiento y organización, presentando dificultad para elaborar estrategias alternativas y procesos para dar solución a problemas.
- El pensamiento abstracto.
- Esperar turno, tienen escaso tiempo de espera.
- En la generalización de los aprendizajes que adquieren.

- En la orientación espacio – temporal.
- Distinguir los datos relevantes de los irrelevantes.
- Torpeza y debilidad motora, deficiente coordinación motora e inestabilidad motriz.
- Inadecuada coordinación manual y débil prensión.
- Falta de coordinación o disociación de miembros superiores e inferiores.
- Alteración del equilibrio.
- Tienen vocabulario reducido, concreto y muy ligado al contexto en el que se encuentran.
- Presentan poca intención comunicativa.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Hiperactividad.
- Ansiedad.
- Reducida capacidad de auto control.
- Requieren de apoyo para comprender sus emociones y ponerlas en palabras.
- Requieren de la supervisión de un adulto para desarrollar tareas de actividades de la vida diaria.
- Es necesario el modelamiento y guía de un adulto en su aprendizaje.
- Algunos requieren de modificación conductual y regulación en su comportamiento.
- Algunos estudiantes requieren de medicación para la regulación en su comportamiento.

Grupo poblacional de estudiante que tienen los mismos derechos que un estudiante común, atendido en la EBR, **la educación para niños, niñas y**

adolescentes con discapacidad, es un derecho, que les permite aprender y desarrollar habilidades y conocimientos que les sirva para su vida en su interacción con la sociedad, en igualdad de oportunidades que las personas comunes, efectuando las acciones necesarias que respondan a sus capacidades, necesidades y características individuales, con el fin de lograr su autonomía, considerando el currículo ordinario y una evaluación en función de los progresos individuales.

Para entender el concepto de educación para las personas con discapacidad, se ha partido desde entender el concepto de educación que se tiene, desde las diferentes normativas legales y de instituciones que velan por el cumplimiento de dicho derecho, es así que para la UNICEF, que es el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, y que trabaja en diferentes lugares del mundo en favor de los niños y adolescentes más desfavorecidos, con el fin de proteger sus derechos, sobre todo en salud, educación y protección, refiere que “La educación es un derecho básico de todos los niños, niñas y adolescentes, que les proporciona habilidades y conocimientos necesarios para desarrollarse como adultos y además les da herramientas para conocer y ejercer sus otros derechos” Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022).

La educación como un derecho de los niños, se establecido en tratados internacionales, es así que el 20 de noviembre de 1989, se estableció la Convención sobre los Derechos del Niño, la que fue aceptada y firmada por representantes de diferentes países del mundo, y que en su art. 29 se menciona que la educación deberá desarrollar en los estudiantes su personalidad, sus aptitudes, así como sus capacidades mentales y físicas para alcanzar el máximo de sus potencialidades,

además deberá prepararlo para ser una persona respetuosa, responsable, pacífica y cuidadosa con el medio ambiente (UNICEF, 2006).

Y, para entender el concepto de educación para niños, niñas y adolescentes con discapacidad, se consideró lo mencionado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2022), la que fue aprobada el 13 de diciembre de 2006, mediante el cual los Estados reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando que este grupo poblacional no sea excluido del sistema educativo, brindando una educación en igualdad de condiciones y en la comunidad en la que vive, proveyendo de ajustes razonables, apoyos necesarios y personalizados en función de sus necesidades individuales, con el fin de lograr una formación efectiva, considerando en su enseñanza habilidades para la vida y su desarrollo social, asegurando que su educación se imparta en los lenguajes, modos y medios de comunicación más apropiados para cada uno de ellos.

Asimismo, se considera lo expresado por Palacios (2008) quien menciona que para educar a las personas con discapacidad, se debe rescatar sus capacidades, en lugar de considerar su discapacidad, menciona además que la educación se debe adaptar a las necesidades de todos, considerando el principio del diseño universal, mediante el cual se propone que todos los entornos, bienes y servicios, deben cumplir con requisitos para poder ser utilizados por todas las personas de forma autónoma y natural, es así, que el currículum ordinario que proponga el sector educación, debe dar respuesta a todos los estudiantes; asimismo, contempla la importancia de prestar una atención individualizada a los estudiantes, basado en sus

necesidades educativas individuales de cada uno, considerando criterios de evaluación en función de los progresos individuales de cada escolar.

El Perú participa en cada una de estas reuniones, firmando cada uno de los acuerdos, por lo que, el Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación de cada ciudadano peruano, es así que, en la Constitución Política del Perú (1993), en su Art. 16 se menciona que “Es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas” (p. 8).

Contemplando cada uno de los conceptos sobre educación, como debe ser la educación para las personas con discapacidad y a quien consideramos persona con discapacidad, podríamos decir que:

Considerando lo anteriormente mencionado, se dan a conocer cuáles son los servicios que se prestan a los estudiantes con discapacidad en el Perú, se considera en Minedu (2021) al D.S. N° 007-2021-MINEDU, decreto supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, en su Art. 84, establece los Servicios de Educación que se deben prestar a este grupo poblacional, siendo los siguientes:

a) Programa de Intervención Temprana (PRITE), se encarga de brindar servicio no escolarizado a niños menores de tres años con discapacidad o en riesgo de adquirirla.

b) Centro de Educación Básica Especial (CEBE), se considera a las instituciones educativas que brindan educación especializada a estudiantes con discapacidad severa, quienes, por su condición, requieren de apoyos permanentes; el objetivo es garantizar el desarrollo integral de este grupo poblacional. Los CEBE,

a través de su Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), participan en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad leve y moderada a las I.E. de la EBR, de la EBA y ETP.

c) Programa de Atención Adulto con Discapacidad (PRAAD), servicio que se encarga de brindar atención a la persona con discapacidad severa mayor de veinte años, que no ha accedido y/o accedió tardíamente a su escolaridad. El objetivo es desarrollar capacidades de autonomía y competencias laborales.

De lo mencionado, y contemplando en la presente investigación, se desarrolló con docentes que trabajan en aulas de CEBE, donde se atiende a estudiantes con discapacidad severa que requieren apoyos permanentes, siendo el trabajo principal lograr su autonomía personal y su preparación para la vida adulta, se considera el desarrollo de:

- Habilidades de percepción, atención y memoria.
- Habilidades de motricidad gruesa y fina.
- Habilidades de comunicación, de ser necesario, se hace uso de un sistema alternativo o aumentativo de comunicación.
- Habilidades básicas de aseo, higiene, vestido, alimentación, que permitan su desempeño en sus hogares.
- Habilidades sociales que permitan la interacción con sus pares y con adultos.
- Reconocimiento de su esquema corporal y el dominio del espacio.

Además, es importante mencionar que el trabajo se realiza de forma articulada con los familiares del estudiante.

2.3.2 Concepto de categorías

Gestión escolar en los procesos de la evaluación formativa. Si se desea brindar una educación de calidad que conlleve al logro de aprendizaje de los estudiantes, es importante considerar la gestión y liderazgo del directivo, como elemento fundamental, entendiéndose a este como:

Gestión escolar y liderazgo directivo. Según el artículo 55 de la Ley General de Educación, Ley Nro. 28044, el director es el “responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo” (Congreso de la República, 2003, p. 8), pero dependerá del tipo de gestión que el directivo desarrolle en la I.E. para brindar calidad educativa en la escuela. Una gestión pedagógica, centrada en el aprendizaje de los estudiantes, desarrollada por un liderazgo pedagógico, es fundamental para el logro de aprendizaje de los estudiantes, la misma que debe estar centrada en la necesidad de cada escolar, su contexto, en el trabajo conjunto con las familias, y en el desarrollo profesional de los docentes, mediante la práctica de una convivencia democrática (Minedu, 2014).

Considerándose el **Desempeño Docente**, indispensable para el desarrollo profesional y logros de aprendizaje de los estudiantes, entendiéndose a esta, como el proceso de movilización de capacidades profesionales, de disposición personal y responsabilidad que tiene el docente, para establecer relaciones entre los diferentes componentes, que conllevan al logro de aprendizaje que le sirvan para la vida, en los estudiantes, participando activamente en la gestión educativa y participando en la formulación, implementación y evaluación de políticas educativas tanto locales como nacionales (Robalino Campos, 2005).

Siendo fundamental, que el directivo efectúe el *Acompañamiento Docente*, considerada como una estrategia de formación docente que, mediada y guiada por un acompañante, permite la mejora de la práctica pedagógica, a partir de la toma de conciencia e implementación de cambios necesarios para optimizar progresivamente su autonomía profesional y por ende la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Minedu, 2016a).

La misma que con llevará a la *Reflexión docente* “Es la revisión crítica de las propias experiencias de aprendizaje y su práctica pedagógica” (Castellanos y Yaya, 2013, p. 2).

Para Schön (1999 como se citó en Domingo Roget, 2013) afirma:

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar (p. 216).

Para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes, que permitirá el desarrollo en los estudiantes, de aprendizajes de calidad y que le sirvan para la vida, desarrollando su autonomía, se considera para el mismo los enfoques que nos propone el CNEB, como son:

Enfoque por Competencia. “su eje esencial es básicamente ayudar a comprender el proceso de aprendizaje y las metas de éste en función del desempeño, posibilitando la aplicación de diversas estrategias didácticas, en las cuales se

promueve la exploración y el autoaprendizaje” (Tobón, 2005, p. 77). Asimismo, “se abordan procesos del saber ser, el saber hacer y el saber conocer” (Tobón et al., 2010, p. 71).

La misma que desarrolla competencias en los estudiantes, entendiéndose a esta como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, en una perspectiva de mejora continua” (Tobón et al., 2010, p. 11).

Enfoque que es evaluado a través del enfoque de evaluación formativa, entiendo a la evaluación, como un proceso que permite recopilar y analizar información para conocer como aprenden los estudiantes y el nivel de avance de las competencias en que se ubican, con el propósito de tomar decisiones para mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza (Minedu, 2020b).

Y al enfoque de evaluación formativa, como un proceso continuo que se lleva a cabo durante el curso de la E-A, proporcionando retroalimentación al estudiante, y a sus familias, en el caso de las personas con discapacidad, con el fin de hacer cambios en el estado de su aprendizaje y en los maestros para que adapten sus estrategias a las NA de los escolares, con el objetivo de lograr cerrar la brecha entre el lugar donde se encuentra actualmente el alumno y lo que debe de alcanzar, y de esta manera, lograr cerrar la brecha; al cerrar la brecha, se abre otra brecha y se vuelve a utilizar la EF, para cerrar la brecha una vez más Heritage (2010). La misma que se desarrolla considerando una serie de procesos:

Procesos de evaluación formativa. Heritage (2018b) nos habla del siguiente ciclo de EF:

- ✓ Crear bloques de construcción, donde se identificarán las NA de cada uno de los estudiantes, haciendo un análisis de su desempeño real y el desempeño que debe lograr, para identificar lo que le falta por aprender.
- ✓ Determinar objetivos de aprendizaje y dar a conocer a los estudiantes, las que deben definirse y comunicarse a los estudiantes y en el caso de la modalidad de EBE, a los Padres de Familia (PPFF) también, con la finalidad de identificar lo que conocen, lo que les falta por aprender y la secuencia de lo que aprenderán.
- ✓ Desarrollar criterios de éxito, en el cual el docente establece criterios de logro y los comunica a los estudiantes y en el caso de EBE, a los PPFF.
- ✓ Obtener evidencias de aprendizaje, referida a las actividades propuestas por los docentes que permiten que los estudiantes realicen acciones o producciones de aprendizaje.
- ✓ Interpretar evidencia, permite identificar el progreso del estudiante en relación a la meta de aprendizaje y los criterios de logro propuestos, para establecer estrategias que permitan alcanzar la meta propuesta; permitiendo con ello al docente ajustar su enseñanza, planteando nuevas estrategias de aprendizaje. Y a través de un trabajo conjunto con las familias del estudiante con discapacidad, poder determinar lo que van logrando, las dificultades que van teniendo, y en una comunicación permanente mencionar que aspectos o acciones propuestas o nuevas están resultando.
- ✓ Identificar la brecha de aprendizaje con el objeto de ajustar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, el docente interpretará la evidencia

que se obtiene de la EF para identificar la brecha entre lo que estudiante aprendió y la meta de aprendizaje propuesta.

- ✓ Retroalimentación para cerrar la brecha, relacionada a realizar una retroalimentación descriptiva al escolar sobre su aprendizaje y una retroalimentación por descubrimiento o de reflexión a los PFFF.

En la presente investigación el proceso de retroalimentación se extrae de la propuesta realizada por el Minedu (2018), en el marco de la rúbrica de evaluación del desempeño docente, en la cual se considera las siguientes:

- a) Por descubrimiento o reflexión: el docente guía a los estudiantes en su análisis, para que ellos mismos propongan una solución o estrategia para mejorar su desempeño, desde su propio razonamiento identifican sus concepciones y/o errores.
- b) Descriptiva: el docente ofrece sugerencias de qué hacer para mejorar o da a conocer al estudiante lo que le falta para alcanzar el logro.
- c) Elemental: el docente señala únicamente si la respuesta o procedimiento es correcta o incorrecta, o le da la respuesta, o menciona dónde encontrarla.

Cabe señalar que, en la EF es importante que se ofrezca retroalimentación desde la interpretación efectuada de la evidencia de aprendizaje de los estudiantes, la cual permitirá tomar las decisiones más pertinentes, que conlleven al logro del propósito establecido (López, 2010).

- ✓ Ajustar la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, decisiones de estrategias y acciones a realizar por los docentes, con la

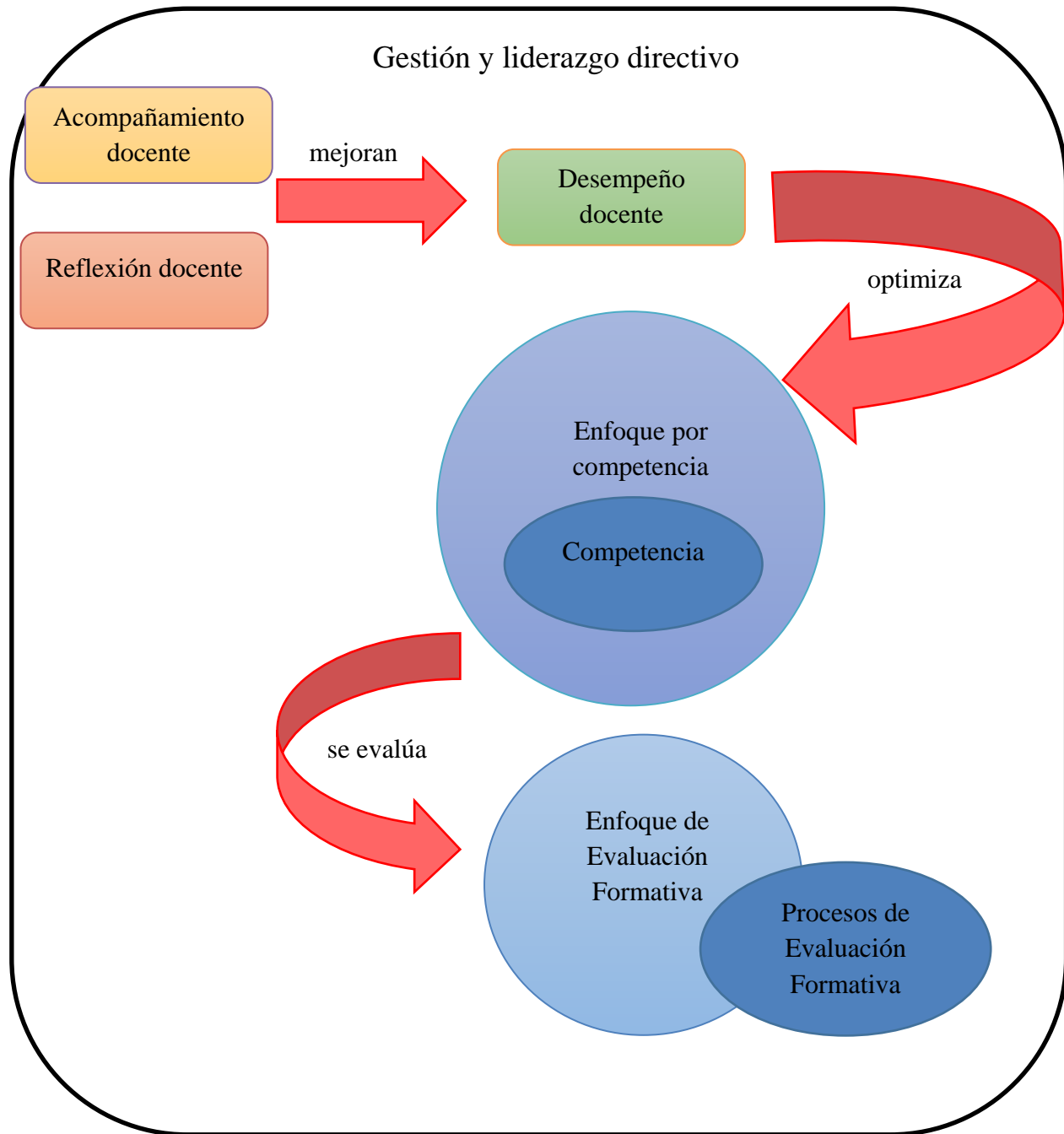
finalidad de realizar adaptaciones necesarias en las estrategias de enseñanza en base a las NA, para lograr cerrar la brecha.

- ✓ Cerrar la brecha, último proceso de la EF, que permite verificar si el estudiante logro la meta de aprendizaje propuesta, para seleccionar nuevos objetivos y le permita al estudiante seguir progresando; renovándose el ciclo de la EF.

A continuación, se muestra en la siguiente figura la relación de los conceptos desarrollados.

Figura 16

Mapa mental de conceptos fundamentales y su relación.



Nota: Mapa mental de la articulación de los conceptos de las categorías.
Elaboración: Propia

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

Se desarrolló una investigación de tipo cualitativa que según Hernández et al. (2014) se enfoca en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358).

Este tipo de estudio, presenta una metodología flexible para su elaboración, que si bien existen formas de cómo realizarla, esta sirve como guía, más no como una exigencia de cómo se debe efectuar, es decir, es flexible la forma de cómo se pueda ejecutar la exploración, permitiendo estudiar a las personas en su contexto, interactuando con las mismas de una manera natural, observándolas, escuchando lo que piensan y viendo los documentos que elaboran, permitiendo de esta manera, obtener información de una forma descriptiva, desde las propias palabras de las personas y desde sus propias acciones, para posteriormente, analizar los datos recogidos y desarrollar conceptos a partir de ellos (Quecedo y Castaño, 2002).

La investigación cualitativa tiene diferentes métodos para efectuar la exploración, esta depende de la forma de investigar, considerándose para el presente estudio, la Investigación – Acción, donde se tomó en cuenta el tema del currículo sobre EF. Stenhouse (1998 como se citó en Restrepo Gómez, 2004), afirma “el

desarrollo del currículo debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un currículo debe ser un investigador, [...] Debe partir de un problema, no de una solución” (p. 48).

La I-A se efectuó en una institución educativa pública del distrito de San Borja, la cual se desarrolló mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo, para el fortalecimiento de las capacidades de los docentes en EF, de estudiantes con discapacidad. Lewin (1947 como se citó en Elliot, 2000) afirma que la I-A: “Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella” (p. 15). Eso significa que, en el presente estudio, durante el desarrollo del proceso de fortalecimiento de las capacidades docentes, mediante el liderazgo del director, este último, a su vez, también se convirtió en parte del proceso de investigación.

Es así que, a través de la I-A se busca un cambio y mejora en las prácticas pedagógicas de los docentes y del directivo, mediante la autorreflexión y reflexión grupal, generando conocimiento y entendimiento, relacionando la teoría con la práctica, en las personas que forman parte del estudio, teoría llevada a la práctica que busca instaurar cambios en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se estudia, quien los estudia y el proceso de investigación (Restrepo Gómez, 2002). Permitiendo tomar decisiones de manera participativa y conjunta, con el objetivo de mejorar la E-A.

Kemmis (1988 como se citó en Rodríguez et al. 1996) afirma:

que la investigación-acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias

prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas. b) comprensión de estas prácticas. y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas (p. 29).

El proceso de I-A, parte desde la reflexión personal y en conjunto para identificar el problema, para luego presentar y ejecutar una posible solución, planificando y desarrollando acciones, efectuándose un permanente análisis, seguimiento y evaluación de las acciones de mejora, para replanificar de ser necesario, con el propósito de lograr su comprensión e interiorización de la nueva práctica.

3.2 Diseño de investigación

Para lograr la mejora de las capacidades pedagógicas del directivo y de los docentes, en la presente I-A, se tomó en consideración los pasos planteados por Restrepo Gómez (2003):

a) Deconstrucción, entendida como el conocimiento de la realidad del contexto del estudio, en este caso de la práctica pedagógica y evaluativa de los docentes, a través de la reflexión y exploración de las mismas, identificando las dificultades, vacíos y teorías implícitas, para priorizar una de ellas y buscar su mejora a través de la,

b) Reconstrucción o planteamiento de alternativas de solución, que permita el cambio y optimización de las prácticas evaluativas, a través de la reflexión de sus experiencias, considerando el sustento teórico que tienen y cómo está es llevada a sus prácticas evaluativas, para la reconstrucción de la nueva práctica, produciendo saber pedagógico tanto en el directivo, como en el docente, apoyados en teorías

sólidas. En el presente estudio, se seleccionó, la teoría propuesta por Heritage (2018b) sobre EF.

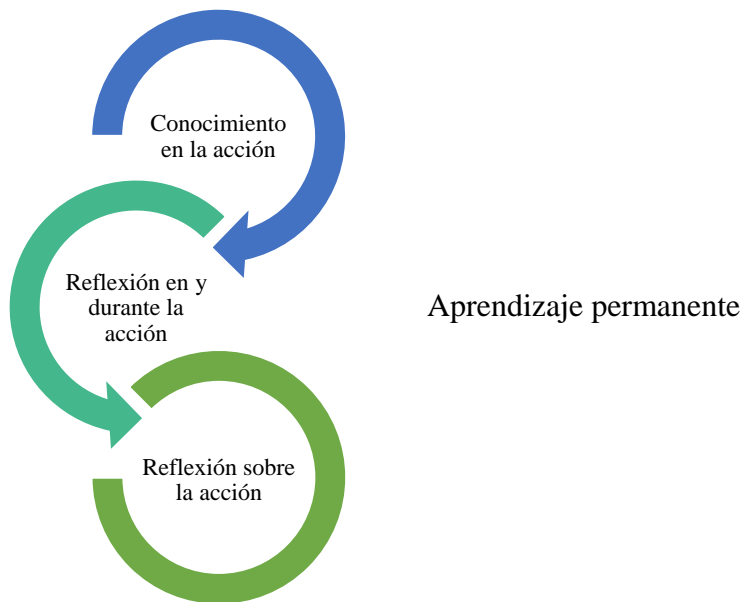
Entendiendo como saber pedagógico al “conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades” (Restrepo Gómez, 2004, p. 51). Lográndose está, a través del proceso reflexivo, considerándose para la presente investigación, la propuesta de Schön (1983 como se citó en Elliot, 2000), quien indica:

Si la enseñanza es una profesión, de acuerdo con el modelo de racionalidad técnica, los profesores necesitan conocer los principios teóricos que rigen las condiciones del aprendizaje y las técnicas que pueden emplearse para sacar el máximo rendimiento de aquellas condiciones (Elliot, 2000, p. 11).

Schön (1987 como se citó en Domingo Roget, 2013) propone tres fases para desarrollar el pensamiento práctico: el conocimiento en la acción, referido al concepto teórico adquirido por los docentes en sus estudios y la puesta en marcha en la práctica profesional de esta teoría, la reflexión en y durante la acción, la misma que se produce al poner en marcha la teoría y se presenta un resultado inesperado, produciéndose una reflexión en el momento que se presenta la situación, por parte del docente, buscando estrategias y brindando una respuesta, basada en su reflexión, modificando y mejorando su aplicación de la teoría, y reflexión sobre la acción o sobre la reflexión en la acción, referido a la reflexión posterior que realiza el docente sobre los procesos realizados en el momento de su “reflexión en la acción”, siendo este fase sumamente importante, porque al desarrollarse el mismo, se produce el aprendizaje permanente.

Figura 17

Fases del pensamiento práctico propuesto por Schön.

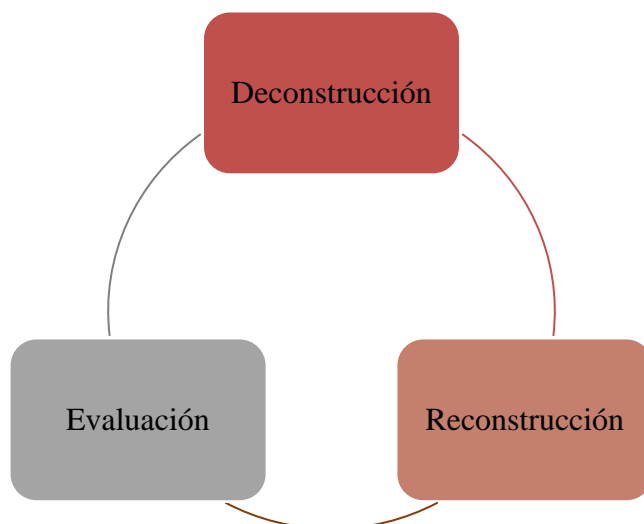


Nota: Se detallan las fases del pensamiento práctico de Schön. Fuente: Domingo Roget (2013)

c) Evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida, la que nos permite validar la efectividad de la práctica propuesta o reconstruida y de esta forma se logra la transformación de la práctica pedagógica y evaluativa, logrando la satisfacción personal y cambio de prácticas del profesional (Restrepo Gómez, 2003).

Figura 18

Pasos de I-A propuestos por Restrepo.



Nota: Pasos de la I-A. Fuente: Restrepo Gómez (2013)

3.3 Muestra teórica

Para la presente investigación, la muestra estuvo conformada por 05 docentes cuyas características se detallan:

Tabla 9

Muestra teórica

Criterios de inclusión	Características
Género	Femenino.
Condición laboral	Nombrado.
Años de servicio	Mayor a 25 y menor a 3 años.
Nivel educativo de trabajo	Inicial y Primaria.
Carga docente	Estudiantes con discapacidad de 03 a 20 años de edad.

Criterios de inclusión	Características
Especialidad	Docente de educación especial o de EBR con experiencia de más de dos años en el trabajo de estudiantes con discapacidad.
Forma de trabajo	Ejecución de sesiones de aprendizaje individual, con estudiantes con discapacidad, haciendo uso de aplicativos para video llamadas (Google Meet, Zoom o Video llamada WhatsApp).
Predisposición	Disposición de tiempo y ganas de aprender. Facilitando la comunicación, brindando su correo electrónico para programar video llamadas a través del aplicativo Google Meet, y su número telefónico para recepcionar y responder mensajes por WhatsApp.

Nota: Criterios de inclusión y características. Elaboración: Propia

Asimismo, se excluyó a los docentes que forman parte del equipo SAANEE y al grupo de profesionales no docentes, por no ser responsables directos del trabajo con los estudiantes, no tener un grupo de estudiantes a cargo, su trabajo es de apoyo.

3.4 Categorías y conceptos

Figura 19

Categorías y conceptos

Acompañamiento docente (AD)	Desempeño docente (DD)	Procesos de evaluación formativa (PEF)	Reflexión docente (RD)	Enfoque por competencias (EC)
<ul style="list-style-type: none"> ● Visita en las sesiones virtuales - VSV 	<ul style="list-style-type: none"> ● Organización personal y de espacios -OPE 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificación de necesidades -IN 	<ul style="list-style-type: none"> ● A -Autoconfianza 	<ul style="list-style-type: none"> ● ACE -Actuar competente del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> ● T -Talleres 	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificación – P 	<ul style="list-style-type: none"> ● Propósitos – Pro 	<ul style="list-style-type: none"> ● IFD – Identificación de fortalezas y debilidades 	<ul style="list-style-type: none"> ● ACED - Articulación de competencia con estándar y desempeños.
<ul style="list-style-type: none"> ● G - GIA 	<ul style="list-style-type: none"> ● Prácticas pedagógicas y evaluativas - PPE 	<ul style="list-style-type: none"> ● Criterios – C ● Evidencias de aprendizaje - EA ● Interpretar evidencias - IE ● Brecha de aprendizaje - BA ● RE -Elemental ● Retroalimentación – R ● RD - Descriptiva ● RR - Reflexiva ● Ajustar la enseñanza - AE ● CB – Cierre de brecha ● APA – Avance en propósito de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoreflexión - AR ● Auto reflexión de su práctica como evaluador 	<ul style="list-style-type: none"> ● Com – Componentes de la competencia

Elaboración: Propia

3.5 Hipótesis de acción

3.5.1 Hipótesis general

Si fortalecemos el desempeño docente mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar mejora los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.

3.5.2 Hipótesis específica

a) Si desarrollamos talleres sobre EF mejora los desempeños de los docentes para la comprensión de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.

b) Si se desarrolla el acompañamiento mejora el desempeño docente en la comprensión y practica de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.

c) Si generamos espacios de reflexión docente sobre los procesos de evaluación formativa mejora su proceso crítico reflexivo como evaluador en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.

3.6 Técnicas e instrumentos

Las técnicas son procedimientos y actividades que permiten recoger información para dar respuesta a las preguntas de investigación, las mismas que son aplicables mediante los instrumentos (Hurtado de Barrera, 2000). A continuación, se presenta las técnicas e instrumentos de la investigación.

Es importante mencionar que se recurrió a medios virtuales en relación al contexto educativo del país, por la situación de pandemia y encontrarnos desarrollando trabajo remoto.

Tabla 10

Técnicas e instrumentos

Técnicas	Instrumentos	Fuentes	Medio virtual
Análisis documental	Ficha de registro de análisis documental.	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento docente, informes de progreso de estudiantes, PCI, planificación curricular de las docentes e Informes Psicopedagógicos (IP), Plan de Orientación Individual (POI) de los estudiantes, todas del año 2019. ● PCI, PCA, cuadro de Identificación de NA de los estudiantes, matrices de planificación, Matrices de Análisis de Evidencia, Brecha de Aprendizaje y Ajuste de Enseñanza (MAEBAAE) y orientaciones a los PPF, todas del 2020. 	-
Entrevista semi estructurada	Guía de entrevista semiestructurada.	05 docentes de aula.	Google meet
Observación	<ul style="list-style-type: none"> ● Guía de observación. ● Diario de Investigación ● Preguntas de reflexión. 	05 docentes de aula.	Google meet, Zoom, videollamada WhatsApp.

Elaboración: Propia

3.6.1 Procedimientos

Figura 20

Procedimientos

Fases de la I-A	Fases que contribuyen al proceso, según otros autores	Acciones	Producto	Instrumento	Recursos
Deconstrucción	Revisión documentaria del año 2019, para la identificación del problema	Recolección y análisis de documentos institucionales y de los fundamentos de EF por parte de la dirección.	Registro de necesidades de aprendizaje de los docentes. Conocimiento del EC y EF por parte del director.	● Ficha de registro de análisis documental.	● Cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento del directivo. ● Informes de progreso de estudiantes. ● PCI. ● Planificación curricular de las docentes. ● Informes Psicopedagógicos y POI de los estudiantes. ● Libros, papers y videos de autores que proponen el EC y formativo.
	Sensibilización diagnóstico y	● Autoanálisis de la práctica pedagógica por los docentes.	Identificación de necesidades de aprendizaje docente.	● Guía de observación.	● Preguntas de reflexión. ● Análisis de formas de evaluar en la I.E.

Fases de la I-A	Fases que contribuyen al proceso, según otros autores	Acciones	Producto	Instrumento	Recursos
		<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación del Plan de Acción a las docentes. 			
	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> ● Determinación del problema. ● Objetivos. ● Actividades. 	Hipótesis de acción.	<ul style="list-style-type: none"> ● Diario investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Plan de acción.
Reconstrucción	Actuar	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión de teorías pedagógicas. ● Conocimiento de teorías. ● Práctica de teorías. 	Mejora de la práctica docente en EC y EF.	<ul style="list-style-type: none"> ● Diario investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Libros y papers sobre EC y EF. ● Talleres.
		Recogida de datos de los procesos reflexivos de los docentes.	Mejora de la práctica docente en EF.	<ul style="list-style-type: none"> ● Guía observación. ● Diario investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Acompañamiento docente.
Reconstrucción	Observar				<ul style="list-style-type: none"> ● Asesoramiento individual al docente. ● GIAs. ● Cuaderno de recojo de evidencia de aprendizaje de estudiantes.
Evaluación	Reflexionar. Transformación.	Reflexión sobre las practicas evaluativas			<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntas de reflexión.

Fases de la I-A	Fases que contribuyen al proceso, según otros autores	Acciones	Producto	Instrumento	Recursos
		Revisión de documentación pedagógica del año 2020 de la I.E.		<ul style="list-style-type: none"> ● Ficha de registro de análisis documental. 	<ul style="list-style-type: none"> ● PCI. ● PCA. ● Identificación de NA de los estudiantes. ● Matriz de planificación. ● Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza. ● Orientaciones a los PPF
		Entrevistas individuales a las docentes.		<ul style="list-style-type: none"> ● Guía de entrevista semiestructurada. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Realización de video llamada por aplicativo Google meet.
		Interpretación de la información.	Elaboración de informe.	<ul style="list-style-type: none"> ● Ficha de registro de análisis documental. ● Guía de entrevista semiestructurada. ● Guía de observación. ● Diario de Investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Proceso reflexivo.

Elaboración: Propia

3.6.2 Plan de análisis de datos

Para el recojo de información, se hizo uso de tres instrumentos: Análisis documental, observación y entrevista, las que permitieron recoger datos del trabajo efectuado por las 05 docentes de aula que formaron parte de la muestra de estudio.

El primer instrumento se llevó a cabo a través de la ficha de registro de análisis documental, que permitió recoger datos del cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento del directivo, informes de progreso de estudiantes, PCI, planificación curricular de las docentes e informes psicopedagógicos y POI del año 2019, logrando identificar las prácticas de evaluación de las docentes, antes del plan de acción, la misma que pertenece a la fase de Deconstrucción de la I-A; posteriormente se efectuó el análisis de PCI, PCA, cuadro de identificación de NA de los estudiantes, matrices de planificación, matrices de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza y las orientaciones elaboradas por las docentes y dadas a los PPF, durante el desarrollo del plan de acción en el año 2020, proporcionándoles información sobre el proceso de comprensión y práctica de la EF de las docentes de aula, correspondiendo a la fase de evaluación de la I-A.

El segundo instrumento, se ejecutó a través de la guía de observación que ayudó a registrar la reflexión de las docentes sobre sus prácticas evaluativas a partir de la presentación del Plan de Acción, favoreciendo para la mejora del plan, también, de los acompañamientos a las sesiones sincrónicas realizadas por las docentes de aula en la ejecución de sus sesiones de aprendizaje y retroalimentación efectuada a los padres de familia y estudiantes, en las asesorías individuales, además se usaron los diarios de investigación registrando el proceso de análisis, entendimiento y experiencias sobre la comprensión de los enfoques por

competencia y EF, permitiendo anotar como vienen aplicando cada uno de los procesos de EF en la enseñanza de los estudiantes con discapacidad, recogiendo información de los talleres y GIAs, correspondiendo al desarrollo de la fase de reconstrucción de la I-A, asimismo de la reunión para reflexiones finales con las docentes, está correspondiendo a la fase de evaluación de la I-A. Finalmente, el tercer instrumento utilizado fue una guía de entrevista semi estructurada a través del cual se recogió información sobre el conocimiento y manejo del EC, enfoque de EF y sus procesos; la misma que corresponde a la fase de evaluación de la I-A.

Es de señalar que, los talleres, GIAs y entrevistas fueron realizadas con video llamada a través del recurso virtual de Google Meet, posteriormente, los videos fueron desgravados y los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos, se transcribieron, ordenaron, organizaron y clasificaron, con la finalidad de encontrar significados, efectuándose el análisis de cada uno de ellos, realizando la codificación y categorización de la información, seleccionando fragmentos o párrafos mencionados por las docentes, efectuándose primero un síntesis de tipo descriptivo de los hechos encontrados, relacionándolos a los objetivos de la investigación, y luego un análisis de tipo interpretativo, de los resultados encontrados y lo que se halló en diferentes referentes teóricos citados o estudios similares.

La triangulación se halla en el cruce de los resultados de los tres instrumentos aplicados en las diferentes fases de la I-A, en los datos hallados sobre el conocimiento y prácticas evaluativas de los docentes, antes, durante y después del estudio, y en los hallazgos encontrados cruzando información con el marco teórico, las mismas que permitieron llegar a algunas conclusiones y

recomendaciones en relación a los objetivos, y su verificación de las hipótesis de acción.

3.7 Consideraciones éticas

Dado el respeto que se debe tener por cada una de las personas que forman parte de la muestra de estudio, los colaboradores de la presente investigación tomaron conocimiento mediante una Hoja Informativa que se les envió a sus correos electrónicos, recepcionando la respuesta a la misma, donde se les dio a conocer los objetivos, procedimientos que se desarrollarían en la presente investigación cualitativa y los beneficios a los que accederían con su cooperación, en este caso fue el fortalecimiento de sus desempeños docentes en EF para estudiantes con discapacidad, asimismo, tomaron conocimiento de tener la libertad para decidir su colaboración o de negarse a colaborar en cualquier momento del proceso de la exploración, y del manejo de privacidad, así como de la privacidad de los datos personales e información recabada, en cada uno de los procesos desarrollados. Además, es de señalar que la presente investigación no presentó ningún riesgo físico ni emocional para las personas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Acerca del conocimiento de los procesos de la evaluación formativa

Para efectuar la implementación de la presente I-A, se realizaron una serie de acciones, las cuales se proyectaron, ejecutaron y obtuvieron resultados, asimismo, antes de iniciar el proceso de investigación, se tenía la intención de implementar los EC y EF, dado que son temas relativamente nuevos en la educación peruana, pero desconocido en la EBE, y conociendo que para lograr la aplicación de estos enfoques, era importante determinar cuál era el conocimiento que tenían los docentes, en el aspecto teórico y técnico de los mencionados enfoques pedagógicos, que conlleven al conocimiento, comprensión, uso, análisis y evaluación, en sus prácticas pedagógicas y evaluativas, se efectuó el análisis documental de los documentos pedagógicos 2019, se revisaron los documentos de planificación y evaluación de los docentes, así como de monitoreo y acompañamiento del directivo.

Los documentos revisados fueron los siguientes.: Programa Curricular de Aula (PCA), Unidades Didácticas (U.D.), Sesiones de Aprendizaje (S.A.), Informes Psicopedagógicos (IP) e informes de avance de Plan de Orientación Individual

(POI) del docente y Cuaderno de Campo de Monitoreo y Acompañamiento Docente (CCMAD) e informes remitidos a UGEL del directivo, todos del año 2019.

La exploración se efectuó utilizando como criterio las prácticas pedagógicas relacionadas al EC, cada uno de los procesos de la EF y las estrategias del acompañamiento, encontrándose los siguientes resultados:

En relación al primer proceso de EF, referido a la identificación del nivel de aprendizaje en que se encuentra cada uno de sus estudiantes, se pudo observar que los docentes de aula en los IP, establecían el nivel curricular del estándar de la competencia en que se encontraba su estudiante, observándose, que solo efectuaron el análisis de 8 a 10 competencias de 14 en el nivel inicial y 8 competencias de 26 que corresponden al nivel primaria, es decir no consideraban todas las competencias que el CNEB plantea, seccionando el perfil de logro que se espera alcancen cada uno de los estudiantes, por tanto, no consideraban el desarrollo de todas las competencias propuestas; asimismo se observó que las dificultades que establecían diferían del desempeño analizado, incrementando o disminuyendo los criterios, además establecían NEE, en lugar de Necesidades de Aprendizaje (NA).

De igual manera, en los informes de avance de POI, se observó que usaban la terminología de NEE y no de NA, y el número de competencias era inferior a las consideradas en el CNEB, siendo el mismo número que en IP, asimismo, en sus NEE establecían habilidades que faltaban desarrollar a sus estudiantes, que se relacionaban al desempeño, pero de una forma muy simplificada, generalizando el aprendizaje y/o contenido, o no tenían relación de forma directa con el desempeño, pero sí con la competencia, pero que no necesariamente se evidencia la necesidad del estudiante: “desde siempre hemos trabajado por ejemplo con el POI y el

psicopedagógico, y en realidad, supuestamente eso tenía que responder a las necesidades del alumno, pero en realidad no respondía a las necesidades del alumno (...)” (Reflexiones finales, P4).

Al revisar el PCA, se observó, que parten de la situación de aprendizaje y contenidos, propuestas por los docentes, a través de una matriz de unidades didácticas para el año escolar 2019, donde los profesores establecían de manera conjunta los títulos de U.D. por mes, sobre lo que ellos creían son necesidades de aprendizaje de los estudiantes y era de interés de los PPF, sin embargo, no se observó evidencia, que haga referencia al diagnóstico, ni el análisis de competencia, tampoco la continuidad de la misma, el que se evidenció en lo expresado por P5 en su reflexiones finales “evaluaba de acuerdo a lo que (...) había planificado, (...) porque era una planificación mensual decíamos, este tema, este tema, este tema y listo, pero no veíamos, que el estudiante, mejor dicho, no veía que el estudiante (...) ya tenía muchas habilidades (...) y ya (...) había avanzado en eso, y era el retroceder, el volver a darle lo mismo, lo mismo.”

