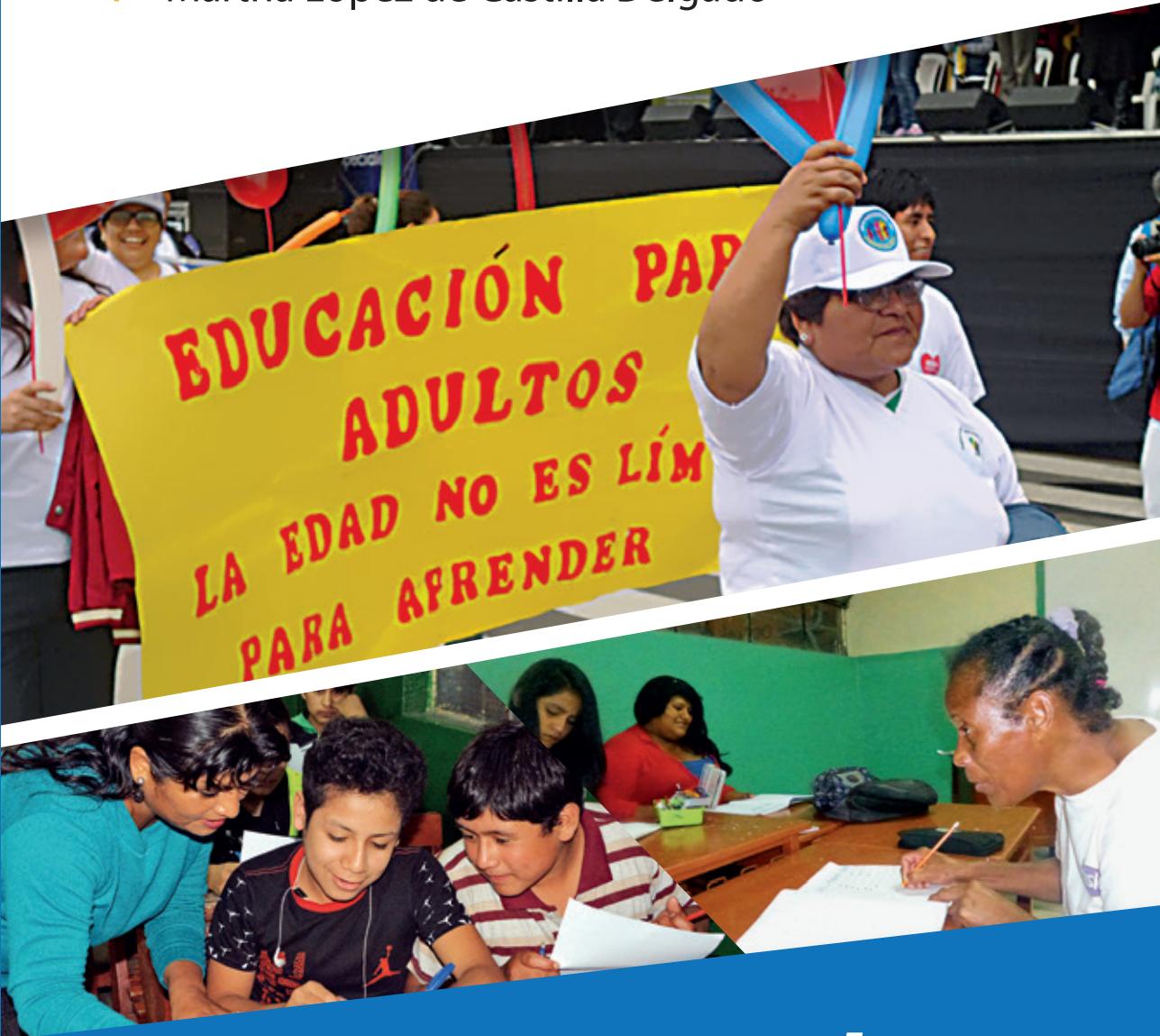


Formación docente en tres Centros de Educación Básica Alternativa de Lima Sur: ¿Qué nos dice la experiencia?