También, se identifica que se hizo el intento de ubicar a estudiantes por nivel del estándar, considerando precisiones y adaptaciones de desempeños, cambiando algunos criterios de los desempeños o simplemente omitiéndolos, y que han considerado 13 competencias de 26 en el nivel primaria y de 8 a 10 competencias de 14 en el nivel inicial, asimismo, que existió la intención de integrar áreas, dado que seleccionaron áreas para para cada contenido, y en base a los contenidos, es que seleccionaron las competencias de cada área.

En las U.D. se encontró, que los docentes dividían en grupos de trabajo a sus estudiantes de acuerdo al nivel del estándar de la competencia que fueron ubicados.

En relación al segundo proceso de la EF de proponer metas de aprendizaje de acuerdo a las NA de sus estudiantes y comunicar a las familias, al revisar las U.D. y S.A, no se observó algún tipo de análisis de los aprendizajes por parte de las docentes, identificando que seleccionaban los contenidos para luego asociar a las competencias, asimismo que establecían los propósitos a lograr en la S.A, la misma que respondía al título de la sesión, además en el monitoreo efectuado por el directivo, haciendo uso de las rúbricas de observación para EBE 2019, en la rúbrica 1, donde se establece que el docente debe buscar activamente que los estudiantes conozcan el propósito de la sesión, se registró que 02 docentes lograron el nivel 04, 03 el nivel 03 (presentaban el propósito) y 03 el nivel 3 (no presentaban el propósito), observándose que falta afianzar dicha acción en los docentes, está en el CCMAD del año 2019.

En relación al tercer proceso de la EF de establecer criterios de evaluación de acuerdo a los desempeños y estándares, se observó que ni el PCA, ni en la U.D. se establecía los criterios de evaluación.

En relación al cuarto proceso de la EF, sobre recoger y reconocer las evidencias de aprendizaje, en los Informes de avance de POI, las evidencias de aprendizaje establecidas, en su mayoría respondían a las conductas observables del estudiante, sin embargo, persistían aquellas donde se establecían acciones generales como: reconoce, realiza, respeta, participa, tolera, etc., sin embargo, en las U.D. y S.A. no se evidenció ninguno de los procesos de evaluación formativa y se observó

un registro de calificación cualitativa por cada estudiante, estableciéndose valoraciones de A, B, C., al mismo tiempo, se advirtió que establecían un conjunto de actividades permanentes y rutinarias que no se encontraban vinculadas a la competencia, y la evaluación era en base a la actividad, mas no en base a la competencia.

En relación al quinto proceso de la EF, de hacer uso las evidencias de aprendizaje para identificar las necesidades de aprendizaje o para mejorar su enseñanza, ni el Informe de avance de POI, ni en la U.D. y S.A., se advirtió, que se efectuaba un análisis de las evidencias de aprendizaje.

En relación al sexto proceso de la EF, sobre identificar las brechas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, ni el Informe de avance de POI, ni en la U.D. y S.A., se notó que se efectuaba la identificación de brechas de aprendizaje.

En relación al séptimo proceso de la EF, de brindar retroalimentación para el aprendizaje a la familia de los estudiantes y a sus estudiantes, en el monitoreo efectuado por el directivo, registrado en el CCMAD del año 2019, haciendo uso de las rúbricas de observación para EBE 2019, en la rúbrica 3, relacionada a la retroalimentación, se pudo distinguir que 02 docentes se ubicaban en le N. IV por efectuar la retroalimentación descriptiva, 05 docentes se ubicaban en el nivel III, por desarrollar la retroalimentación elemental y 01 en el nivel II, no teniendo la práctica de efectuar la retroalimentación reflexiva.

En relación al octavo proceso de la EF, de realizar el ajuste a su enseñanza en base a las brechas de aprendizaje de sus estudiantes y de las características individuales de sus estudiantes, se advirtió, que en la S.A. la docente no realizaba la misma.

En relación al noveno proceso de la EF, sobre verificar que el estudiante logro los aprendizajes propuestos, en el Informe de avance de POI no se observó que desempeños fueron logrados.

Y sobre el último proceso de la EF, de proponer nuevos propósitos de acuerdo a la progresión de aprendizaje y avance de cada uno de sus estudiantes, en el Informe de avance de POI no se identificó, cuáles son los propósitos que deberían continuar trabajándose.

Asimismo, se encontró, que en el INFORME N° 07 - 2019/MINEDU/VMGI/DRELM/UGEL.07/Cebema, del 26 de diciembre, elevado a la Ugel 07, donde el directivo informa que en el año 2019, realizó GIAs de fortalecimiento sobre el EC, en un número de 5, apreciándose la confusión en la concepción de talleres y GIAs, habiéndose realizado talleres y no GIAs, en las cuales se abordaron los temas de: elaboración de PCA, U.D. y S.A. de acuerdo al CNEB, identificación de desempeños adaptados y precisados, identificación y elaboración de evidencias de aprendizaje y elaboración de conclusiones descriptivas.

Por lo que, se podría decir que, en el año 2019, el directivo dio inicio al conocimiento del EC y EF, aunque con desconocimiento y confusión, advirtiéndose que no se consideraron los temas adecuados para el fortalecimiento a los docentes en estos enfoques.

Es así que se planteó un Plan de Acción (PA) para la mejora de los desempeños docentes en EC y EF, y para lograr el compromiso, participación activa y mejorar la propuesta de PA a realizarse, se efectuó una reunión de reflexión sobre

sus prácticas evaluativas con las docentes, parte de la muestra de estudio, en la misma, se dio a conocer el PA y los objetivos de investigación.

Las docentes, parte de la muestra de estudio, en dicha reunión expresaron, que no había orientación desde la dirección, hacía lo que se estaba haciendo, no se daba la retroalimentación a los docentes sobre el trabajo, asimismo, las instancias superiores no daban a conocer sobre EC y EF, también que el Minedu enviaba hacer adaptaciones desde las capacidades y al efectuar este, se perdían, dado que el estudiante estaba en 6to grado y tenían que bajar hasta 3 años, y al no tener el manejo del mismo, se perdían, no se tenía la guía, se hacía de acuerdo a lo que al docente le parecía, existiendo mucha confusión en el trabajo, trabajando en función de lo que el docente proponía y no en función de las NA de los estudiantes, tal como expresan P4 “Antes, la dirección no nos orientaba, no (...) sabíamos por dónde ir, (...) no teníamos orientación, hacíamos lo que nos parecía.” y P1 “El Minedu nos enviaba a hacer adaptaciones (...) las hacíamos desde las capacidades y (...) hacía que nos perdiéramos, porque teníamos que (...) bajar muchas veces hasta 3 años y no (...) sabíamos cómo hacer eso, (...) adaptábamos las capacidades y (...) terminábamos perdiéndonos”.

Asimismo, las docentes expresaron que el IP no se tomaba en cuenta, se leía de forma superficial, pero no se consideraba, mencionando P1 “allí escribíamos la identificación de NEE, y allí quedaba”, pero no se encontraba la relación de cómo hacer uso de este documento en la planificación, y por tanto no respondía a los propósitos de aprendizaje, agregando P5 “la evaluación de entrada primaba al informe psicopedagógico”, además, que estos eran elaborados sin el tiempo necesario, sin el análisis respectivo y muchas veces, sin conocer a los escolares, P3

“no teníamos el tiempo necesario para hacer bien el psico, lo hacíamos por cumplir y muchas veces, ni conocíamos bien a los chicos”, llegando a la conclusión que el IP no respondía a las necesidades de los estudiantes.

También mencionaron que no se hablaba de evidencias, ni de interpretación de evidencias, P4 “Antes se hablaba de indicadores y no se escuchaba de criterios de evaluación, trabajábamos de acuerdo a lo que creíamos y por cumplir.”, que cumplían con evaluar y tener los documentos, pero estos se trasapelaban y se trabajaba de acuerdo a lo que el docente pensaba, es así que P5 expresó “Nosotros trabajábamos de acuerdo a lo que creíamos y no de acuerdo a las necesidades del estudiante.” y su programación era en base al calendario cívico, tal como lo menciona P3 “Nos regíamos más a la calendarización o calendario cívico, en base a este salían los temas y no se trabaja por la necesidad del estudiante”.

Que, si bien escucharon sobre identificación de brecha de aprendizaje, este no estaba clara y que la retroalimentación se daba de una manera diferente, P4 “(...) yo recuerdo que en la universidad se nos hablaba del feedback, (...) nos decían que si el estudiante está identificando algo, decirle ¡muy bien!, ¡estás haciéndolo muy bien!, (...) redirigiendo la conducta (...)”, pero que no se sabía el concepto; y en relación al ajuste de la enseñanza, esta no se realizaba, P1 “Siempre nos han dicho que debemos ver las barreras que impiden aprender a nuestros estudiantes, (...) en la familia, en el colegio, en la infraestructura (...)”, advirtiendo que no se les hablaba de verse a sí mismos como docentes, en sus estrategias de enseñanza para ajustar su enseñanza.

De todo lo mencionado, se puede identificar, que si bien los docentes han escuchado sobre EC y EF, no tenían clara las teorías que las sustentan y por ende,

sus prácticas se basaban a supuestos que ellas consideraban, dándose cuenta que no respondían a las características y no aportaban al avance de sus aprendizajes, eran conscientes que, si bien la propuesta está dada por el Minedu, no estaban preparadas para ejecutar las mismas, observándose el desconocimiento de los docentes sobre la teoría y práctica de los enfoques pedagógicos del currículo nacional, por la insuficiente capacitación y acompañamiento a los profesores de aula por parte del directivo y de las instancias superiores relacionadas a la EBE, que permita brindar propuestas y sugerencias en las prácticas pedagógicas y evaluativas que con lleven al logro de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el marco del CNEB.

Es por ello, que se propuso realizar talleres de fortalecimiento sobre el EC y EF, dirigidos por la dirección de la I.E., para ello, la investigadora como directora de la I.E., tuvo que efectuar la revisión de diferentes referentes teóricos de estos enfoques pedagógicos, así como participar de webinar varios relacionados a dichos temas para poder empoderarme en el conocimiento de los enfoques pedagógicos.

Es de mencionar que en la propuesta inicial del PA, se propuso el desarrollo de 03 talleres, sin embargo, en la puesta en marcha y dada la necesidad e interés de las docentes parte de la muestra de estudio, se efectuaron 07 talleres de fortalecimiento a los docentes, los talleres desarrollados fueron.

1) Enfoque por competencias, en el que se desarrolló el concepto y comprensión de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes: mediante el análisis de competencias, estándares, capacidades y desempeños.

Cuya finalidad era lograr la apropiación de los docentes sobre el concepto de EC, mediante el análisis de lecturas sobre conceptos de competencias propuestos por diferentes autores, partiéndose desde el recojo de saberes previos de las

participantes, donde expresaron, que entienden por ser competente según el EC: P1 “Nos habla de capacidades y habilidades, tiene que ver con todo eso (...) para poder adquirir un conocimiento, ir construyendo (...)”, P4 “La capacidad del alumno, para ver si el chico es competente para, está preparado para, que tiene una habilidad, una destreza, una capacidad.” y P2 “Es la facultad que tiene toda persona (...) de poder resolver un problema, haciendo uso de todas sus capacidades, recursos y conocimientos y lo pueda poner en práctica en diferentes situaciones”.

Luego, de la lectura y diálogo reflexivo, las docentes interiorizaron: P2 “el saber conocer, es lo que sé del objeto, el saber hacer, es lo que hago con el objeto y el saber ser, es mi actitud hacia el objeto”, al efectuar la pregunta si ¿estos saberes los hemos estado considerando?, P3 respondió “No, al menos que yo sepa (...), tal vez (...) lo hemos escuchado, pero (...) ni sabíamos cómo usarlo, es decir para que sirva.”, P1, P2 y P5 llegaron a la conclusión que estos saberes que corresponden a las capacidades se trabajaban de manera “separada” y en relación al EC, P5 mencionó que debe ser “(...) significativo para el chico, que le interese (...) y no hacer lo que yo pienso, (...), y funcional (...) que le sirva en su vida”.

Finalmente, se les explicó como efectuar el análisis de las competencias, estándar, capacidades y desempeños, haciendo uso del CNEB, respondiendo a preguntas: ¿Qué significa?, ¿qué se supone debe hacer el estudiante?, ¿cómo yo estoy entendiendo la...?, solicitándoles que efectúen esta práctica de análisis, a partir de lo ya realizado en el mes de marzo.

Se observó que las docentes mostraron interés por comprender el enfoque, cuando hacían preguntas y compartían sus ideas, el reto identificado en el primer taller fue que las docentes logren movilizar los saberes de forma interrelacionada,

en sus prácticas pedagógicas y volver a efectuar la revisión y análisis de cada una de las competencias, estándares y desempeños del CNEB.

2) Enfoque de la EF y Procesos.

El propósito del taller, fue la apropiación de los docentes sobre el concepto del enfoque de EF, mediante el análisis de lecturas de diferentes teóricos y las propuestas de los Ministerios de Educación de Chile y Perú, asimismo conocer la RVM N° 094-MINEDU-2020, que legaliza la evaluación de las competencias de los estudiantes.

En el recojo de saberes previos sobre EF, se obtuvo: P2 “(...) es considerar los logros por más mínimos que sean, que alcanza un estudiante, en cada año o en cada ciclo.”, y para P1 “(...) valorar su aprendizaje, no decir que no sabe, si no valorar lo que él sabe (...)”, y al preguntar ¿a quién favorece más al estudiante o a nosotros? P2 expresó “podría ser que la EF nos ayuda a los docentes a ver si las estrategias y los temas y todas las actividades (...), son interesantes para el estudiante”.

Al recoger saberes previos de las docentes sobre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, P2 expresó que “(...) diagnóstica es al inicio, formativa es durante todo el proceso y sumativa es al final.”, y al hacer la repregunta ¿cuál sería la función de cada una? P2 indicó que “(...) la primera es para conocer cuáles son las habilidades que tienen nuestros estudiantes y desde allí empezar hacer la programación, o empezar hacer que actividades puedo hacer con el estudiante, (...) la formativa nos va a permitir ir evaluando, si lo que estamos haciendo está de acuerdo a nuestro estudiante y se logra que él mejore, (...) que vaya mejorando o en todo caso cambiar las estrategias (...) y la sumativa ya es la evaluación final”,

mientras que para P1 “(...) la diagnóstica es hacer una planificación (...) ver que dificultades hay, entonces me acojo yo al CNEB y en la formativa es en el proceso (...) que es lo que voy a considerar del CNEB, y de acuerdo a lo que el niño necesita y (...) la sumativa que es lo que ya ha logrado y (...) que es lo que necesita para seguir avanzando al siguiente año.”

Y al reflexionar, si todo lo que está establecido en el CNEB, las competencias, los estándares, las capacidades y los desempeños, los tomamos tal cual, P5 manifestó “los tomamos y los adaptamos”, P3 respondió, según lo que hasta el año pasado hemos visto “(...) tenemos que ubicar al estudiante de acuerdo al nivel, ósea si yo tenía estudiantes de 1er grado, que es III ciclo, lo he (...) bajado hasta el I ciclo, a meses, lo he ubicado en los desempeños (...)”

Y finalmente sobre conceptos que tenían sobre retroalimentación, P2 menciono que “la retroalimentación (...) se da al estudiante, (...) donde lo guiamos (...) lo orientamos para que siga avanzando.” y P4 dijo “¿también podría ser la identificación de las NEE?, tal vez estoy equivocada”.

Luego de compartir la comprensión de las lecturas brindadas y dar a conocer la última normativa sobre la evaluación de aprendizajes, los docentes, llegaron a las sgtes. conclusiones:

P2 menciona que se debe “partir de la identificación de las necesidades (...) y que queremos que logre el estudiante, (...) a donde lo queremos llevar, este está relacionado con las zonas de Vigostky”, acotando P3 “Yo creo que sí y la potencial sería ¿la competencia?, pues (...) eso quiero que logre, allí tiene que llegar.” y ultimando P2 sobre las zonas de desarrollo según Vigostky, expresó que “la zona de desarrollo real, es el conocimiento actual del estudiante; la zona de desarrollo

potencial, son (...) las metas esperadas y por último la zona de desarrollo próximo, es (...) lo que tengo que hacer (...) para que llegue a la meta”.

En relación a la necesidad de adaptar los desempeños, P4 mencionó que “ya no habría necesidad”, P3 mencionó que de acuerdo al CNEB debemos “(...) identificar primero donde se encuentra el estudiante, (...) identificar sus necesidades de acuerdo (...) al nivel y en base a este, partir y llevarlo (...), al siguiente nivel (...)” y a su vez mencionó que las competencias se evalúan a través de P3 “(...) los criterios de evaluación, (...) recogiendo evidencias de los logros de los estudiantes”.

P4 dijo que “El Enfoque de Evaluación Formativa es un proceso (...) que permite una evaluación (...) de forma permanente, si mis alumnos lograron o no los aprendizajes, (...) pero también nos dice que debemos evaluar nuestra enseñanza, (...), para tomar decisiones a nivel del docente, para (...) ver si funciona o no las estrategias que propongo de acuerdo a las necesidades de mis alumnos, (...) también nos dice que debemos realizar una retroalimentación permanente”.

Para P1 “la Evaluación Formativa permite obtener evidencias de lo que (...) el estudiante ha aprendido, (...) y que está se relaciona a la meta de aprendizaje que se tiene (...), partiendo de la ubicación en qué nivel del estándar se encuentra, y llevarlo (...) a la competencia, y para saber si logró la meta, lo hacemos (...) en base a las evidencias de aprendizaje que recogemos y le damos (...) retroalimentación necesaria para que logre el aprendizaje, o (...) talvez yo como docente debo cambiar mis estrategias, es decir adaptar la enseñanza a cada estudiante de acuerdo a sus necesidades”.

P4 llegó a la conclusión de que “el Enfoque de Evaluación Formativa es un proceso (...) que (...) en cierto modo es lo hacemos, ya que (...) evaluamos de forma permanente si mis alumnos lograron o no los aprendizajes, (...) pero también nos dice que debemos evaluar nuestra enseñanza, (...) y yo creo que este (...) no lo realizamos”.

Se subraya, que las docentes preguntaban frecuentemente frente a dudas que se les presentó y entre los retos que se encontraron en el segundo taller, fue el explicar en detalle, cómo desarrollar cada uno de los procesos ¿desde dónde partir para identificar dónde se encuentra el estudiante? ¿Cómo ubicar al estudiante en el nivel del estándar de la competencia?, ¿cómo debe formularse criterios de aprendizaje?, ¿qué se considera en una evidencia de aprendizaje?

3) Análisis de propósitos de aprendizaje, identificación de evidencias y retroalimentación.

Ante el reto presentado en el segundo taller, en el tercer taller se consideró el desarrollo, al detalle de algunos de los procesos de la EF: cómo plantear propósitos de aprendizaje, evidencias de aprendizaje y realización de retroalimentación en base a la, a su vez se dio a conocer en paralelo un comparativo con la propuesta del Ministerio de educación de Chile, que es una adaptación de Margaret Heritage, y de lo que en el CNEB se plantea, en el Perú.

Se evidenció que, ante las preguntas formuladas por el directivo, las docentes lograron identificar que el propósito se plantea en base a las NA de los estudiantes, P2 mencionó que “El propósito es lo que yo como docente me voy a plantear de acuerdo a su necesidad (...), es decir que quiero lograr con el estudiante.”, P4 expresó que “El propósito es lo que ya hemos venido hablando,

(...) es lo que queremos que logre el estudiante, (...) según Vigostky, la zona potencial (...)” y en relación a la evidencia P5 señaló “es lo que el estudiante hace, (...) y lo usamos para ver si logro o no logro el propósito”.

Luego de efectuar la observación de un video, en la que se ven evidencias de aprendizaje de un estudiante, las docentes llenaron un cuadro, dando a conocer las evidencias encontradas, a lo que P4 reflexiono en el proceso y preguntó “¿puedo poner el propósito para guiarme?, formulándole la pregunta ¿crees que es importante que se coloque el propósito?, respondiendo P2 que “hemos venido diciendo (...), es lo que quiero lograr con mi estudiante y (...) si no lo tengo claro, no puedo ver la evidencia (...), entonces yo creo que primero es el propósito.”, P1 mencionó: “Además (...) según Heritage, (...) primero es el propósito”, advirtiendo que las docentes en su proceso de reflexión personal, logran identificar que una evidencia responderá al propósito que se desea lograr con el estudiante.

Asimismo, se dio la precisión que, una evidencia es una actuación o una conducta observable del estudiante, no del padre, no del docente, y que en base a ella deben efectuar el análisis de las evidencias, es así que P5 manifiesta que la evidencia “es lo que el estudiante hace, (...) y lo usamos para ver si logro o no logro el propósito”.

Posteriormente, luego de presentar los tipos de retroalimentación según las Rúbricas de Observación de Aula para la Evaluación del Desempeño Docente, en relación a la retroalimentación elemental, P4 acotó “es que ese lo realizamos normalmente, así que se nos hace fácil”, en relación a los otros tipos se dieron ejemplos y las docentes efectuaron sus propuestas en base a las evidencias planteadas, la que genero reflexión en relación a la retroalimentación reflexiva, P4

preguntó “¿este tipo de retroalimentación se puede efectuar a los estudiantes?”, respondiendo P2 “Yo creo que sí, pero a los que tienen mayores habilidades, (...) a los que tienen cierto nivel de comprensión.” (este dado a que nos encontramos trabajando con estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad, que, en su mayoría, sé quedan a un nivel conocimiento en el ámbito cognitivo).

De lo desarrollado en el taller se pudo observar que las docentes lograron proponer propósitos y los relacionan a sus evidencias, mientras que, al plantear la evidencia del estudiante, durante el taller, miraban y consideraban también las acciones realizadas por los PPF, o el comportamiento del niño, pero que no necesariamente tenían que ver con la respuesta de la acción a hacer (evidencia de aprendizaje), según el propósito planteado. Al culminar el taller, las docentes P2, P3, P4 y P5 lograron apropiarse en establecer evidencias de aprendizaje, en identificar que es y no es una evidencia, es así que P3 mencionó “hay algunas que no (...), pues se menciona al papá”, para referirse a como se debe redactar la evidencia de aprendizaje.

En relación a la retroalimentación, no se observó inconveniente para plantear la retroalimentación elemental, asimismo P2, P3, P4 y P5 comprendieron como realizar una retroalimentación descriptiva, pero a P1, le costó un poco comprender la retroalimentación descriptiva, P1 expresó “me confunde un poco la descriptiva y reflexiva, ya en el hacer lo entenderé” y sobre la retroalimentación por descubrimiento o reflexiva, al finalizar el taller, se comprobó que P2 y P5 tenían una mayor comprensión y manejo en comparación a sus compañeras, finalizando el taller, con cierta inquietud y confusión en P1, P3 y P4 para realizar la

retroalimentación reflexiva, es así que P3 manifestó “estamos en proceso, tenemos que mejorar”.

Los retos que se identificaron en el taller fueron como plantear los propósitos de la sesión en base a las NA identificadas de cada estudiante, reforzar la identificación de evidencias de aprendizaje y lograr desarrollar la retroalimentación reflexiva y descriptiva.

4) Relación y articulación de competencias, propósitos, criterios y evidencias de aprendizaje.

La intención del taller fue lograr la asimilación de los docentes sobre como relacionar y articular las competencias con los procesos de EF: propósitos, criterios y evidencias de aprendizaje, y en base al reto del taller tres, fortalecer la comprensión y práctica de como plantear los propósitos de la sesión en base a las NA identificadas de sus estudiantes.

Respetando la propuesta de Aprendo en Casa (AC), el directivo explicó y ejemplificó de donde sacar el: Título de la Experiencia de aprendizaje y su propósito, considerando lo establecido en el planificador de la estrategia de AC, así como los títulos de Actividades y propósitos de acuerdo a la propuesta para cada nivel o ciclo, efectuándose la precisión que los títulos de las actividades y experiencias de aprendizaje, se encuentran relacionadas, a lo que P4 acotó: “así es como hemos venido trabajando, nos juntábamos justo para proponer los títulos”.

Las docentes luego de observar y escuchar en base a la propuesta del planificador y actividad de AC, como articular las competencias que proponen a efectuar por semana, con los propósitos que se plantean en la plataforma, y dándoles a conocer que los criterios deben de sacarlos de los desempeños que corresponden

al ciclo, grado y edad en la que se encuentra ubicado su estudiante en la competencia seleccionada, y que las evidencias de aprendizaje las recogerán en base a la sesión sincrónica o videos enviados por los PFFF, de las acciones realizadas por sus hijos(as) sobre las actividades propuestas en dicha estrategia.

Y, efectuándose el diálogo de lo que el EC y EF en su teoría plantea, las docentes llegaron a las siguientes reflexiones: P4 “pero (...), entonces está mal que Minedu proponga una actividad para todos, (...) si ellos no conocen lo que mis alumnos requieren” y P2 expresó: “...de acuerdo al enfoque por competencias (...) nosotros debemos responder a las individualidades de nuestros estudiantes, (...) si en una sola aula (...) hay diversidad, imagínate en todo el colegio.”, llegando a la conclusión que se debería: P4 “...trabajar de acuerdo a las NA de mis alumnos”.

Asimismo, en relación a los propósitos semanales propuestos por la estrategia de AC manifestaron: P4 respondió “son muchos”, y al preguntarles ¿qué tendríamos que hacer?, P2 manifestó “Yo tendría que seleccionar (...) de acuerdo a las NA de mis estudiantes y a sus habilidades (...), algunos tienen mayores habilidades y (...) otros menores, tendría (...) que tener en cuenta ello, y (...) no solo eso, sino (...) ver si le va a servir para lograr su autonomía.”, asimismo, P5 mencionó “hay propósitos que están establecidos en (...) aprendo en casa, pero (...), no está la competencia a la que le corresponde, (...) allí por ejemplo comunicación, (...) tendríamos que agregar la competencia”.

En el desarrollo del taller, se observó mayor apropiación de las docentes sobre evidencia de aprendizaje, P2 dijo “la evidencia de aprendizaje responde al propósito (...), allí veré si (...) mi estudiante logro o no logro el aprendizaje”.

El reto que se encontró en el taller fue efectuar la revisión de la elaboración de las matrices de planificación semanal de las docentes, para observar la adecuada articulación de las competencias a los propósitos, las evidencias y criterios, también la revisión de sus orientaciones a los PPF y recursos de ppt, donde se observen los propósitos, la relación con las competencias, y los componentes de la competencia, también, efectuar una nueva revisión del análisis de competencias, capacidades y desempeños, realizado en el mes de marzo 2020 por los docentes de aula, donde se propusieron criterios y evidencias de aprendizaje.

5) Identificación de necesidades de aprendizaje, criterios y propósitos.

De acuerdo al reto presentado en el taller dos y cuatro, siendo la identificación de las NA, la base para responder a un aprendizaje de calidad, acorde a las necesidades y características de los estudiantes, se decidió efectuar en el taller, los pasos a considerar para identificar las NA, a través de la identificación y análisis de los criterios de los desempeños y estándares, y como proponer los propósitos de aprendizaje en base a las NA.

El taller se inició recordando cada uno de los procesos de la EF propuestos por M. Heritage, así como de las preguntas del Ciclo de EF *¿Where am I going?*, *¿Where am I now?* Y *¿Where to next?*, que significa: *¿a dónde voy?*, *¿dónde estoy?* y *¿a dónde seguiré?*, entendiéndose que es importante, para iniciar el trabajo identificar *¿dónde está el estudiante?*, para saber *¿a dónde lo tengo que llevar?*

Para efectuar la identificación de las NA, primero se efectuó la identificación de criterios que un desempeño y estándar puedan contener, seguidamente y de manera conjunta con las docentes se efectuó el análisis de los criterios del desempeño de una competencia, de un educando que se encuentra en

4to grado de primaria, identificando en base a evidencias que se pueda tener, si la estudiante logra o no el criterio del desempeño, de cada desempeño de la competencia seleccionada de acuerdo al grado en que se encuentra, y en base a las respuestas dada por la docente responsable de dicha escolar, se fue bajando en el grado para dar lectura de los desempeños de la misma competencia de un grado menor, hasta lograr ver que alguno de los criterios del desempeño lo realiza, logrando finalmente ubicar a la colegial en 4 años del nivel inicial, correspondiendo a un Nivel 2 del estándar de la competencia y que se debe buscar llevarla a lograr los desempeños de 5 años.

Durante el análisis de los criterios del desempeño se observó algunas inquietudes de las docentes, por no comprender algunos términos del criterio del desempeño, es así que P4 mencionó “(nombre de la niña) da a conocer de alguna manera lo (...) que piensa y (...) también lo que siente, en su media lengua (...), pero ¿a qué se refiere registro formal e informal?”, debiendo recurrir en algunos casos a consultar en diccionario y en Google, el significado de algunos términos, dado que generaba confusión si lo realizaba la estudiante o no, de acuerdo a lo que se pide en el criterio, dando a conocer a las docentes que a eso es lo que se refiere Heritage, cuando nos dice que el docente debe tener el dominio de su área o cada área (matemática, comunicación, personal socia, etc.) de enseñanza, pues debe conocer la progresión de los aprendizaje para poder lograr identificar la brecha de aprendizaje y dar la respuesta adecuada para el aprendizaje del estudiante.

Entre las conclusiones a las que arribaron las docentes, tenemos, la importancia de partir desde la identificación de las NA: P3 expresó “si nosotros no identificamos las necesidades del estudiante, como es que vamos a querer que pueda

aprender algo (...) como podemos programar algo en base solamente a lo que nosotros creemos que debe, nosotros deberíamos conocer un poco más del estudiante (...) ir trabajando en base a sus necesidades, creo que solamente así, vamos a poder (...) mejorar la calidad educativa.”, P1 “Lo que pasa que a nosotros ahorita se nos está dando la oportunidad, recién de poder conocer en sí al estudiante, porque lo estamos evidenciando (...) cada vez que podemos trabajar con ellos (...) a veces el psicopedagógico te muestra necesidad que de repente hay otras necesidades importantes y no están plasmadas en el papel”.

Así como, que se debe considerar cada uno de los procesos de la EF para lograr aprendizajes en los estudiantes, es así que P3 manifiesta “tenemos que ir yendo paso a paso y por eso (...), es que el círculo de la dona (Círculo de EF de Heritage), es circular porque logramos una cosa y tenemos que seguir subiendo y tenemos que seguir subiendo, (...) no es ponerle un techo, yo creo más que nada, (...) buscar la estrategia de como nuestro estudiante puede aprender algo y sobre eso ir trabajándolo, creo que allí (...) entra mucho el tema de la retroalimentación tanto para para el estudiante como para el padre”.

Para identificar las NA de la estudiante, se analizó cada criterio del desempeño y se sombrea aquellos que no lo lograba, constituyéndose los mismos en sus NA de la niña, colocándose el verbo en infinitivo, tal como nos expresa Heritage en el segundo proceso del Ciclo de EF, que es determinar los objetivos de aprendizaje.

En el taller se logró la comprensión del proceso de identificar las NA de cada estudiante, P5 expresó “claro, comprendo, eso es lo que no sabe (...) entonces se convierte en su necesidad de aprendizaje”, y que esa NA se constituye en el

propósito de aprendizaje, es así que P2 expresó “sería mi propósito a trabajar”, y P1 dijo “una vez que tenemos ubicada la necesidad, después de haber hecho todo el análisis, yo voy a ver lo que son mis metas, (...) que es lo que quiero lograr con mis estudiantes, hacia donde debo de ir”.

El reto que se planteó en el taller es lograr hacer la identificación de las NA de cada competencia del CNEB, de cada uno de sus estudiantes.

6) Criterios, interpretación de evidencias, identificación de brecha de aprendizaje.

En el taller se buscó la apropiación de los docentes de cómo obtener los criterios de evaluación y cómo identificar la Brecha de Aprendizaje (BA) en base a la Interpretación de Evidencias (IE), dando respuesta a algunos de los retos planteados en el taller 2 y 4.

Se inició el taller preguntándoles cómo les fue en la identificación de las NA de uno de sus estudiantes, expresando: P3 “(...) cuando realmente te pones, ayer me quedé hasta (...) bien tardecito (...), pero estaba leyendo y veía y seguía y seguía y (...) empezaba a recordar (nombre de estudiante) hace esto, sí, y después cuando dije no y retrocedí, después recordé, no, pero si (...) lo volví a analizar, lo analicé bien y dije no, si está bien, 3 años, y en verdad si directora, cuando le coges la ilación (...)” y P4 “(...) empecé a analizar las competencias, y yo pensaba que (nombre de 1er estudiante), era igual a (nombre de 2do estudiante), pero también me doy cuenta que (nombre de 2do estudiante), tiene cosas que (...) no se han analizado bien el año pasado, entonces, cuando estaba leyendo, supuestamente (nombre de 1er estudiante) debería estar en 5 años, pero cuando leí bien, bien, bien (...) los desempeños, me di cuenta de que (nombre de 1er estudiante) estaba en 4

años y algunas cosas creo que hasta en 3 años (...), no voy a mentir, se me hizo bastante sencillo (...) de repente me faltó analizar un poquito más”.

Llegando las docentes a la reflexión que, al efectuar el análisis para identificar la NA de los estudiantes, permite al docente conocer más a su estudiante, saber dónde está y saber a dónde lo tienen que llevar, teniendo claro que trabajar, es así que P4 expresó “me hizo conocer más a (nombre de estudiante), (...), porque necesita bastante la parte comprensiva, (...) mejorar la parte expresiva (...) y mejorar la parte de trazos para (...) llegar al siguiente nivel (...), ya me ayuda a decir, a entonces esto de izquierda a derecha no lo tiene, entonces eso es una NA.” y P3 explicó “(...) acá está (nombre del estudiante) (...), me faltan 8 más (...) y tengo que hacer esto (...) pensando como lo (...) voy a lograr para llevarla a 3 años (...), si me ha servido bastante”.

Durante el desarrollo y la explicación en el taller para reconocer la BA en base a la IE y el análisis de los criterios de los desempeños de acuerdo al nivel de la competencia en que se encuentra el estudiante, las docentes lograron identificar que la BA, también es la NA, es así que P2 expresó que “son dos momentos diferentes en el primer momento se busca el propósito y en el segundo momento, se realiza la retroalimentación”, es decir, en la evaluación diagnóstica se identifica la NA y se proponen los propósitos, y la BA se registra en la evaluación de proceso, al evaluar como el estudiante evidencia el desarrollo de las actividades propuestas para lograr el propósito, la misma que nos lleva a señalar el criterio del desempeño que no logra el estudiante, constituyéndose este en la BA y si logra el criterio, se cierra la brecha, que es otro proceso de la EF, por ello, P2 expresó “tienes que tener

la evidencia (...) analizar la evidencia para sacar su brecha y tienes también que analizar también tu desempeño”.

También, en el taller se explicó la relación de los criterios de los desempeños con los del estándar, dando a conocer que cada criterio del estándar, corresponde a un criterio del desempeño, efectuándose el ejemplo del mismo, las docentes dieron lectura a un criterio del estándar de una competencia, se analizó el mismo y se buscó la correspondencia con los criterios de los desempeños, observando que algunos desempeños pueden tener dos criterios, y que, este sirve a su vez para identificar el criterio del desempeño que no logra el estudiante, constituyéndose este en la NA en la evaluación diagnóstica y la BA en la evaluación de proceso.

Este análisis, originó nuevas reflexiones en los docentes, es así que P5 preguntó “¿mientras no cumpla con el propósito (...) si cumple una parte y le falta la otra aún no podemos pasar todavía a otro nivel, tenemos que esperar que cumpla todo, para yo poder pasar a otro nivel?”, respondiendo a su pregunta P5 “tengo que continuar trabajando ese propósito hasta que él lo pueda lograr de manera autónoma” y P1 expresó “¿eso quiere decir entonces (...) que puede tener a un mismo estudiante en (...) diferentes niveles de las competencias?”, P2 agregó que “todo depende del análisis que efectuemos de cada estudiante (...), por ello es importante este análisis minucioso de los desempeños, solo así (...) identificaremos que desempeños son los que no ha logrado”, y acotando finalmente P1 “pero yo puedo seguir avanzando por decir las competencias que (...) logran ellos es la de personal social (...), sigo avanzando sigo avanzando, pero si él no me logra (...) yo sigo trabajando allí hasta que él lo pueda lograr”.

Asimismo, se explicó que los criterios sirven para poder interpretar las evidencias y que este responde al propósito de la actividad a trabajar, es decir, que desempeño de la competencia quiero lograr, y que esta actividad tiene que movilizar todos los componentes de las competencias, es decir el saber conocer, hacer, ser y convivir (movilizar las capacidades), para en base a ello recoger la evidencia, dando lugar a una nueva reflexión, dándose cuenta que hay contenidos que no se trabajan con los estudiantes con discapacidad, pero a partir del análisis que se viene efectuando, distinguieron criterios importantes a trabajar, es así que, P2 expresó “eso serían los criterios, porque esa es su necesidad, ahora los criterios sería formular preguntas sobre lo que le interesa saber y sobre lo que no ha comprendido, allí también (...) es verdad que debe formular preguntas, pero normalmente un niño, (...) dependiendo de la edad difícilmente pregunta lo que no ha comprendido, (...), no he llegado yo tanto a ese tema, no sé qué tanto la niña pueda llegar”.

Y en el dialogo entre los docentes, dieron propuestas de cómo trabajar formular preguntas en los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, es así que P2 dio el ejemplo: “me voy a arreglar mis uñas y como que por ahí (...) cerca pongo un cortaúñas, pero agarro el cuchillo para cortarme mis uñas, a ver qué hace (...) la idea es generarle a ella una situación, donde ella pregunte ¿qué?, porque es lo primero, (...) la pregunta básica es ¿qué?, entonces allí le refuerzo”.

Finalmente, el directivo dio a conocer que los criterios se deben poner por niveles de dificultad, desde lo más simple a lo más complejo y que estos se pueden realizarse en una rúbrica de observación, y que con estos criterios se evaluarían a todos los estudiantes de acuerdo a las evidencias recogidas, y que al analizarlas y al interpretarlas es donde se identificará la BA, o si de repente se cerró la brecha;

teniendo comentarios de los docentes: P3 mencionó “voy comprendiendo y voy teniendo más clara las cosas y digo (...) que he estado haciendo (...), ya la tengo más clara”, P5 expresó “a mí me parece interesante lo que plantea” y P2 “ (...) si yo creo que sí, como (...) lo propone, si podríamos lograr con los chicos”.

El reto que se identificó en el taller fue seguir fortaleciendo a las docentes en la identificación de la NA, identificación de la BA y elaboración de instrumentos de evaluación considerando los criterios de evaluación.

7) Elaboración de criterios e instrumentos de evaluación: lista de cotejo y rubrica de observación.

En base al reto hallado en el taller 6, se efectuó el taller, con el propósito de lograr la apropiación de los docentes de cómo elaborar instrumentos de evaluación: lista de cotejo y rúbrica, a partir del análisis de los criterios de los desempeños y estándares.

Se inició el taller, preguntando a las docentes si conocen como desarrollar instrumentos de evaluación y que instrumentos han escuchado hablar, P5 expresó “nosotros siempre hemos elaborado las listas de cotejo al inicio de año y con eso evaluamos a nuestros estudiantes (...) para ver cómo están ingresando y a fin de año, para ver como salen.”, P1 mencionó “si, inclusive en Saanee, se elaboran las listas de cotejo, (...) pero por grado, para evaluar a los chicos y ver a qué grado los podemos incluir.”, P5 dijo “he escuchado de las rúbricas”, y P4 agregó “creo que sí nos han dicho, pero no sé”.

En el taller se desarrolló como elaborar una lista de cotejo y una rúbrica, partiendo desde la identificación de los criterios de los desempeños que no logran sus estudiantes (desde su NA o BA), copiando el criterio tal cual.

En la lista de cotejo, luego de recepcionar las EA de sus estudiantes, están se colocan en el rubro de observaciones, cuando aún no han logrado el criterio de evaluación, y se marca si logro o no y esta se efectúa por estudiante; mientras que, en las rúbricas, nos sirve para ubicar en qué nivel de la rúbrica se ubica al estudiante, acotando P2 “y estas evidencias tiene que ser la conducta, el accionar del estudiante, mas no lo que el padre le ponga en la mano, lo que le dé (...), deja de ser una evidencia”.

Se les explicó a las docentes que en la rúbricas, el criterio se pone en la columna de mayor logro, y desde allí se trabajan las columnas inferiores, desagregando con las palabras “Y u O”, y que en la primera columna, se coloca que no realiza, se elaboró una rúbrica de manera conjunta con las docentes, a su vez menciona que “Y” debe estar en las columnas superiores y la “O” en las columnas inferiores, este instrumento les permitirá evaluar a sus diferentes estudiantes sobre el mismo criterio, pues algunos estarán en los niveles más altos y otros, en los más bajos, señalando P2 “la verdad que en nuestros estudiantes es muy amplio hacer (...) 5 niveles (...) me parece mucho.”, para expresar que una rubricas de 4 niveles sería suficiente para evaluar a estudiantes con condición de discapacidad y P5 expresó “sirve para todos”.

Las docentes en su reflexión personal mencionaron que el evaluar mediante las rúbricas, les permitirá efectuar la retroalimentación e informe a los PPF, porque permite darse cuenta donde está y a donde se tiene que llegar con el estudiante, es así que P3 mencionó “esa rúbrica serviría para mí (...) informe (...) para entregar para (...) los padres, está bien practico de allí no más”.

Durante el taller, se les dio a conocer que quien se organiza, quien decide qué tipo de instrumento utilizar para evaluar a sus estudiantes, es la docente, que instrumento utilizar para el inicio de año y que instrumentos para la experiencia de aprendizaje, sugiriéndoles hacer uso de la lista de cotejo para la evaluación diagnóstica, dado que se tiene que hacer para todas las competencias, y cuando se trate de las experiencias de aprendizaje, usar las rúbricas.

Entre los comentarios que se originaron tenemos: P3 “difícil no lo veo (...) así como lo plantea (...) se ve facilito”, P2 “sí pero no es tan fácil (...) porque (...) primero hay que analizar (...) el CNEB, hay que analizarlo bien, y (...) cuando uno lo empieza a analizar y te encuentras (...) con las situaciones (...) las experiencias de aprendizaje (...) entonces, empiezas (...) como a dudar bastante (...)”, P1 agregó “yo pienso que esto va a ser un rico trabajo para el próximo año, con todo lo que hemos aprendido, entonces en diciembre que tenemos que hacer la parte administrativa, podemos comenzar hacer esto y, ya en marzo terminarlo.”, asimismo P1 acotó “cada vez vamos (...), conociendo más (...), descubriendo las necesidades de nuestros estudiantes, bueno yo (...) estoy como si recién fuera nombrada, entonces (...) me parece muy interesante, muy enriquecedor y yo creo que va a hacer un buen trabajo (...) con los chicos, porque nos estamos metiendo a las necesidades, a lo que verdaderamente necesitan nuestros estudiantes, estamos pensando en nuestros estudiantes”, asimismo menciona “de lo que yo comencé (...) yo misma me he dado cuenta que he avanzado, con los chicos, con lo padres también” y P5 “no sabíamos de evaluación formativa (...) hemos estado trabajando lo que yo pensaba que mi estudiante necesitaba”.

Y entre las reflexiones encontradas en base a su trabajo, tenemos: P3 mencionó “si yo esto lo hubiera hecho el año pasado en aula, (...) varios de mis estudiantes estarían en un nivel 3, (...); pero ahora en casa viendo lo que hacen ellos, es que hasta están en nivel 1, nivel 2 (...) se dónde los he dejado, me frustra, (...) me estresa ver que en casa es totalmente diferente lo que hacían (...) a quienes he teniendo (...), a quienes he conocido y a quienes estoy conociendo ahora (...) estoy viendo otra realidad.”, comentando P2 “ese es el gran problema de trabajar solo dentro del aula, ese es el error (...) de nosotros y allí esta nuestro error, es trabajar en el aula y te rajás trabajando en el aula, pero la familia ¿qué?, ¿Qué tengo que trabajar?, ¿qué no tengo tiempo?, (...) no puedo venir (...), claro tú te rajás trabajando con el estudiante y la familia ¿qué?, cuando sale (...) del colegio (...) el niño o la niña, llegan a su casa y su mamá para que no le diga nada, ya toma, toma, toma y tu trabajo ¿a dónde se va?, al piso, entonces que lo que nosotros allí tenemos que replantear, es el trabajo con familia”.

A las conclusiones que se llegaron fueron, que a las docentes les parece fácil la elaboración de la lista de cotejo y rubricas, siempre cuando hayan identificado bien las NA, es así que P2 expresó “si nosotros ubicamos bien la NA, nos va hacer fácil” y P2 “definitivamente, si nosotros (...), no ubicamos bien las NA, no lo vamos a poder hacer, allí nos viene el problema fuerte”.

El reto que se presentó era continuar con el acompañamiento para poner en práctica la identificación de las NA de cada uno de los estudiantes y hacer uso de los instrumentos de evaluación propuestos: lista de cotejo y rúbrica, y fortalecer el trabajo con las familias, para asegurar logros de aprendizaje.

De cada uno de los talleres desarrollados, se pudo observar cómo los docentes se fueron apropiando de la teoría de EC y EF, quienes mencionaron, que se dan cuenta que el estudiante desarrolla competencias con el accionar autónomo del estudiante, sin apoyo de la mamá, es así que P2 expresó que se da cuenta que un estudiante está adquiriendo y desarrollando competencias “(...) a través de su accionar, (...) autónomo, (...) solamente tengo que ver que el accionar del estudiante, no que la mamá le alcanza todas las cosas, porque ya no hay autonomía.”, reconociendo que lograr autonomía en el estudiante es el fin principal en el estudiante con discapacidad, dado que este le servirá para la vida, así lo señala P2 “El punto más importante en un estudiante, es que sea autónomo en sus habilidades básicas, porque esas habilidades básicas le van a permitir seguir adelante en una vida con autonomía e independencia, dentro de su familia”.

Al mismo tiempo, las docentes mencionaron que las competencias, estándares, capacidades y desempeños están todos articulados, que para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes ven los desempeños y les permite ubicarlos en el nivel real, de acuerdo al desempeño de los estándares para llevarlo al nivel que le corresponde, además, que los estándares están por niveles y corresponden a una competencia y cada nivel del estándar tiene sus desempeños. A su vez los estándares y los desempeños les van a servir como criterios de evaluación.

P5 “la competencia, el desempeño, los criterios están entrelazados (...), como se yo, de acuerdo (...) al propósito, (...) el desempeño, voy viendo (...) para tener una evidencia, (...) para poder evaluar, (...) tengo que irme primero al criterio y el criterio lo sacó, de los

desempeños, los desempeños voy ubicando de lo que es el estándar, y el estándar de las competencias, y (...) voy viendo (...) si los chicos van cumpliendo con el estándar, y voy viendo (...) en que desempeño trabajar, si es que ese desempeño (...), cumple, lo que yo necesito”.

Y, en relación al conocimiento de la EF y sus procesos, se observó que las docentes comprendieron, analizaron desde sus experiencias y prácticas, y se replantearon nuevas acciones para evaluar si les funciona y volver a trazar su trabajo, es así que en la entrevista efectuada a las docentes sobre los talleres, reconocen que les ha permitido mejorar en algunos procesos, a tener más claro que tienen que realizar con sus estudiantes y a identificar los procesos del Ciclo de EF de Heritage, es así que P3 expresó “el de llevar con usted todo este taller (...) me ayudó (...) a tener más (...) claro el trabajo que tengo que realizar con mis estudiantes” y P3 “con lo última capacitación, ya puedo identificar mejor (...) lo que son las evidencias de aprendizaje, las necesidades, (...) y también puedo (...) identificar, cuáles son las necesidades de cada uno de mis alumnos, (...) puedo identificar, qué es lo que le falta, dónde debo de fortalecer en cada uno de los chicos, (...) ajustar también mi enseñanza (...) porque hay cosas que de repente uno lo hace de manera inconsciente”.

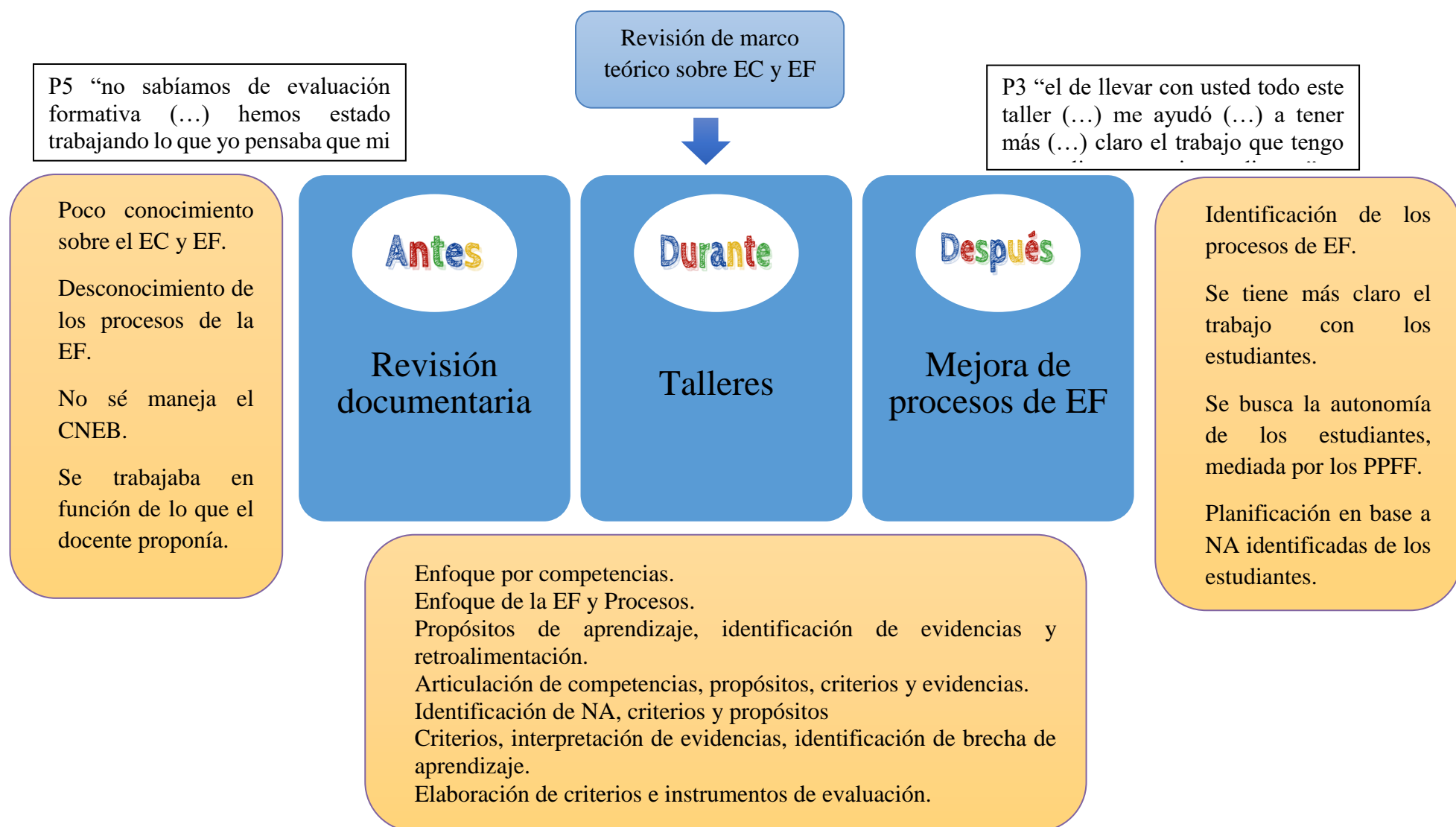
Igualmente, en sus reflexiones finales, manifestaron que los talleres les han permitido un cambio en su trabajo, así lo manifestó P5 “(...) todo lo que hemos aprendido, en estos talleres (...), yo creo que (...) he visto un cambio en mi trabajo (...), de todo lo que hemos aprendido (...) para mí, se me hacía difícil, porque como

le decía (...) en saber muy poco, o el no haber escuchado (...) de la evaluación formativa, se me hacía difícil, cuando empezamos el taller”.

Por todo lo anteriormente mencionado, se puede decir que, a través de la experiencia de los talleres, ha permitido que los docentes conozcan o aclaren sus conceptos sobre el EC y EF, comprendiendo que se debe considerar para decir que se está desarrollando los enfoques, logrando de esta manera la apropiación de los mismos, así como la interiorización de que es y cómo realizar cada uno de los procesos de EF, siendo este importante, dado que, si conocen en que consiste, pueden efectuar su práctica y mejorar la misma a través de sus propios procesos de reflexión, en su propia práctica de la teoría previamente adquirida.

Figura 21

Acciones realizadas y logros alcanzados: antes, durante y después de la investigación, en relación al conocimiento de los docentes sobre los procesos de EF.



Elaboración: Propia

4.2 Practica de los procesos de la evaluación formativa

Si bien, con los talleres se fue logrando el fortalecimiento de las docentes en el conocimiento teórico del EC y EF, este no era suficiente, por lo que, en la presente I-A, a través del planteamiento en el PA de una serie de acciones se proyectó realizar el acompañamiento a las docentes de aula en sus prácticas pedagógicas sobre todo las evaluativas, con la finalidad de poder observar y fortalecer el conocimiento, la comprensión y aplicación de los enfoques pedagógicos, en el trabajo con estudiantes con discapacidad, partiendo desde el diagnóstico, mediante la revisión documentaria de la planificación y evaluación de los docentes, monitoreo y acompañamiento del directivo del año 2019.

Encontrando en el CCMAD, que se realizó el acompañamiento de 10 docentes de aula a un total de 09, de 03 acompañamientos al año por docente, se efectuó 01 a 03 docentes y 02 a 06 docentes.

En los IP y POI se observó la identificación de las NEE y su respuesta educativa, respectivamente, las mismas que eran revisadas por los docente al iniciar el año escolar, considerando como insumo para la elaboración de sus PCA y que posteriormente ya no eran revisadas, por no considerar como real la caracterización de los estudiantes, tal como se evidencia, en lo mencionado por P5 “si leía el psicopedagógico y el POI, y decía (...), esto necesita el chico, pero (...) el papel me decía una cosa y cuando yo trabajaba con ellos, me decía pero, él no tiene esta necesidad, él tiene otras, entonces yo decía, (...) qué voy a hacer ahora, para que él pueda lograr esto (...), porque simplemente usamos como dice (...) cumple y (...), si no, una lista de cotejo, llenamos, y era simplemente así (...)” (Reflexiones finales, P5).

Asimismo, se advirtió que en los IP, PCA, U.D. y S.A., constituían desempeños precisados y adaptados, quitando algunos criterios por decisión personal de la docente; además, en el PCA, se evidenció, que establecían evaluaciones semestrales para los estudiantes para ver el avance de aprendizaje, colocando valoraciones de A, B, C, al igual que en las U.D., donde se evaluaba al concluir la misma, y en las S.A. se distinguió un rubro de calificación, poniendo por evidencia de aprendizaje, las mismas valoraciones.

También, en el PCA se observó, que la matriz de unidades didácticas para el año escolar 2019, los docentes de manera conjunta, establecían los títulos de U.D. por mes, de acuerdo al análisis de una probable situación problemática en los estudiantes, determinadas por ellas mismas, para trabajarse a nivel institucional dichos títulos, el cual se evidenció al mencionar P4 “simplemente (...), nosotros pensábamos el tema, (...) y nosotros (...) lo brindábamos (...), pero no pensamos (...), en la necesidad del chico (...), como dice Heritage (...), nosotros nos tenemos que adaptar al alumno, no el alumno a nosotros”.

Por otro lado, en los Informes de avance de POI, no se contempló los desempeños que fueron logrados, además, las orientaciones a los PPF, en relación al trabajo a efectuar con los estudiantes, se brindó de manera general, está se daba a conocer semestralmente.

En relación a los recursos a utilizar en las U.D. y S.A., eran establecidos en su planificación, más no los daban a conocer a los PPF, y por último en las S.A. se consideraba los procesos pedagógicos, en los mismos se observó que se desarrollaban los diferentes componentes de la competencia.

Es de mencionar que, en el primer acompañamiento que el directivo realizó a las docentes, parte de la muestra de estudio, durante el año 2020, se pudo advertir que 03 docentes presentaron situaciones de interés para el estudiante y 02 de ellas, las actividades que propusieron no fueron de interés, también que, las actividades planteadas respondían al logro de las competencias y capacidades propuestas en aprendizaje en casa y no a las NA identificadas de cada uno de sus estudiantes, además, se observó que las docentes en sus sesiones sincrónicas, no daban a conocer el propósito a la familia, ni al estudiante, refiriendo que alcanzaban a los PPF una hoja con lo que se trabajaría en la semana.

Igualmente, al efectuar el recojo de saberes previos, se encontró que 03 docentes recogían los mismos, efectuando preguntas, es así que en el acompañamiento se observó que P3 “muestra el choclo en concreto y pregunta ¿qué es?, (...) ¿qué color es?” a su estudiante, 01 de las docentes realizó preguntas, pero no relacionadas a la actividad y 01 no recogió saberes previos, asimismo, se pudo apreciar que 01 de las docentes realizó adecuaciones o adaptaciones necesarias de los recursos y estrategias para lograr el aprendizaje en sus estudiantes y en 04 de ellas no realizaban la misma.

También, se identificó que 04 docentes efectuaban solo retroalimentación elemental a los estudiantes, es así que P2 “por cada vez que responde [su estudiante], le mencionaba ¡muy bien!, ¡excelente!” y solo 01 docente lograba efectuar retroalimentación descriptiva, donde P3 al mostrar el choclo en concreto, preguntó “¿qué es?, al obtener respuesta de la estudiante, volvió a preguntar ¿qué color es?, ¿te gusta?” y así realizó con cada verdura que usó en la sesión de

aprendizaje, además P5 exteriorizó que “antes la retroalimentación se hacía a los estudiantes y no a las familias”.

Con respecto a la retroalimentación a las familias, se pudo apreciar que 01 docente logró llegar a efectuar retroalimentación reflexiva a las familias en una ocasión, P3 preguntó “sí que ¿cree que solo le podría ayudar a pasar? o si ¿podría dejarla en hacer otras cosas?”, 01 docente efectuó retroalimentación descriptiva, P2 “la docente explica que la mamá debe ponerse detrás del estudiante y no a su lado y que cada vez que quiera pararse le haga contención, poniendo sus manos sobre sus hombros, presionando un poco y diciéndole siéntate” y en 03 docentes no realizaban la retroalimentación a las familias.

Sobre la identificación de evidencias, las adecuaciones o adaptaciones necesarias de los recursos y estrategias a partir del proceso reflexivo que hace sobre su práctica, no se observó, sin embargo, se advirtió que tres docentes se organizaban previamente con las familias para tener el material con el que trabajarían, y 02 docentes no se observó que hayan coordinado previamente, observándose que, en el momento de la sesión, los PPF corrían a buscar el material.

De lo anteriormente mencionado, podemos notar que las docentes de aula conociendo, no lograban aplicar los procesos de EF; por lo que, se propuso realizar 02 visitas a las sesiones sincrónicas o virtuales por cada docente integrante de la muestra de estudio, con la finalidad de brindar la retroalimentación necesaria en sus prácticas pedagógicas, sobre todo evaluativas.

Es de señalar, que las docentes parte de la muestra de estudio, durante el desarrollo del PA, solicitaron al directivo asesorías individuales sobre aspectos que nos les quedaba claro: Relación y articulación de competencias, propósitos,

criterios y evidencias en la matriz de planificación e Identificación de NA, brecha de aprendizaje y elaboración de criterios, efectuando un total de 04 asesorías a tres integrantes de la muestra de estudio.

En las asesorías individuales, se apreció que las docentes confundían en establecer los propósitos de la experiencia de aprendizaje, colocando en el mismo, los propósitos de la actividad, así como, confusión para efectuar la correspondencia de uno a uno de la competencia con los propósitos, criterios y evidencias, además de dar énfasis al componente cognitivo de la competencia “La docente selecciona algunos propósitos establecidos en aprendo en casa, pero pone énfasis más a la parte conceptual, al conocimiento” (Diario de investigación de asesoría individual, P1).

También se notó que se guiaban del título establecido en aprendo en casa para desarrollar la actividad, sin considerar que lo importante es desarrollar acciones que le sirvan para la vida al estudiante, “La docente menciona que no se fijaba en el propósito de la experiencia de aprendizaje, que ella se fijaba más en el título de la experiencia y sobre este era que veía el trabajo con sus estudiantes, el directivo le pregunta que debería ver primero, ¿el área, la competencia, el criterio, la actividad?, la docente menciona que primero debe ver la necesidad del estudiante y sobre este su propósito” (Diario de investigación de asesoría individual, P1).

Al finalizar las acciones de acompañamiento, se efectuó la revisión de los documentos pedagógicos del año 2020 de la I.E, consistente en: PCI, PCA, Matriz de Planificación (MP), orientaciones a los PPF, Matriz de Identificación de Necesidades (MIN), ppt, Matriz de Análisis de Evidencia, Brecha de Aprendizaje y Ajuste de Enseñanza (MAEBAAE) o cuaderno de recojo de evidencia, Guías de Observación de Sesiones Sincrónicas (GOSS).

Encontrándose, que el directivo realizó un total de 15 acompañamientos a las sesiones sincrónicas de las profesoras de aula, en un número de tres por cada docente integrante de la muestra de estudio, en la cuáles se brindaron orientaciones, pautas y modelamiento en la aplicación de los procesos de EF, guiando en el proceso de cómo realizarlas.

Por otro lado, la I-A favoreció en la organización personal de las docentes, quienes mencionan que les ha ayudado a ordenar mejor sus actividades, a buscar espacios para efectuar el análisis de su trabajo y responder a la necesidad del estudiante, P3 “Yo siento que es diferente mi visión que tenía (...) la forma como antes me organizaba, a la forma que ahora me organizó (...) para (...) realizar las actividades con mis estudiantes”, además que han organizado a los PPF, para contar con los materiales necesarios a la hora de trabajar con sus hijos (as), observándose que, las docentes coordinan previamente con las familias para tener listo el material con el que trabajarán, a través de las sesiones sincrónicas:

con la organización de la mamá (...) ya tiene su cajita, dónde están sus cosas que usa para trabajar, (...) la señora, ya no está en esa ansiedad (...) ya aprendió a relajarse un poco más, ya tiene preparado, y eso es bueno, (...) porque es parte de la organización (Guía de observación, P2).

Además, se halló que las docentes daban a conocer a los padres de familia las actividades a trabajar durante la semana, como lo van a trabajar y los materiales que se requerirán, está a través de reuniones semanales y entrega de orientaciones de trabajo donde daban a conocer, paso a paso, de forma descriptiva, como trabajarían con sus hijos(as) semanalmente, así como, el envío de ppt, en las que

consideraban actividades a desarrollar por cada uno de los componentes de la competencia y el propósito a lograr en la semana, evidenciándose que algunas familias apoyaban a sus hijos de acuerdo a las indicaciones dadas por la maestra, reforzaban el aprendizaje, permitiendo el avance de los mismos, P1 “pero ahora ellos refuerzan a sus hijos y (...) es porque (...) se dan cuenta de lo que requieren (...)” (Entrevista, P1), conllevando con ello a logros de aprendizaje.

Sin embargo, se encuentran familias que no daban importancia al trabajo y que lo hacían por cumplir, siendo quienes ponen las barreras al aprendizaje, mostrándose ansiosos, apurados, o no dejando manipular los objetos a sus hijos(as), haciendo las actividades por ellos, notando que en la sesión virtual “la mamá coge el ayudín para echarle, la docente le menciona que se lo dé al estudiante que él puede hacerlo solo y le pide al estudiante que eche una gotita, el estudiante lo hace, luego le pide que eche otra gotita el estudiante lo hace” (Guía de observación de tercera visita en la sesión sincrónica, P4), o responden por sus hijos:

las personas que están alrededor, o que trabajan junto con él, en el momento que nosotros estamos, (...), cómo que quieren que los chicos hagan las cosas rápido, entonces, cuando uno le hace una pregunta, no esperan que los chicos respondan, ellos responden y los chicos repiten lo que ellos dicen (Entrevista, P5).

Al revisar el PCI, se pudo identificar competencias, capacidades, descriptor del estándar y los desempeños que corresponden al nivel I hasta el Nivel III del estándar, asimismo, en los criterios de evaluación propuestos se observó una progresión de dificultad desde los 9 meses hasta el 2do grado de primaria, no obstante, las docentes expresaron que el PCI de la I.E. debe ser revisado, es así que

P1 manifiesta “el PCI está para revisar, que hay cosas buenas, pero (...) hay cosas que de repente no hemos sabido ubicar y hemos ubicado en un área, (...) no le hemos dado el peso a un área y lo hemos ubicado en otra área”.

En el PCA se distinguió, el análisis de las competencias, capacidades y desempeños, formulándose preguntas: ¿qué significa?, ¿qué se supone debe hacer el estudiante?, ¿qué está entendiendo el docente?, así como, la competencias, con el descriptor del estándar por nivel seleccionado para cada grupo de estudiantes, los desempeños según la edad o grado del nivel del estándar, los criterios y propuesta de evidencias a recoger, no obstante, las docentes llegaron a la conclusión que pueden efectuar reajuste a la misma:

Lo que (...) pasa es que yo también me estaba guiando de los criterios y evidencias que habíamos seleccionado y que habíamos analizado en el mes de marzo y (...) yo decía que hay cosas que no tienen concordancia, entonces como ahora ya usted me dejó claro, (...) está más claro, que yo como maestra, puedo hacer algunos ajustes en cuanto al PCA que tenemos (Diario de investigación de asesoría individual, P5).

En las sesiones sincrónicas se apreció que las docentes realizaban preguntas, en varias ocasiones, a sus estudiantes sobre los objetos y acciones a realizar, para el recojo de saberes previos, P4 “La docente le pregunta ¿qué van usar para lavar los platos?, (...) le pregunta ¿qué es?”, y que hacen uso de recursos interactivos, donde consideran el desarrollo de cada uno de los componentes de la competencia.

Es de mencionar que las acciones de visitas del directivo a las sesiones sincrónicas o virtuales de las docentes de aula y la revisión semanal de la

elaboración de documentos de planificación se efectuaron para lograr la comprensión en la práctica, de los procesos de la EF, percibiendo el empoderamiento e interiorización de las docentes de aula para trabajar en base a los enfoques pedagógicos propuestos en el CNEB, siendo este reconocido por las docentes:

El hecho de que siempre nos estás por ahí, mandando observaciones, mandando correcciones, entonces, hace que uno cada vez, mejore un poquito, (...) y creo que tú lo estás observando en el trabajo del día a día, porque yo que recuerde cuando recién empezamos (...) este trabajo remoto, todas, creo que todos, teníamos una forma de trabajar muy diferente a la que (...) hoy en día lo estamos haciendo (Reflexiones finales, P2).

Sumando en dicha comprensión las asesorías individuales, solicitadas por algunas profesoras, en las que se brindó orientación personalizada, desarrollando acciones de manera conjunta con cada una de ellas, para lograr la asimilación de como efectuar su MP, logrando la articulación de competencias, capacidades, desempeños, propósitos, criterios y evidencia de aprendizaje en el marco de aprendo en casa.

En las GOSS, se pudo observar, que las docentes fueron mejorando con cada reflexión, retroalimentación, guía u orientación dada, observándose que en la tercera visita a su sesión virtual, se distinguió que presentan situaciones de interés para los estudiantes, donde sus actividades propuestas si bien respondían al logro de las competencias y capacidades propuestas en aprendo en casa, las profesoras

seleccionaban las necesarias para desarrollar, de acuerdo a las características y NA identificadas, de sus estudiantes.

(...) porque he visto las competencias de aprendo en casa y no todos nuestros estudiantes, está, o mejor dicho nosotros somos los que conocemos a los estudiantes, y nosotros somos los que tenemos que ver cuál es la necesidad de ellos, más que todo creo que es como una sugerencia, (...) pero me decía (...) cómo yo trabajo todas estas competencias que me piden, si no todos tienen la misma necesidad (Diario de investigación de asesoría individual, P5).

Llegando las docentes a la conclusión que no todos los propósitos que se establecen en aprendo en casa los van a desarrollar, si no que estos los seleccionarán de acuerdo a las características y las NA de sus estudiantes, o de ser necesario incrementaran una competencia del CNEB, no establecida en aprendo en casa, para responder a la necesidad del estudiante, dado que no todos los estudiantes son iguales, y que hay propósitos que no se presentan en la estrategia propuesta por el Minedu, que deben analizar los propósitos propuestos y seleccionar los que les servirán para la vida a sus educandos, P5 expresó “Yo he visto más o menos, cuál es su necesidad de cada uno y de acuerdo a eso, yo lo cambié”.

De esta manera, las docentes indicaron que, a partir del acompañamiento, reconocen cada uno de los procesos y tienen claro de dónde empezar a trabajar, “con (...) la dona (se refiere al Círculo de EF de Heritage) (...) éste me ayuda a identificar toda la parte de, (...) ¿cómo iniciar el aprendizaje y hasta donde quiero llegar con cada uno de ellos?” (Entrevista, P4).

Logrando las maestras, identificar el nivel de competencia en que se encuentra cada uno de sus estudiantes, la misma que se observa en el PCA, donde lograron ubicar a cada estudiante en el nivel de estándar de la competencia de acuerdo a sus capacidades personales y de cada una de las competencias, partiendo del grado y nivel educativo en que se encuentra matriculados, es así que P4 expresa: “tengo que leer parte por parte el desempeño, parto desde el grado en que corresponde al estudiante y voy bajando, bajando en el nivel del estándar para ubicarlos”; y los agrupan de acuerdo al estándar ubicado.

Además, en la MIN se nota que ubican el nivel curricular de la competencia donde se encuentra su estudiante, en base al análisis de los criterios de los desempeños, identificando las NA, sobre el criterio del desempeño que le falta lograr, se puede apreciar también, que una de las docentes establece contenidos que se relacionan al desempeño, pero no corresponde a lo establecido en el criterio del desempeño.

Sobre este aspecto, las profesoras expresaron que deben partir desde la identificación de las NA del estudiante, ubicándolo en su nivel real, así no le corresponda por su edad y que, para identificar la necesidad del estudiante, deben analizar el estándar de la competencia para ubicarlos en un nivel, analizando los desempeños para identificar que parte del desempeño no responden y trabajar esa parte.

(...) al identificar la necesidad de mi estudiante (...) me voy a mi CNEB a ver en qué nivel se encuentra (...) veo las competencias, me ubico en el nivel (...) de la competencia, veo las capacidades y en ello veo los desempeños (...) entonces (...) voy leyendo y voy

viendo cuál de ellos ya lo tiene logrado, o cuál le falta, entonces sí es que veo que de repente le falta, (...) entonces (...) voy bajando de nivel, hasta poder ubicar a mí estudiante (...) voy viendo el desempeño (...) cual no ha logrado, para poder trabajarlo, viendo ese desempeño no logrado (...) se va a convertir (...) en la necesidad de mi estudiante, y esa necesidad es la que voy a empezar a trabajar (Entrevista, P3).

En relación a las metas de aprendizaje, las docentes las proponían de acuerdo a las NA de sus estudiantes, y las comunicaban al estudiante y sus familias, registrándose que P1 “saluda a la niña y le menciona que colaborará con mamá para preparar una rica limonada, y da a conocer los propósitos: identificar los ingredientes, los utensilios de cocina, ayudar a mamá a preparar la rica limonada”.

También en la MP se apreció que establecían los propósitos a trabajar en la semana, las que se relacionaban a las competencias, a sus criterios y evidencias, expresando P1 “ahora se me hace más fácil (...) al final ya entendí, ya sé cómo se tiene que ir asociando”, también en la MAEBAAE, donde se distinguió que colocaban los propósitos de aprendizaje, para analizar la evidencia, además, en las orientaciones que elaboraron para los PPF y en los ppt propuestos como recursos de trabajo semanal, que enviaban a los PPF, consignaban los propósitos a trabajar con sus hijos(as) en la semana.

Las docentes mencionaron que éstas, se establecen sobre la NA de los estudiantes y las BA, como se evidencia en lo dicho por P1 “para establecer el propósito debo identificar la necesidad de los estudiantes” y P2 “Los propósitos se plantean en base a la NA y en base a la brecha”, además, que para lograr el propósito

deben mirar sus estrategias aplicadas, P3 “cambiar mis estrategias, para poder lograr (...) estos propósitos de mis estudiantes”.

Asimismo, las docentes mencionaron que el acompañamiento, les ha permitido interiorizar los saberes: ser, hacer, conocer y convivir; y relacionarlos con los propósitos, P4 “también el saber ser, hacer, conocer y el convivir, ya me los tengo grabados, este trato de que todos mis propósitos también logren (...) los saberes”.

En relación a los criterios de evaluación, se pudo encontrar en el PCI que han considerado los mismos, respondiendo a los criterios de los desempeños de cada edad o grado por nivel del estándar de la competencia, tal como lo señaló P2 “Cada nivel del estándar tiene sus desempeños (...) pero a la vez (...) esos desempeños me van a servir como criterios de evaluación, los desempeños son como sus criterios evaluación”; asimismo, se observó una progresión creciente de dificultad.

Verificándose, que lograban comprender la relación de las competencias con el criterio a evaluar, analizando si los criterios correspondían a los desempeños, y si estos correspondían a las competencias y propósitos según las NA identificadas de sus estudiantes, P2 “su competencia tiene su estándar, y en esos estándares que están por niveles, (...) están los criterios de evaluación”.

En el PCA y en la MP, se advirtió, que se establecían los criterios por cada desempeño, con los cuales evaluaban las evidencias de aprendizaje, P5 enunció “la evidencia responde al propósito, de acuerdo a los criterios y se evalúa con los criterios”, y que está relaciona con el propósito de aprendizaje y la NA, mencionando P4 “el propósito es lo que se quiere lograr y la evidencia es lo que se

quiere recabar”, acotando P2 “no es un tema de ponerle una a, una b, una c, porque eso a mí no me dice nada”, además las docentes veían si el estudiante realmente lograba la competencia, a través de las evidencias, así como lo formuló P5 “(...) pero ahora con esto de la evaluación formativa, vemos (...) si es que realmente cumple la competencia, sí es que cumple el desempeño, si estoy evaluando de acuerdo al criterio que hemos puesto, (...) la evidencia (...) me permite verlo en este momento si es que (...) logra, el aprendizaje o no”.

En las reflexiones que tuvieron en sus prácticas evaluativas, la docente P4 preguntó “¿cuál es la diferencia de una evidencia de aprendizaje y de un propósito?”, y a través de su propia meditación respondió, diciendo “el propósito es lo que se quiere lograr y la evidencia es lo que se quiere recabar”, asimismo, la docente llegó a la conclusión que el propósito debería ser jerarquizado en la semana, desde lo más básico a lo más complejo y que lo que se adapta son las estrategias.

Lo que yo he entendido es, por ejemplo, el panadero, a uno le pido que me señale en el pictograma y a otro que oralice, en Indaga mediante métodos científicos, a uno le pido que haga una pequeña secuencia de dos, a otro de tres y a otro que simplemente toque, que sienta la textura (...), por eso se dice que se adapta las estrategias (Diario de investigación de asesoría individual, P4).

Apropiándose de esta forma las docentes, de la articulación de las evidencias con los criterios, con los desempeños y con las competencias, partiendo desde cómo realizar la identificación de la NA de sus estudiantes, las cuales se constituyen en los propósitos de aprendizaje a trabajar y como identificar los criterios para evaluar el logro de estas metas.

Siguiendo con el proceso de EF, de recoger y reconocer las evidencias de aprendizaje, se pudo apreciar en el PCI, PCA y MP, que las docentes establecieron posibles evidencias a recolectar por cada desempeño, las mismas que las plantearon para recoger la conducta observable del estudiante, también, en la MAEBAAE, se observó, que establecían evidencias de aprendizaje recogidas de cada estudiante, plasmando el actuar del mismo, por cada propósito propuesto, teniendo las docentes claro que P3 “pueden haber muchas acciones que realiza el estudiante, que quizás no sean los propósitos que yo me planteado para la sesión entonces, observar lo que (...) yo estoy solicitando”.

Observándose que las docentes lograron identificar la evidencia de aprendizaje, P5 “(...) lo que el niño está demostrando en el momento, de que se está desarrollando la sesión (...) y tiene que responder al propósito de aprendizaje (...)”, las indagan, P2 “(...)tengo que ir analizando para ver en qué momento hizo el estudiante una acción, que me permita saber, si puede o no puede hacer algo”, en base a los criterios de evaluación y determinan si replantean sus estrategias de enseñanza, es así que P4 expresó “(...) observar mejor a mis estudiantes y poder hacer mejor las estrategias de aprendizaje, y poder observar cuáles son los propósitos de cada uno de ellos no, (...) y llegar a las NA, (...) identificar cual es” y cómo seguir avanzando con sus estudiantes.

Es decir, las evidencias las usaban para identificar las NA o BA , tal como lo dijo P1 “Me va a servir para (...) para ver (...) la brecha de aprendizaje y para poder (...) hacer la retroalimentación, y los ajustes de la enseñanza”, optimizar sus estrategias y buscar la mejora del aprendizaje de los estudiantes, guiándolos, orientando a sus familias y haciéndoles reflexionar de cómo mejorar el proceso de

aprendizaje, es así que se pudo observar en la MAEBAAE, que las docentes efectuaron el análisis de la evidencia, por cada propósito, logrando identificar la brecha y tomar decisiones (retroalimentación y ajuste de enseñanza), a partir de su proceso reflexivo sobre su práctica, P3 “pueden haber muchas acciones que realiza el estudiante, que quizás no sean los propósitos que yo me planteado para la sesión entonces, observó la que (...) yo estoy solicitando”.

Logrando las docentes reconocer que la BA se recoge a través de las evidencias y P3 mencionó que es “lo que sabe a lo que le falta, (...) la brecha es donde, (...) a lo que tiene que llegar mi estudiante, y ahí es donde yo me tengo que enfocar”, y este, le ayuda a tomar decisiones, P1 “Me va a servir para (...) para ver (...) la brecha de aprendizaje y para poder (...) hacer la retroalimentación, y los ajustes de la enseñanza” para cerrar la brecha y avanzar un nivel más del estándar, P5 “a donde lo tengo que llevar, voy viendo (...) cuál es el avance del estudiante, de acuerdo a la, (...) necesidad que él tiene, de acuerdo a los desempeños que va cumpliendo, de ahí tendría que llevarlo, al estándar (...) a donde (...) lo ubiqué, porque quiero que cumpla (...) todos los criterios que tienen allí no, que está en el estándar”.

En relación a la retroalimentación para el aprendizaje, a las familias de los estudiantes y a sus estudiantes, las docentes expresaron que es la información que se le da sobre la actividad, en base al propósito trabajado, tanto al estudiante como a su familia y es indispensable, porque P2 “Permite que la familia, (...) en algunos casos tome conciencia, y en otros casos, (...) lo empoderas”, y que es importante en su aprendizaje de los estudiantes P5 “(...) porque ellos se motivan, la familia también (...) y de acuerdo a la retroalimentación, (...) vamos viendo el avance que

ellos tienen, (...) los padres van a entender cuál es, la necesidad del chico, a dónde queremos que llegue”.

Sobre la retroalimentación elemental, las docentes mencionaron que se realiza en relación al conocimiento y acciones que hace el estudiante, P2 “(...) es un poco el conocimiento, cuando tú le hablas de acuerdo a sus niveles (...)”, y que al efectuarlas P3 “(...) ellos también se sienten muy bien, igual que los padres, se sienten muy bien cuando se les dice: ¡muy bien!, ¡excelente!, ¡eres un campeón!”.

Las docentes mencionaron que la retroalimentación descriptiva, es cuando se brinda información detallada o se indaga si le gusta o no la actividad y con ella podemos orientar a los PFFF para implementar nuevas actividades y recursos:

La docente vuelve a dar la orientación a la mamá que se coloque detrás de su hijo y que ponga su mano sobre la de su hijo y que le diga manzana, ¡mmm que rico!, ¡manzana!, y que haga oler a su hijo, ¡mmm que rico!, ¡manzana!, solicita a la mamá que realice la misma acción con cada fruta, dando su espacio a su hijo para que responda, y que luego lo coloque recién en el plato (Guía de observación de tercera visita en la sesión sincrónica, P3).

Observándose que, en sus prácticas, las docentes en la MAEBAAE, se planteaban una posible retroalimentación que darían a las familias y sus estudiantes, logrando efectuar la retroalimentación del tipo descriptiva a los estudiantes, es así que se observó que:

La docente muestra el desinfectante y le muestra como echa en la mesa y con el paño como lo limpia, describiendo paso a paso lo que va a hacer: echamos un poco de desinfectante en la mesa, cogemos

nuestro trapo y limpiamos la mesa con el desinfectante y el paño, moviendo nuestra mano (Guía de observación de tercera visita en la sesión sincrónica, P5).

A las familias, las docentes lograron efectuar la retroalimentación descriptiva: “La docente vuelve a pedir a la mamá (...) que realice las acciones y de la importancia de hacerle sentir a su hijo las vibraciones de la voz (...), colocando la mano del estudiante en la parte de su cuerpo donde más vibra al pronunciar la palabra” (Guía de observación de tercera visita en la sesión virtual, P3).

En las sesiones sincrónicas, se notó, que la retroalimentación reflexiva, las docentes lo efectuaron a algunos estudiantes, de acuerdo a sus habilidades, así se pudo apreciar en el acompañamiento a la sesión virtual de P4 “la docente le vuelve a decir ¡muy bien!, ¡eso!, luego que termino, le dice ahora ¿qué vamos hacer?, el estudiante mira a la docente y la docente le dice ¿dónde está tu secador?, el estudiante va corriendo y coge un trapo, (...), la mamá le alcanza el secador, (...) el estudiante termino de secar y la docente le dice ahora tienes que guardar, ¿dónde lo guardamos?, la mamá le señala donde guardar”.

Este tipo de retroalimentación, en general lo realizaron a los PFFF, desde cómo les gustaría que a ellos los traten y como tratan a sus hijos(as), “para que ellos se puedan dar cuenta (...) de repente de lo que están haciendo, de cómo deben ayudar a sus hijos (...) del espacio, del tiempo que le deben dar” (Entrevista, P3), favoreciendo en su reflexión, para ver si su hijo(a), avanza o no y como puede seguir avanzando: “el hecho de que, nosotros hagamos una retroalimentación reflexiva al padre de familia, nos permite que ellos, (...) asuman retos también con sus hijos” (Entrevista, P2).