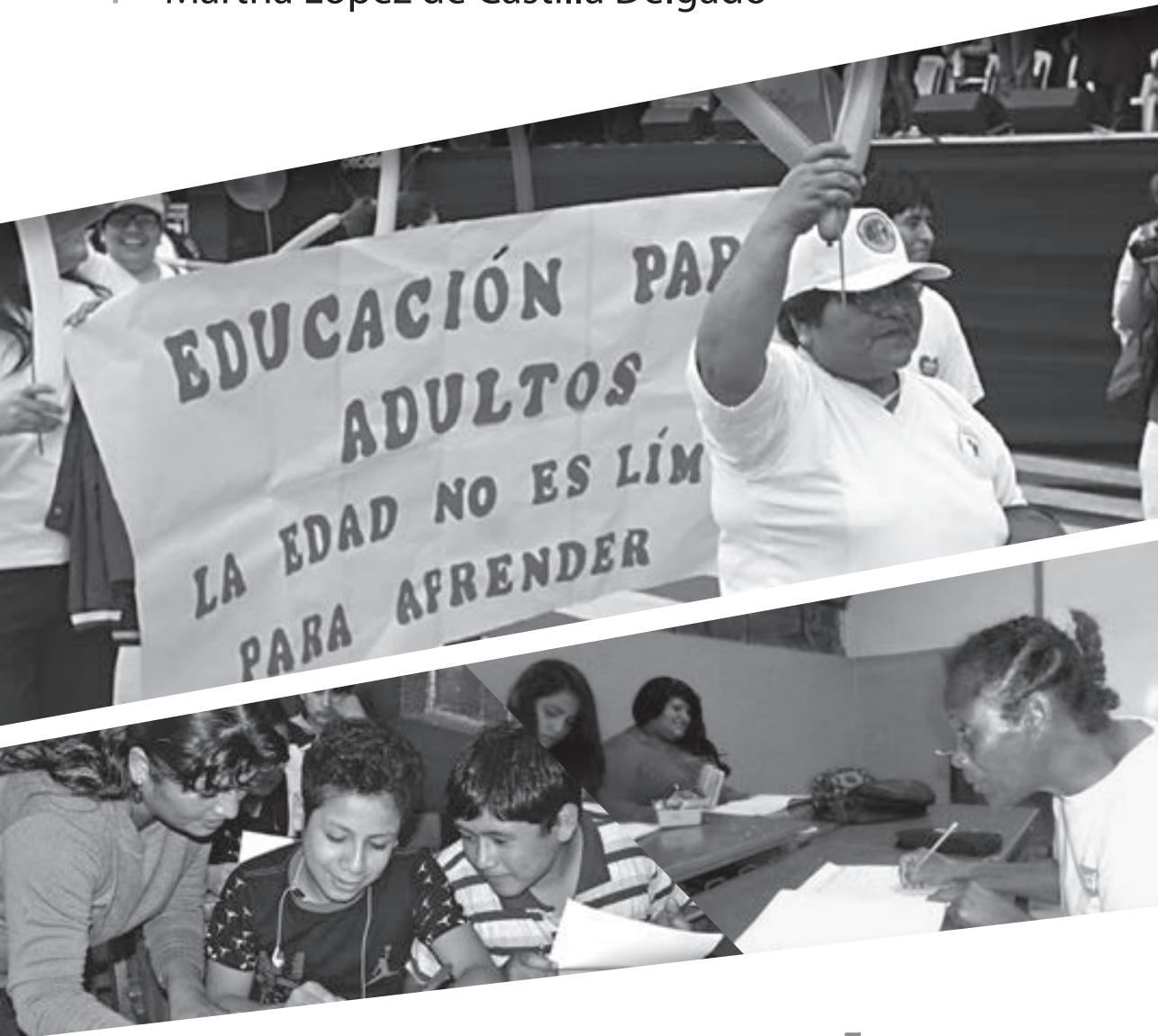
Martha López de Castilla Delgado



Formación docente en tres Centros de Educación Básica Alternativa de Lima Sur:
¿Qué nos dice la experiencia?

Formación docente en tres Centros de Educación Básica Alternativa de Lima Sur: ¿Qué nos dice la experiencia?

Martha López de Castilla Delgado



Este libro contiene la sistematización del Programa de Formación para el Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente con docentes en tres Centros de Educación Básica Alternativa, que desarrolló TAREA Asociación de Publicaciones Educativas en el marco de los proyectos:

- ~ Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente en Docentes de Educación Básica Alternativa del Distrito de Villa El Salvador (Perú), llevado adelante con InteRed de España, gracias al apoyo de la Diputación de Valencia.
- ~ Construyendo Cambios en Educación para Jóvenes y Adultos, gracias al apoyo del Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes) – DVV International, subvencionado por el Ministerio de Cooperación Económica y Desarrollo de la República Federal de Alemania.

Esta publicación, *Formación docente en tres Centros de Educación Básica Alternativa de Lima Sur: ¿qué nos dice la experiencia?*, forma parte de los materiales producidos en el marco de este último proyecto.