En relación a la retroalimentación, podemos observar que 01 docente solo llegó a realizar la retroalimentación descriptiva y 04 docentes lograron llegar a efectuar la retroalimentación reflexiva a las familias:

pregunta a la mamá ¿cómo podríamos dar otras oportunidades de trabajo con el agua al estudiante?, la señora le menciona a la hora que se le baña, pues le gusta el agua y también a la hora de lavarse las manos, la docente le menciona que no solo manipule el agua, sino ir hablándole que se está haciendo, que es, por ejemplo, al ir a regar, que se está regando, ... ¿que podríamos hacer para que el estudiante pueda estar más atento y mejor sentado?, la mamá le menciona que debería adaptar la silla, dado que cuando se sienta en el mueble, el estudiante tiende a dormirse, y que lo debe sentar en una silla y que hablará con su esposo para que puedan efectuar dicha adaptación (Guía de observación de tercera visita en la sesión sincrónica, P2).

En relación al ajuste de su enseñanza, las docentes realizaron la misma en base a las BA de sus estudiantes y de las características individuales de sus estudiantes, encontrando en la MAEBAAE, que establecían el ajuste de enseñanza por cada estudiante, lo cual se evidenció en lo expresado por P3 “hecho mi planificación ahora (...) yo puedo ver, cómo (...) mejorar mi enseñanza y las estrategias que tengo que implementar en cada una de mis, de mis sesiones (...), antes no era así”, proponiendo la misma docente: “Trabajar tarjetas de objetos en auto relieve y efectuar retroalimentación reflexiva a la familia para un mejor apoyo en el aprendizaje de su hijo” (Reflexiones finales, P3).

Sin embargo, si bien, las docentes tenían claro el concepto de ajustes de la enseñanza, reconociendo que se efectúa en base a la BA y cuando sus estudiantes no lograban el propósito, porque lo que están dando a sus estudiantes, no les resultó, P1 “porque de repente (...) lo que yo (...) le estoy dando (...) no es, (...) y también tengo que analizar (...) tengo que ver cómo puedo llegar al estudiante (...) para que pueda lograr, (...) esa brecha (...) y pueda seguir avanzando, y re formular mi trabajo”, permitiéndoles evaluar si su trabajo es adecuado y si tienen que cambiar sus estrategias, para que aprendan mejor y poder cerrar la brecha, señalando que la evaluación también es para ellas mismas, P4 “la evaluación va para mí también, que de repente tengo que ajustar algunas cosas que estoy haciendo (...) que no están brindando (...) un buen desarrollo de la actividad”, aún persiste en la mayoría de las docentes, parte de la muestra de estudio, el efectuar recomendaciones a la familia, como ajuste de enseñanza, dificultándoles mirarse a sí mismas.

Sobre el último proceso de EF, cierre de brecha, se pudo observar que las docentes verificaban si el estudiante lograba los aprendizajes propuestos en la MAEBAAE, donde colocaban se cerró la brecha, debajo de la evidencia que correspondía a un propósito, y proponían nuevos propósitos de acuerdo a la progresión de aprendizaje y avance de cada uno de sus estudiantes, P3 “el primero propósito lo logró, entonces, se cerró la brecha, pero en las otras dos, aún hay que trabajar, esta sería la brecha de aprendizaje”, teniendo claro las docentes que el cierre de la brecha, es cuando los estudiantes logran los propósitos, P1 “cierro la brecha cuando ha logrado el propósito”.

Seguidamente, al cerrar la brecha se da el avance en el propósito de aprendizaje, las docentes mencionaron que el círculo de EF de Heritage, es para

cada propósito y que al cerrar la brecha pasa a programar un nuevo propósito, P2 “es un círculo (refiriéndose al círculo de EF de Heritage), porque va cerrando una brecha y se va a abriendo otra”.

Es así que, al finalizar el acompañamiento, podríamos decir qué, se consiguió el fortalecimiento de sus desempeños docentes, sobretudo en el aspecto de EF a estudiantes con discapacidad, desde sus reflexiones personales en el accionar de sus prácticas, es así que P1 expresó “(...) me ha hecho reflexionar, a mí como maestra (...) como estoy trabajando con mis estudiantes, estoy viendo logros y aprendizajes, los chicos están logrando competencias, me ha ayudado a mí un montón”, y P5 “(...) me estoy dando cuenta que en el nivel que había ubicado a los estudiantes, no es el nivel que le corresponde, entonces, dije yo ¡oh! el error que lo que anterior ha sido de que, como no sabía ubicarlo, ubicaba porque (...) era necesario ubicarlo, en cambio ahora ya me doy cuenta, sé cómo (...) trabajar con los chicos”.

Sobre las visitas en las sesiones sincrónica, las docentes mencionan que el acompañamiento, les ha hecho repensar, “me ha hecho reflexionar y (...) replantear (...) mis estrategias de enseñanza (...) el cómo he venido trabajando, a como ahora estoy trabajando, (...) yo misma veo que es un cambio totalmente” (Entrevista, P1), permitiéndoles mejorar sus desempeños y reformular su práctica docente:

yo si he visto un cambio en mí, porque cuando usted ha ingresado y me ha podido dar los alcances, de (...) lo que tenía que reforzar (...) creo que, sin este análisis, (...) sin todo ese trabajo (...) después de haber analizado y (...) con el acompañamiento y con todo lo que usted nos ha podido hacer llegar directora, creo que no (...) se

hubiese podido lograr, quizás (...) no hubiese planteado bien mis estrategias, bueno porque ya tengo conocimiento, porque sé, quizás no hubiese podido hacer llegar todo esto a la mamá, y la mamá también se hubiese quedado en nada (Entrevista, P3).

Sobre los procesos de EF, las docentes indicaron que, a partir del acompañamiento, identificaron cada uno de los procesos y de donde tienen que empezar a trabajar, “con (...) la dona (se refiere al Círculo de EF de Heritage) (...) éste me ayuda a identificar toda la parte de, (...) ¿cómo iniciar el aprendizaje y hasta donde quiero llegar con cada uno de ellos?” (Entrevista, P4), a precisar sus propósitos de acuerdo a las características de sus estudiantes, a tener más claro la retroalimentación reflexiva, las evidencias, a organizarse y por ende que sus estudiantes presten más atención y se encuentren más organizados, P5 manifestó “antes de empezar todo esto no tenía (...) claro (...) el proceso que teníamos que llevar, (...) en cuanto a la enseñanza de los estudiantes (...) conocía muy poco lo que era evaluación formativa”.

Por último, en la reflexión participativa sobre las practicas evaluativas, las docentes precisaron que el acompañamiento, les brindó conocimiento sobre EF y que las observaciones, guía y correcciones formuladas, la reflexión y el análisis de su trabajo por parte del directivo, les ayudó en cómo efectuar cada proceso y les permitió crecer en el marco profesional, y que formaron un buen equipo, asimismo, les permitió tener la mirada hacia el estudiante, descubrir habilidades en sus estudiantes y tener mejor relación con sus PPF:

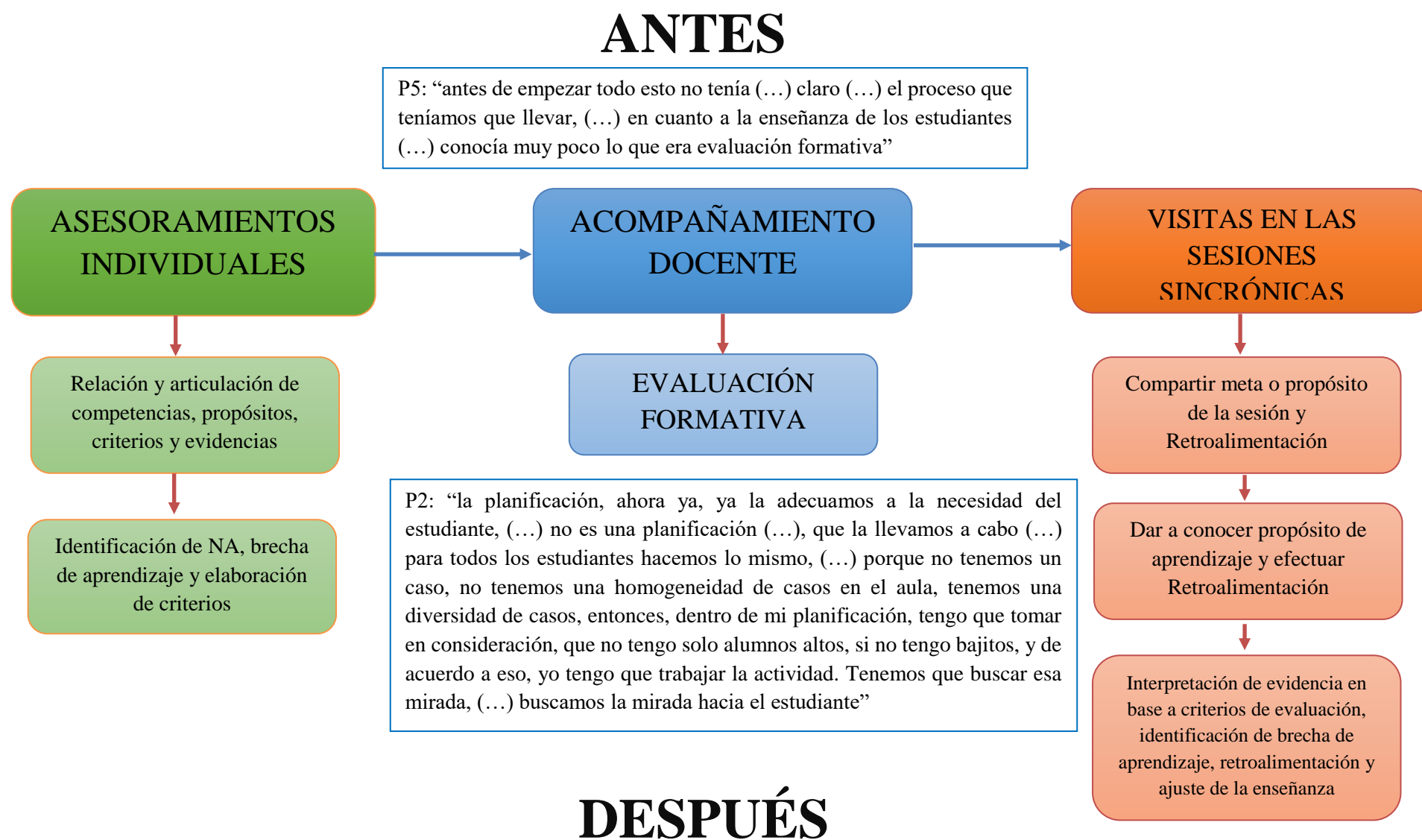
todo esto (...) me ha enriquecido como profesional, la forma, (...) cómo se ha venido trabajando (...) ahora yo puedo, (...) cuál es la

necesidad (...) de los estudiante, y de ahí reformular (...) mi trabajo (...), porque de un inicio, (...) cuando comencé (...) no lo tenía muy, (...) como tenía que llegar (...) a los estudiantes, ahora ya lo tengo un poco más claro, (...) los procesos (...) yo creo que, con el uso frecuente (...) y tener la práctica diaria, y como equipo también (...) nos ayudamos, aprendemos una de otra (Entrevista, P1).

De todo lo anteriormente mencionado, podríamos decir que las acciones de acompañamiento permitieron el fortalecimiento de las docentes de aula, en su comprensión y puesta en acción de la teoría adquirida en los talleres, permitiéndoles reflexionar sobre las concepciones adquiridas en sus prácticas pedagógicas, pero sobretodo evaluativas, logrando interiorizar como llevar a cabo cada uno de los procesos del ciclo de la EF, vislumbrándose la importancia que los procesos de análisis, reflexión, guía, permite la apertura y autoconfianza en los docentes, y a su vez, confianza del directivo sobre las praxis de los docentes en el aula.

Figura 22

Práctica de los docentes sobre los procesos de EF, las acciones realizadas y logros alcanzados.



Elaboración: Propia

4.3 Reflexión crítica de los docentes sobre su práctica de la EF

Si bien, a través de los talleres se fortaleció a las docentes en el conocimiento científico de EC y EF, para que pongan en práctica la teoría y a través de los acompañamientos se afianzó el conocimiento a través de sus reflexiones en sus prácticas en sus sesiones sincrónicas, donde se presentaron problemas y circunstancias a resolver que no necesariamente se encuentran en la teoría, buscando así la consolidación de la teoría con la práctica de los citados enfoques, planteando estrategias y brindando propuestas a desarrollar y probar las mismas en su accionar, que les permita reorientar y mejorar sus prácticas evaluativas, coadyuvando a lograr su aprendizaje a través de las reflexiones personales y grupales que les permitió deliberar en base a las dificultades encontradas, las propuestas realizadas, las prácticas efectuadas y sus resultados; es por ello que se planteó organizar espacios para efectuar dichas reflexiones, que les permitió mejorar sus procesos críticos reflexivos.

Para ello, primero se efectuó la revisión documentaria del año 2019, encontrándose el INFORME N° 07 - 2019/MINEDU/VMGI/DRELM/UGEL.07/Cebema, del 26 de diciembre, que fue elevado a la Ugel 07, donde se aprecia que el directivo informó haber efectuado 5 GIAs, apreciándose confusión en la concepción, habiendo realizado talleres y no GIAs, además, se observa que se efectuaron 7 reuniones de trabajo colegiado, realizada entre los docentes, sin participación del directivo, cuyos temas fueron: elaboración y ejecución de U.D. con actividades o temas relacionados a través del cuadro de sesiones, identificación de propósito de la S.A. y elaboración de PCA a largo y corto plazo.

Asimismo, en reunión donde se presentó el PA, las docentes dieron a conocer que en su horario de trabajo, el Minedu pide horas efectivas de labor con los estudiantes, sin considerar horas de trabajo colegiado en ella, si no fuera del horario, y que antes si se consideraba, y se podía ver la casuística, asegurando que el trabajo colegiado prima para un buen trabajo, sin embargo, estos son difíciles de realizar por responsabilidades externas que tienen, P1 “antes efectuábamos (...) trabajo colegiado en nuestras horas trabajo (...), nos reuníamos, (...) veíamos casuísticas, (...) ahora es fuera (...), de nuestro horario y muchas trabajamos, (...) damos terapias”.

Observándose que, actualmente para realizar GIAs, depende de la disposición de las maestras y que, en el año 2019, no se efectuó dicha estrategia como tal, que permitiera la reflexión y compartir de los docentes sobre sus prácticas profesionales, y en este caso, además, sobre los enfoques por competencia y EF.

Proponiéndose en la I-A, la realización de 03 GIAs de reflexión con las docentes:

En la primera GIA, se tuvo el objetivo de observar la capacidad de reflexión y argumentación sobre el EC de las docentes, en su práctica pedagógica, partiendo de una lectura acerca de ideas claves sobre el enfoque, en la misma se observó que las docentes lograron diferenciar entre el aprendizaje tradicional y el aprendizaje por competencias, mencionando que se venía trabajando con el tradicional, P1 “yo quiero que mis estudiantes aprendan a preparar un refresco, estoy imponiendo yo, estoy diciendo que es lo que yo quiero, pero no es la necesidad de mi estudiante, y eso es lo que veníamos haciendo”.

En la reflexión sobre el EC, su aplicación en EBE y sus prácticas, provocó cierta deliberación en relación a la comprensión del aprendizaje mecánico, entendiendo este, como aquel aprendizaje que es repetitivo, y no, como aquel, que se da a todos lo mismo, por igual, mencionando que efectuar una enseñanza repetitiva, si es importante para los estudiantes con discapacidad, es así que P4: mencionó que ella puede diferir “porque para nosotros nos ayuda el aprendizaje mecánico...porque siempre es lo mismo, siempre es lo mismo”.

Y luego de un diálogo reflexivo, llegaron a comprender la diferenciación que, en el EC, lo importante es la significatividad, P4 “se vuelva algo esencial para el estudiante, que él lo necesite” y la funcionalidad, P5 “que las cosas que realicen le sirva resolver situaciones en diferentes contextos”:

los aprendizajes antiguamente se daban de una forma mecánica y de acuerdo al enfoque por competencias, es que ahora se tiene que dar considerando, que estas competencias tienen que ser significativas y funcionales para la persona (...) (Diario de investigación – GIA 1, P2).

Mencionando, que en EBE, por las características de los estudiantes, se efectúa un aprendizaje mecánico, paso a paso y de una manera rutinaria, y que la diferencia, radica en que este tiene una significatividad para el estudiante, que le sirve para la vida:

(...) sino de una manera mecánica, porque necesitamos que él aprenda una cosa y lo aprenda bien hecha, él por su naturaleza necesita hacer un trabajo rutinario, el por sus niveles cognitivos, requiere hacer paso por paso las cosas que va aprender, pero lo que

lo va aprender, lo va aprender muy bien y va a ser competente en lo que hace (Diario de investigación – GIA 1, P2).

a diferencia que en el aprendizaje mecánico al que se refiere en la idea clave, es solo memorístico, P3 “como antes era la enseñanza, que todo tiene que ser memorístico, al pie de la letra, aprender de acuerdo a lo que decía el libro o el profesor, lo que ahora, es diferente, ya que no es solamente el maestro quien tiene la razón, sino que es un trabajo con los estudiantes”, y no le sirve al estudiante para enfrentar situaciones de su vida cotidiana.

Además, que en el EC consideraban la NA de cada estudiante y en base a ella trabajaban y buscaban estrategias diversas para lograr aprendizajes:

para mí el aprendizaje se debe adecuar a las necesidades que pueda (...) tener el niño, de acuerdo a las circunstancias (...) que lo rodea y de acuerdo a eso nosotros tenemos que adecuarnos al niño, (...) como desde el comienzo que dijo P1, P2, y todas las demás llegamos a una conclusión, (...) que ahora las competencias, (...) que ahora lo que está buscando es que nosotros nos adecuemos al niño y no a la inversa, que el niño se adecue a nosotros, (...) entonces de acuerdo a lo que se está viendo, a las problemáticas que pueda (...) tener el niño, nosotros tenemos que tener la capacidad (...) de en las estrategias y herramientas para poder responder a la necesidad que se presenta y (...) de acuerdo a ello podemos desarrollar diferentes habilidades, y construcciones para el aprendizaje de los niños (Diario de investigación – GIA 1, P4).

Si bien, existen teoría de enfoques y metodologías de trabajo con los estudiantes, estas tienen que adecuarse en sus prácticas, mencionando que:

cada niño es un mundo y de acuerdo a ello, si cada niño me puede responder de una manera, otro niño me va a responder de otra manera, de acuerdo a la estrategia que utilice, para uno me puede funcionar, para otros no, (...) entonces tengo que cambiar mis estrategias para poder llegar a los dos de la misma manera,... porque los dos son diferentes para aprender, entonces, individualizado es prácticamente el aprendizaje (Diario de investigación – GIA 1, P4).

Además, les quedó claro, que al desarrollar el EC, es importante considerar su estructura, P2 mencionó que “la competencia tiene dos cosas importantes, por un lado, tiene la función, que es para lo que el estudiante aprende, (...) que tiene una funcionalidad, y la otra es la estructura, donde la estructura vemos, el saber ser, conocer y hacer, (...) para eso es la competencia, (...) está en dos planos, debe ser funcional y debe tener una estructura”.

Entre otras reflexiones importantes a las que arribaron fueron que una competencia, no debe responder solo a un área, si no que una competencia, puede abarcar varias áreas, P2 “la competencia no abarca solo un área, no debería abarcar solo un área, y no deberíamos contextualizarnos a un área, si no abrir a diferentes áreas (...) una competencia no pueda estar dirigida a una sola área, sino que abarca varias áreas”, sin embargo, en el CNEB, una competencia está establecido para un área, P3: mencionó “(...) de acuerdo a como venimos trabajando, las competencias se relacionan a un área, pero entonces ¿está mal, lo que estamos haciendo?”, respondiendo P1 “no, no es que nosotros estemos mal, es así como está propuesto

en el CNEB, y nosotros nos guiamos de ello”, cerrando la idea P2 “si claro, nosotros trabajamos en base al CNEB, y allí están establecidas las competencias y estas las relacionan a las áreas, pero según nos dice esta idea clave, una competencia es más general y no se debería contextualizar en una sola área”.

En la primera GIA, se pudo observar que P1, P2 y P4 tenían mayor conocimiento y manejo del EC y las participantes P3 y P5, se encontraban en proceso de comprensión, manteniendo una postura pasiva, y al efectuarles preguntas, se ponían un tanto nerviosas y respondían con otra pregunta o buscaban la aceptación, de si está bien, lo que dijeron.

En la segunda GIA, se buscó observar la capacidad de reflexión y argumentación sobre el enfoque de EF en su práctica pedagógica, partiendo de lectura de conceptos sobre la misma, donde las docentes fueron capaces de identificar que la EF se da en todo el proceso de aprendizaje, partiendo desde el diagnóstico

se da durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, (...) entonces tenemos que considerar primero desde la evaluación diagnóstica, para poder (...) nosotros ver que saberes trae nuestro chico, (...) que habilidades trae nuestro estudiante y luego ir evaluando en el proceso de la enseñanza aprendizaje, (...) si estamos yendo por buen camino o si tenemos que retomar algo para finalmente hacer una evaluación sumativa (...) que nos dará los logros en base a las competencias que se han trabajado (Diario de investigación – GIA 2, P2).

y a la vez, la EF, pone la mirada no solo en el estudiante, sino también en el docente, quien desarrolla la acción de retroalimentar

(...) permite al docente replantear su trabajo, retroalimentar permanentemente al estudiante en función a sus necesidades, teniendo un propósito de que quiere lograr con cada uno de ellos al finalizar el año escolar (...) como docente debo identificar las necesidades del estudiante, ubicar su nivel de aprendizaje y desempeños, establecer sus metas o propósitos de aprendizaje anual (...), debo adaptar mi metodología de acuerdo a las necesidades del estudiante, (...) y modificar las prácticas de enseñanza para que sean más efectivas y eficientes (Diario de investigación – GIA 2, P1).

Las docentes también vieron la importancia de efectuar el análisis de las competencias, para lograr identificar el nivel curricular en que se encuentra cada uno de sus estudiantes y que en el enfoque de EF se debe partir de la evaluación diagnóstica

(...) tomábamos una lista de cotejo al inicio, pero como que era un referencial, no era una herramienta muy consolidada, no era contundente como hoy en día (...) debería ser, porque de acuerdo a esa evaluación diagnóstica yo voy a programar (...) en nuestro caso, nosotros tenemos que hacer un análisis de esas competencias, (...) porque, si bien es cierto, tenemos estudiantes que tienen cierta edad, pero no están en la edad correspondiente, no están en el ciclo correspondiente (Diario de investigación – GIA 2, P2).

Acotando P4 “empezábamos como un tipo de diagnóstico, (...) pero está lista de cotejo era para todos igual, no era que teníamos que evaluar de uno en uno, o tomar el diagnóstico de cada niño, cuál era su necesidad, si no que tomábamos a todos en general y de acuerdo a eso, veíamos cual era la necesidad y trabajábamos, pero ahora esto nos dice que tenemos que hacer el diagnóstico con cada uno de los estudiantes (...)”.

La evaluación en EBE hasta el 2019 fue a través de indicadores de logro P4 “antes se evaluaba con los indicadores de logro”, la evaluación era al inicio y al final, P3 “antes la evaluación era al final, siempre era tu evaluación de ingreso, de cómo llega y lo dejabas en el folder y de allí la evaluación final, de cómo sale, de cómo culmina después de haber dado los aprendizajes”, acotando P4 “(...) evaluación hacíamos todos los días, de diferente manera con diferente enfoque, pero lo hacíamos todos los días (...) pero si debo recalcar que no respondíamos necesariamente a las necesidades del alumno” y se evaluaba a los estudiantes P2 “(...) la evaluación iba dirigida al estudiante y no a nosotros”.

Además, la docente era quien determinaba que trabajar P1 “el docente pensaba en él, más no pensaba en el estudiante, no descubría todas las habilidades que el estudiante pueda tener, no se le daba la oportunidad, siempre se programaba en función a lo que yo quiero, no en función a lo que mi estudiante necesita”, y destacaron la importancia de dar la retroalimentación al PPF P3 “(...) la retroalimentación que debemos dar al estudiante, ahora en la actualidad no solamente al estudiante, sino al padre de familia, quien es el que acompaña al estudiante y quien es nuestro apoyo en casa, para nosotros poder lograr nuestra meta, el propósito que nos hemos planteado con el estudiante”.

Llegando las docentes a la conclusión que el concepto de evaluación ha evolucionado y que los docentes deben prepararse P4 “(...) por que hace pensar más al docente que no todos los alumnos piensan igual, ni que todos los alumnos van a aprender igual, todos tienen una forma única de aprender” y que es el profesor quien se tiene que adaptar al estudiante y no el estudiante al docente:

es que el profesor se adapte a la necesidad, (...) que no seamos como antes hacíamos, que simplemente impartiéramos una clase y que, (...) si lo entendieran o no entendieran, no era nuestro mayor problema, nuestra mayor dificultad, (...) sino que simplemente siguiéramos y si se sacaba 0, no era nuestro mayor problema, (...) pero en el enfoque de la EF, lo que nos hace es que el profesor rediseñe la clase de tal manera que todos comprendan (...), eso ha estado pasando con nosotros, en nuestra enseñanza, es decir, no era importante que aprendieran, al final solo era importante enseñar, (...) entonces ahora con el enfoque por competencias y la EF, nos está diciendo, que ahora nosotros tenemos que, (...) aparte de identificar en que parte del estándar está, (...) este nos está también enseñando, (...) de que tenemos que pensar en el estudiante y responder a las necesidades, con las estrategias que necesitemos usar (...) para que el niño aprenda de forma funcional (Diario de investigación – GIA 2, P4).

Además, que en la planificación debe considerarse la diversidad de estudiantes que se atienden, la que se evidenció en lo expresado por P2 “la planificación, ahora (...) ya la adecuamos a la necesidad del estudiante, o sea, no es

una planificación (...) que la llevamos a cabo (...) para todos los estudiantes (...), porque no tenemos un caso, no tenemos una homogeneidad de casos en el aula, tenemos una diversidad de casos, y entonces, dentro de mi planificación, tengo que tomar en consideración, que no tengo solo alumnos altos, si no tengo bajitos, y de acuerdo a eso, yo tengo que trabajar la actividad”.

Otra reflexión importante que desarrollaron las docentes fue en relación a que con el enfoque de EF, ya no es necesario efectuar adaptaciones a las definiciones curriculares claves consideradas en el CNEB, es decir a las competencias, estándares, capacidades y desempeños, como dice:

está propuesta que estamos haciendo, (...) no solamente es para nosotros, (...) sino integra a las familias y que vamos a responder a las necesidades del alumno y si es necesario adaptar, (...) porque según esto, no es necesario adaptar, porque vamos a responder a las necesidades de los estudiantes y simplemente vamos a lograr con nuestras estrategias, (...) porque lo que vamos a adaptar es más que todo las estrategias, entonces vamos a responder al alumno (...) antes nosotros pensábamos que todo se tenía que adaptar, ahora no tenemos que adaptarlo, simplemente tenemos que adaptar a nivel de estrategias (Diario de investigación – GIA 2, P4).

Y, que el POI ya no sería necesario realizar, dado que este con los procesos de EF, se está dando respuesta educativa a las NA de cada estudiante de forma recurrente, P4 “(...) el POI no tendría una utilidad, pues se está desarrollando durante todo el proceso de evaluación formativa”.

A su vez las docentes expresaron que en el enfoque de EF, se tienen varios términos nuevos que antes no los escucharon o trabajaron como: criterios, evidencias, P4 “antes hablábamos de indicadores de logro, ahora necesitamos evidencias de aprendizaje”, también interpretación de evidencias y ajuste de enseñanza P3 “yo recojo las evidencias y veo si he logrado que mi estudiante llegue a esa meta y acá es cuando analizo también mi trabajo”, y retroalimentación, como lo manifiesta P4 “no se hablaba de retroalimentación, no se hablaba de diagnóstico”, añadiendo P2:

retroalimentación lo estamos viendo de otro punto de vista, lo que pasa es que antes, cuando hablábamos del feedback, era el reforzar el aprendizaje que estábamos impartiendo y era la parte conocimiento, el tema de ahora es retroalimentación donde nosotros lo ve vamos a dar el conocimiento, si no le vamos a dar los caminos, para que el estudiante encuentre el conocimiento, esa es la diferencia me parece entre lo que era un feedback de antes y el hecho de hacer una retroalimentación ahora, porque lo que ahora buscamos, es que el estudiante sea competente, en todo su entorno como persona integral (Diario de investigación – GIA 2, P2).

En la tercer GIA se observó la capacidad de análisis y reflexión de las docentes sobre los procesos de la EF, y la relación en sus prácticas, partiendo de lectura previa sobre los conceptos de cada proceso del Ciclo de EF, propuesto por Heritage, entendiendo las docentes que en el trabajo con sus estudiantes deben de partir desde el P1 “análisis de competencias, capacidades, desempeños, toda ha sido que hemos tenido que (...) ir analizando paulatinamente (...) identificar las

necesidades de aprendizaje de los estudiantes”, para saber que se le trabajará y a donde se le tiene que llevar:

una vez que todo esto identificamos podemos lograr que el niño aprenda, entonces, la otra palabra clave es lo que le falta aprender, que es la zona de desarrollo proximal y como identificamos lo que conocen, eso tenemos que hacerlo mediante la observación, mediante diferentes métodos para que nosotros identifiquemos al niño lo que queremos lograr con él, lo que necesita el niño, (...) y aterrizar para que el niño logre algo funcional y de acuerdo a sus necesidades y de acuerdo a lo que va necesitar en un futuro (Diario de investigación – GIA 3, P4).

Es importante mencionar, que las docentes entendieron que se trabaja por competencias, por tanto, se movilizan las capacidades para trabajar la competencia, así como lo manifiesta P2 “(...) no se pueden trabajar capacidades independientes, porque al evaluar, se evalúa las competencias, no se evalúa las capacidades”.

Otra conclusión a la que llegaron las docentes, es que no se debe de basar solo en la evaluación de entrada, pero que como diagnóstico si es importante, de acuerdo a lo que dice P1 “a mí me está pasando, todos son nuevos (...) los informes que veo (...) con lo que ahorita los estoy observando (...), es totalmente diferente a su informe, (...) de acuerdo a lo que estoy observando”, y que el Informe Psicopedagógico es un insumo más para identificar la NA del estudiante, tal como lo expreso:

es un insumo (...) tendría que complementarse (...) no solamente nos debemos basar en una evaluación de entrada (...) que tal si ese

niño, ese día que nos tocó evaluarlo, los días que viene, como está recién llegando a nosotros (...) no se encuentra (...) de buen humor, (...) no tiene confianza con nosotros, no ha desarrollado el vínculo (...), que se desarrolla con el tiempo, (...) al inicio no se muestra tal como es (...), tendría que apoyarme en el POI y psicopedagógico (...) son referentes de lo que se ha desarrollado años pasados (Diario de investigación – GIA 3, P4).

Una vez que han identificado las NA, las docentes tienen claro que deben plantear la meta de aprendizaje y comunicarla, es así que P1 manifiesta “lo que pasa que ahora tenemos más claro cuál es el propósito de nuestros estudiantes, hacia donde nosotros apuntamos con nuestros estudiantes, vemos donde están para (...) llevarlos, guiarlos”; a su vez se dieron cuenta, que este proceso en sus prácticas no lo realizaban, que los objetivos eran planteados por ellas, pero no se comunicaban, tal como lo expresa P2:

este proceso en realidad anteriormente no se daba, nosotros nos planteábamos los objetivos o nos planteábamos las metas de logro, pero no eran informados a los PPF, lo que nosotros hacíamos en reuniones era concientizar al PPF que su hijo tiene que ir trabajando en casa, tiene que hacer actividades de autonomía, pero no se les daba claro la meta o el criterio de logro que queríamos del estudiante (...) el hecho es que actualmente con esta evaluación formativa, nos dice que es importante hacerle conocer al PPF, que es lo que busco desarrollar en su hijo, y como es que lo voy hacer, por eso nos habla de los saberes.

Entendiendo las docentes, que la comunicación de los propósitos de aprendizaje, deben ser comunicados a los PPF, pero también a los estudiantes, como dio un ejemplo P4 “hoy día vamos a trabajar (...) para que tu tengas cuidado ya, porque yo no quiero que estés enfermita”, mencionando las docentes que los estudiantes si comprende, por tanto, si puede ser transmitido, pero no de igual forma que al PPF, sino usando diferentes estrategias “el estudiante por mas mínimas (...) habilidades cognitivas que tenga, si nosotros utilizamos gráficos, utilizamos (...) los pictogramas, el estudiante va a comprender mejor lo que (...) debe hacer o lo que debe aprender y eso si da resultado cuando la familia apoya (...) entonces si a través de imágenes nosotros podemos transmitir al estudiante el propósito de porque hace las cosas” (Diario de investigación – GIA 3, P2).

Además, las docentes advierten que los propósitos son individuales para cada estudiante, tal como lo mencionó P2 “los propósitos van de acuerdo a las habilidades que tiene el estudiante, no voy a pretender que un propósito sea igual para todos, porque hay chicos que tienen mayores habilidades y otros de menores habilidades”, y de la importancia de explicar las metas a los PPF, como lo dijo P2 “yo tengo reuniones semanales con los PPF (...), podemos ir viendo (...) el propósito de la semana y lo fundamento, porque no solo es simplemente darle el propósito (...) para que el padre pueda concientizarse”.

Otro de los aspectos que llegaron a concluir en base a las reflexiones sobre sus prácticas, fue en relación a las metas de aprendizaje, las mismas que pueden ir desde lo más simple a lo más complejo y que estas se encuentran articuladas, tal como lo expuso P1 “(...) lo micro, vendría hacer lo trabajado en una semana, un poco más, sería trabajar, lo mensual y lo macro, que ya lo logro y es un chico

autónomo”, y en cada una de ellas se debe efectuar el ciclo de EF, tal como lo acotó P5 “y a cada uno hay que hacerle la evaluación, hay que ir evaluando de acuerdo al círculo”.

Es de mencionar que, hasta la fecha de ejecución de la tercera GIA, las docentes solo presentaban la meta de aprendizaje a los PPF y no a los estudiantes, posteriormente, en sus sesiones sincrónicas, empezaron a dar a conocer el propósito a sus estudiantes.

En relación al proceso de establecer y clarificar criterios de logro, las docentes mencionaron que, al dar a conocer los propósitos de aprendizaje, deben estar también consignados los criterios de logro, así como lo expresó P2 “saber (...) el propósito de nuestro (...) trabajo y este propósito darle a conocer a los padres de familia (...) y en este propósito debe estar bien establecido los criterios a ser evaluados” y que al establecer los criterios se debe considerar el evaluar cada uno de los componentes de la competencia, así lo afirmó P2 “dentro de los criterios tengo que considerar, lo que era el ser, el conocer, el hacer y el convivir (...) estos cuatro saberes deben estar explícitos en una competencia”.

Además, en sus reflexiones sobre sus prácticas, las docentes dieron a conocer que este proceso tampoco se realizaba:

este proceso en realidad anteriormente no se daba, nosotros nos planteábamos los objetivos o nos planteábamos las metas de logro, pero no eran informados a los PPF, lo que nosotros hacíamos en reuniones era concientizar al PPF que su hijo tiene que ir trabajando en casa, (...) pero no se les daba claro la meta o el criterio de logro que queríamos del estudiante (Diario de investigación – GIA 3, P2).

En relación a entender que es una evidencia de aprendizaje, durante el desarrollo de la I-A, las docentes tenían la confusión en su concepción, así como lo dio a conocer P1 “(...) dentro de lo que son evidencias está la planificación, que viene hacer la programación anual, las unidades didácticas, la sesión de aprendizajes, el material adaptado para los estudiantes, también pueden ser los videos y las fotografías”, y en reflexión P4 indicó, “pero las evidencias de aprendizaje, cómo evalúas al niño, creo que eso es lo que yo me pongo a analizar, (...) lo que yo puedo sustentar al ministerio, que tu estas que te rajas, que te rompes el lomo, esa es otra forma”.

Las docentes lograron deducir que la evidencia de aprendizaje, es el accionar del estudiante y que está tiene relación con el propósito, así como opinaron P3 “cuando trabajó por zoom allí si se puede ver lo que están haciendo mis estudiantes” y P2 “nuestra evidencia de trabajo, es cuando tú haces tú llamada telefónica o tu llamada por WhatsApp o tu zoom, si es que el padre lo acepta, y vez al estudiante y tratas de hacer (...) una de las actividades con tu estudiante para ver, de allí sacas tus conclusiones”.

Las docentes conocen que las evidencia recogidas deben ser interpretadas, así como lo pronunció P3 “poder analizar y ver (...) hemos logrado (...) nuestro propósito con nuestro estudiante y si no lo hemos logrado, pues poder evaluar (...) nuestras estrategias y cómo podemos mejorarlas”, y que este análisis se debe efectuarse teniendo la mirada hacia el docente, para evaluarse así sí misma y ver si le resultó o no sus estrategias, para cambiarlas, así lo formuló P3 “(...) yo a través de haber (...) observado (...) mis evidencias, me doy cuenta si es que las estrategias que he utilizado han sido las adecuadas, y si no las cambio, para poder lograr llegar

a mi propósito, a mi meta”, es decir, hacer el ajuste de su enseñanza “cambiar mi método, mi estrategia para poder llegar al estudiante, al ver que no logro, de repente me equivoqué en algo o hice mal algo, entonces buscó otra manera cómo llegar a él” (Diario de investigación – GIA 3, P5).

También, el análisis tiene la mirada hacia el estudiante y su familia para efectuar la retroalimentación, reconociendo las docentes cada tipo de retroalimentación, en relación a la retroalimentación elemental, las docentes opinaron que es motivador para los estudiantes con discapacidad, tal como lo mencionó P4 “yo asocio a la elemental es como el reforzamiento (...) positivo que se trabaja en psicología, reforzamiento positivo (...) y que en realidad para nosotros si es funcional de mi punto de vista (...), porque el niño se entusiasma (...) con una carita feliz, ¡ayyy! se esmera (...) lo hacía con más entusiasmo” y P5 “yo creo que la elemental, así como lo dijo P4, (...) para nuestros chicos, es súper motivador, porque incluso, (...) a los dos, les parece fabuloso, yo les mando, por ejemplo, hago algo y le pongo una estrella, una cara feliz, (...) y la mamá me manda un beso, me manda un corazón, me manda todo, porque me dice: ay miss gracias (...) a ellos les encanta”.

Sin embargo, también realizaron la descriptiva

cuando le dije a la señora vamos a trabajar prendas de vestir (...) quiero saber si es que (nombre del estudiante) escoge solo su ropa y me dijo, no miss, él no lo escoge, yo le escojo, entonces le dije vamos hacer que el solo lo escoja, que el solo quiera poner, lo que al el guste, lo que a él le agrade, lo que él quiera ponerse (...) vamos a ver en el cuarto cuando usted le dice ¿Qué te vas a poner y vamos a ver

que escoge? (...), ¿qué cosa se va a poner? (...) (Diario de investigación – GIA 3, P5).

y la reflexiva o por descubrimiento, dando ejemplo P2 “¿en dónde más podríamos echar la basura, señor? (...) ¿cree usted si dejamos la basura en el recogedor, podría volverse a caer, podría volverse a llenar, está bien eso? y (...) tendría que seguir haciéndole preguntas, porque al final, tengo que llegar a que el señor acepte, que la basura tiene que ir en el tacho”.

Durante el desarrollo de la tercera GIA, se observó que los docentes tenían confusión para diferenciar la retroalimentación descriptiva y reflexiva, y al analizar los ejemplos dados por sus compañeras, aclararon las mismas, y lograron dar ejemplos de cada tipo de retroalimentación, lo cual las docentes son conscientes que es una acción que requiere mejorar en su práctica como evaluador, lo cual se evidenció en lo expresado por P3 “(...) la retroalimentación reflexiva, creo que es todavía mi talón de aquiles, (...) creo que estoy en proceso, (...) tengo que darle (...) más fuerza más a (...) hacerlos reflexionar a los padres (...), creo que me faltan más estas preguntas (...)” y P4 “mi mayor debilidad, es la retroalimentación reflexiva, (...) cuando usted me evaluó, (...) me dio varias observaciones, pero, la que yo tomé más importancia, fue lo de la evaluación reflexiva que me cuesta bastante, bastante (...)”.

Actualmente, luego de efectuar el fortalecimiento a los docentes de la I.E. en EF, vienen efectuando retroalimentación de tipo elemental y descriptiva a los estudiantes, y los tres tipos de retroalimentación propuestas por Minedu (2018), en las rúbricas de observación de desempeño docente, a los padres de familia.

De igual manera, las docentes lograron identificar que la brecha de aprendizaje es lo que le falta lograr el estudiante para lograr el propósito, tal como lo formuló P5 “si ya sabemos dónde se encuentra el estudiante, la brecha sería lo que le falta aprender para llegar al aprendizaje propuesto” y que el cierre de la brecha es el último proceso de la EF, así como lo manifestó P5 “es el proceso final (...), ya cuando, justamente, el círculo empieza a cerrarse, (...) para (...) ver si el estudiante aprendió o logramos (...) el propósito (...), he ir seleccionando una nueva meta”.

Sobres las GIAs, las docentes reconocieron que les ha permitido mejorar en algunos procesos, conocer otros puntos de vista de sus compañeras, les ha incentivado a seguir investigando y les ha empoderado en el trabajo que se debe realizar con las familias, como lo dijo P4 “puedo conocer otros puntos de vista, y puedo complementar el aprendizaje que de repente yo tengo un punto de vista que, (...) es (...) diverso a otra persona, o he comprendido de otra forma y me complementa lo que puedo (...) haber aprendido”.

Además, las docentes reconocieron que de marzo a octubre del 2020, han visto un cambio en lo personal, que tienen más clara la idea de cómo trabajar con sus estudiantes, que han mejorado en la identificación de las NA de sus alumnos, quienes están aprendiendo, hasta el de menores habilidades y que cada logro de sus estudiantes les da satisfacción, la que se evidencia en lo expresado por P1 “del mes de marzo como dicen P2 (...) hasta ahora, yo he visto en mí un cambio total (...) hasta el más bajito, que es (nombre de estudiante), está respondiendo (...), y eso para mí me alegra mucho, (...)” y P2 “hemos aprendido más, hemos crecido un poco más, (...), al menos en la medida en que tú puedes observar nuestros trabajos”.

Al mismo tiempo, expresaron que tendrían que compartir sus conocimientos sobre EF con los demás docentes de la I.E. y que a nivel de grupo han crecido, así como lo mencionó P2 “me siento bien, me siento bien con mi trabajo, y creo que a nivel de grupo si hemos crecido (...) sí yo creo que hemos crecido, tanto yo (...) en mi persona como el grupo del colegio” y P3 “creo que tendríamos que compartir (...) con nuestros compañeros (...), porque creo que no estamos mal, yo creo que desde un inicio ya hemos planteado, y (...) hemos estado orientados”.

Por lo que podríamos decir que las docentes han mejorado su proceso crítico reflexivo al analizar lecturas, ponerlas en práctica y compartir sus experiencias evaluativas, debatiendo las mismas con otras acciones de sus compañeras, permitiéndoles validar los actos desarrollados en cada uno de los procesos de EF, apropiándose de esta forma del conocimiento del EC y EF, que les proporcione, efectuar un diálogo fundamentado de los mismos.

Figura 23

Acciones desarrolladas y reflexiones de los docentes sobre sus prácticas de EF antes y después de la investigación.

P5 “evaluaba de acuerdo a lo que había planificado, porque (...) era una planificación mensual, decíamos, este tema, este tema, este tema y listo, pero no veíamos, que el estudiante, mejor dicho, no veía que el estudiante (...), ya tenía muchas habilidades (...), y había avanzado en eso, y era el retroceder, el volver a darle lo mismo”



P2 “la planificación, (...) la adecuamos a la necesidad del estudiante, (...) no es una planificación (...) que la llevamos a cabo (...) para todos los estudiantes (...) porque no tenemos un caso, no tenemos una homogeneidad de casos en el aula, tenemos una diversidad de casos, y entonces, dentro de mi planificación, tengo que tomar en consideración, que no tengo solo alumnos altos, si no tengo bajitos, y de acuerdo a eso, yo tengo que trabajar la actividad.”

Elaboración: Propia

Seguidamente, se presenta el resultado general, luego de efectuar los procesos planificados que respondieron a cada uno de los objetivos específicos, articulando el conocimiento, la práctica y la reflexión sobre la ejecución de los procesos de la EF, es así que, durante todo el proceso de la I-A, tanto las docentes como el directivo fueron profundizando el conocimiento de los EC y EF, en sus conversaciones, aplicación y análisis que cambiaron muchas concepciones que tenían:

El directivo al preparar las exposiciones para los talleres, reflexionando de lecturas de diferentes referentes teóricos y relacionando las ideas a las prácticas en la modalidad de EBE, además, en los acompañamientos, observando la aplicación del EC y de cada proceso de EF por las docentes, brindando retroalimentación, conversando con las docentes, escuchando sus propuestas, efectuando paralelamente reflexiones sobre la teoría en la acción, lo que le llevaba al directivo contrastar con lo dicho por otras docentes previa o posterior a la docente que retroalimentaba, viéndose en la obligación de indagar y hacer propuestas de esquemas para facilitar el trabajo de las mismas, las que fueron aplicadas por las docentes, siendo revisadas y en conversaciones con ellas, mejorando las mismas, llegando a desarrollar conocimiento del enfoque.

Y, las docentes quienes iniciaron con muchas dudas y algo de confusión en la comprensión de cada proceso, las mismas que se fueron aclarando a medida que se desarrollaba la I-A, a través de los talleres, cuyo fin era lograr el conocimiento teórico de los enfoques, los acompañamientos y asesorías, mediante el cual se brindó orientaciones y se les guio en su proceso de reflexión personal sobre la ejecución de la teoría en sus prácticas pedagógicas y evaluativas, complementando

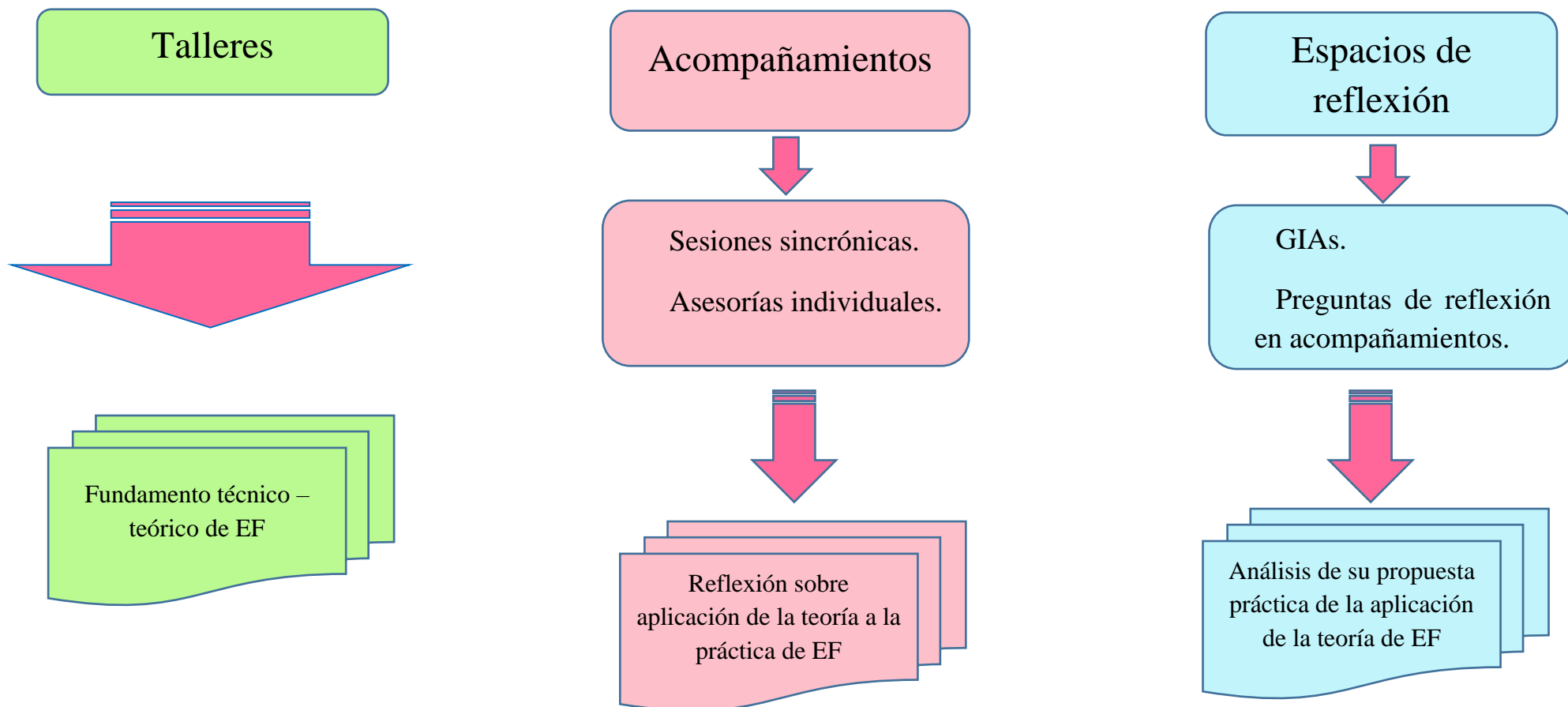
con las GIAs que reforzaron sus procesos reflexivos sobre su reflexión de su práctica evaluativa, en sus prácticas sintiéndose más seguras de su accionar, reconociendo que han mejorado sus desempeños para el aprendizaje de sus estudiantes, como lo comunicaron P3 “si, si ha dado un giro en cuanto a lo personal, (...) en las primeras actividades que hemos participado, quizá yo no lo hice en la forma que ahora lo puedo hacer, ahora si lo tengo claro, ahora estoy segura que lo puedo, ahora puedo responder”, P5 “ahora ya me doy cuenta, sé cómo (...) trabajar con los chicos, puedo (...) sugerirle algo más a los papás, en el modo de trabajo (...) con sus hijos”, P2 “me ha ayudado, (...) a sensibilizar a la familia, a tener ese soporte de (...) tolerancia, de paciencia y de retroalimentar a la familia”.

Por lo que podríamos decir que, el proceso de reflexión de las docentes, sobre el análisis de sus aciertos, dificultades y propuestas, sobre su puesta en marcha en sus prácticas, de la teoría, les proporcionó el aprendizaje de los enfoques EC y EF, permitiendo el fortalecimiento de sus desempeños docentes en EF para estudiantes con discapacidad.

Figura 24

Acciones desarrolladas en la investigación.

P3 “a diferencia de un inicio (...) que desconocía (...) trabajaba de acuerdo a lo que ya nos habíamos organizado pero (...) ahora me doy cuenta que (...) al identificar las necesidades de mis estudiantes (...) puedo lograr (...) trabajar ello (...), cambiar mis estrategias, (...) conocer mucho más a mis estudiantes, (...) coger mi CNEB, y ponerme a ver en el nivel en que se encuentra mi estudiante, (...) mis propósitos y criterios, (...) siento ahora, (...) que sí me están respondiendo, y veo también un mayor compromiso de los padres (...)”



Elaboración: Propia

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

La I-A se realizó con un grupo muestral de 05 docentes de aula y el directivo, que atienden a educandos con discapacidad severa o multidiscapacidad, cuyo objetivo era lograr el fortalecimiento de los docentes a través del acompañamiento directivo para la aplicación del EC y EF a estudiantes con discapacidad; del análisis efectuado sobre los resultados se puede mencionar que el directivo y las docentes a través de sus propios procesos de reflexión sobre el conocimiento de los EC y EF, en la puesta en marcha de la teoría a la práctica, les proporcionó el conocimiento, práctica y comprensión de los EC y EF, así como, de cada uno de sus procesos, lo cual coincide con Schön (1983 como se citó en Domingo Roget (2013) quien afirma:

el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo en cuenta, además, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica (p. 211).

Este resultado concuerda con Espinel Barceló (2017), quien llegó a la conclusión de que el curso de formación permanente sobre sistemas de evaluación formativa y/o compartida y por competencias, ayudó al docente a mejorar su conocimiento y aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación; por lo que, se podría decir que en el presente estudio, se logró el fortalecimiento de los desempeños docentes en el EC y cada uno de los procesos de la evaluación formativa para la enseñanza a los estudiantes con discapacidad, y se contradice con Rosales Asmat (2018) quien en su estudio realizado, mencionó que los profesores tienen un alto nivel de entendimiento sobre evaluación formativa y tienen un nivel satisfactorio sobre su práctica de labor docente, entendiéndose que no requieren de formación y capacitación en este enfoque.

Para lograr el mismo, se desarrollaron diferentes acciones:

1) Desarrollo de talleres, que permitieron a los docentes la apropiación de la teoría del EC y enfoque de EF, comprendiendo que deben considerar para decir que están desarrollando los enfoques, reconociendo que el estudiante despliega competencias al demostrar un accionar autónomo, sin apoyo de la familia, advirtiendo que lograr autonomía en el estudiante con discapacidad es el fin principal, dado que éste, le servirá para la vida, este resultado coincide con lo encontrado en su estudio por Caviedes Viveros (2019), quien mencionó que, el fomentar en los estudiantes, el proceso de reflexión crítica sobre sus logros, promueve su autonomía, también con lo mencionado por Zabala y Arnau (2007) quienes afirmaron que “La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo

largo de su vida” (p.45) y Anijovich (2014) “uno de los valores que se pretenden desarrollar a partir de las aulas heterogéneas es la autonomía” (p.30).

Asimismo, se logró que las docentes comprendan que las competencias, estándares, capacidades y desempeños están articulados, igualmente, les permitió mejorar en algunos procesos de la EF, logrando identificar los procesos del Ciclo de EF, reconociendo que deben partir de la identificación de las NA de cada uno de sus estudiantes, ubicarlos en el nivel real de la competencia, de acuerdo al análisis de los desempeños y de los estándares, para llevarlo al siguiente nivel, practica evaluativa que se advierte en la propuesta de Heritage (2018b), quien mencionó que la evaluación tiene dos propósitos: Proporcionar información sobre los niveles actuales de rendimiento de los estudiantes e Informar los pasos futuros que los maestros y los estudiantes deben realizar para garantizar que los educandos progresen hacia los resultados deseados.

También, concuerda con lo establecido en el CNEB, Minedu (2016b) “la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje” (p. 177).

Por lo que, se podría decir que los talleres desarrollados ayudaron en la comprensión de los EC y EF, como de cada uno de sus procesos, tanto del directivo como de los docentes.

2) Desarrollo de acompañamientos, que permitieron a las docentes comprender los EC y EF, para replantear sus prácticas pedagógicas y evaluativas, de cómo venían trabajando, permitiéndoles mejorar sus desempeños docentes, logrando interiorizar como llevar a cabo cada uno de los procesos del ciclo de la

EF, reconociendo la importancia de trabajar los procesos de la EF, e interiorizando que lo importante es trabajar en base a las características y NA identificadas de cada uno de sus estudiantes, si bien responden al logro de las competencias y capacidades propuestas en aprendo en casa, las profesoras seleccionan las necesarias para el trabajo con sus estudiantes, dado que no todos los estudiantes son iguales, si no, se trabaja con una diversidad de alumnos, y que hay propósitos que no se presentan en la estrategia propuesta por el Minedu, que se requiere trabajar con sus educandos. La cual, coincide con lo mencionado por Montaña Carvajal (2018) quien expresó que, para responder al tipo de evaluación para los estudiantes con NEE, es necesario respetar la diversidad, constituyendo el modo de evaluar en la actualidad, un obstáculo en el proceso de E-A, para este grupo poblacional.

De la misma forma, las docentes logran establecer las metas de aprendizaje de acuerdo a las NA y BA identificadas de sus estudiantes, y las comunicaron al estudiante y sus familias, así como, las relacionaron a las competencias, a sus criterios y evidencias, entendiendo esta última como el actuar del estudiante, por cada propósito propuesto, teniendo las docentes claro que puede haber muchas acciones que realiza el estudiante, que quizás no sean respuesta a los propósitos que se han planteado para la sesión y que deben observar el actuar del estudiante, lo cual los observamos en lo determinado en la RVM N° 094-2020-MINEDU, sobre el concepto de evidencia, Minedu (2020b) establece:

Producciones y/o actuaciones realizadas por los estudiantes –en situaciones definidas y como parte integral de su proceso de aprendizaje– mediante las cuales se puede interpretar e identificar lo que han aprendido y el nivel de logro de la competencia que han

alcanzado con relación a los propósitos de aprendizaje establecidos, y cómo lo han aprendido (p. 6).

Además, de entender que la evidencia les sirve para identificar las NA o BA, para hacer la retroalimentación y para determinar si modifican sus estrategias de enseñanza, la que se relaciona con la investigación de Cubillos et al. (2018), quienes refirieron que la EF nos da información para reorientar los procesos educativos y apoyar a los estudiantes que presenten dificultades, a su vez, a lo expresado en el CNEB, Minedu (2016b) instituye:

En el caso de que un estudiante tenga un desenvolvimiento disminuido en algún criterio, se entiende que tiene un menor desarrollo de la competencia. Este menor desarrollo debe considerarse como una debilidad que hay que trabajar, porque no podrá seguir creciendo en el desarrollo de su competencia si ese aspecto no es atendido oportunamente (p. 179).

Así como, con lo encontrado en su estudio por Bizarro et al. (2019), quienes en su artículo expresaron que, la retroalimentación se efectúa a partir de las evidencias y que con ello se logrará aprendizajes autónomos y de reflexión en los estudiantes, y Heritage (2018a) quien menciona que las evidencias les permiten a los docentes recibir comentarios sobre su enseñanza, para reajustarla de ser necesario, y del aprendizaje de sus estudiantes, quienes reciben comentarios de sus profesores, compañeros y su propia autoevaluación durante el curso del aprendizaje.

Sin embargo, si bien, las docentes tienen claro el concepto de ajustes de la enseñanza, aún persiste en la mayoría de las docentes, parte de la muestra de

estudio, el efectuar recomendaciones a la familia, como ajuste de enseñanza, dificultándoles mirarse a sí mismas, la que coincide con lo encontrado en su investigación por Portocarrero-Méndez (2017) quien dieron a conocer que una de las estrategias menos utilizada por los docentes es el escaso reajuste de su enseñanza.

Los acompañamientos, también ayudaron a las docentes a conocer y comprender como efectuar la retroalimentación, tanto al estudiante como a su familia, la que efectúan en base al propósito trabajado, además de entender la importancia de la misma, permitiendo que la familia tome conciencia, y en otros casos las empodere para coadyuvar al logro de aprendizaje de los estudiantes, como se corrobora en Caviedes Viveros (2019), quien en su estudio llegó a la conclusión que la retroalimentación es parte fundamental del aprendizaje, porque permite a los estudiantes que sean conscientes de como aprenden y lo encontrado por Cubillos et al. (2018), quienes manifestaron, que se deben crear espacios de diálogo para la retroalimentación, la que conllevan al logro de aprendizajes, asimismo en la investigación realizada por López Rito (2013), quien obtuvo la conclusión, que la EF se utiliza como instrumento para lograr la retroalimentación maestro-alumno, que favorezca el aprendizaje de los estudiantes y la forma de desenvolverse en su trabajo los docentes y a la conclusión llegada por Pacheco Lovón (2019) en su estudio, quien encontró que a mayor retroalimentación habrá mejor aprendizaje.

Las docentes comprenden y efectúan la retroalimentación descriptiva, quienes reconocen que les permite brindar información específica sobre las actividades a implementar y recursos a usar, y si bien tienen claro que la retroalimentación reflexiva, pueden efectuar solo a algunos estudiantes,

dependiendo de sus habilidades comprensivas, pero que en general, este tipo de retroalimentación la realizan a los PFFF, desde cómo les gustaría que a ellos los traten y como ellos tratan a sus hijos(as), no obstante, les cuesta realizar este tipo de retroalimentación la que coincide con la conclusión arribada por Portocarrero-Méndez (2017) en su estudio, quien manifestó que la estrategia menos usada por los docentes es la autoevaluación, la reflexión, la coevaluación y el escaso reajuste de la enseñanza de los docentes, asimismo con la conclusión arribada por Quintana Fierro (2018), quien en su investigación menciona que existe ausencia de la práctica de la retroalimentación, regulación y registro continuo de las observaciones realizadas en clase, por parte de los docentes, siendo estos procesos importantes de la EF, contradiciéndose todos estos resultados alcanzados, con lo expuesto por Pamo Caytano (2018), quien llegó a la conclusión que la mayoría de los docentes investigados, efectúan el proceso retroalimentación.

De lo mencionado y comparado con la teoría y estudios realizados, se podría decir que se logró mejorar el desempeño docente en la comprensión y practica de los procesos de EF a los estudiantes con discapacidad, mediante el acompañamiento directivo.

3) Desarrollo de espacios de reflexión, que permitió que las docentes mediante el diálogo reflexivo, mejoren su proceso crítico reflexivo como evaluador, permitiéndoles comprender que los aprendizajes en un EC deben ser significativos y funcionales, es decir, dar al estudiante lo que él necesite, le interesa y tenga sentido para él, y a su vez, que este le sirva para resolver situaciones en diferentes contextos, la que se advierte en lo expresado por Zabala y Arnau (2007) “El aprendizaje de una competencia (...) implica el mayor grado de significatividad y

funcionalidad posible, ya que para poder ser utilizada deben tener sentido tanto la competencia como sus componentes (...)” (p.105).

De esta manera, las docentes llegan a la conclusión que al evolucionar el concepto de evaluación deben de prepararse, porque no todos los estudiantes piensan igual, ni aprenden igual, y es el docente quien se tiene que adaptar al estudiante y no el estudiante al docente, de igual forma, las estrategias deben ser diversas para lograr aprendizajes de acuerdo a las necesidades y al contexto del educando. Heritage (2013) asegura que necesitamos maestros capacitados que, en lugar de estandarizar el aprendizaje para todos, sean capaces de responder a los estudiantes como individuos, mencionando que “un aprendizaje de talla única para todos no se adapta a la diversidad de estudiantes que se encuentran en nuestras aulas” (introducción).

También, coincide con la conclusión arribada por Espinel Barceló (2017), quien identificó que los docentes muestran interés por formarse; sin embargo, difiere con lo señalado por Hernández Calzada (2013), teniendo como conclusión en su estudio realizado, la resistencia de los docentes para hacer uso de otras formas de efectuar la evaluación del aprendizaje; debido a que si el docente muestra resistencia no tendría interés por capacitarse en evaluación, y al tener disposición para capacitarse, los docentes se nutren de información, en este caso del enfoque de EF para poder evaluar de diferentes formas a sus estudiantes.

Además, se observa que las docentes durante la investigación mejoraron en su planificación, tomando en cuenta la diversidad de estudiantes que atienden, adecuando a las NA de sus alumnos, reconociendo que no tienen una homogeneidad de casos en el aula, si no que tienen una diversidad de casos, y por ello, en su

planificación, tienen que tomar en cuenta esta diversidad, y de acuerdo a eso, planificar y trabajar la actividad, concordando con Montaña Carvajal (2018) quien mencionó que es necesario respetar la diversidad, planteando que es imperioso retomar la formación docente, para capacitarlos en sus prácticas pedagógicas y de evaluación, que les permita considerar el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes y de esta forma lograr romper los paradigmas de una enseñanza homogénea, asimismo, Perrenoud (1990 como se citó en Anijovich, 2014) afirma “la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, solo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, aumenten” (p. 20).

Por otro lado, las docentes parte de la muestra de estudio, fueron capaces de identificar que la EF se da en todo el proceso de aprendizaje, partiendo desde el diagnóstico, para poder saber que habilidades trae su estudiante, advirtiéndoles que los propósitos de aprendizaje son individuales para cada estudiante, porque hay estudiantes que tienen mayores habilidades y otros de menores habilidades, para luego ir evaluando en el proceso de la enseñanza aprendizaje, permitiéndoles observar si están yendo por buen camino o si tienen algo que retomar, así como Anijovich et al. (2004) afirman que la evaluación formativa está considerada desde el inicio de la planificación, en su proceso y al finalizar, porque nos permitirá determinar las necesidades de mejora de enseñanza en el aprendizaje de cada uno de nuestros estudiantes.

Asimismo, se advierte en Heritage (2010), que los maestros son quienes deben seleccionar estrategias de aprendizaje apropiados y exitosas para los estudiantes y que les conlleve a cerrar la brecha, entre dónde están actualmente y hacia dónde deben ir.

En esa misma mirada, en las reflexiones a partir de sus prácticas pedagógicas en la enseñanza a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad que las docentes efectuaron con el directivo, comprobaron que con la aplicación del enfoque de EF, considerando cada uno de sus procesos, partiendo desde la identificación del nivel real de la competencia que se encuentra cada estudiante, aplicando estrategias acorde a las individualidades de cada alumno, adquieren nuevos aprendizaje en progresión de acuerdo a los logros esperados en los criterios establecidos de los desempeños y estándares, por lo que, no es necesario crear competencias, estándares, capacidades y desempeños para estudiantes que estudian en CEBE.

Lo mencionado anteriormente, va en la misma línea en lo señalado en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en su art. 2 (ONU, 2022), “Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (p. 4). Así como, lo planteado por Heritage (2008):

Una progresión también ayuda a los profesores a ver las conexiones entre lo que viene antes y después de un objetivo de enseñanza específico, tanto a corto como a largo plazo. Con metas de aprendizaje claras y trazadas en una progresión, los profesores pueden correlacionar las oportunidades de la evaluación formativa con ellas, y pueden hacer planes con antelación y durante la enseñanza sobre cuándo, qué, cómo y a quién evaluar (p. 5).

Debido a que al trabajar considerando el enfoque de EC y EF, debemos preparar en igualdad a las personas con discapacidad, para que puedan responder

con autonomía en su interrelación con los diferentes contextos y situaciones, además que iniciando desde la ubicación real en que se encuentra el estudiante en la competencia (nivel del estándar de la competencia), partimos de allí y en progresión se busca lograr aprendizajes, dando respuesta real a sus características y necesidades, no habiendo necesidad de incorporar competencias, estándar, ni capacidades, estando de acuerdo con realizar precisiones a los desempeños y adaptaciones pedagógicas (metodologías, estrategias y materiales educativos).

Del mismo modo, se arriba a la conclusión que el POI ya no sería necesario de realizar, dado que, al aplicar cada uno de los procesos de EF (identificación de NA, establecimiento de propósitos y criterios, identificación y análisis de evidencias, identificación de brecha, retroalimentación, ajuste de la enseñanza y cierre de brecha), y siendo este de forma cíclica, se está dando respuesta educativa a las NA de cada uno de los estudiantes de forma recurrente, por lo que, el POI dejaría de ser útil, pues la respuesta educativa se está desarrollando durante todo el proceso de evaluación formativa, lo cual se contrapone con lo establecido en la RVM N° 094-2020-MINEDU, Minedu (2020b) afirma que el POI es,

Documento en el que se establece el itinerario formativo de los estudiantes con discapacidad, talento o superdotación. Tiene por finalidad planificar para el periodo lectivo la respuesta educativa que se brinda al estudiante en condición de discapacidad, talento o superdotación y los criterios que se utilizarán para evaluar las competencias trabajadas (p. 7).

Por lo que, se podría decir que en el presente estudio se mejoró el proceso crítico reflexivo como evaluador de las docentes sobre los procesos de evaluación formativa.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

- 1) El acompañamiento efectuado por el directivo a las docentes, permite el fortalecimiento de los desempeños docentes en el EC y los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad, desde su reflexión crítica sobre la teoría, la puesta en marcha de los procesos de la EF y desde sus planteamientos frente a los aciertos y desaciertos encontrados en su aplicación, logrando interiorizar el conocimiento, ejecución de cada uno de ellos y desarrollo de propuestas, teniendo claro que realizar con sus estudiantes.
- 2) El desarrollo de talleres permite a las docentes empoderarse de los fundamentos teóricos del EC y del enfoque de EF, entendiendo o aclarando sus conceptos, logrando la comprensión de estos enfoques, y qué deben desarrollar, para decir que están aplicando estos enfoques, aclarando, afianzando y haciendo suyo diferentes conceptos sobre estos enfoques.
- 3) Las docentes logran reconocer cada uno de los procesos del Ciclo de EF, identificando que deben partir de la identificación de las NA, efectuando el análisis de las competencias, estándar, capacidades y desempeños, así como logrando ubicar el nivel real de la competencia de cada uno de sus estudiantes,

y de allí, llevarlo en progresión al siguiente nivel, mediante la aplicación de cada uno de los procesos de la EF.

- 4) Los acompañamientos efectuados por el directivo a las docentes, permite comprender los EC y EF, así como, replantear sus prácticas pedagógicas y evaluativas, proporciona mejoras en sus desempeños docentes, logrando interiorizar como efectuar cada uno de los procesos del ciclo de la EF, comprobando los mismos, a través de sus propias reflexiones en sus prácticas.
- 5) Las docentes logran identificar las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes en base a los propósitos planteados, que responden a las NA de cada uno de sus estudiantes, y de acuerdo a su interpretación, logran identificar la BA, efectuando la retroalimentación de tipo descriptiva al estudiante y a su familia.
- 6) Si bien las docentes tienen claro el concepto de retroalimentación reflexiva, aún se encuentran en proceso de aprendizaje de este tipo de retroalimentación, costándoles la realización de la misma en sus prácticas evaluativas.
- 7) A las docentes les cuesta mirarse a sí mismas sobre su trabajo, para plantear el ajuste de su enseñanza, en base a la BA identificada, confundiendo éste, con las recomendaciones que puedan brindar a las familias.
- 8) La investigación mejoró el proceso crítico reflexivo como evaluador de las docentes sobre los procesos de evaluación formativa a estudiantes con discapacidad, identificando que los procesos de análisis, reflexión y guía permitieron la apertura y autoconfianza en las docentes, y a su vez, confianza del directivo sobre las practica de las docentes en el aula.
- 9) El directivo y las docentes a través de las reflexiones personales y grupales sobre sus prácticas, sobre los logros y dificultades presentadas en su ejecución,

logran comprender el sentido y proceso de la EF, de lo que deben hacer y lo que se quiere lograr con los estudiantes, logrando proponer, validar sus propuestas, explicar y fundamentar su quehacer pedagógico y evaluativo.

- 10) El directivo y las docentes llegaron a la conclusión que no es necesario incorporar competencias, estándares, capacidades o desempeños, pudiendo hacer uso de las señaladas en el CNEB, si se parte del nivel real de la competencia en que se encuentra ubicado el estudiante y se le enseña considerando la progresión de aprendizaje planteada en el estándar y desempeños, estando de acuerdo con realizar precisiones a los desempeños y adaptaciones pedagógicas (metodologías, estrategias y materiales educativos).
- 11) En la EBE, la evaluación psicopedagógica nos permite identificar las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y el POI nos sirve para dar respuesta educativa a las NA identificadas; por lo que, de acuerdo a las practicas pedagógicas y reflexiones realizadas sobre las practica de la EF del directivo con las docentes, se considera que el POI dejaría de ser útil, si se efectúa una adecuada aplicación del enfoque de EF, considerando cada uno de sus procesos, dado que, al considerar la forma cíclica y recurrente de EF, se está dando respuesta educativa a las NA de cada uno de los estudiantes de forma continua.

CAPÍTULO VII

RECOMENDACIONES

1. A los directivos de las I.E. públicas y privadas, promover acciones desde la gestión y liderazgo directivo, para empoderar a los docentes en el conocimiento de la teoría, la práctica de la teoría y la reflexión sobre su práctica en los docentes, y de esta manera lograr el conocimiento, comprensión y practica del EC y de cada uno de los procesos de la EF.
2. A los directivos de las I.E. públicas y privadas, efectuar el acompañamiento permanente a los docentes, revisando, explicando, demostrando con acciones y empleando el diálogo reflexivo sobre sus prácticas pedagógicas y evaluativas, para asegurar el logro de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.
3. A los formadores de docentes en EC y EF, efectuar la apropiación en los docentes sobre estos enfoques, a través de la estrategia de talleres, donde los docentes a través de lecturas seleccionadas analicen y den a conocer lo que comprendieron, y con la guía, a través de exposición, ejemplificación y diálogo reflexivo, lleguen a acuerdos en conjunto, para apropiarse de la teoría de una manera comprensiva.
4. A los directivos y docentes de aula, partir la aplicación de los EC y EF, desde la identificación de las NA de cada uno de los estudiantes, para responder a lo

que requieren y es necesario para su vida, en progresión de aprendizaje, considerando la diversidad de estudiantes con los que se trabajan en un aula.

5. A los directivos y docentes de aula, considerar la aplicación de cada uno de los procesos del Ciclo de EF, para responder con eficacia a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de una forma secuencial y cíclica.
6. A los docentes de aula, efectuar la retroalimentación de tipo reflexiva a las familias de estudiantes con discapacidad para lograr su empoderamiento y compromiso con el aprendizaje de sus hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Guía de Uso: Evaluación Formativa*.

https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf

Andrade, H. y Heritage, M. (2018). *Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-regulation [Uso de la evaluación formativa para mejorar el aprendizaje, el rendimiento y la autorregulación académica]*. Taylor & Francis.

<https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=fMEtDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=Formative+Assessment%2Bheritage&ots=GQPeurnkcp&sig=a3S7mKtNY2L1NLI6QqDJDHFAiOs#v=onepage&q=Formative%20Assessment%2Bheritage&f=false>

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas* (1ra ed.). Paidós SAICF.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La Evaluación como Oportunidad* (1ra ed.). Paidós SAICF.

Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*.

<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Castellanos, S. y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006
- Caviedes, C. (2019). *Retroalimentación Formativa a Estudiantes en Práctica Pedagógica. Una experiencia de mejora en la carrera de Educación Básica de Universidad de Viña del Mar* [Tesis de maestría, Universidad del Desarrollo de Chile]. Archivo digital. <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2835/Retroalimentaci%C3%B3n%20formativa%20a%20estudiantes%20en%20pr%C3%A1ctica%20pedag%C3%B3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Congreso de la República del Perú. (2003, 29 de julio). *Ley Nro. 28044, Ley General de Educación*. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Consejo nacional para la integración de la persona con discapacidad – Conadis. (Ed.). (2015). *Compendio estadístico multisectorial 2019 “Aproximaciones sobre la discapacidad en el Perú”*. <https://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2020/11/Compendio-Estadistico-Multisectorial-2019.pdf>

Constitución Política del Perú. (1993).

<https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru>

Cubillos, D., Leguizamón, C., León, F. y Rodríguez, J. (2018). *La evaluación formativa bajo el marco de la enseñanza para la competencia hacia el fortalecimiento del pensamiento numérico* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana de Colombia]. Archivo digital.

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34950/Final%20TESIS%20DE%20GRADO%20GRUPO%202-2018-3-283.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes*. Publicia.

<https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S. L.

<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Espinel, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida y modelo competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia de Educación Física* [Tesis de doctorado, Universidad Católica de Murcia de España] Repositorio Institucional UCAM. <http://repositorio.ucam.edu/handle/10952/2564>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2022, 03 de enero).

Educación y Aprendizaje.

<https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>

Heritage, M. (2008). *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment [Progresiones del aprendizaje: Instrucción de apoyo y evaluación formativa]*. Acción Pedagógica Council of Chief State School Officers.

<http://commoncore.aetn.org/institutes/institute-4/CCSS%20Institute%204-Learning%20Progressions%20Supporting%202008.pdf>

Heritage, M. (2010). *Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? [Evaluación formativa y sistemas de evaluación de última generación: ¿estamos perdiendo una oportunidad?]*. Council of Chief State School Officers.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543063.pdf>

Heritage, M. (2013). *Formative Assessment in Practice: A Process of Inquiry and Action [Evaluación formativa en la práctica: un proceso de indagación y acción]*. Harvard Education Press.

https://books.google.com.pe/books?id=5aVhDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Heritage, M. (2017). Evaluación para informar el aprendizaje: el rol de la evaluación formativa en un sistema de evaluación [seminario]. *Más allá de las notas: Buenas experiencias de evaluación de aprendizajes*, Chile.

<http://archivos.agenciaeducacion.cl/Margaret.27.03.pdf>

- Heritage, M. (2018a). Retroalimentación efectiva: 6 claves para impactar en el aprendizaje [taller]. *Retroalimentación, una de las claves para el mejoramiento*, Viña del Mar, Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_Margaret_taller.pdf
- Heritage, M. (2018b). *An overview of formative assesment* [webinar]. CaPSPDNow, California Private Schools Professional Development: California Department of Education. <http://www.capspdnow.com/2018-formative-assessment-1>
- Hernández, A. (2013). *Sistema de actividades para propiciar la evaluación formativa* [Tesis de doctorado, Universidad de las Islas Baleares de España]. Archivo digital. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/127225/tahc1de1.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Huete, A. (2019, mayo). *Autonomía e Inclusión de las Personas con Discapacidad en el ámbito de Protección Social*. Banco Interamericano de Desarrollo <http://dx.doi.org/10.18235/0001702>
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Fundación Sypal. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI. (2014). *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad 2012*.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf

Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley N° 29973. (2012, 24 de diciembre). Congreso de la República. Diario oficial El Peruano.
<https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>

López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios*, 1(2), 111-124.
<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys1.2.2010.01>

López, A. (2013). *Evaluación Educativa desde la Perspectiva del Maestro: Evaluación Formativa en la Telesecundaria Juan Rulfo* [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey de México] Tecnológico de Monterrey.
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/622383?show=full>

Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa*. Barcelona. GRAÓ.

Martínez, F. (2012). *La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>

Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009

Navarro, N., Falconí, A., y Espinoza, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Universidad y*

Sociedad, 9(4), 58-69.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400008

Ministerio de educación [Minedu]. (2012a, 25 de noviembre). *Ley Nro. 29944, Ley de Reforma Magisterial*.
<https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29944.pdf>

Ministerio de educación [Minedu]. (2012b, 27 de diciembre). *Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED, Marco de Buen Desempeño Docente*.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/167173-0547-2012-ed>

Ministerio de educación [Minedu]. (2014, 25 de marzo). *Resolución de Secretaría General N° 304-2014-MINEDU, Marco de Buen Desempeño del Directivo*.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/120599-304-2014->

Ministerio de educación [Minedu]. (2016a, 12 de enero). *Resolución de Secretaría General N° 008-2016-MINEDU, Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica*.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/123819-008-2016-minedu>

Ministerio de educación [Minedu]. (2016b, 2 de junio). *Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169249-281-2016-minedu>

Ministerio de educación [Minedu]. (2018). *Rúbricas de Observación de Aula para la Evaluación del Desempeño Docente.*

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6704>

Ministerio de educación [Minedu]. (2020a, 25 de abril). *Resolución Viceministerial N° 093-2020-MINEDU, Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19.*

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/535987-093-2020-minedu>

Ministerio de educación [Minedu]. (2020b, 26 de abril). *Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU, Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica.*

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>

Ministerio de educación [Minedu]. (2020c, 11 de octubre). *Resolución Viceministerial N° 193-2020-MINEDU, Orientaciones para la evaluación de competencia de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19.*

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1263564-193-2020-minedu>

Ministerio de educación [Minedu]. (2021, 10 de mayo). *Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU, que modifica el reglamento de la Ley N° 2804, Ley General*

de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138240-007-2021-minedu>

Montaña, C. (2018). *Evaluación formativa, un mecanismo de inclusión para estudiantes con necesidades educativas especiales en la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Venadillo-Tolima* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima de Colombia]. Archivo digital. <https://tinyurl.com/y7gy3dge>

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2022, 04 de enero). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>

Organización Panamericana de la Salud. (2008). CIE-10. *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud. Décima Revisión. Volumen 1*. <https://ais.paho.org/classifications/chapters/pdf/volume1.pdf>

Pacheco, L. (2019). *Evaluación formativa y el aprendizaje por competencias en el área de ciencia y tecnología de los estudiantes de quinto grado de nivel secundaria de la institución educativa N° 6016 Jesús Salvador UGEL 01 – Pachacamac* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo de Perú] Universidad César Vallejo Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/35489>

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CINCA.
<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Pamo, M. (2018). *Estudio Contextualizado de las Prácticas Docentes en la Evaluación Formativa en el II ciclo de Educación Inicial de las Instituciones Educativas Estatales de Tiabaya* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional San Agustín de Perú] Repositorio Institucional de la UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9143>
- Perueduca. (2019). *Unidad 1: Conceptos centrales de la evaluación formativa y su presencia en el CNEB*.
<https://es.slideshare.net/YESSICACORREAMARTINEZ/unidad-1-conceptos-centrales-de-la-evaluacin-formativa-y-su-presencia-en-el-cneb-188988305>
- Portocarrero-Méndez, F. (2017). *Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln* [Tesis de maestría, Universidad de Piura de Perú].
Archivo digital.
https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2886/MAE_EDUC_35_2-L.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Quintana, G. (2018). *La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú de Perú]. Archivo digital.
[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12955/Quintana_Fierro_Evaluaci%
c3%b3n_formativa_aprendizajes1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12955/Quintana_Fierro_Evaluaci%c3%b3n_formativa_aprendizajes1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Resolución Directoral Institucional N° 025-2019/Cebema. (2019). *Proyecto Educativo Institucional 2019-2021*. Centro de Educación Básica Especial María Auxiliadora – Cebema.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10.
<https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, (6), 91-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400607>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac* N°1. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. *ResearchGate*, 1-35. <https://www.researchgate.net/publication/44376485>
- Rosales, M. (2018). *El nivel de conocimiento sobre evaluación formativa en la práctica de la labor docente de una Institución Educativa Secundaria de Trujillo, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo de Perú] Universidad César Vallejo Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/11767>
- Santa Cruz, C., Espinoza, V., Torres, E. y Lazcano, G. (2016). Informe N° 2: Revisión de Literatura sobre Modelos, Estrategias y Buenas Prácticas de Evaluación Diferenciada. *ResearchGate*. 1-571. https://www.researchgate.net/profile/Catalina-Santa-Cruz/publication/326447080_Informe_N_2_Revision_de_Literatura_sobre_Modelos_Estrategias_y_Buenas_Practicas_de_Evaluacion_Diferenciada/inks/5b4e132ea6fdcc8dae279057/Informe-N-2-Revision-de-Literatura-sobre-Modelos-Estrategias-y-Buenas-Practicas-de-Evaluacion-Diferenciada.pdf
- Sense Internacional Perú. (2021, 30 de diciembre). *Multidiscapacidad*. <http://www.senseintperu.org/nuestro-trabajo/multidiscapacidad/#:~:text=%C2%BFQU%C3%89%20ES%20LA%20MULTI%20DISCAPACIDAD%3F,de%20sus%20derechos%20como%20ciudadanos>

- Smitter, Y. (2006). *La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes*. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII, (46), 153-165.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6942>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
<http://atlas.umss.edu.bo:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1152/52209660-Libro-Formacion-Basada-en-Competencias%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Pearson Educación.
- Toledo, S. (2019). *Implementación de evaluación formativa en los distintos momentos de la clase para alumnos de 8° en las asignaturas de matemática y Ciencias Naturales de la escuela Ángel Cruchaga Santa María* [Tesis de maestría, Universidad de Desarrollo de Chile]. Archivo digital.
<https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2800/Documento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valenzuela, P., Henríquez, C., Cayumán, C. y Gatica, F. (2020, octubre). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas: caracterización de los resultados de encuesta de la UNESCO sobre evaluación formativa*. Unesdoc Biblioteca digital.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374611>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave Cómo aprender y enseñar competencias*. GRAÓ.