Autora: Martha María López de Castilla Delgado

Corrección de estilo: José Luis Carrillo Mendoza

De esta edición:

© **TAREA Asociación de Publicaciones Educativas**
Parque Osores 161, Pueblo Libre. 15084 Lima, Perú
Teléfono: (51 1) 424 0997
Dirección electrónica: tarea@tarea.pe
Página web: www.tarea.org.pe

Primera edición: 300 ejemplares

Lima, abril de 2019

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2018-20618

ISBN: 978-9972-235-83-2

Este libro se terminó de imprimir en junio de 2019 en los talleres de: Tarea Asociación Gráfica Educativa. Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña. Lima 5, Perú

Se permite la copia o la trasmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.
Las ideas y opiniones aquí contenidas son de responsabilidad de la autora y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de:



BMZ



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

CONTENIDO

Introducción	7
I. Breve descripción del Programa	11
1. Marco general	11
2. Participantes y beneficiarios	13
Características de las y los docentes	14
Características de las y los estudiantes	15
3. Componentes del Programa de Formación	16
Desarrollo de competencias	18
– Competencia trabajo colaborativo	18
– Competencia aprender a aprender	19
– Competencia reflexión sobre y para la práctica	20
Enfoques que incorpora el Programa	21
– Enfoque de género	21
– Enfoque de interculturalidad crítica	22
– Enfoque de inclusión	23
4. El proceso de acompañamiento	23
II. Desarrollo del Programa: los dos primeros años	25
1. Año 2016	25
Elaboración de los diagnósticos participativos	26
Elaboración de los planes de mejora	30
2. Año 2017	33

III. Desarrollo del Programa de Formación durante el tercer año: 2018	35
1. Descripción de la experiencia	36
2. Elaboración de Módulos autoinstructivos de Ciencias y Humanidades	38
IV. Factores que favorecieron y que dificultaron la intervención	47
V. Comprensión y valoración del Programa por los sujetos involucrados: directivos, profesores, estudiantes	51
1. Percepción sobre los enfoques: equidad de género, inclusión e interculturalidad	51
2. Percepción sobre las competencias de autoformación desarrolladas: trabajo colaborativo, aprender a aprender, reflexión sobre y para la práctica	53
3. Percepción sobre la incidencia del Programa en los aprendizajes de las y los estudiantes	54
4. Percepción de los principales logros y limitaciones	55
VI. Sugerencias y recomendaciones que se desprenden del tercer año del Programa	57
1. Lecciones aprendidas	57
2. Ajustes que hacer al diseño	60
3. Perspectivas que se abren	62
VII. Conclusiones y recomendaciones generales que surgen del desarrollo de las tres etapas del Programa	65
1. Conclusiones	65
2. Sugerencias para desarrollar experiencias similares	67
3. Aporte a políticas de EBA	67
Referencias bibliográficas	71
ANEXOS	75

INTRODUCCIÓN

Los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) son las instituciones en las que se desarrolla la Educación Básica Alternativa (EBA). Quienes acceden a ella son, según lo establece la ley, personas que han superado la edad reglamentaria para estudiar en una institución de Educación Básica Regular (EBR), sea para iniciar su escolaridad o para completarla. Sin embargo, la realidad ha hecho que también se matriculen en EBA adolescentes, en edad escolar, que combinan estudio y trabajo. Por otra parte, los directivos de EBA reciben adolescentes para satisfacer dos necesidades: la de los estudiantes que solo pueden estudiar en la noche, y la de la propia modalidad de asegurar metas de atención, que exigen tener más alumnos.

Desde el año 2013, TAREA Asociación de Publicaciones Educativas realizó algunos estudios relacionados con la situación de la educación de jóvenes y adultos en nuestro país, poniendo énfasis en la gestión, especialmente en la pedagógica. Mencionamos los siguientes:

- *Hagamos educación alternativa desde nosotros mismos. Estudio de la situación pedagógica y normativa de docentes de Educación Básica Alternativa de Lima y Ayacucho*, estudio publicado el año 2014.
- *Sistematización del diseño, implementación, desarrollo y repercusión del Diplomado de Educación Básica Alternativa*, publicada el año 2016.
- *De la retórica a la acción: propuesta de medidas para superar nudos críticos en Educación Básica Alternativa*, publicado el año 2015.
- La serie de módulos *Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa*: Módulo 1: *Equidad de género* (2012); Módulo 2: *Identidad, ciudadanía y derechos humanos* (2012); Módulo 3: *Emprendimiento, educación y trabajo* (2012); Módulo 4:

Educación con enfoque de equidad de género (2017); Módulo 5: Participación estudiantil en Centros de Educación Básica Alternativa (2017); Módulo 6: Propuesta para el desarrollo de competencias para la autoformación permanente (2018); Módulo 7: Guía metodológica para la elaboración de módulos de atención semipresencial de estudiantes de Educación Básica Alternativa.