ANEXOS

Anexo A - Matriz de consistencia

Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	
<p>¿Cómo el fortalecimiento del desempeño docente mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar mejora los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja?</p>	<p>Fortalecer el desempeño docente mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar para mejorar los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p>	<p>Si fortalecemos el desempeño docente mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar mejora los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p>	
Problema Específico	Objetivo Específicos	Hipótesis Especifica	Categorías
<p>¿De qué forma los talleres sobre EF mejora los desempeños docentes para la comprensión de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución</p>	<p>Mejorar el desempeño docente a través de talleres sobre EF para la comprensión de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p>	<p>Si desarrollamos talleres sobre EF mejora los desempeños de los docentes para la comprensión de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Desempeño docente. ● Procesos de evaluación formativa.

educativa pública de básica especial del distrito de San Borja?		básica especial del distrito de San Borja.	
¿De qué forma el acompañamiento a los docentes mejora la comprensión y practica de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja?	Mejorar el desempeño docente a través del acompañamiento para la comprensión y practica de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.	Si se desarrolla el acompañamiento mejora el desempeño docente en la comprensión y practica de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.	<ul style="list-style-type: none"> ● Acompañamiento docente. ● Desempeño docente. ● Procesos de evaluación formativa.
¿Cómo los espacios de reflexión docente sobre los procesos de evaluación formativa mejora su proceso crítico reflexivo como evaluador en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja?	Generar espacios de reflexión docente sobre los procesos de evaluación formativa para mejorar su proceso crítico reflexivo como evaluador en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.	Si generamos espacios de reflexión docente sobre los procesos de evaluación formativa mejora su proceso crítico reflexivo como evaluador en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexión docente. ● Procesos de evaluación formativa.

Anexo B - Matriz de instrumentos

Objetivos Específicos	Categoría	Sub Categorías	Análisis Documental	Entrevista	Observación
			Ítems	Ítems	Ítems
1) Mejorar el desempeño docente a través de talleres sobre EF para la comprensión de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.	Desempeño docente DD	T –Talleres Promoción de aprendizajes	El directivo realizó talleres de fortalecimiento sobre el EC y enfoque de EF.	¿Ud. cree que su participación en los talleres y las GIAs, aportaron para la comprensión y practica de los procesos de EF? ¿de qué forma?	Talleres
	Enfoque por competencias EC	ACE -Actuar competente del estudiante		¿Cómo te darías cuenta que tú estudiante está adquiriendo y desarrollando competencias? Ejemplifica.	
		ACED - Articulación de competencia con estándar y desempeños.	Planifica efectuando el análisis de las competencias, estándares, capacidades y desempeños.	¿De qué forma relacionas las competencias, estándares, capacidades y desempeños en tu planificación de actividades?	

		Com Componentes de competencia	– la	Considera los componentes de la competencia en la ejecución de su sesión.		
<p>1) Mejorar el desempeño docente a través de talleres sobre EF para la comprensión de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p> <p>2) Mejorar el desempeño docente a través del acompañamiento para la comprensión y practica de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p>	Procesos de Evaluación Formativa PEF			Considera los procesos de EF en sus prácticas evaluativas.		Aplica cada uno de los procesos de EF.
		Identificación de Necesidades de Aprendizaje - INA	Identifica el nivel de aprendizaje en que se encuentra cada uno de sus estudiantes.	¿Cómo identificas lo que sabe el estudiante con lo que debería saber? ¿En qué consiste?	Identifica las NA de sus estudiantes, a través del análisis de los desempeños.	
		Meta de aprendizaje - MA	Propone metas de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y comunica a las familias.	¿Cómo estableces los propósitos de aprendizaje de tus estudiantes?	Las metas de aprendizaje que establece están articuladas a los desempeños y competencias. Establece metas de aprendizaje semanales y comunica a las familias de las mismas.	
		Criterios - C	Establece criterios de evaluación de acuerdo a los desempeños y estándar.	¿Qué tomas en cuenta para elaborar los criterios de evaluación?	Establece criterios de evaluación y están relacionados a los propósitos.	

					Elaboran criterios y evidencias, logrando efectuar la diferenciación de ambas.
<p>1) Mejorar el desempeño docente a través de talleres sobre EF para la comprensión de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p> <p>2) Mejorar el desempeño docente a través del acompañamiento para la comprensión y practica de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p>	Procesos de Evaluación Formativa PEF	Evidencia e interpretación – IE	<p>Recoge y reconoce las evidencias de aprendizaje.</p> <p>Hace uso de las evidencias de aprendizaje para identificar las necesidades de aprendizaje o para mejorar su enseñanza.</p>	<p>¿Cómo planteas una evidencia de aprendizaje? Ejemplifica</p> <p>¿Cómo evalúas las evidencias de aprendizaje? ¿Qué uso le das a la interpretación de la evidencia? ¿por qué?</p>	<p>Establece evidencias de aprendizaje relacionados a los propósitos de aprendizaje.</p> <p>Identifican evidencias de aprendizaje, las interpretan y hacen uso de las mismas para retroalimentar y ajustar su enseñanza.</p>
<p>1) Mejorar el desempeño docente a través de talleres sobre EF para la comprensión de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en</p>	Procesos de Evaluación Formativa PEF	Brecha de Aprendizaje BA	<p>Identifica las brechas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.</p>	<p>¿Cómo identificas las brechas de aprendizaje de tus estudiantes? ¿Qué uso les das?</p>	<p>Identifica la brecha de aprendizaje de su estudiante en base a la interpretación de la evidencia.</p>

<p>una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p> <p>2) Mejorar el desempeño docente a través del acompañamiento para la comprensión y practica de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p>		<p>Retroalimentación - R</p>	<p>Brinda retroalimentación para el aprendizaje a la familia de los estudiantes y a sus estudiantes.</p> <p>¿Cómo efectúa la retroalimentación a los estudiantes? ¿cómo a la familia? Y sobre qué aspectos comúnmente se retroalimenta.</p>	<p>¿De qué forma favorece la retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes y su familia? Explica.</p>	<p>Efectúa retroalimentación al estudiante.</p> <p>Efectúa retroalimentación a la familia.</p>
<p>1) Mejorar el desempeño docente a través de talleres sobre EF para la comprensión de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p> <p>2) Mejorar el desempeño docente a través del acompañamiento para la comprensión y practica de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución</p>	<p>Procesos de Evaluación Formativa PEF</p>	<p>Ajuste de la enseñanza AE</p>	<p>Realiza el ajuste a su enseñanza en base a las brechas de aprendizaje de sus estudiantes y de las características individuales de sus estudiantes.</p> <p>Hace uso de las evidencias de aprendizaje para identificar las brechas de aprendizaje o para mejorar su enseñanza.</p> <p>Plantea propuesta de estrategias de mejora para la enseñanza acorde a las características individuales de sus estudiantes.</p>	<p>¿Qué consideras para realizar un reajuste a tus estrategias? ¿En qué momento y para qué realizas un reajuste de tu estrategia?</p>	<p>Cambia de estrategias para lograr el aprendizaje de sus estudiantes.</p>

educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.		Cierre de brecha - CB	Verifica que el estudiante logro los aprendizajes propuestos.	¿Cuándo consideras que se puede hacer el cierre de la brecha? Después de cerrar una brecha de aprendizaje ¿Cuál es siguiente paso que se da? Explica.	
		APA – Avance en propósito de aprendizaje	Propone nuevos propósitos de acuerdo a la progresión de aprendizaje y avance de cada uno de sus estudiantes.		Analiza la acción realizada por su estudiante, identificando si logro el aprendizaje y propone una meta de logro en base a la progresión de aprendizaje que debe lograr.
2) Mejorar el desempeño docente a través del acompañamiento para la comprensión y practica de los procesos de evaluación formativa a los estudiantes con discapacidad en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.	Desempeño docente	Organización personal y de espacios -OPE	Organiza previamente sus actividades y las da a conocer a los PPF.	¿Qué desempeños cree usted que ha mejorado?	Orienta a sus PPF para la organización de espacios y materiales para el trabajó con sus estudiantes.
		Planificación	Planifica considerando el EC y el enfoque de EF.		Hacen uso de cada uno de los procesos de la EF en su planificación, enseñanza y aprendizaje.

					Elabora recursos necesarios para trabajar con sus estudiantes.
	Acompañamiento docente	Visita en las sesiones virtuales – VSV	El directivo realizó acompañamiento a los docentes de aula, en un número de tres por cada docente.	<p>¿Usted cree que el acompañamiento directivo ayudo en sus prácticas de EF para con sus estudiantes? ¿Por qué? ¿de qué forma?</p> <p>¿De qué forma ha mejorado sus prácticas evaluativas para con sus estudiantes? Explique.</p> <p>¿De qué forma el acompañamiento ha favorecido su trabajo autónomo en relación a la EF?</p>	<p>Acompañamientos en sesiones sincrónicas.</p> <p>Asesorías individuales.</p>

<p>3) Generar espacios de reflexión docente sobre los procesos de evaluación formativa para mejorar su proceso crítico reflexivo como evaluador en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja.</p>	<p>Reflexión docente RD</p>	<p>G - GIA</p>	<p>El directivo promovió GIAs de reflexión sobre el EC y enfoque de EF.</p>	<p>¿Ud. cree que su participación en los talleres y las GIAs, aportaron para la comprensión y practica de los procesos de EF? ¿de qué forma?</p>	<p>G - GIA</p>
--	---------------------------------	----------------	---	--	----------------

Anexo C - Instrumentos

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja

Estimad(a) colega:

La presente entrevista tiene por finalidad recoger información respecto al tema de investigación acción relacionado al fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa desde la gestión y liderazgo directivo escolar, que se está llevando a cabo en la Maestría en Educación con mención en Gestión del Cambio de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Su inapreciable participación será de gran ayuda para llevar a buen término esta investigación, y contribuir a la mejora de la educación en nuestro país, sobre de todo de la modalidad de Educación Especial.

La información proporcionada se utilizará solo para fines académicos de la tesis, los datos personales no serán publicados.

¡Gracias por su participación!

Institución educativa	
Código de la docente	
Género	
Condición laboral	
Carga docente	
Fecha	

CATEGORÍAS: Acompañamiento docente – Desempeño docente

SUBCATEGORÍAS: Competencias evaluativas

¿Usted cree que el acompañamiento directivo para la comprensión y práctica de la EF le ayudo en sus prácticas evaluativas para con sus estudiantes? ¿porqué? ¿de qué forma?

¿De qué forma ha mejorado sus prácticas evaluativas para con sus estudiantes? Explique.

¿De qué forma el acompañamiento ha favorecido su trabajo autónomo en relación a la EF?

¿Ud. cree que su participación en los talleres y las GIAs, aportaron en la mejora de su desempeño docente? ¿de qué forma?

¿Qué desempeños cree usted que ha mejorado?

CATEGORÍAS: Procesos de la Evaluación Formativa

SUBCATEGORÍAS: Enfoque por Competencias – Evaluación Formativa – Procesos de la Evaluación Formativa

¿Cómo te darías cuenta que tú estudiante está adquiriendo y desarrollando competencias? Ejemplifica.

¿De qué forma relacionas las competencias, estándares, capacidades y desempeños en tu planificación de actividades?

¿Cómo identificas lo que sabe el estudiante con lo que debería saber? En qué consiste.

¿Cómo estableces los propósitos de aprendizaje de tus estudiantes?

¿Qué tomas en cuenta para elaborar los criterios de evaluación?

¿Cómo planteas una evidencia de aprendizaje? Ejemplifica

¿Cómo evalúas las evidencias de aprendizaje?

¿Qué uso le das a la interpretación de la evidencia? ¿por qué?

¿Cómo identificas la brecha de aprendizaje de tus estudiantes? ¿Qué uso le das?

¿De qué forma favorece la retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes y su familia? Explica.

¿Qué consideras para realizar un reajuste a tus estrategias? ¿En qué momento y para qué realizar un reajuste de tu estrategia?

¿Cuándo consideras que se puede hacer el cierre de la brecha?

Después de cerrar una brecha de aprendizaje ¿Cuál es siguiente paso que se da? Explica.

Algo que agregar

Agradezco su invaluable aporte.

REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL –AD. Fase Deconstrucción

Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja

I. DATOS GENERALES

I.1 Fases de la I-A: Deconstrucción

I.2 Objetivos específicos: Analizar las prácticas evaluativas de los docentes de aula.

I.3 Indicador de logro:

- Identifican cada proceso de EF.
- Comprenden la práctica de cada proceso de EF.

II. DOCUMENTOS A ANALIZAR

II.1 Cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento docente 2019.

II.2 PCA 2019.

II.3 Unidad didáctica 2019.

II.4 Sesiones de aprendizaje 2019.

II.5 Informes Psicopedagógicos 2019.

II.6 Informe de avance de POI 2019.

II.7 Informes remitidos a UGEL, desde la dirección 2019.

III. DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
Procesos de evaluación formativa	Identificación de necesidades	1) Identifica el nivel de aprendizaje en que se encuentra cada uno de sus estudiantes.	Informes Psicopedagógicos, Informe de avance de POI, PCA, unidad didáctica	•
	Propósitos	2) Propone metas de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y comunica a las familias.	Unidad didáctica, sesión de aprendizaje, cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento	•
	Criterios	3) Establece criterios de evaluación de acuerdo a los desempeños y estándar.	PCA, Unidad didáctica	•

	Evidencias de aprendizaje	4) Recoge y reconoce las evidencias de aprendizaje.	Sesiones de aprendizaje, unidades didácticas, Informe de avance de POI	●
	Interpretar evidencias	5) Hace uso de las evidencias de aprendizaje para identificar las necesidades de aprendizaje o para mejorar su enseñanza.	Sesiones de aprendizaje, Informe de avance de POI	●
			Sesiones de aprendizaje, Informe de avance de POI	●
	Brecha de aprendizaje	6) Identifica las brechas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.	Sesiones de aprendizaje, Informe de avance de POI	●
	Retroalimentación	7) Brinda retroalimentación para el aprendizaje a la familia de los estudiantes y a sus estudiantes.	Cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento docente	●
	Ajustar la enseñanza	8) Realiza el ajuste a su enseñanza en base a las brechas de aprendizaje de sus estudiantes y de las características individuales de sus estudiantes.	Sesiones de aprendizaje	●
	Cierre de brecha	9) Verifica que el estudiante logro los aprendizajes propuestos.	Informe de avance de POI	●
	Avance en propósito de aprendizaje	10) Propone nuevos propósitos de acuerdo a la progresión de aprendizaje y avance de cada uno de sus estudiantes.	Unidad didáctica, Informe de avance de POI	●
Acompañamiento docente	Visita en las sesiones virtuales	11) El directivo realizó acompañamiento a los docentes de aula, en un número de tres por cada docente.	Cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento docente	●
	Talleres	12) El directivo realizó talleres de fortalecimiento sobre el Enfoque por Competencias.	Informes remitidos a UGEL, desde la dirección	●
	GIA	13) El directivo promovió GIAs de reflexión sobre el Enfoque por Competencias.	Informes remitidos a UGEL, desde la dirección	●

Desempeño docente	Organización personal y de espacios	14) Organiza previamente sus actividades y las da a conocer a los PFFF.	Unidad didáctica, sesión de aprendizaje	●
	Planificación	15) Planifica considerando el enfoque por competencias y el enfoque de EF.	PCA, Unidad didáctica, sesión de aprendizaje	●
	Prácticas pedagógicas y evaluativas	16) Evalúa desde del enfoque de la EF en sus prácticas pedagógicas y evaluativas.	Informes Psicopedagógicos, PCA, Unidad didáctica, sesión de aprendizaje, Cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento docente	●
Desempeño docente		17) Orienta a sus PFFF en relación al trabajo a efectuar con los estudiantes.	Informe de avance de POI	●
		18) Elabora recursos necesarios para trabajar con sus estudiantes.	Unidad didáctica, sesión de aprendizaje	●
Enfoque por competencias	Articulación de competencias, estándares, capacidades y desempeños	19) Planifica efectuando el análisis de las competencias, estándares, capacidades y desempeños.	PCA	●
	Componentes de la competencia	20) Considera los componentes de la competencia en la ejecución de su sesión.	Sesión de aprendizaje	●

REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL –AD. Fase Deconstrucción

Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja

I. DATOS GENERALES

I.1 Fases de la I-A: Deconstrucción

I.2 Objetivos específicos: Analizar las prácticas evaluativas de los docentes de aula.

I.3 Indicador de logro:

- Identifican cada proceso de EF.
- Comprenden la práctica de cada proceso de EF.

II. DOCUMENTOS A ANALIZAR

II.1 Cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento docente 2019.

II.2 PCA 2019.

II.3 Unidad didáctica 2019.

II.4 Sesiones de aprendizaje 2019.

II.5 Informes Psicopedagógicos 2019.

II.6 Informe de avance de POI 2019.

II.7 Informes remitidos a UGEL, desde la dirección 2019.

III. DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
Procesos de evaluación formativa	Identificación de necesidades	1) Identifica el nivel de aprendizaje en que se encuentra cada uno de sus estudiantes.	Informes Psicopedagógicos, Informe de avance de POI, PCA, unidad didáctica	<ul style="list-style-type: none"> ● En los Informes Psicopedagógicos se observa: <ul style="list-style-type: none"> ✓ La identificación del nivel curricular del estándar de la competencia, en que se encuentra el estudiante. ✓ Se establecen Dificultades, el mismo que difiere del desempeño analizado, incrementando o disminuyendo los criterios. ✓ Necesidades Educativas Especiales en lugar de Necesidades de Aprendizaje, además de establecerse dos rubros, uno donde se establecen dificultades en base al análisis de los desempeños de las competencias y otro donde se establecen las NEE en base al nivel curricular de la competencia en que fue ubicado el estudiante, y que en algunos casos difieren en lo colocado en la dificultad y lo colocado en la NEE. ● En los Informes psicopedagógicos y en los Informes de Avance de POI, solo se observa el análisis de 8 a 10 competencias de 14 en el nivel inicial y 8 competencias de 26 que corresponden al nivel primaria. ● En el PCA se observa: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Que los docentes hicieron una aproximación al nivel del estándar de la competencia. ✓ Consideran precisar y adaptar desempeños, cambiando algunos criterios de los desempeños o simplemente omitiéndolos. ✓ Solo han considerado 13 competencias de 26 en el nivel primaria y de 8 a 10 competencias de 14 en el nivel inicial. ● En los Informes de avance de POI, se observa que usan la terminología de NEE (Necesidades Educativas Especiales) y no de NA (Necesidades de Aprendizaje), asimismo, en sus NEE

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
				<p>establecen habilidades que faltan desarrollar a sus estudiantes, que se relacionan al desempeño, pero de una forma muy simplificada, generalizando el aprendizaje y/o contenido, o que no tienen relación de forma directa con el desempeño, pero sí con la competencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En la U.D. se observa que los docentes dividen en grupos de trabajo de estudiantes de acuerdo al nivel del estándar de la competencia que fueron ubicados.
	Propósitos	2) Propone metas de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y comunica a las familias.	Unidad didáctica, sesión de aprendizaje, cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> ● En el monitoreo efectuado por el directivo, haciendo uso de las rúbricas de observación para EBE 2019, en la rúbrica 1, se establece que el docente debe buscar activamente que los estudiantes conozcan el propósito de la sesión, observándose que 02 docentes logran el nivel 04, 03 el nivel 03 (presentan el propósito) y 03 el nivel 3 (no presentan el propósito). Observándose que falta afianzar dicha acción en los docentes. ● En las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, no se observa algún tipo de análisis de los aprendizajes, se seleccionan los contenidos para luego asociar a las competencias. ● En las sesiones de aprendizaje se observa que establecen los propósitos para lograr en la sesión, la misma que responde al título de la sesión.
	Criterios	3) Establece criterios de evaluación de acuerdo a los desempeños y estándar.	PCA, Unidad didáctica	<ul style="list-style-type: none"> ● En el PCA, ni en la U.D., se observa que se haya establecido los criterios de evaluación.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
	Evidencias de aprendizaje	4) Recoge y reconoce las evidencias de aprendizaje.	Sesiones de aprendizaje, unidades didácticas, Informe de avance de POI	<ul style="list-style-type: none"> ● En los Informes de avance de POI y en las unidades didácticas las evidencias de aprendizaje establecidas, en su mayoría responden a las conductas observables del estudiante, sin embargo, persisten aquellas donde se establecen acciones generales como: reconoce, realiza, respeta, participa, tolera, etc. ● En las U.D. y S.A. no se observa que se recoja las evidencias de aprendizaje, es una propuesta de la docente, la misma que en su mayoría responde a una conducta observable del estudiante y otras se plantean de manera general.
	Interpretar evidencias	5) Hace uso de las evidencias de aprendizaje para identificar las necesidades de aprendizaje o para mejorar su enseñanza.	Sesiones de aprendizaje, Informe de avance de POI	● En el Informe de avance de POI, ni en la S.A., se observa que se efectuó un análisis de las evidencias de aprendizaje.
Sesiones de aprendizaje, Informe de avance de POI			● En el Informe de avance de POI, ni en la S.A., se observa que se haga uso de las evidencias para identificar las necesidades de aprendizaje o para mejorar su enseñanza.	
	Brecha de aprendizaje	6) Identifica las brechas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.	Sesiones de aprendizaje, Informe de avance de POI	● En el Informe de avance de POI, ni en la S.A., se observa que se efectuó la identificación de brechas de aprendizaje.
	Retroalimentación	7) Brinda retroalimentación para el aprendizaje a la familia de los	Cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento docente	● En el monitoreo efectuado por el directivo, haciendo uso de las rúbricas de observación para EBE 2019, en la rúbrica 3, relacionada a la retroalimentación, se puede observar que 02 docentes se ubican en el N. IV por efectuar la retroalimentación descriptiva, 05 docentes se ubican en el nivel III, por desarrollar la retroalimentación elemental y 01 en el nivel II.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
		estudiantes y a sus estudiantes.		
	Ajustar la enseñanza	8) Realiza el ajuste a su enseñanza en base a las brechas de aprendizaje de sus estudiantes y de las características individuales de sus estudiantes.	Sesiones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● En la S.A. no se observa que la docente ajuste su enseñanza, en base a la identificación de la brecha de aprendizaje.
	Cierre de brecha	9) Verifica que el estudiante logro los aprendizajes propuestos.	Informe de avance de POI	<ul style="list-style-type: none"> ● En el Informe de avance de POI no se observa que desempeños fueron logrados.
	Avance en propósito de aprendizaje	10) Propone nuevos propósitos de acuerdo a la progresión de aprendizaje y avance de cada uno de sus estudiantes.	Unidad didáctica, Informe de avance de POI	<ul style="list-style-type: none"> ● En el Informe de avance de POI no se observa cuáles son los propósitos que deben continuar trabajándose.
Acompañamiento docente	Visita en las sesiones virtuales	11) El directivo realizó acompañamiento a los docentes de aula, en un número de tres por cada docente.	Cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> ● El directivo realizó el acompañamiento a 9 docentes de aula de un total de 10. ● El directivo realizó 1 acompañamiento a 3 docentes y 2 acompañamientos a 6 docentes.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
	Talleres	12) El directivo realizó talleres de fortalecimiento sobre el Enfoque por Competencias.	Informes remitidos a UGEL, desde la dirección	<ul style="list-style-type: none"> ● De acuerdo al INFORME N° 07 - 2019/MINEDU/VMGI/DRELM/UGEL.07/Cebema, del 26 de diciembre del 2019, elevado a la ugel 07, se aprecia que se efectuaron 5 GIAs, observándose la confusión de realizar GIAs, habiéndose realizado talleres, en las cuales se abordaron los temas de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración de PCA de acuerdo al CNEB. ✓ Elaboración de U.D. y S.A. de acuerdo al CNEB. ✓ Identificación de desempeños adaptados y precisados. ✓ Identificación y elaboración de evidencias de aprendizaje. ✓ Elaboración de conclusiones descriptivas.
	GIA	13) El directivo promovió GIAs de reflexión sobre el Enfoque por Competencias.	Informes remitidos a UGEL, desde la dirección	<ul style="list-style-type: none"> ● De acuerdo al INFORME N° 07 - 2019/MINEDU/VMGI/DRELM/UGEL.07/Cebema, del 26 de diciembre del 2019, elevado a la ugel 07, se aprecia que se efectuaron 7 reuniones de trabajo colegiado, realizada entre los docentes, sin participación del directivo, para realizar: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración y ejecución de U.D., con actividades o temas relacionados a través del cuadro de sesiones. ✓ Identificación de propósito de la S.A. ✓ Elaboración de PCA a largo y corto plazo.
Desempeño docente	Organización personal y de espacios	14) Organiza previamente sus actividades y las da a conocer a los PFFF.	Unidad didáctica, sesión de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● No se observa. ● Los docentes en el 2019, tenían una vez al mes reunión con sus PFFF, para dar a conocer todas las actividades a desarrollar durante el mes.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
	Planificación	15) Planifica considerando el enfoque por competencias y el enfoque de EF.	PCA, Unidad didáctica, sesión de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● En el PCA se observa: <ul style="list-style-type: none"> ✓ La elaboración de una matriz de unidades didácticas para el año escolar donde los docentes establecen de manera conjunta los títulos de U.D. por mes, de acuerdo al análisis de una probable situación problemática en los estudiantes, establecidas por ellos mismos, para trabajarse a nivel institucional dichos títulos. ✓ Selección de capacidades a trabajar por unidades de aprendizaje. ● En las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, no se evidencia ninguno de los procesos de evaluación formativa, pero si hay un registro de calificación cualitativa por cada estudiante.
	Prácticas pedagógicas y evaluativas	16) Evalúa desde del enfoque de la EF en sus prácticas pedagógicas y evaluativas.	Informes Psicopedagógicos, PCA, Unidad didáctica, sesión de aprendizaje, Cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> ● En los Informes psicopedagógicos, PCA, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, se observa que se establecen desempeños precisados y adaptados, quitando algunos criterios por decisión personal de la docente. ● Se observa la elaboración de POI, como respuesta educativa a las NEE, la misma que es revisada por el docente al iniciar el año escolar, considerando como insumo para la elaboración de sus PCA y que posteriormente ya no son revisadas. ● En el PCA, se observa, que se establecen evaluaciones semestrales para los estudiantes para ver el avance de aprendizaje, estableciendo valoraciones de A, B, C. ● En las U.D. se observa que los docentes evalúan al concluir la misma, estableciendo valoraciones de A, B, C.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
				<ul style="list-style-type: none"> ● En las sesiones de aprendizaje se observa un rubro de calificación de tipo sumativa, estableciéndose por evidencia de aprendizaje, letras de: A, B o C.
Desempeño docente		17) Orienta a sus PPF en relación al trabajo a efectuar con los estudiantes.	Informe de avance de POI	<ul style="list-style-type: none"> ● Se brinda de manera general, la misma que se da conocer semestralmente.
		18) Elabora recursos necesarios para trabajar con sus estudiantes.	Unidad didáctica, sesión de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Proponen en sus unidades didácticas y sesiones de aprendizaje los recursos que utilizarán, más no dan a conocer a los PPF.
Enfoque por competencias	Articulación de competencias, estándares, capacidades y desempeños	19) Planifica efectuando el análisis de las competencias, estándares, capacidades y desempeños.	PCA	<ul style="list-style-type: none"> ● Se observa que se efectúa un análisis de los desempeños para poder ubicar a cada uno de los estudiantes en el nivel curricular del estándar de la competencia.
	Componentes de la competencia	20) Considera los componentes de la competencia en la ejecución de su sesión.	Sesión de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● En la sesión de aprendizaje se considera procesos pedagógicos, en los mismos se observa que se desarrollan los diferentes componentes de la competencia.

REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL –AD. Fase Evaluación

Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja

I. DATOS GENERALES

I.1 Fases de la I-A: Evaluación

I.2 Objetivos específicos: Evaluar la mejora de las prácticas evaluativas de las docentes en el marco de la EF.

I.3 Indicador de logro:

- Conocen, aplican y reflexionan sobre la EF en el proceso de E – A.
- Elaboran su planificación y recursos considerando el Enfoque por Competencias y enfoque de EF.

II. DOCUMENTOS A ANALIZAR

II.1 PCI 2020.

II.2 PCA 2020.

II.3 Matriz de planificación 2020.

II.4 Orientaciones a los PPF 2020.

II.5 Matriz de identificación de necesidades 2020.

II.6 Ppt 2020.

II.7 Cuaderno de recojo de evidencia de los aprendizajes (Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza) 2020.

II.8 Guías de observación de acompañamiento docente.

II.9 Diarios de investigación de talleres y GIAs.

III. DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
Procesos de evaluación formativa	Identificación de necesidades	1) Identifica el nivel de aprendizaje en que se encuentra cada uno de sus estudiantes.	PCA, Matriz de identificación de necesidades	●
	Propósitos	2) Propone metas de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y comunica a las familias.	Matriz de planificación, orientaciones a los PPF, Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza, ppt	●

	Criterios	3) Establece criterios de evaluación de acuerdo a los desempeños y estándar.	PCI, PCA, Matriz de planificación	●
	Evidencias de aprendizaje	4) Recoge y reconoce las evidencias de aprendizaje.	PCI, PCA, Matriz de planificación, Cuaderno de recojo de evidencia de los aprendizajes (Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza)	●
	Interpretar evidencias	5) Hace uso de las evidencias de aprendizaje para identificar las necesidades de aprendizaje o para mejorar su enseñanza.	Cuaderno de recojo de evidencia de los aprendizajes (Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza)	●
	Brecha de aprendizaje	6) Identifica las brechas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.	Cuaderno de recojo de evidencia de los aprendizajes (Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza)	●
	Retroalimentación	7) Brinda retroalimentación para el aprendizaje a la familia de los estudiantes y a sus estudiantes.	Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza	●
	Ajustar la enseñanza	8) Realiza el ajuste a su enseñanza en base a las brechas de aprendizaje de sus estudiantes y de las características individuales de sus estudiantes.	Cuaderno de recojo de evidencia de los aprendizajes (Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza)	●
	Cierre de brecha	9) Verifica que el estudiante logro los aprendizajes propuestos.	Cuaderno de recojo de evidencia de los aprendizajes (Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza)	●
Procesos de evaluación formativa	Avance en propósito de aprendizaje	10) Propone nuevos propósitos de acuerdo a la progresión de aprendizaje y avance de cada uno de sus estudiantes.	Matriz de planificación, Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza	●
Acompañamiento docente	Visita en las sesiones virtuales	11) El directivo realizó acompañamiento a los docentes de aula, en un número de tres por cada docente.	Guía de observación	●
	Talleres	12) El directivo realizó talleres de fortalecimiento sobre el Enfoque por Competencias.	Diarios de investigación	●

	GIA	13) El directivo promovió GIAs de reflexión sobre el Enfoque por Competencias.	Diarios de investigación	●	
Desempeño docente	Organización personal y de espacios	14) Organiza previamente sus actividades y las da a conocer a los PPF.	Orientaciones a los PPF	●	
	Planificación	15) Planifica considerando el enfoque por competencias y el enfoque de EF.	PCA, Matriz de planificación	●	
	Prácticas pedagógicas y evaluativas	16) Evalúa desde del enfoque de la EF en sus prácticas pedagógicas y evaluativas.	Matriz de planificación, Matriz de identificación de necesidades, Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza, Guía de observación de acompañamientos a docentes.		●
		17) Orienta a sus PPF en relación al trabajo a efectuar con los estudiantes.		Orientaciones a los PPF, Ppt	●
		18) Elabora recursos necesarios para trabajar con sus estudiantes.			●
Enfoque por competencias	Articulación de competencias, estándares, capacidades y desempeños	19) Planifica efectuando el análisis de las competencias, estándares, capacidades y desempeños.	PCI, PCA, Matriz de planificación	●	
	Componentes de la competencia	20) Considera los componentes de la competencia en la ejecución de su sesión.	Ppt	●	

REGISTRO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL –AD. Fase Evaluación

Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja

III. DATOS GENERALES

III.1 Fases de la I-A: Evaluación

III.2 Objetivos específicos: Evaluar la mejora de las prácticas evaluativas de las docentes en el marco de la EF.

III.3 Indicador de logro:

- Conocen, aplican y reflexionan sobre la EF en el proceso de E – A.
- Elaboran su planificación y recursos considerando el Enfoque por Competencias y enfoque de EF.

IV. DOCUMENTOS A ANALIZAR

IV.1 PCI 2020.

IV.2 PCA 2020.

IV.3 Matriz de planificación 2020.

IV.4 Orientaciones a los PPF 2020.

IV.5 Matriz de identificación de necesidades 2020.

IV.6 Ppt 2020.

IV.7 Cuaderno de recojo de evidencia de los aprendizajes (Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza) 2020.

IV.8 Guías de observación de acompañamiento docente.

IV.9 Diarios de investigación de talleres y GIAs.

IV. DESCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO:

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
Procesos de evaluación formativa	Identificación de necesidades	21) Identifica el nivel de aprendizaje en que se encuentra cada uno de sus estudiantes.	PCA, Matriz de identificación de necesidades	<ul style="list-style-type: none"> ● En el PCA se observa: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ubican a cada estudiante en el nivel de estándar de la competencia de acuerdo a sus capacidades personales y de todas las competencias. ✓ Agrupación de los estudiantes por nivel del estándar por cada competencia. ● En la matriz de identificación de necesidades las docentes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ubican el nivel curricular de la competencia que se encuentra su estudiante, en base al análisis de los criterios de los desempeños. ✓ Identifican la necesidad de aprendizaje, sobre el criterio del desempeño que le falta lograr. ✓ Una de las docentes en la necesidad de aprendizaje establece contenidos que se relacionan al desempeño, pero no corresponde a lo establecido en el criterio del desempeño.
	Propósitos	22) Propone metas de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y comunica a las familias.	Matriz de planificación, orientaciones a los PFFF, Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza, ppt	<ul style="list-style-type: none"> ● En la matriz de planificación establecen los propósitos de la semana, las que se relacionan a las competencias, a sus criterios y evidencias. ● En la Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza, se observa que colocan y consideran los propósitos de aprendizaje, para analizar la evidencia. ● En las orientaciones para los PFFF dan a conocer a los PFFF, los propósitos a trabajar con sus hijos(as) en la semana. ● En los ppt de los recursos dan a conocer los propósitos.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
	Criterios	23) Establece criterios de evaluación de acuerdo a los desempeños y estándar.	PCI, PCA, Matriz de planificación	<ul style="list-style-type: none"> ● En el PCI se observa que se ha considerado los criterios, respondiendo a los criterios de los desempeños de cada edad o grado por nivel del estándar, asimismo, se observa una progresión creciente de dificultad. ● En el PCA se observa que se establecen los criterios por cada desempeño, considerando los criterios de cada desempeño. ● En la matriz de planificación establecen los criterios con los cuales evaluarán las evidencias de aprendizaje y que responden a la competencia y a está relaciona al propósito.
	Evidencias de aprendizaje	24) Recoge y reconoce las evidencias de aprendizaje.	PCI, PCA, Matriz de planificación, Cuaderno de recojo de evidencia de los aprendizajes (Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza)	<ul style="list-style-type: none"> ● En el PCI se observa que se ha establecido evidencias a recoger por cada desempeño, las mismas que están planteadas para recoger el actuar del estudiante. ● En el PCA se observa que se proponen evidencias de aprendizaje por cada desempeño, las mismas que están planteadas como conductas a observar en los estudiantes. ● En la matriz de planificación establecen las posibles evidencias a recoger de sus estudiantes, las mismas que están planteadas en conductas observables de los estudiantes. ● En la matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza, se observa, que se establecen evidencias de aprendizaje recogidas de cada estudiante, plasmándose el actuar del mismo, por cada propósito propuesto.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
	Interpretar evidencias	25) Hace uso de las evidencias de aprendizaje para identificar las necesidades de aprendizaje o para mejorar su enseñanza.	Cuaderno de recojo de evidencia de los aprendizajes (Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza)	<ul style="list-style-type: none"> ● En la matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza, se observa que se efectúa el análisis de la evidencia logrando identificar la brecha y tomando decisiones (retroalimentación y ajuste de enseñanza)
	Brecha de aprendizaje	26) Identifica las brechas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.		<ul style="list-style-type: none"> ● En la matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza, se observa que identifican brechas de aprendizaje por cada propósito. ● Una de las docentes establece como ajuste a una barrera para el aprendizaje sea por parte de la familia o del estudiante.
	Retroalimentación	27) Brinda retroalimentación para el aprendizaje a la familia de los estudiantes y a sus estudiantes.	Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ● En la matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza, se observa que plantean una posible retroalimentación que darán a las familias.
	Ajustar la enseñanza	28) Realiza el ajuste a su enseñanza en base a las brechas de aprendizaje de sus estudiantes y de las características	Cuaderno de recojo de evidencia de los aprendizajes (Matriz de análisis de evidencia, brecha de	<ul style="list-style-type: none"> ● En la matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza, se observa que establecen el ajuste de enseñanza por cada estudiante, sin embargo, se observa que plantean en el ajuste, recomendaciones para la familia.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
		individuales de sus estudiantes.	aprendizaje y ajuste de enseñanza)	
	Cierre de brecha	29) Verifica que el estudiante logro los aprendizajes propuestos.		<ul style="list-style-type: none"> ● En la matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza, se observa que colocan se cerró la brecha, debajo de la evidencia que corresponde a un propósito.
Procesos de evaluación formativa	Avance en propósito de aprendizaje	30) Propone nuevos propósitos de acuerdo a la progresión de aprendizaje y avance de cada uno de sus estudiantes.	Matriz de planificación, Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ● El docente luego de analizar las evidencias de aprendizaje, identifica si el estudiante logro el propósito propuesto y posteriormente propone propósitos nuevos de acuerdo al avance de sus estudiantes.
Acompañamiento docente	Visita en las sesiones virtuales	31) El directivo realizó acompañamiento a los docentes de aula, en un número de tres por cada docente.	Guía de observación	<ul style="list-style-type: none"> ● Se han efectuado 03 acompañamientos por cada docente integrante de la muestra de estudio.
	Talleres	32) El directivo realizó talleres de fortalecimiento sobre el Enfoque por Competencias.	Diarios de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Se han efectuado 07 talleres de fortalecimiento a los docentes.
	GIA	33) El directivo promovió GIAs de reflexión sobre el Enfoque por Competencias.	Diarios de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Se han efectuado 04 GIAs de reflexión con los docentes.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
Desempeño docente	Organización personal y de espacios	34) Organiza previamente sus actividades y las da a conocer a los PPF.	Orientaciones a los PPF	<ul style="list-style-type: none"> ● Dan a conocer a los padres de familia las actividades a trabajar durante la semana, como lo van a trabajar y los materiales que se requerirán, solicitan tener listos los mismos para el trabajo con sus hijo(as).
	Planificación	35) Planifica considerando el enfoque por competencias y el enfoque de EF.	PCA, Matriz de planificación	<ul style="list-style-type: none"> ● En el PCA se observa: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación por trimestre. ✓ Selección de competencias a trabajar por unidades de aprendizaje. ✓ Competencias que se desarrollan a través de actividades o experiencias de aprendizaje a desarrollar por trimestre. ✓ Propuesta de enfoques transversales a trabajar por trimestre. ● En la matriz de planificación establecen el título de la experiencia de aprendizaje, el propósito de las experiencias, las competencias a trabajar durante la semana, el título de la actividad, los propósitos de la actividad, las evidencias de aprendizaje y los criterios de evaluación.
	Prácticas pedagógicas y evaluativas	36) Evalúa desde del enfoque de la EF en sus prácticas pedagógicas y evaluativas.	Matriz de planificación, Matriz de identificación de necesidades, Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza, Guía	<ul style="list-style-type: none"> ● Considera en el proceso de planificación y evaluación, los procesos del Ciclo de EF, propuesto por Heritage, algunos de ellos, requieren de reforzar en su práctica de las docentes.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
			de observación de acompañamientos a docentes.	
		37) Orienta a sus PPF en relación al trabajo a efectuar con los estudiantes.	Orientaciones a los PPF, Ppt	<ul style="list-style-type: none"> ● Dan a conocer paso a paso, de forma descriptiva, como trabajarán con sus hijos(as) semanalmente. ● Dan a conocer algunas acciones a considerar el PPF para el trabajo con sus hijos(as)
		38) Elabora recursos necesarios para trabajar con sus estudiantes.		<ul style="list-style-type: none"> ● Dan a conocer los materiales e insumos a necesitar, para el trabajo a realizar con los estudiantes. ● Presentan ppt semanales a sus PPF para trabajar con sus estudiantes, en las mismas que consideran cada componente de la competencia.
Enfoque por competencias	Articulación de competencias, estándares, capacidades y desempeños	39) Planifica efectuando el análisis de las competencias, estándares, capacidades y desempeños.	PCI, PCA, Matriz de planificación	<ul style="list-style-type: none"> ● En el PCI se observa: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se considera la competencia, su estándar y los desempeños de cada edad o grado del nivel del estándar. ✓ Se ha considerado los desempeños que corresponden al nivel I hasta el Nivel III del estándar. ✓ En los criterios de evaluación propuestos se observa una progresión de dificultad desde los 9 meses hasta el 2do grado. ● En el PCA se observa: <ul style="list-style-type: none"> ✓ La competencia, con el descriptor del estándar por nivel seleccionado para cada grupo de estudiantes, los desempeños según la edad o grado del nivel del estándar, los criterios y propuesta de evidencias a recoger.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA	ITEM	DOCUMENTOS ANALIZADOS	OBSERVACIONES
				<ul style="list-style-type: none"> ✓ El análisis de las competencias y capacidades ¿qué significa?, ¿qué se supone debe hacer el estudiante?, ¿qué está entendiendo el docente? ● En la Matriz de planificación las docentes establecen las competencias, los propósitos, criterios y evidencias a recoger, las mismas que se relacionan entre sí.
	Componentes de la competencia	40) Considera los componentes de la competencia en la ejecución de su sesión.	Ppt	<ul style="list-style-type: none"> ● En la elaboración de sus ppt, como recursos para enviar a sus estudiantes y padres de familia, consideran actividades a desarrollar por cada uno de los componentes de la competencia.

**GUÍA DE OBSERVACIÓN. Acompañamiento a Sesiones Sincrónicas al
docente**

**Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en
evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y
liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica
especial del distrito de San Borja**

I. DATOS GENERALES

Institución educativa	
Código de la docente	
Género	
Condición laboral	
Fecha	
Sesiones	

II. CATEGORÍAS A OBSERVAR:

II.1 Procesos de evaluación formativa.

II.2 Desempeño docente.

III. HECHOS OBSERVABLES

Crterios	Hechos
Presenta situaciones de aprendizaje considerando el interés de los estudiantes.	
Sus actividades propuestas responden al logro de las competencias y capacidades.	
Presenta el propósito de la sesión de aprendizaje.	
Recoge saberes previos de los estudiantes.	
Efectúa las adecuaciones o adaptaciones necesarias de los recursos y estrategias para lograr el aprendizaje en sus estudiantes.	
Efectúa retroalimentación al estudiante.	
Efectúa retroalimentación a la familia.	
Identifica evidencias de aprendizaje.	
Modificación su estrategia de enseñanza o situación de aprendizaje a partir del proceso reflexivo que hace sobre su práctica.	
Interpreta la evidencia de aprendizaje.	
Organiza previamente el trabajo a realizar con los PPF.	
Otros	

Desarrollo del acompañamiento docente al estudiante y su familia:

Preguntas de reflexión de la práctica pedagógica:

**GUÍA DE OBSERVACIÓN. Acompañamiento a Sesión Sincrónica al
docente**

**Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en
evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y
liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica
especial del distrito de San Borja**

I. DATOS GENERALES

Institución educativa	CEBE
Código de la docente	P2
Género	Femenino
Condición laboral	Nombrada
Fecha	22/07/2020
Sesiones	S10 – S14 del Plan de Acción

II. CATEGORÍAS A OBSERVAR:

- II.1** Procesos de evaluación formativa.
- II.2** Desempeño docente.

III. HECHOS OBSERVABLES

Consideraciones	Hechos
Presenta situaciones de aprendizaje considerando el interés de los estudiantes.	En un primer momento la actividad no era de interés del estudiante, rechazando efectuar la misma, la docente a través de propuesta de actividades, logro que tuviera el interés de rasgar o romper papel y echar a la bolsa de basura, así como repasar con plumón su nombre.
Sus actividades propuestas responden al logro de las competencias y capacidades.	Considera las competencias de aprendo en casa, sin embargo, adecua, seleccionando aquellas que responden a las necesidades de sus estudiantes.
Presenta el propósito de la sesión de aprendizaje.	Da a conocer el propósito en un inicio.
Recoge saberes previos de los estudiantes.	La docente realiza pregunta varias al estudiante: ¿qué es?, ¿en qué botamos la basura?, ¿en los guantes?, ¿en el jabón?, ¿la basura se botará en la bolsa?, ¿te acuerdas de las imágenes?, entre otros.
Efectúa las adecuaciones o adaptaciones necesarias de los recursos y estrategias para lograr el aprendizaje en sus estudiantes.	La docente de acuerdo al interés del estudiante va adecuando sus estrategias.

Efectúa retroalimentación al estudiante.	Efectúa retroalimentación elemental y descriptiva.
Efectúa retroalimentación a la familia.	Se observa que efectúa retroalimentación elemental, descriptiva y reflexiva.
Identifica evidencias de aprendizaje.	La docente menciona cuál es la evidencia de aprendizaje de la sesión y la relaciona al propósito.
Modificación su estrategia de enseñanza o situación de aprendizaje a partir del proceso reflexivo que hace sobre su práctica.	La docente menciona otra situación de aprendizaje donde se pueda trabajar el mismo propósito, cogiendo desde lo que la mamá propuso.
Interpreta la evidencia de aprendizaje.	La docente analiza su evidencia, el accionar del estudiante, frente al propósito propuesto e identifica que aún no logro el propósito el estudiante.
Organiza previamente el trabajo a realizar con los PPF.	Hace entrega a los PPF de orientaciones a trabajar durante la semana con sus hijos, al inicio de la actividad la docente pregunta a la mamá, si leyó las indicaciones.
Otros	En su sesión la docente logra identificar en que momento efectuó el saber conocer y el saber hacer, a su vez menciona que el saber ser no se pudo desarrollar porque el estudiante no tiene iniciativa. La madre de familia tiende a perder un poco la paciencia y se apura en hacer las actividades con su hijo.

Desarrollo del acompañamiento docente al estudiante y su familia:

La docente inicia cantando la canción como esta (nombre del estudiante), como está, el estudiante aplaude feliz, asimismo la docente saluda a la mamá. La docente pregunta a la mamá, si leyó las indicaciones, seguidamente da a conocer el propósito: Guardar la basura en la bolsa y llevarlo al tacho de basura.

Da a conocer que van a practicar que el estudiante lleve la basura, la mamá comenta que han intentado, pero que no lo han logrado, la docente menciona que es un proceso, y que poco a poco lo harán, asimismo le dice que es porque (nombre del estudiante) siempre quiere hacer lo que él quiere, y que como mamá concede ese deseo, él hace lo que desea; la docente solicita que poco a poco lo ayuden y le den la responsabilidad, hacer que ayude a guardar la basura a la bolsa, la docente menciona que harán algunos ejercicios, levantan los brazos y luego los bajan, realizan la actividad dos veces, luego canta mis brazos se están moviendo, así, así, mis brazos se están moviendo, así, así, la mamá ayuda a que su hijo mueva los brazos, la docente le dice muy bien (nombre del estudiante), ¡chócala!, le pide a la mami le haga algunos pequeños masajes en los hombros para que se relaje.

La docente le muestra la pantalla y le menciona que verán y escucharán, pasa su recurso en ppt, allí menciona que aprenderán a recolectar la basura, le muestra la imagen de la bolsa de basura, con conciencia silábica y pide lo repita, la mamá

agarra las manos a su hijo y le hace que repita las palabras: bolsa de basura, tacho de basura, guantes, camión de basura y mencione su nombre dando palmadas, la docente pregunta ¿qué es?, el estudiante sonríe y deja que su mamá le ayude a golpear con sus manos para mencionar el nombre de cada objeto, a medida que la docente da a conocer el nombre del objeto y da a conocer para que sirve, cuando el estudiante pierde el interés, la docente lo llama nuevamente por su nombre para lograr su atención, en ese momento el estudiante reniega y rechaza, sin embargo, la mamá lo jala y lo sienta, la docente le menciona que evitemos jalarlo, que le hablemos y decirle que se siente, que va a trabajar, que presione sus hombros del estudiante hacia abajo y que le diga; siéntate, que dé está manera volverá a tener atención. La docente, continúa pasando su recurso y le menciona al estudiante que luego de botar la basura deben de lavarse las manos con jabón y secarse con la toalla.

La docente pregunta ¿en qué botamos la basura?, pregunta ¿en los guantes?, ¿en el jabón? y le dice que no, luego le pregunta ¿la basura se botará en la bolsa?, el estudiante por momentos se cansa y reniega, la profesora le dice que se tranquilice y lo vuelve a llamar por su nombre, el estudiante se tranquiliza y sigue mirando a la docente, la docente le pregunta ¿te acuerdas de las imágenes?, la docente le pide a la mamá, le ponga los guantes a su hijo y la bolsa de basura, lo coloque sobre la mesa frente a su hijo, asimismo, le pide que coja la bolsa, la docente muestra su bolsa y le dice que le muestre él, su bolsa, el estudiante coge su bolsa, le dice ¡muy bien!, luego, la docente le pide que le enseñe sus guantes, mostrando los de ella, el estudiante coge los guantes y la docente le dice ¡oh mira tenemos los guantes!, ¡haber ponte los guantes! y le dice como queda tus manos, si te pones los guantes, la mamá le ayuda a ponerse los guantes y el estudiante mueve sus manos, no deja de ponerse totalmente los guantes, la docente le pregunta si el guante será rojo, la mamá le ayuda a mover la cabeza para decir sí o no, luego la docente le pregunta si los guantes son amarillos, la docente pregunta ¿dónde vas a poner los guantes?, y le menciona que se pondrá en sus manos para botar la basura, el estudiante deja ponerse los guantes.

La docente le dice que van a jugar, van a trabajar y le pide a la mamá que le dé su papel, papel de desecho, la mamá le da a su hijo y la docente le muestra el de ella y le dice vamos a rasgar y le muestra cómo hacer y le dice vamos a rasgar con mamá, la mamá le ayuda a rasgar colando su mano sobre su mano y le va cantando, (nombre del estudiante) rasga el papel, el estudiante en determinado momento logra rasgar solo el papel, la docente luego le dice que todos esos papeles lo llenaran en su bolsa, la docente le dice a la mamá que van a ver cuánto puede agarrar (nombre del estudiante) y buscar que lo meta en la bolsa.

La docente da la orden que el estudiante meta el papel en la bolsa, la mamá agarra la bolsa y el estudiante mete el papel en la bolsa, rasga y mete, la docente le dice

¡mira lo que haces!, ¡estas botando el papel en la bolsa!, ¡vamos avanza!, ¡termina, allí tienes papel en la mesa!, la docente muestra como botar el papel en la bolsa, y le dice mira, tienes que mirar, lo importante es que metas los papeles a la bolsa ¡vamos llena la bolsa!, ¡sigue!, ¡ya falta poco!, ¡la mesa tiene que quedar limpia!, ¡sigue, sigue!, ¡ya te falta poquito!, ¡tienes que mirar!, a eso ¡muy bien!

La docente pregunta si termino de recoger los papeles, la mamá le mueve la cabeza a su hijo para dar a conocer que sí, el estudiante hace sonidos fuertes con su boca y la docente le canta llamemos al silencio y el estudiante sonriendo se queda en silencio, la docente le dice que ha trabajado ¡muy bien!, seguidamente la docente le pide mostrar su cartel texturado con su nombre y le pide a la mamá que haga que su hijo pase su dedo sobre su nombre, que le ayude, y a medida que repase su dedo sobre su nombre, mencione el nombre de su hijo, la mamá hace que pase toda su mano, la docente le pide tranquilidad a la mamá, cuando la señora se desespera un poco con su hijo, la mamá pasa toda su mano sobre el nombre silabeando, la docente pide que lo haga ahora con la otra mano, diciendo que tiene que aprender a trabajar con las dos manos, la docente le dice ¡muy bien (nombre del estudiante)! ¡has pasado tu dedo sobre tu nombre!, ¡ahora lo vamos hacer con plumón!, ¡mira como escribes tú nombre! y que dice (nombre del estudiante).

La mamá coge su mano y escribe tomándole la mano de su hijo diciendo (nombre del estudiante), la docente menciona ¡muy bien!, ¡muy bien (nombre del estudiante)!, ¡muy bien señora!, la docente luego pregunta quien es (nombre del estudiante), la mamá coge la mano de su hijo y hace que se lo lleve al pecho para decir “yo”, la docente dice yo. La docente dice ¡muy bien (nombre del estudiante) a trabajado muy bien, el día de hoy¡, ¡muy bien (nombre del estudiante)!, y le dice besitos y le menciona a la mamá que con (nombre del estudiante) ya terminaron, la mamá le dice que lo llevara a otro ambiente.

Posteriormente, la docente pregunta a la mamá ¿qué le pareció la actividad?, la señora responde bien, la docente, menciona que hoy, ha visto con mayor atención a (nombre del estudiante), con mayor disposición y le pide que le cuente como ha puesto los papeles en la bolsa, la señora le dice que sí, que en su casa le decía bota al tacho, pero no le decía que en la bolsa, la docente le pregunta ¿cómo podríamos ayudar a que (nombre del estudiante) bote la basura en la bolsa y generar autonomía?, la señora dice así como ha hecho con los papeles el día de hoy, pero también cuando pela las alverjitas , buscar que la cáscara lo bote en el tacho de basura, la docente le dice ¡muy bien! y que debe dar varias alternativas, acciones donde le permita botar, la docente pregunta ¿luego de esta actividad que debemos de hacer?, la señora dice lavarse las manos, la docente dice ¿para qué?, la madre le dice para no infectarnos, la docente le menciona, que ello lo deben de tener como rutina, posteriormente la docente pregunta ¿cómo podemos lograr que (nombre del estudiante) sea más autónomo?, la mami responde que dándole responsabilidad de

pelar alverjitas, seguidamente la docente pregunta en relación a repasar su dedo sobre su nombre ¿cómo les ha ido con repasar sobre su nombre?, la mamá menciona que su hijo para sonriendo y si lo pasa, pero que tiene sus momentos que no quiere hacer, ayer no quiso hacer nada, la docente le dice que debe tener paciencia y buscar los momentos donde tenga disposición y en ese momento trabajarle, la mamá menciona que ayer se levantó de mal humor, no quería nada, le ponía el radio, lo apagaba, le prendía el tv y enojado lo apagaba, y se quería hasta golpear, la docente le dijo que de repente está un poco estresado, la mamá comenta que con la pelota se relaja, que últimamente ha agarrado el gusto de jugar con la pelota, la docente le menciona que es bueno darle un espacio, que de repente no ha dormido bien, y por ello estuvo de mal humor, que hay que organizarlo de tener horario de jugar y dormir a sus horas. La mamá menciona que es de repente porque su hijo orina tres veces en la noche, una de ellas es a las 3 am, y la señora menciona que tiene que levantarse puntualmente, porque o si no, se orina, pero la señora dice que se quedó dormida, por ello de repente es que despertó molesto, estaba todo mojado, que tuvo que cambiar la sábana, la ropa, porque todo se mojó. La mamá, menciona que le explica a su hijo que la pichi se hace en el baño, y no en la cama, ni en el pañal. La docente le menciona que de repente es porque le da agua muy tarde y que evite hacer ello

La docente posteriormente, le pregunta ¿cómo ha sentido cuando ha llevado su mano con el plumón de su hijo?, la mamá menciona que está más suave porque todos los días le hace ello, que antes estaba duro, pero que ahora está más flexible, y la docente le pregunta ¿qué significa ello?, la mamá responde que estamos avanzando, la docente le dice si así es, es un proceso y de a pocos se va logrando, seguidamente, la docente menciona que esta semana continuarán trabajando con botar la basura en bolsa y de allí en su tacho, le dice si tiene alguna pregunta, la mamá le menciona que por el momento no.

Preguntas de reflexión de la práctica pedagógica:

El directivo le pregunto a la docente ¿si la mamá tenía todos los objetos en concreto a la mano? y ¿según su parecer cómo sería más aconsejable, para evitar la distracción del estudiante?, la docente menciona que la mamá no tenía cerca los objetos y que si, lo más recomendable es que tenga todo preparado y a la mano, el directivo sugiere que pida a la mamá, tener todo listo y a la mano, el directivo pregunta ¿para la comprensión del estudiante, cómo debemos hablarles y pronunciar el nombre de los objetos, si este debe ser rápido o lento?, la docente menciona que retroalimentará en la próxima para que mencione los nombre de los objetos en silabeo, a su vez que se muestre el objeto, y allí recién preguntarle, asimismo para dar mayor espacio al estudiante para que realice en su tiempo la actividad, el directivo solicita a la docente de a conocer en que como momento hizo el saber conocer, la docente responde al pasarle el ppt y manipular el guante y

bolsa, el saber hacer cuando echaba el papel a la bolsa y el saber ser no se pudo desarrollar porque el estudiante no tiene iniciativa y es la mamá quien lo guía, le cuesta mucho hacerlo, presta por breve instantes la atención con la mirada y responde con la sonrisa.

De manera conjunta el directivo, la docente efectúa el análisis de la evidencia para la interpretación de la misma, la docente da a conocer que su estudiante se encuentra en proceso aún de poder lograr el propósito que es de: Guardar la basura en la bolsa y llevarlo al tacho de basura, el día de hoy se logró que el estudiante guarde el papel rasgado dentro de la bolsa, pero no lo llevó a la basura, la docente menciona que debe continuar reforzándose la actividad, efectuándose con otros objetos, como dijo la mamá, podría ahora hacerse con la cáscara de alverjitas.

DIARIO DE INVESTIGACIÓN. Asesoría Individual al docente

Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja

I. DATOS GENERALES

Institución educativa	
Fecha	
Medio	
Participantes	
Asesoramiento individual	
Aspectos a orientar	
Sesiones	

II. DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN

2.1 Descripción de lo que se va a observar

2.2 Descripción de la observación

2.2.1 Inicio

2.2.2 Desarrollo

2.2.3 Cierre

2.3 Conclusiones:

REFLEXIÓN, PERCEPCIÓN Y OBSERVACIONES

DIARIO DE INVESTIGACIÓN. Asesoría Individual al docente

Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja

I. DATOS GENERALES

Institución educativa	CEBE
Fecha	Viernes 11 de setiembre
Medio	Google meet
Participantes	P4
Asesoramiento individual	01
Aspectos a orientar	Identificación de necesidades de aprendizaje y elaboración de criterios de evaluación.
Sesiones	S10 – S14 del Plan de Acción

II. DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN

Descripción de lo que se va a observar

Apropiación de la docente de como efectuar la identificación de necesidades de aprendizaje y establecimiento de criterios de evaluación, mediante el asesoramiento individual a la docente.

2.2 Descripción de la observación

2.2.1 Inicio

El directivo muestra el cuadro de identificación de necesidades de aprendizaje y pregunta a la docente si este lo tiene claro, la docente le menciona que sí y expresa “ya entendí como hacer los ajustes, los ajustes tienen que responder a la necesidad del alumno con estrategias, para responder a las brechas” y que para identificar la NA, “tengo que leer parte por parte el desempeño, parto desde el grado en que corresponde al estudiante y voy bajando, bajando en el nivel del estándar para ubicarlos”, el directivo le menciona que está bien, y que habría que ver que si todos los desempeños del nivel donde ubicó a la estudiante, lo ha logrado, la docente menciona que no y que eso le confunde, el directivo le propone efectuar entonces el análisis de la identificación de la NA, de uno de sus estudiantes, a lo que la docente responde que sí.

2.2.2 Desarrollo

La docente con el apoyo del directivo, efectúa el análisis de una competencia, de un estudiante, la estudiante tiene 10 años de edad, que corresponde al 3er grado de primaria, sin embargo, la docente inicia efectuando el análisis de los desempeños del nivel 4 del estándar y va bajando hasta ubicar a su estudiante en el nivel 2 del estándar en 4 años de edad, copia los desempeños de la edad del nivel de la competencia Se comunica oralmente en su lengua materna, e inicia con el análisis de cada desempeño para identificar su NA, con apoyo del directivo se analiza desempeño por desempeño, efectuando lectura de cada criterio del desempeño y se ubica que criterio del desempeño lo logra y cuál no logra, la docente va dando ejemplo de lo que su estudiante realiza y se va viendo si logra realizar o no, cada criterio, de cada desempeño; seguidamente se coloca en rojo los criterios que no logra del desempeño y se eliminan los desempeños que si logra todos sus criterios, la docente afirma que está bien.

La docente da un ejemplo, cuando trabajo el farmacéutico, la estudiante se comunica, cuando se dijo del farmacéutico, que inyectó, la estudiante al ver la inyección, dice no, no, no, lele, lele, no, no, la docente le dice a su estudiante, que solo es una imagen, la docente pregunta ¿no podría ser que deduce?, porque sabe que es una inyección y le va a doler, el directivo pregunta a la docente ¿eso tiene que ver con la parte de se comunica oralmente?, la docente responde que podría considerarse esa acción en varias áreas, el directivo le repregunta y ¿las situaciones de causa – efecto?, la docente responde que eso no lo pondría en comunicación, si no lo pondría en ciencia y ambiente, el directivo le refuerza que siempre debe remitirse a ver el desempeño de que competencia es y a que se refiere esa competencia, la docente expresa que el miedo podría estar en comunicación, el directivo le pregunta si eso estaría en comenta lo que le gusta o le disgusta, la docente afirma que sí y que su estudiante logra ello perfectamente, continúan analizando cada criterio de cada desempeño, y colocando en rojo los criterios del desempeño que no logra, el directivo le menciona que es importante ir efectuando el análisis de cada criterio del desempeño. Luego de concluir el análisis de cada desempeño, vamos a la columna de NA, y copiamos los criterios que no logra del desempeño y lo pegamos a la columna de NA, y solo se le cambia en verbo infinitivo, el directivo le pregunta a la docente si ahora sí lo tiene claro, el docente le menciona que sí que “esa parte de la NA, si la tengo más clara, pero lo que pasa es que cuando yo estoy deduciendo los desempeños a ver si lo logra o no logra, es donde ha visto que yo me hago mí, como que me pierdo un poco, en el análisis de los desempeños es donde yo me pierdo, me pierdo bastante”, el directivo le dice a la docente que recuerde que cuando hace el análisis debe dar la mirada a ¿dónde?, la docente responde “a la competencia”, el directivo le menciona que siempre, siempre debe voltear la mirada a ver a que competencia corresponde el desempeño que está analizando, para que no se pierda, el directivo le pone el

ejemplo anterior y pregunta a la docente ¿el efecto de la inyección duele, tiene que ver con la competencia?, la docente responde que no.

La docente solicita ver cómo elaborar los criterios de evaluación, el directivo incrementa una columna al lado de la NA y escribe criterio y a su vez pregunta a la docente ¿de dónde sacamos los criterios?, la docente responde que de los desempeños y de los estándares, seguidamente se remiten al desempeño y ven que criterio de ello no lo ha logrado su estudiante, seguidamente lo pegan en el criterio y en base a ello proponen el criterio, que no es otro que el criterio del desempeño.

La docente menciona “haciéndolo voy a comprenderlo más, porque o si no me voy a poder centrar”, a su vez solicita, mencionando que irá avanzando un poco cada semana para que no se le complique a fin de año y solicita que lo pueda ir revisando el directivo.

2.2.3 Cierre

El directivo cierra diciendo a la docente que entonces no se olvide se siempre mirar la competencia cuando efectúe el análisis de sus desempeños, para ver que esa acción que recuerda que la estudiante realiza a la competencia.

2.3 Conclusiones:

- La docente llega a la conclusión que siempre debe mirar de que competencia se está efectuando el análisis de los desempeños.
- Las NA son los criterios que no logra del desempeño y solo se le cambia en verbo infinitivo.

REFLEXIÓN, PERCEPCIÓN Y OBSERVACIONES

Reflexiones del docente:

- “ya entendí como hacer los ajustes, los ajustes tienen que responder a la necesidad del alumno con estrategias, para responder a las brechas”
- Para identificar la NA, “tengo que leer parte por parte el desempeño, parto desde el grado en que corresponde al estudiante y voy bajando, bajando en el nivel del estándar para ubicarlos”
- “... lo que pasa es que cuando yo estoy deduciendo los desempeños a ver si lo logra o no logra, es donde ha visto que yo me hago mí, como que me pierdo un poco, en el análisis de los desempeños es donde yo me pierdo, me pierdo bastante”,
- “haciéndolo voy a comprenderlo más, porque o si no me voy a poder centrar”

La docente logra identificar el proceso para efectuar la identificación de la NA de sus estudiantes.

La docente tiende a confundir en el análisis de los desempeños y la asociación a las acciones que realiza su estudiante.

DIARIO DE INVESTIGACIÓN - GIA

Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja

I. DATOS GENERALES

Institución educativa	
Fecha	
Medio	
Participantes	
Nro. GIA	
Sesiones	
Aspecto a observar	
Desempeño MBDDocente	

II. DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN

2.1 Descripción de lo que se va a observar:

2.2 Descripción de la observación:

2.2.1 Inicio

2.2.2 Desarrollo

2.2.3 Cierre

2.3 Conclusiones:

REFLEXIÓN, PERCEPCIÓN Y OBSERVACIONES

DIARIO DE INVESTIGACIÓN - GIA

Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja

I. DATOS GENERALES

Institución educativa	CEBE
Fecha	Lunes 13 de julio y Jueves 16 de julio
Hora	4 pm y 8 am
Medio	Google meet
Participantes	P1, P2, P3, P4 y P5
Nro. GIA	03
Sesiones	S15 – S17 del Plan de Acción
Aspecto a observar	Capacidad de análisis y reflexión de las docentes sobre los procesos de la Evaluación Formativa y la relación en sus prácticas.
Desempeño MBDDocente	Desempeño 36. Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes. Desempeño 37. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela.

II. DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN

II.1 Descripción de lo que se va a observar:

La capacidad de argumentación sobre cada proceso de la EF.

II.2 Descripción de la observación: tal cual como se dió

Participaron 05 docentes de aula, quienes dieron lectura previa a conceptos enviados de cada proceso del Ciclo de EF, propuesto por Heritage, mencionando los que comprendieron y brindando algunos ejemplos, desde sus experiencias.

II.2.1 Inicio

El directivo menciona que nos organizaremos para dar a conocer cada uno de los procesos, según toco a cada una, además cada docente dio a conocer sus apreciaciones en relación a su participación en un taller sobre EF a cargo de la

Ugel 07, mencionando P2 que “para nosotros ha sido un poco recordar lo que hemos trabajado ya en el CEBE y la verdad que no ha sido nada novedoso”, que les hizo analizar un video, pero P2 expresa “hay PPF que no te mandan videos, que te mandan una foto y en una foto que se puede analizar, es solamente la figura que vez (...) me pareció un poco ilógico eso”, que luego les dieron a conocer que en base a ello, se debe llamar al padre de familia para retroalimentar, para que pueda mejorar su trabajo, P2 menciona “en realidad eso para mí ha sido todo el taller, (...) no ha sido nada novedoso, creo que un poco más novedoso es lo que nosotros hacemos”

II.2.2 Desarrollo

La docente P1 que le tocó el primer proceso del Círculo de EF según Heritage, solicito, que por favor inicie otra persona, dado que se estaba organizando.

P2 da inicio a conocer el segundo proceso, relacionado a Clarificar los criterios de logro, quien menciona que, según Tobón, Pimienta y García, hablan que es importante clarificar los criterios de logro y “saber (...) el propósito de nuestro (...) trabajo y este propósito darle a conocer a los padres de familia (...) y en este propósito debe estar bien establecido los criterios a ser evaluados”, menciona que, si trabajará útiles de limpieza, se debe dar a conocer a los PPF cuál es su objetivo, meta o logro, y que es lo que desea que efectúe el estudiante “mi logro va a ser que por lo menos el estudiante me señale dos útiles de limpieza (...) y como los utilizaría”, la docente menciona que tiene que ir pensando que va evaluar y con qué tiene que ir comparando, mencionando la docente “aquí viene el tema de la evaluación (...) inicial, en donde lo ubico a mi estudiante y como voy a evaluar su proceso”, además menciona que “dentro de los criterios tengo que considerar, lo que era el ser, el conocer, el hacer y el convivir (...) estos cuatro saberes deben estar explícitos en una competencia”

El directivo pide pueda efectuar un ejemplo de lo que ahora realiza en el trabajo remoto y como veníamos haciendo este proceso, en qué momento se hacía.

P2 menciona “este proceso en realidad anteriormente no se daba, nosotros nos planteábamos los objetivos o nos planteábamos las metas de logro, pero no eran informados a los PPF, lo que nosotros hacíamos en reuniones era concientizar al PPF que su hijo tiene que ir trabajando en casa, tiene que hacer actividades de autonomía, pero no se les daba claro la meta o el criterio de logro que queríamos del estudiante”, que con dar a conocer los criterios y propósitos, se les da a conocer a los PPF que se trabajará y que se quiere lograr con los estudiantes y si no lo logra es porque “no estamos trabajando adecuadamente, entonces (...) el hecho es que actualmente con esta evaluación formativa, nos dice que es importante hacerle conocer al PPF, que es lo que busco desarrollar en su hijo, y como es que lo voy hacer, por eso nos habla de los saberes”, además

menciona que para tener un logro no lo hará la docente, si no se realizará con el apoyo de los PFFF, con la orientación y seguimiento para conseguir el logro.

El directivo pregunta ¿si está dando a conocer a los PFFF?, ¿solo se le da a conocer al PFFF? y en ¿qué momento?

La docente P2 menciona “nosotros en la fase remota, lo que estamos haciendo son reuniones semanales con el PFFF, para indicarles, las actividades que se programan y para qué son las actividades, en que le van ayudar a su niño (...) en su vida personal, en su vida familiar, en su vida futura (...) y el porqué de sus aprendizajes”, la docente da a conocer, que les lee las actividades y decirles porque lo está haciendo y que recoge las inquietudes de los PFFF, y que le ayudan en su trabajo, que este lo realiza de manera grupal, pero manifiesta que también lo hacen de manera individual con cada padre, en las cuales “estamos tratando de que el PFFF sea consciente de las habilidades que tiene su hijo, y qué puede hacer, (...) vamos retroalimentando (...) el trabajo que nosotros estamos proponiendo (...), eso es lo que se está haciendo ahora”

El directivo pregunta a las demás participantes si ¿están dando a conocer a los PFFF los criterios y en qué momento?

P1 menciona que los días lunes tiene reunión con los PFFF y que “allí yo les hablé todo el desarrollo de la actividad y cuál es el propósito para trabajar durante la semana, (...) también se hace de manera individual”

El directivo pregunta ¿dar a conocer el criterio de logro a alcanzar a nivel grupal, ¿cuál creen sería más rico a nivel grupal o individual?

P1 menciona que a nivel individual

El directivo pregunta y ¿en qué enfoque nos habla de ver las individualidades?

P2 responde “en el enfoque por competencias”

El directivo pregunta ¿qué nos dice el enfoque por competencias?

P2 responde que “tenemos que ver las habilidades que tiene el estudiante y sobre ello trabajar para disminuir sus dificultades”

P1 responde “debemos trabajar de acuerdo a la necesidad y habilidad del estudiante”

El directivo menciona que así es, se trabaja de acuerdo a la necesidad de aprendizaje del estudiante, el directivo recuerda que P3 y P4 preguntaban si tenían que trabajar de acuerdo a las actividades propuestas en aprendo en casa y en ese entonces se les dio una respuesta, y a la vez les pide compartan su parecer.

P4 menciona “yo lo tuve que cambiar por la necesidad misma y la coyuntura de mis alumnos, porque veía que ya el tema de aprendo en casa, no iba de acuerdo a la realidad de mis estudiantes”

El directivo menciona ¿a qué enfoque estaríamos respondiendo?

P4, P2 y P5 responden al enfoque por competencias, pues se debe responder a las características e individualidades de los estudiantes.

El directivo menciona que siempre debemos tener en cuenta que debemos responder a las individualidades de cada uno de sus estudiantes y a su vez se pregunta ¿cómo están trabajando las competencias con las capacidades cómo las están interrelacionando?

P2 responde “con capacidades interrelacionadas, no se pueden trabajar capacidades independientes, porque al evaluar, se evalúa las competencias, no se evalúa las competencias”

P1 responde que “lo que pasa que ahora tenemos más claro cuál es el propósito de nuestros estudiantes, hacia donde nosotros apuntamos con nuestros estudiantes, vemos donde están para (...) llevarlos, guiarlos”

El directivo pregunta que para tener todo más claro, ¿qué hemos hecho primero?

P1 responde “análisis de competencias, capacidades, desempeños, toda ha sido que hemos tenido que (...) ir analizando paulatinamente”

El directivo pregunta que P1 menciona que ahora tienen más claro, que hemos iniciado con el análisis de la competencia, entonces ¿cuál es el primer paso de la EF para saber a dónde tengo que llegar?

P1 responde “identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes”

El directivo menciona que entonces partimos de dos situaciones, una de analizar las competencias y capacidades para saber a donde tengo que llegar y también identificar las necesidades de aprendizaje para saber de dónde tenemos que empezar y que este es importante y debemos tener en cuenta. Por ello, pasamos al desarrollo del primer proceso del Ciclo de EF, según Heritage.

P4 menciona que es “compartir metas de aprendizaje, las que deben definirse y comunicarse a los estudiantes y en el caso de la modalidad de EBE a los PPF, con la finalidad de identificar lo que conocen, lo que les falta por aprender” y que este se identifica “entre el desempeño actual del estudiante al compararlo con el logro de competencia deseada, (...) la misma que varía de una persona a otra”, además agrega que “para que nosotros sepamos, primero debemos de bajar (...) a identificar y luego ver hacia dónde quiere llegar al niño”, la docente

menciona que llamo a la directora y que conversaron sobre unas zonas que en estos momentos no se acuerda.

El directivo menciona que esta se relaciona con las zonas de desarrollo de Vigostky, la zona de desarrollo real, lo que el estudiante sabe, zona de desarrollo potencial, a donde queremos llevarlo y zona de desarrollo próximo, que la brecha de aprendizaje.

P4 continua menciona que “una vez que todo esto identificamos podemos lograr que el niño aprenda, entonces, la otra palabra clave es lo que le falta aprender, que es la zona de desarrollo proximal y como identificamos lo que conocen, eso tenemos que hacerlo mediante la observación, mediante diferentes métodos para que nosotros identifiquemos al niño lo que queremos lograr con él, lo que necesita el niño”, mencionando que eso es lo primero que se tiene que hacer para desarrollar sus habilidades, a su vez menciona que lo que se trabaje tiene que ser “ y aterrizar para que el niño logre algo funcional y de acuerdo a sus necesidades y de acuerdo a lo que va necesitar en un futuro”

El directivo menciona que la docente ya dio a conocer su proceso, y la importancia de partir desde la identificación de las necesidades y del análisis de las competencias.

Se hace un recordar en cada zona de desarrollo propuesta por Vigostky, que se considera en cada una de ellas.

P4 pregunta si a la zona de desarrollo próximo se puede considerar los niveles de los estándares de aprendizaje.

El directivo le pregunta que piensa ella y el resto.

P4 menciona que “yo creo que sí, porque es lo que nosotros queremos llegar en (...) el aspecto pedagógico y CNEB, para responder a esa necesidad, (...) porque es lo que queremos, es nuestra meta”

P2 y P1 menciona que “sí”, agregando P2 “porque en base a los estándares es que nosotros vamos a ir trabajando, como vamos a ir avanzando y eso nos da los estándares”

El directivo les da a conocer que lo que refieren es correcto y pregunta, si el estándar también constituiría la zona de desarrollo potencial, a donde queremos que llegue.

P1, P2, P4 y P5 mencionan que sí, donde P5 refiere “nosotros siempre miramos los criterios de cada nivel del estándar, pues a ello tenemos que llevar a los chicos”

El directivo continúa y pide a P4, que ¿en qué momento da conocer las metas de aprendizaje con los PPF y sus estudiantes?

P4 responde que “cuando hago la sesión con el niño, usualmente (...) le digo al papá antes lo que quiero lograr (...) y también en los correos que yo les envío, como que les explico lo que vamos a trabajar, cual es el motivo y el porqué de las sesiones”

El directivo solicita al resto de las participantes les cuenta lo que realizan con sus estudiantes y PPF.

P3 da a conocer “hay ocasiones en los que, (...) inicio y mientras converso con los papás les voy dando a conocer”

P2 menciona” yo tengo reuniones semanales con los PPF (...), podemos ir viendo (...) el propósito de la semana y lo fundamento, porque no solo es simplemente darle el propósito (...) para que el padre pueda concientizarse (...) en las reuniones individuales que trabajamos, siempre al inicio, (...) no exactamente le doy el propósito, porque muchas veces el padre lo primero que te presenta es al niño, entonces al niño uno lo tiene que saludar, (...) le tiene que atraer su atención”

P1 cuenta que en sus reuniones semanales de los días lunes ella les menciona “que es lo que yo quiero lograr con el estudiante”

El directivo pregunta si ¿es importante dar a conocer el propósito y por qué?

P4 responde que “sí, (...) para que el padre se pueda orientar y también pueda aplicar, desde su conocimiento”

El directivo menciona que primero han analizado las competencias y capacidad, han identificado las necesidades de los estudiantes, entonces ¿habría un mismo propósito para todos o propósitos individuales para cada estudiante?

P2 responde a ello “los propósitos van de acuerdo a las habilidades que tiene el estudiante, no voy a pretender que un propósito sea igual para todos, porque hay chicos que tienen mayores habilidades y otros de menores habilidades”, dando ejemplo de sus dos estudiantes.

P1 agrega “más que de habilidades, de acuerdo a las necesidades de cada estudiante”

El directivo menciona que ya se ha hablado de tres procesos, identificar las NA, compartir las metas de aprendizaje y clarificar los criterios de logro, pero que antes de dar pase a P1 para que nos hable del siguiente proceso, pregunta si ¿el

propósito solo se da a conocer a los PFFF o podríamos dar a conocer a los estudiantes y de qué forma?

P4 responde que, si se puede hacer y que da a conocer a sus estudiantes, da un ejemplo “hoy día vamos a trabajar (...) para que tu tengas cuidado ya, porque yo no quiero que estés enfermita” y piensa que su estudiante si comprende, por tanto, si puede ser transmitido, pero no de igual forma que al PFFF.

P2 menciona que “el estudiante por mas mínimas (...) habilidades cognitivas que tenga, si nosotros utilizamos gráficos, utilizamos (...) los pictogramas, el estudiante va a comprender mejor lo que (...) debe hacer o lo que debe aprender y eso si da resultado cuando la familia apoya (...) entonces si a través de imágenes nosotros podemos transmitir al estudiante el propósito de porque hace las cosas”

El directivo menciona que entonces no se olviden que a sus estudiantes también deben dar a conocer los propósitos y que como refirió P2, puede ser a través de imágenes y este, porque nuestros estudiantes también son personas, son seres humanos y su derecho a saber que se les va a dar a ellos, y se continua con el siguiente proceso

P1 menciona que le toco recolectar evidencias y da lectura del concepto de la misma y de evidencia, que entendió “la docente tiene que adaptar sus actividades de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes (...), dentro de lo que son evidencias está la planificación, que viene hacer la programación anual, las unidades didácticas, la sesión de aprendizajes, el material adaptado para los estudiantes, también pueden ser los videos y las fotografías”

El directivo pregunta ¿la evidencia a qué tiene que responder?

P1 menciona qué tiene que responder a las competencias.

El directivo pregunta ¿a qué más?

P1 responde al propósito

El directivo menciona que como docentes tienen que recoger evidencia, haciendo una propuesta de que recoger, para ver si el estudiante logro o no logro, y pregunta ¿qué están haciendo en este trabajo remoto, para recoger estas evidencias?

P4 pregunta que tiene la duda de ¿cómo evaluar una evidencia por medio de una foto?

El directivo le pregunta ¿cuál sería tu respuesta?

P2 menciona que lo que dice P4 es cierto y que hay padres que no envían evidencia y que “nuestra evidencia de trabajo, es cuando tú haces tú llamada telefónica o tu llamada por WhatsApp o tu zoom, si es que el padre lo acepta, y vez al estudiante y tratas de hacer (...) una de las actividades con tu estudiante para ver, de allí sacas tus conclusiones”

P1 menciona que también podría ser una evidencia la reunión que tiene con los PFFF, el video o ppt que se envía a los PFFF.

P4 menciona, “pero las evidencias de aprendizaje, cómo evalúas al niño, creo que eso es lo que yo me pongo a analizar, (...) lo que yo puedo sustentar al ministerio, que tu estas que te rajás, que te rompes el lomo, esa es otra forma, pero las evidencias de aprendizaje, ¿cómo evalúas en ese sentido por medio de una foto”

P1 menciona “por medio de una foto no se podría, pero si cuando uno hace la video llamada, (...) es la única manera que tu ver al estudiante”

P4 menciona que eso es lo ideal, pero que no todos aceptan ello, pero que ello le impide cerciorarse de saber que el estudiante está haciendo ello.

El directivo menciona que hay dos situaciones, uno de tener claro que es una evidencia de aprendizaje que lo menciono P4 y no confundir con las evidencias de trabajo que está exigiendo Minedu y pregunta ¿a quién apunta la evidencia de aprendizaje?

P2, P4, P1 y P5 mencionan al estudiante.

El directivo, continua que evidencia de aprendizaje se considera solo a aquellas que permite ver si el estudiante está o no logrando el propósito y a la vez les menciona que en esta situación de trabajo remoto se presentan muchas situaciones que están siendo difíciles de manejar, pero que debemos de pensar que estas evidencias, es parte de la EF y que está la trabajaremos tanto en la parte remota como en la parte presencial y que es importante que aprendamos cada uno de los procesos, tener claro los mismos, y realiza preguntas varias de lo que puede ser o no ser una evidencia, donde los docentes responden, antes ejemplos que se da, si es o no una evidencia.

P3 menciona que tres de sus 9 estudiantes le envían evidencias, pero que “cuando trabajó por zoom allí si se puede ver lo que están haciendo mis estudiantes”.