El resultado de éstos y otros estudios condujo a considerar la necesidad de fortalecer las competencias de las y los docentes de EBA para mejorar su desempeño profesional y que ello repercuta en mejores aprendizajes de las y los estudiantes. Con tal propósito, se gestionaron dos proyectos que se complementan mutuamente: Construyendo Cambios en Educación para Jóvenes y Adultos, para el período 2016-2018, con el aporte de DVV International; y Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente en Docentes de Educación Básica Alternativa del Distrito de Villa El Salvador, para el período 2016, financiado por la Diputación de Valencia.

La intervención se realizó mediante el Programa de Formación para el Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente con docentes, que tuvo carácter de piloto, en tres CEBA, orientado principalmente a fortalecer la gestión pedagógica de cada institución, la cual involucra la gestión administrativa e institucional.

Presentamos la sistematización del Programa de Formación, desarrollado del 2016 al 2018, con el propósito de reconstruir y reflexionar sobre esta experiencia, identificar aportes, limitaciones u omisiones de la intervención, para hacer mejoras al Programa y validarla como una propuesta de formación docente en servicio. Las preguntas que orientan este trabajo son:

- ¿Cuáles son las ideas centrales del Programa, es decir, aquéllas en las que se sustentan los cambios propuestos?
- ¿Cuál es la importancia del Programa para la formación y el desarrollo profesional de las y los docentes?
- ¿De qué manera el Programa favorece los aprendizajes de las y los estudiantes?
- ¿Cómo valoran el Programa los directores y directoras y las y los docentes?
- ¿Cuáles son los efectos del Programa que trascienden la intervención de TAREA?

Para encontrar respuestas hemos analizado los documentos relacionados con el despliegue del Programa desde su formulación, desarrollo, informes y materiales producidos por el equipo de TAREA, los cuales han servido como fuente de información para la descripción de cada una de las etapas. Asimismo, para el primer año hemos tomado como fuente el documento “Sistematización del proceso de elaboración de diagnósticos participativos y planes de mejora de los CEBA piloto” (Casapía, 2016), y para el segundo año, el informe “Sistematización del Proyecto ‘Programa de Formación para el Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente con docentes de tres Centros de Educación Básica Alternativa’” (López de Castilla, 2017).

Completabamos la información con la percepción de las y los participantes en el Programa, mediante entrevistas con los directores de los tres CEBA: profesor Hugo Tarazona de la Mata, del CEBA Juan Guerrero Quimper; profesor Julio César Uvidia Rodríguez, del CEBA Pachacútec; y profesor Segundo Ángel Meléndez Urbina, del CEBA Peruano Suizo, quienes también facilitaron las entrevistas grupales con los profesores y estudiantes. Dialogamos con cinco profesores del CEBA Juan Guerrero Quimper, seis del CEBA Pachacútec y cinco del Peruano Suizo; y con tres estudiantes de cada CEBA. También se ha obtenido información de la especialista de EBA de la UGEL 01 Neomí Maguiña Polanco. Agradecemos a todas y todos por su aporte crítico.

I.

Breve descripción del Programa

1. Marco general

El programa piloto Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente con Docentes de Educación Básica Alternativa en tres Centros de Educación Básica Alternativa, objeto de esta sistematización, responde a los objetivos de los proyectos financiados por la DVV y la Diputación de Valencia, los cuales se proponen, respectivamente, “Contribuir a un mayor posicionamiento de la educación para personas jóvenes y adultas en Lima Metropolitana”, y “Desarrollar competencias de autoformación permanente en docentes de Educación Básica Alternativa del distrito de Villa El Salvador”.

El programa piloto se desarrolló en convenio con tres Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA): el Peruano-Suizo y el Pachacútec, del distrito de Villa El Salvador, y el Juan Guerrero Quimper, del distrito de Villa María del Triunfo. Las tres instituciones pertenecen al ámbito de la Unidad de Gestión Educativa Local 01 (UGEL 01), institución que aprobó el programa mediante Resolución Directoral UGEL 01 N° 013814-2016 (anexo 1) y la Resolución Directoral UGEL 01 N° 05824-2017 (anexo 2).