El directivo le explica que cada docente debe contar con su cuaderno de evidencia, explicándoles que es este, además explica, que en todo caso si le envían una foto como evidencia, tendrían que llamar al padre de familia, para a través de preguntas diversas, darse cuenta que tanto el estudiante está realizando

la actividad por sí solo, a través de preguntas varias, buscando la descripción de la acción del estudiante, pero estas acciones tienen que ser bien descriptivas. Llegando a la conclusión que la mejor manera de observar una evidencia de aprendizaje, es a través de las video llamadas, seguidamente el directivo solicita que cada docente de a conocer una evidencia de aprendizaje.

Inicia dando su ejemplo P3, el directivo le pide a su vez de a conocer su propósito, y ver si la acción realizada corresponde al propósito planteado, seguido de P2, P1, P4 y P5, el directivo acepta los ejemplos de cada una y/o brinda las orientaciones necesarias, viendo que esta evidencia responda al propósito de aprendizaje.

El directivo pregunta si nos quedamos solo con las evidencias o que tendríamos que hacer.

P3 menciona Interpretar la evidencia y lee el significado del mismo, dando a conocer que entiende “poder analizar y ver (...) hemos logrado (...) nuestro propósito con nuestro estudiante y si no lo hemos logrado, pues poder evaluar (...) nuestras estrategias y cómo podemos mejorarlas”, también da a conocer que es muy importante trabajar con las familias para poder lograr el propósito.

El directivo menciona que hay una interpretación hacia la mirada del docente, para evaluarse así sí misma y ver si le resultó o no sus estrategias, para cambiarlas; y que hay también una interpretación hacia el estudiante (todo este análisis lo efectuó con P3, quien iba describiendo acciones que hizo con una de sus estudiantes, y ver las acciones que realizó, iniciando por mirar primero a lo que la docente hizo y seguidamente lo que hizo la estudiante), el directivo le preguntó ¿a quién más miró?, y la docente respondió a la mamá. Dando a conocer que, ese es el análisis de las evidencias que tenemos que hacer, mirarse a uno mismo, al estudiante y al PFFF, y en base a ello viene el sgte. proceso que es identificar la brecha de aprendizaje

P5 es “si ya sabemos dónde se encuentra el estudiante, la brecha sería lo que le falta aprender para llegar al aprendizaje propuesto”

El directivo menciona lo que le falta aprender para llegar, desde donde está, a donde lo quiero llevar, y ver que más nos falta para lograr esa competencia. El directivo solicita pueda efectuar un ejemplo.

P5 da a conocer lo que hace y lo que no logra hacer un estudiante, describiendo las acciones que realiza el estudiante y la mamá: “cuando le dije a la señora vamos a trabajar prendas de vestir (...) quiero saber si es que (nombre del estudiante) escoge solo su ropa y me dijo, no miss, él no lo escoge, yo le escojo, entonces le dije vamos hacer que el solo lo escoja, que el solo quiera poner, lo que al el guste, lo que a él le agrada, lo que él quiera ponerse (...) vamos a ver

en el cuarto cuando usted le dice ¿Qué te vas a poner y vamos a ver que escoge? (...), ¿qué cosa se va a poner? (...)

El directivo pide a todas las participantes que analicemos sobre lo que nos planteó P5, preguntando cual era el propósito y vio la evidencia y que al hablarle a la mamá la forma como la oriento, ¿qué tipo de retroalimentación es?

P4 y P1 responden retroalimentación descriptiva.

El directivo pregunta y ¿cuál sería la brecha del aprendizaje?, asimismo que nuestra mirada sea viendo los saberes de manera articulada, y de acuerdo a lo que nos ha comentado la docente, den a conocer ¿cuál es el siguiente propósito a plantear? Las docentes dan a conocer varios posibles propósitos, y en base a ello se analizó si esos propósitos planteados son propósitos macro o propósitos micro para trabajar en un día, dos días o tres días, una semana o un mes, dependiendo de las características del estudiante; planteando posibles propósitos desde lo más amplio a acciones más pequeñas, llegando a la conclusión que está dependerá P4 “de la capacidad del alumno” y P1 “de la habilidad”, y lo que no aprendió P1 y P2 mencionan que son “las brechas de aprendizaje”, y que en base a este análisis tendríamos que saber desde donde partir, que para ello debemos siempre analizar las evidencias, interpretar las evidencias de aprendizaje, continúa.

P1 lee el concepto de retroalimentación, mencionando que es el docente debe buscar que el estudiante se de cuenta de sus avances, de sus logros y de sus dificultades, teniendo en cuenta de que es lo que esperamos de nuestro estudiante, además “es fundamental de que (...) el maestro retroalimiente al estudiante y también (...) a los padres de familia”, dio a conocer también los tipos de retroalimentación elemental, descriptiva y reflexiva, leyendo el concepto de cada uno de ellos, de acuerdo a los papers alcanzados. La docente menciona que la “la rúbrica por descubrimiento dependerá de la cantidad de preguntas y repreguntas que pueda hacer el maestro”

El directivo solicita aterrizar a EBE.

P1 menciona que la retroalimentación se está realizando a los padres de familia y dependiendo de las características de los estudiantes, también se están realizando a los estudiantes y que depende mucho de las preguntas que ella va a hacer.

El directivo pregunta la retroalimentación por descubrimiento o reflexiva, ¿lo podemos hacer al estudiante que está en las aulas de CEBE?, a su vez se le pide que mediante ejemplos puede explicar las mismas.

P1 responde que se realiza solo a los padres de familia, la docente continua con la lectura del concepto de la retroalimentación descriptiva. La docente da el ejemplo de lo que realiza con una de sus estudiantes, que mediante preguntas hace que su niña comprenda o realice la actividad, luego continúa leyendo el concepto de la retroalimentación elemental, mencionando que está no debe trabajarse, pues no ayuda a los estudiantes que aprendan.

El directivo menciona, no debería darse, pero se está dando, y no es necesariamente que no se dé, sino que no nos quedemos en ese tipo de retroalimentación, si no llegar a la descriptiva con nuestros estudiantes, solicita un ejemplo de retroalimentación elemental.

P4 menciona “¡muy bien!”

P1 da un ejemplo de una acción que hizo y sobre ello el analices que efectuó y menciona que para ella esa es la retroalimentación descriptiva, pero que no está segura.

El directivo pregunta al grupo, ¿qué piensas, si lo mencionado por la docente, es una retroalimentación descriptiva?

P2 responde “lo que ha hecho ella, primero es un análisis, (...), yo considero que de acuerdo a ese análisis que ha hecho, tiene que ver que es lo que necesita el estudiante para poder ponerse el polo (...) que necesita él para llegarse a poner el polo, en este caso yo considero que para nuestros estudiantes la retroalimentación elemental, si es importante”

P1 interrumpe lo que menciona P2, mencionando lo que ella dijo es que la retroalimentación elemental no debería darse, pero si se da en algunas maestras.

P4 menciona “yo asocio a la elemental es como el reforzamiento (...) positivo que se trabaja en psicología, reforzamiento positivo (...) y que en realidad para nosotros si es funcional de mi punto de vista (...), porque el niño se entusiasma (...) con una carita feliz, ¡ayyy! se esmera (...) lo hacía con más entusiasmo”

P1 vuelve a menciona, “por eso dicen (...) que la elemental no debería de darse en la actualidad, pero aún se sigue dando, (...) ósea si mi estudiante es muy severo (...) es mínimo lo que le puedo dar a él”

El directivo solicita opiniones de P5 y P3.

P5 menciona que “yo creo que la elemental, así como dice P4, (...) para nuestros chicos, es súper motivador, porque incluso, (...) a los dos, les parece fabuloso, yo les mando, por ejemplo, hago algo y le pongo una estrella, una cara feliz, excelente y la mamá me manda un beso, me manda un corazón, me manda todo, porque me dice: ay miss gracias (...) a ellos les encanta”

P1 menciona que “nosotros tratamos de retroalimentar (...) de diversas maneras (...), así lo haya hecho mal, nosotros no tenemos por qué decirle lo has hecho mal, siempre hay que felicitar, siempre hay que motivarlos a seguir esforzándose, día a día”

El directivo pregunta a P1, si le pregunto al estudiante ¿dónde está el tacho de basura? Y señala la escoba, ¿yo le puedo decir ¡eso, muy bien!?, P1, P3, P5 y P4, mencionan que no, P1 agrega que lo que tendría que decirle, es “¡vamos a intentarlo de nuevo!, ¡tú puedes!”, el directivo, vuelve a repregunta y si le dijera ¡eso, muy bien! ¿qué tipo de retroalimentación sería?, P5, P3 y P1, mencionan que es la incorrecta y que está nunca se debe de dar. Pide a cada docente, dé una retroalimentación elemental, mencionando cada una un ejemplo, y seguidamente solicita den un ejemplo de retroalimentación descriptiva, P5 da un ejemplo al respecto y es agregado por P3 y P2, el directivo solicita a P1 y P4 puedan efectuar algún ejemplo, P4 da su ejemplo y P1 menciona un ejemplo, pero dirigido a los padres de familia “tiene que enseñar que (...) la basura (...) tiene que echar en el tacho, no en el recogedor”, el directivo agrega porque así usted me va ayudar P1 “a que el aprenda, a echar la basura en el tacho y no lo haga por cualquier lado”, el directivo pregunta ¿qué tipo de retroalimentación ha hecho?

P1 responde que es una retroalimentación reflexiva, pero de una forma dudosa.

El directivo pregunta a las demás participantes ¿qué opinan?, si ha hecho una retroalimentación reflexiva al padre o de ¿Qué tipo?

P2 menciona que, si es una retroalimentación reflexiva, porque le está dando al padre una forma correcta de donde se debe botar la basura.

El directivo pregunta nuevamente si sería reflexiva al decir “señor sería bueno que lo eche en el tacho de basura, porque la basura va en el tacho de basura y así usted me va ayudar”, P2 interrumpe y menciona que es descriptiva y P4 menciona estar de acuerdo. El directivo pregunta y ¿cómo sería reflexiva en el padre de familia?

P2 responde “¿en dónde más podríamos echar la basura, señor?”, el directivo le responde, lo que una mamá podría responder, y le pide que continúe P2 “¿cree usted si dejamos la basura en el recogedor, podría volverse a caer, podría volverse a llenar, está bien eso?”, y (...) tendría que seguir haciéndole preguntas, porque al final, tengo que llegar a que el señor acepte, que la basura tiene que ir en el tacho”

El directivo menciona que la reflexiva es a través de preguntas y que la descriptiva es pautear al padre, el ir describiendo, como tendría que hacer, y que allí no se deben quedar con el padre de familia, pero en nuestros estudiantes si nos podemos quedar con la descriptiva, seguidamente el directivo pide a los

docentes que den a conocer los cuatro tipos de retroalimentación, respondiendo P4, P1, P3, P2, el directivo pregunta y para hacer la retroalimentación ¿cuál es su insumo para poder efectuar la retroalimentación?

P4 responde que es la observación

El directivo pregunta ¿es decir las?

P4, P2 y P1 responden “las evidencias”

El directivo menciona que sí, y que está se realiza a través de la observación, que me ayuda a recoger la evidencia y que luego lo hemos interpretado. Y muestra el Ciclo de EF de Heritage y pregunta ¿está retroalimentación en base a que estás?

P5 y P4 responden “al propósito”

El directivo va haciendo recordar cada paso previo a llegar a la retroalimentación, y al llegar a la interpretación de la evidencia, da a conocer que se efectuó un análisis a quienes.

P2 responde “del estudiante, y también mío”, el directivo pregunta a nivel de uno, ¿para qué? “para hacer yo un cambio de estrategia en lo que corresponde a la enseñanza”, el directivo menciona que ese es el sgte, proceso.

P3 menciona que “es el que yo a través de haber (...) observado (...) mis evidencias, me doy cuenta si es que las estrategias que he utilizado han sido las adecuadas, y si no las cambio, para poder lograr llegar a mi propósito, a mi meta”

P5 da a conocer que un ajuste de enseñanza es “cambiar mi método, mi estrategia para poder llegar al estudiante, al ver que no logro, de repente me equivoqué en algo o hice mal algo, entonces buscó otra manera cómo llegar a él”

El directivo pregunta en base a que es que ajusta su enseñanza.

P5 menciona a partir de las evidencias

El directivo pregunta a P2, para ella ¿qué es un ajuste de la enseñanza?

P2 responde “para mí el ajuste de enseñanza es, de acuerdo a mis evidencias, ver si mis estrategias que he utilizado, han sido las adecuadas y si no buscar una forma, (...) una forma diferente como mi estudiante puede mejorar el aprendizaje”

El directivo pregunta a P1

P1 responde “replantear mi trabajo”

El directivo menciona que este se realiza en base a como está el estudiante, en base a la brecha de aprendizaje que tiene para lograr la competencia, mi ajuste de enseñanza siempre mi mirada hacia el propósito y hacia la brecha de aprendizaje, el directivo solicita dar a conocer el sgte. proceso.

P5 menciona que el cierre de la brecha es el último proceso de la EF, “es el proceso final (...), ya cuando, justamente, el círculo empieza a cerrarse, (...) para (...) ver si el estudiante aprendió o logramos (...) el propósito (...), he ir seleccionando una nueva meta” y menciona que tiene una duda “¿el círculo se hace para cada actividad macro o micro?”

El directivo pregunta que dicen, es para cada actividad ¿macro o micro? O podría ser para los dos.

P4 responde “los dos tendría que ser”

P1, P2 mencionan que están de acuerdo.

El directivo menciona que para cada aprendizaje y dependiendo del propósito que se dé a cada estudiante, se debe hacer un círculo de la EF.

P1 menciona que es como decir “que lo micro, vendría hacer lo trabajado en una semana, un poco más, sería trabajar, lo mensual y lo macro, que ya lo logro y es un chico autónomo”

El directivo menciona que puede hacer más micro, el de la semana lo puede hacer al día.

P1 “hacer algo minucioso, algo pequeñito va creciendo, va creciendo”

P5 “y a cada uno hay que hacerle la evaluación, hay que ir evaluando de acuerdo al círculo”

El directivo afirma que eso es.

II.2.3 Cierre

El directivo presenta un cuadro de análisis de cada proceso de evaluación formativa, en que parte del desempeño docente se encuentra en base al MBDD, y en la RVM N° 094-MINEDU-2020. Y agradece su participación.

II.3 Conclusiones:

En el caso del proceso de Compartir metas de aprendizaje P4 “deben definirse y comunicarse a los estudiantes y en el caso de la modalidad de EBE a los PPF”

Para establecer la meta se debe identificar la NA y/o brecha de aprendizaje P4 “entre el desempeño actual del estudiante al compararlo con el logro de competencia deseada, (...) la misma que varía de una persona a otra”

En relación a Clarificar los criterios de logro P2 expresa “en este propósito debe estar bien establecido los criterios a ser evaluados”

En relación a las actividades de Aprendo en casa, llegaron a la conclusión de “(...) cambiar por la necesidad misma y la coyuntura de mis alumnos, porque veía que ya el tema de aprendo en casa, no iba de acuerdo a la realidad de mis estudiantes”

Llegaron a la conclusión de trabajar P2 “con capacidades interrelacionadas, no se pueden trabajar capacidades independientes, porque al evaluar, se evalúa las competencias, no se evalúa las capacidades”

El primer paso de la EF es P1 “identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes” y “análisis de competencias, capacidades”

P4 “aterrizar para que el niño logre algo funcional y de acuerdo a sus necesidades y de acuerdo a lo que va necesitar en un futuro”

El estándar sirve para identificar la NA y la brecha de aprendizaje, P2 “porque en base a los estándares es que nosotros vamos a ir trabajando, como vamos a ir avanzando y eso nos da los estándares”, P5 refiere “siempre miramos los criterios de cada nivel del estándar, pues a ello tenemos que llevar a los chicos”

El propósito de aprendizaje se da a conocer a los PPF y a los estudiantes P2 “el estudiante por mas mínimas (...) habilidades cognitivas que tenga, si nosotros utilizamos gráficos, (...) el estudiante va a comprender (...) lo que debe aprender”

La evidencia debe responder al propósito.

La evidencia de aprendizaje se considera a aquellas que permite ver si el estudiante está o no logrando el propósito.

P3 en relación a la Interpretación de evidencias “poder analizar y ver (...) hemos logrado (...) nuestro propósito con nuestro estudiante y si no lo hemos logrado, pues poder evaluar (...) nuestras estrategias y cómo podemos mejorarlas”

Al analizar las evidencias debemos ver al estudiante, al PPF y al docente.

La brecha de aprendizaje para P5 “si ya sabemos dónde se encuentra el estudiante, la brecha sería lo que le falta aprender para llegar al aprendizaje propuesto”

En relación a la retroalimentación P1 “es fundamental de que (...) el maestro retroalimente al estudiante y también (...) a los padres de familia”

La retroalimentación reflexiva P1 “dependerá de la cantidad de preguntas y repreguntas que pueda hacer el maestro”

En relación a la retroalimentación elemental P2 “yo considero que para nuestros estudiantes la retroalimentación elemental, si es importante”, P4 “yo asocio a la elemental es como el reforzamiento (...) positivo que se trabaja en psicología” y P5 “yo creo que la elemental, así como dice P4, (...) para nuestros chicos, es súper motivador”

La retroalimentación reflexiva se da a través de preguntas.

La retroalimentación descriptiva es ir describiendo o pauteando que hacer al estudiante o PFFF.

Al efectuar la interpretación de la evidencia se analiza a el P2 “estudiante, y también mío”, “para hacer yo un cambio de estrategia en lo que corresponde a la enseñanza”

El proceso de Ajuste de la enseñanza P3 “es el que yo a través de haber (...) observado (...) mis evidencias, me doy cuenta si es que las estrategias que he utilizado han sido las adecuadas, y si no las cambio, para poder lograr llegar a mi propósito, a mi meta”, P5 “cambiar mi método, mi estrategia para poder llegar al estudiante, al ver que no logro, de repente me equivoqué en algo o hice mal algo, entonces buscó otra manera cómo llegar a él” y P2 “para mí el ajuste de enseñanza es, de acuerdo a mis evidencias, ver si mis estrategias que he utilizado, han sido las adecuadas y si no buscar una forma, (...) una forma diferente como mi estudiante puede mejorar el aprendizaje”

El proceso de Cierre de brecha P5 “es el proceso final (...) ver si el estudiante aprendió (...) el propósito (...), he ir seleccionando una nueva meta”

REFLEXIÓN, PERCEPCIÓN Y OBSERVACIONES

P2 reflexiona en relación al proceso de Clarificar los criterios de logro “este proceso en realidad anteriormente no se daba, nosotros nos planteábamos los objetivos o nos planteábamos las metas de logro, pero no eran informados a los PFFF, lo que nosotros hacíamos en reuniones era concientizar al PFFF que su hijo tiene que ir trabajando en casa, (...) pero no se les daba claro la meta o el criterio de logro que queríamos del estudiante”

Se debe considerar el propósito y criterio a lograr a nivel individual, porque se considera P1 “en el enfoque por competencias”, P2 “tenemos que ver las habilidades que tiene el estudiante y sobre ello trabajar para disminuir sus dificultades”

P1 “lo que pasa que ahora tenemos más claro cuál es el propósito de nuestros estudiantes, hacia donde nosotros apuntamos con nuestros estudiantes, vemos donde están para (...) llevarlos, guiarlos”

Los propósitos de plantean de acuerdo a cada estudiante, P2 “los propósitos van de acuerdo a las habilidades que tiene el estudiante, no voy a pretender que un propósito sea igual para todos, porque hay chicos que tienen mayores habilidades y otros de menores habilidades”

En relación a analizar las evidencias, mencionan que P1 “por medio de una foto no se podría, pero si cuando uno hace la video llamada”

Es diferente una evidencia de aprendizaje a una evidencia de trabajo P4 , “pero las evidencias de aprendizaje, cómo evalúas al niño, creo que eso es lo que yo me pongo a analizar, (...) lo que yo puedo sustentar al ministerio, (...) esa es otra forma”

La participación de P3 y P5 fue pasiva.

Se observó que P1 tuvo confusión en la comprensión de cada proceso que le tocó.

Se observó que los docentes tenían confusión para diferenciar la retroalimentación descriptiva y reflexiva.

Se observó que los docentes solo daban a conocer los propósitos a los PFFF y no a los estudiantes.

DIARIO DE INVESTIGACIÓN - TALLER

Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja

I. DATOS GENERALES

Institución educativa	
Fecha	
Medio	
Participantes	
Nro. Taller	
Aspectos a observar	
Desempeño MBDDocente	

II. DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN

2.1 Descripción de lo que se va a observar:

2.2 Descripción de la observación:

2.2.1 Inicio

2.2.2 Desarrollo

2.2.3 Cierre

2.3 Conclusiones:

REFLEXIÓN, PERCEPCIÓN Y OBSERVACIONES

DIARIO DE INVESTIGACIÓN - TALLER

Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja

I. DATOS GENERALES

Institución educativa	CEBE
Fecha	Miércoles 19 de agosto
Medio	Google meet
Participantes	P1, P2, P3, P4 y P5
Nro. Taller	05
Aspectos a observar	Los pasos a considerar para identificar las necesidades de aprendizaje, los criterios de los desempeños y estándares y los propósitos de aprendizaje.
Desempeño MBDDocente	Desempeño 1. Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales. Desempeño 9. Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados. Desempeño 20. Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso. Desempeño 28. Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder. Desempeño 37. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela.

II. DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN

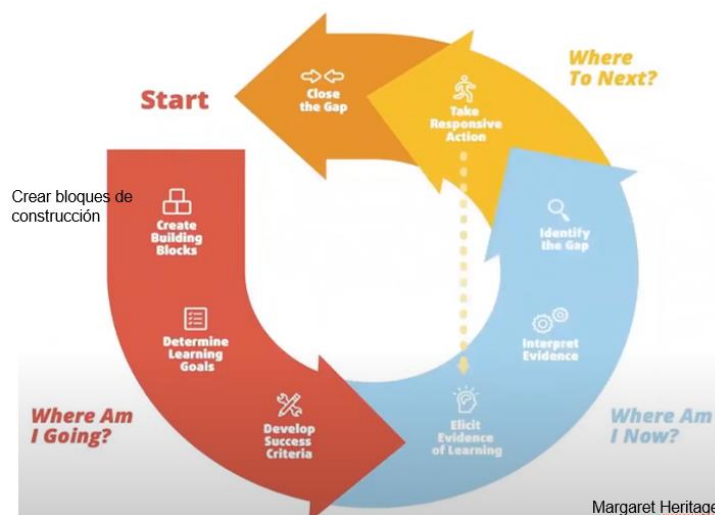
II.1 Descripción de lo que se va a observar:

Apropiación de los docentes sobre cómo identificar las necesidades de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, a través del análisis de criterios de los desempeños y estándares de aprendizaje y cómo establecer el propósito.

II.2 Descripción de la observación:

2.2.1 Inicio

El directivo menciona que de la última vez que habían hablado, las docentes expresaron que faltaba ahondar un poco más en algunos procesos y entre ellos es la identificación de las NA, criterios, interpretación de evidencias, y da a conocer que primero iniciaran con la identificación de necesidades, y comparte un ppt al respecto, muestra el Ciclo de EF propuesto por Heritage, y les menciona que estos procesos deben tenerlos recordarlos, y pregunta ¿qué es lo primero que se hace?, P1 y P2 responden “la identificación de las necesidades”, el directivo dice, ¿el segundo proceso, P3 “ver el propósito”, el directivo menciona el tercer paso P3 “los criterios”, el directivo menciona perfecto el sgte. paso P3 “recolectar la evidencia”, el directivo dice ¡excelente!, el directivo menciona luego, P3 responde “analizar la evidencia”, el directivo menciona continuamos, P3 expresa “identificar la brecha”, continuamos P1 “retroalimentación”, el directivo menciona luego, P1 y P3 dicen “los ajustes”, el directivo menciona y finalmente, P3 “cierre de la brecha”.



2.2.2 Desarrollo

El directivo da a conocer que el día de hoy trabajaran como identificar las necesidades de aprendizaje y que estas se realizan por cada estudiante y por cada competencia, solicitando que para ello tengan a la mano el CNEB y los Programas Curriculares, a su vez, presenta las preguntas del Ciclo de EF ¿Wher

Am I Goign?, ¿Where Am I now? Y ¿Where to next?, ¿a dónde voy?, ¿dónde estoy? Y ¿a dónde seguiré?, y que por lo tanto es importante, para iniciar el trabajo identificar ¿dónde está el estudiante?, para saber ¿a dónde lo tengo que llevar? Y que para ello efectuarán el sgte. cuadro:

Área	Competencia capacidades	Nivel de desarrollo de la competencia (ubicación) Nivel/grado	Desempeño	Necesidades de aprendizaje	Nivel a desarrollar de la competencia Nivel/grado
C O M U N I C A C I O N	Se comunica oralmente en su lengua materna. <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto oral • Infiere e interpreta información del texto oral • Adecua, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada • Utiliza recursos no verbales y para verbales de forma estratégica • Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores 				
	Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito • Infiere e interpreta información del texto escrito: 				

El directivo menciona que en marzo ya han hecho su PCA y han logrado identificar ¿dónde está? en qué nivel curricular de la competencia se encuentra sus estudiantes y que lo que les falto hacer, es ver hacia dónde lo tienen que llevar, además agrego que para poder realizar este, primero se va a identificar los criterios, preguntando ¿de dónde sacamos los criterios?, P2, P4 responden “de los desempeños y estándares”, el directivo les menciona que ello es correcto y muestra el estándar de un nivel, solicitando mencionen cuales son los criterios, P2 menciona “pero el criterio es todo lo que allí se dice (lee

estándar)”, el directivo da a conocer que no está mal lo que menciona, pero que cada estándar como cada desempeño tienen criterios, y da un ejemplo:

Nivel esperado al final del ciclo IV	Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; infiere e interpreta hechos, tema y propósito. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de algunos conectores y referentes, así como de un vocabulario variado. Se apoya en recursos no verbales y paraverbales para enfatizar lo que dice. Reflexiona sobre textos escuchados a partir de sus conocimientos y experiencia. Se expresa adecuándose a situaciones comunicativas formales e informales. En un intercambio, comienza a adaptar lo que dice a las necesidades y puntos de vista de quien lo escucha, a través de comentarios y preguntas relevantes.
--------------------------------------	---

El directivo les menciona que donde termina el punto es un criterio y solicita a las docentes le mencionen otro criterio del estándar, P2, da lectura al siguiente criterio, el directivo le menciona que es eso y pide a otra docente pueda dar lectura de otro criterio, P4, P2 y P3 dieron lectura a los siguientes criterios, el directivo menciona que ahora verán los criterios del desempeño y solicita a P5 que lea uno de ellos:

Desempeños CUARTO GRADO DE PRIMARIA	
<p>Cuando el estudiante “se comunica oralmente en lengua materna” y logra el nivel esperado del ciclo IV realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa oralmente ideas y emociones, adecuando su texto oral a sus interlocutores y contexto de acuerdo al propósito comunicativo, distinguiendo el registro formal e informal, y utilizando recursos no verbales y paraverbales para enfatizar la información. • Desarrolla ideas en torno a un tema, ampliando información de forma pertinente. Organiza y jerarquiza las ideas estableciendo relaciones lógicas entre ellas (en especial, de causa, secuencia y contraste) a través de algunos conectores y referentes, e incorporando un vocabulario pertinente que incluye sinónimos y algunos términos propios de los campos del saber. 	

P5 da lectura al criterio, el directivo menciona que ya teniendo claro que es un criterio, iniciarán con el análisis de la identificación de la NA, para ello solicitó que dieran a conocer el nombre de uno de sus estudiantes y sobre ello se inició el trabajo, P4 menciona el nombre de su estudiante, el directivo menciona a las docentes que iniciaremos con el análisis de los desempeños de la competencia: Se comunica oralmente en su lengua materna, partiendo desde el grado que le

corresponde, siendo este el 4to grado, el directivo comparte el programa curricular del nivel primaria y se busca los desempeños de la competencia señalada en 4to grado, y le pregunta a la docente que pensando en su estudiante, le responda si lo realiza o no, el directivo inicia la lectura de desempeño por desempeño, P4 menciona que no logra, el directivo menciona que vamos a ir bajando en dar lectura de los desempeños de la misma competencia, hasta lograr ver que alguno de los criterios del desempeño lo realiza.

El directivo de manera conjunta con la docente, leen el primer desempeño, P4 menciona “(nombre de la niña) da a conocer de alguna manera lo (...) que piensa y (...) también lo que siente, en su media lengua (...), pero ¿a qué se refiere registro formal e informal?”, el directivo pregunta ¿alguna tiene idea del mismo?, al no haber respuesta, el directivo menciona que buscarán en internet, el directivo da lectura de lo que se encontró y pregunta a P4 si comprende el mismo, P4 menciona “entonces, no (nombre de la estudiante), no realiza eso”, el directivo menciona que como es el único criterio de ese desempeño, vemos que ese desempeño no lo logra y procede a dar lectura al primer criterio del siguiente desempeño, P4 al mencionar que su estudiante no lo logra, el directivo dio lectura al siguiente criterio del mismo desempeño, y la docente al mencionar que su estudiante no logra, se pasó a dar lectura del siguiente desempeño. Dieron lectura a cada desempeño, realizando la misma secuencia anterior y al ver que no realiza ninguno de los desempeños, el directivo les dice a las docentes, que ahora sí bajarán a un grado inferior, en este caso 3er grado y que realizarán la misma secuencia de acciones. El directivo de manera conjunta con la docente efectuó el análisis de cada desempeño, recurriendo a buscar algunos conceptos en internet, si eran necesarios, dado que generaba confusión si lo realizaba la estudiante o no, de acuerdo a que se creía que pide el criterio, a lo que P4 preguntó “¿siempre tengo que recurrir a buscar los conceptos de (...) lo que no comprendo en internet?”, el directivo le pregunta ¿podrías saber de qué se trata o qué es lo que te pide?, a lo que P4 respondió “no”, el directivo le preguntó ¿crees que es necesario buscar aquello que no comprendo en internet?, P4 sonriendo menciona “sí”, el directivo dio a conocer a las docentes que a eso es lo que se refiere Heritage, cuando nos dice que el

docente debe tener el dominio de su área de enseñanza para poder identificar las brechas y en base a esa identificación de brechas, pueda dar la retroalimentación, pues debe conocer la progresión de los aprendizajes, da un ejemplo de ello (todos los pasos del desarrollo para lograr caminar, 1er. Control de cabeza, se da la vuelta, rueda, etc.), el directivo pregunta ¿qué piensan sobre lo que dice Heritage? P3 responde “que tiene toda la razón, (...) si nosotros no identificamos las necesidades del estudiante, como es que vamos a querer que pueda aprender algo (...) como podemos programar algo en base solamente a lo que nosotros creemos que debe, nosotros deberíamos conocer un poco más del estudiante (...) ir trabajando en base a sus necesidades, creo que solamente así, vamos a poder (...) mejorar la calidad educativa”, P1 “lo que pasa que a nosotros ahorita se nos está dando la oportunidad, recién de poder conocer en sí al estudiante, porque lo estamos evidenciando (...) cada vez que podemos trabajar con ellos (...) a veces el psicopedagógico te muestra necesidad que de repente hay otras necesidades importantes y no están plasmadas en el papel”, P5 expresa “en nuestros chicos tendríamos que buscar estrategias, (...) tampoco les podemos poner techo que hasta allí van a llegar, porque ellos son una cajita de sorpresa”, P3 “lo que pasa que es ponerle un techo al estudiante (...) tenemos que ir yendo paso a paso y por eso (...), es que el círculo de la dona (Círculo de EF de Heritage), es circular porque logramos una cosa y tenemos que seguir subiendo y tenemos que seguir subiendo, (...) no es ponerle un techo, yo creo más que nada, (...) buscar la estrategia de como nuestro estudiante puede aprender algo y sobre eso ir trabajándolo, creo que allí (...) entra mucho el tema de la retroalimentación tanto para el estudiante como para el padre”.

El directivo continuó con el análisis de los desempeños y al llegar al de 4 años, P4 dio a conocer que su estudiante realizaba algunos criterios de los desempeños, el directivo pidió bajar a analizar los desempeños de 3 años, al leer los criterios de cada desempeño, P4 mencionaba que su estudiante, sí los realizaba, el directivo dio a conocer a las docentes que entonces la niña está ubicada en 4 años que corresponde a ¿qué nivel del estándar? P3 responde “Nivel 2” y lo escribe en el cuadro en la columna de Nivel de desarrollo de la

competencia y les pregunta ¿a qué nivel de la competencia, la tenemos que llevar? P1 responde “a 5 años”, el directivo escribe en la columna de Nivel a desarrollar, mencionando que este corresponde al nivel 2, seguidamente el directivo, les da a conocer que copiará solo los desempeños que aún no los ha logrado, y al analizar con P4 de lo que realiza o no su estudiante, somborean en rojo lo que aún no lo logra; seguidamente el directivo, les dice a las docentes que copiará lo rojo en la columna de identificación de NA, y que lo único que allí harán es colocar el verbo en infinitivo. P5 expresa “claro, comprendo, eso es lo que no sabe (...) entonces se convierte en su necesidad de aprendizaje”, el directivo le menciona que así es, y les pregunta y esa NA ¿en qué se convertiría? ¿qué tendríamos que hacer con esa NA”, P1 y P3 respondieron “trabajar con mi estudiante”, el directivo repregunta, sí lo trabajaré con mi estudiante ¿en qué se constituye?, P4 responde “en mi NA” (risas), el directivo, menciona, si claro, pero si hablamos de los procesos ¿qué proceso sería?, P5 expresa “es la identificación de la NA”, el directivo menciona si claro, pero al identificar la NA ¿qué proceso continúa?, P4 responden “la meta”, P2 “sería mi propósito a trabajar”, el directivo menciona que sí, la NA se convierte en el propósito.

Área	Competencia capacidades	Nivel de desarrollo de la competencia (ubicación) Nivel/grado	Desempeño	Necesidades de aprendizaje	Nivel a desarrollar de la competencia a Nivel/grado
C O M U NI C A CI O N	<p>Se comunica oralmente en su lengua materna.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto oral • Infiere e interpreta información del texto oral • Adecua, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada • Utiliza recursos no verbales y para 	Nivel 2 4 años	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en conversaciones o escucha cuentos, leyendas, adivinanzas y otros relatos de la tradición oral. Formula preguntas sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido o responde a lo que le preguntan. 	Formular preguntas sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido o responde a lo que le preguntan.	Nivel 2 5 años

	verbales de forma estratégica •Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores		<ul style="list-style-type: none"> • Deduce relaciones de causa-efecto, así como características de personas, personajes, animales y objetos en anécdotas, cuentos, leyendas y rimas orales. 	Deducir relaciones de causa efecto, así como características de personas, personajes, animales y objetos en anécdotas, cuentos, leyendas y rimas orales.	
--	--	--	---	--	--

El directivo pregunta a las docentes ¿qué les pareció? P4 responde “es muy interesante, (...), pero te tienes que tomar tu tiempo (...) para realizarlo y tienes que estar con todo acá, en la pantalla (...) se me complica tener el CNEB, yo lo tengo acá uno el de inicial, uno el de primaria, (...) y si realmente cuando te pones (...) analizar (...) en verdad si”

P1 “una vez que tenemos ubicada la necesidad, después de haber hecho todo el análisis, yo voy a ver lo que son mis metas, (...) que es lo que quiero lograr con mis estudiantes, hacia donde debo de ir”, el directivo menciona que tus necesidades se convierten en metas.

P3 menciona “es mucha información de repente para asimilarlo tan rápido (...) es un análisis bastante fuerte”

2.2.3 Cierre

El directivo solicita a las docentes efectuar esta acción de análisis de solo un estudiante de una competencia, dado que solo con la práctica se logra el aprendizaje y comprensión.

2.3 Conclusiones:

P1 “una vez que tenemos ubicada la necesidad, después de haber hecho todo el análisis, yo voy a ver lo que son mis metas, (...) que es lo que quiero lograr con mis estudiantes, hacia donde debo de ir”

REFLEXIÓN, PERCEPCIÓN Y OBSERVACIONES

Frente al dominio del área que enseñará el docente propuesto por Heritage, P3 reflexiona “que tiene toda la razón, (...) si nosotros no identificamos las necesidades del estudiante, como es que vamos a querer que pueda aprender algo (...) como podemos programar algo en base solamente a lo que nosotros creemos que debe, nosotros deberíamos conocer un poco más del estudiante (...) ir trabajando en base a sus necesidades, creo que solamente así, vamos a poder (...) mejorar la calidad educativa”

P1 “lo que pasa que a nosotros ahorita se nos está dando la oportunidad, recién de poder conocer en sí al estudiante, porque lo estamos evidenciando (...) cada vez que podemos trabajar con ellos (...) a veces el psicopedagógico te muestra necesidad que de repente hay otras necesidades importantes y no están plasmadas en el papel”

P3 “tenemos que ir yendo paso a paso y por eso (...), es que el círculo de la dona (Círculo de EF de Heritage), es circular porque logramos una cosa y tenemos que seguir subiendo y tenemos que seguir subiendo, (...) no es ponerle un techo, yo creo más que nada, (...) buscar la estrategia de como nuestro estudiante puede aprender algo y sobre eso ir trabajándolo, creo que allí (...) entra mucho el tema de la retroalimentación tanto para para el estudiante como para el padre”.

P5 “claro, comprendo, eso es lo que no sabe (...) entonces se convierte en su necesidad de aprendizaje”

P4 “es muy interesante, (...), pero te tienes que tomar tu tiempo (...) para realizarlo y tienes que estar con todo acá, en la pantalla (...) se me complica tener el CNEB, yo lo tengo acá uno el de inicial, uno el de primaria, (...) y si realmente cuando te pones (...) analizar (...) en verdad si”

P2 menciona “es mucha información de repente para asimilarlo tan rápido (...) es un análisis bastante fuerte”

Se observó que en el análisis que se efectuaba de cada desempeño, se observaba que existía un poco de confusión en las docentes de lo que tenía que hacer el estudiante de acuerdo al criterio del desempeño, y para lograr comprender, entre todas las docentes tenían que dar ejemplos de posibles acciones a realizar para que

nos diga que, si lograba o no el criterio y si no se comprendía algunos términos, nos remitíamos a buscar en google, el significado.

El reto que se encuentra es lograr hacer la Identificación de las NA de cada competencia del CNEB, de cada uno de los estudiantes.

REFLEXIONES FINALES

Investigación - Acción para el fortalecimiento de los desempeños docentes en evaluación formativa mediante el acompañamiento desde la gestión y liderazgo directivo escolar en una institución educativa pública de básica especial del distrito de San Borja

Institución educativa	
Código de la docente	
Género	
Condición laboral	
Carga docente	
Fecha	

CATEGORÍAS: Reflexión docente.

SUBCATEGORÍAS: Auto reflexión de su práctica como evaluador.

¿Qué resultados hemos logrado, personalmente y como equipo?

¿Qué acciones le han permitido reflexionar sobre sus prácticas evaluativas? ¿De qué forma? ¿Cómo?

¿Qué diferencias observas en sus prácticas evaluativas anteriores y en las actuales?

¿Los cambios producidos en tus prácticas evaluativas han mejorado el logro de aprendizaje de tus estudiantes? ¿de qué forma? Puedes explicarlo.

¿De qué forma las preguntas que formula a los estudiantes y/o sus familias, le permite a usted reflexionar?

¿Qué acciones consideras necesarios mejorar en tu práctica como evaluador?

¿Qué recomendarías a los docentes en este proceso de apropiarse en este proceso de EF?

¿Qué queda en proceso?

¿Qué nuevas situaciones emergen que puedan ser trabajadas?

Algo que desee agregar ampliar.

Agradezco su invaluable aporte.

Anexo D- Glosario

BA: Brecha de aprendizaje.

CAP: Cuadro de asignación de personal.

CCMAD: Cuaderno de campo de monitoreo y acompañamiento docente.

CEBE: Centro de educación básica especial.

Cebema: CEBE “María Auxiliadora”

CI: Coeficiente intelectual.

CNEB: Currículo nacional de la educación básica

DEBE: Dirección de educación básica especial.

Conadis: Consejo nacional para la integración de la persona con discapacidad

Dreilm: Dirección regional de Lima metropolitana.

EBA: Educación básica alternativa

EBE: Educación básica especial.

EBR: Educación básica regular.

EC: Enfoque por competencias

EF: Evaluación formativa.

ETP: Educación Técnico productiva.

E-A: Enseñanza-aprendizaje.

GIAs: Grupos de inter aprendizaje.

GOSS: Guías de observación de sesiones sincrónicas.

I-A: Investigación acción.

I.E.: Institución educativa.

INEI: Instituto nacional de estadística e informática.

IP: Informes psicopedagógicos.

MAEBAAE: Matriz de análisis de evidencia, brecha de aprendizaje y ajuste de enseñanza.

MBDDirectivo: Marco de buen desempeño del directivo.

MBDD: Marco de buen desempeño docente.

MIN: Matriz de identificación de necesidades.

Minedu: Ministerio de educación.

MP: Matriz de planificación.

NA: Necesidades de Aprendizaje.

NEE: Necesidades educativas especiales.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

PA: Plan de acción.

PCI: Programa curricular institucional.

PCA: Programa curricular de aula.

POI: Plan de orientación individual.

PPFF: Padres de familia.

PRITE: Programa de intervención temprana.

PRAAD: Programa de Atención Adulto con Discapacidad.

R.M.: Resolución Ministerial.

RVM: Resolución Viceministerial.

SAANEE: Servicio de Asesoramiento y Atención a las Necesidades Educativas Especiales.

S.A.: Sesiones de aprendizaje.

TEA: Trastorno del Espectro Autista.

U.D.: Unidades didácticas.

Ugel: Unidad de gestión educativa local.

ZDP: Zona de desarrollo próximo