Dicho Programa incide en el crecimiento profesional de las y los docentes desarrollando tres competencias de autoformación permanente que hacen parte de su ser profesional: aprender a aprender, trabajo colaborativo y reflexión sobre y para la práctica. Se implementó mediante talleres de actualización, asesoría y acompañamiento a las y los docentes de los CEBA mencionados, con el propósito de generar en ellas y ellos una cultura de mejora permanente, desde la perspectiva de una educación liberadora. Si bien el Programa se centra en la mejora de la gestión pedagógica desde la práctica, también incide en la gestión de la institución educativa en su conjunto.

Conociendo que una condición fundamental para lograr cambios institucionales significativos es la participación del personal directivo y docente, así como de las y los estudiantes, el Programa convocó la participación voluntaria de docentes de los niveles inicial, intermedio y avanzado de los CEBA. Sin embargo, solo participaron sostenidamente las y los docentes del ciclo avanzado, nivel en el que se concentra la mayor cantidad de estudiantes. Algunas y algunos docentes de los primeros ciclos lo hicieron en los talleres de actualización. Asimismo, se observó un núcleo de docentes de cada CEBA cuya participación fue permanente y algunas y algunos otros con muy poca participación durante el desarrollo del Programa. Además, se realizaron actividades formativas y de acompañamiento a líderes estudiantiles que conforman el Consejo de Participación Estudiantil (COPAE) de cada CEBA y sus respectivos docentes asesores.

El primer año (2016), el Programa se dedicó a la elaboración de los diagnósticos participativos y los planes de mejora en cada CEBA sobre el desarrollo profesional docente y los aprendizajes de las y los estudiantes. Las y los docentes trabajaron de manera colaborativa en talleres y grupos de interaprendizaje, involucrando a las y los estudiantes en este proceso. Al finalizar el año hubo un encuentro de docentes de los tres CEBA para compartir los resultados de los diagnósticos e intercambiar ideas sobre los planes de mejora que se implementarían en los años siguientes.

El segundo año se inició la implementación de los planes de mejora elaborados en cada CEBA, incorporados en su Plan Anual de Trabajo (PAT) 2017. Es importante señalar que directivos y docentes de los tres CEBA priorizaron como actividad central de los Planes de Mejora la elaboración de módulos autoinstructivos para la atención de estudiantes en la modalidad semipresencial, por ser una necesidad para su trabajo y una demanda de las autoridades de la UGEL. Así, el proceso de elaboración de los módulos de Ciencias y Humanidades se asumió como una oportunidad de formación en la acción, pues requería actualización pedagógica y el desarrollo de las competencias propuestas por el Programa. En este proceso se incorporaron los enfoques de género, inclusión e interculturalidad.

Además, el Programa brindó actualización y asesoría para la mejora de un aspecto prioritario en cada CEBA. En el CEBA Juan Guerrero Quimper, en materia de comprensión lectora; en el CEBA Pachacútec, en el fortalecimiento de los Círculos de Interaprendizaje Docente; en el CEBA Peruano Suizo, en la mejora de competencias comunicativas mediante la producción de programas radiales estudiantiles y el fortalecimiento del COPAE.

El tercer año (2018) continuaron las actividades del Programa acompañando la elaboración de los módulos autoinstructivos de Ciencias y de Humanidades para el segundo grado del ciclo avanzado de atención semipresencial, así como el fortalecimiento del COPAE con estudiantes y docentes asesores.

2. Participantes y beneficiarios

En el Programa participan directivos y docentes de los tres CEBA, quienes se benefician directamente desarrollando sus competencias para la mejora de su práctica, y, de manera indirecta, las y los estudiantes que actualmente estudian en el CEBA. Lo hacen también las y los representantes de los COPAE y sus asesores. Los efectos del Programa no se circunscriben al tiempo de intervención de TAREA, sino que lo trascienden, pues se promueven cambios que tendrán efectos en las y los estudiantes en los próximos años.

La meta de atención, estimada en 47 docentes por año, se ha cumplido. Sin embargo, los participantes no han sido siempre los mismos. Esto se explica por la elevada movilidad que genera el sistema de contrato docente y porque no todos se mantienen en el Programa de manera permanente, debido a su variable disponibilidad de tiempo. Aun así, es importante destacar que los tres directores han participado durante los tres años del Programa.

Tabla 1.

Número de participantes en el Programa

Participantes	2016	2017	2018
Directores	3	3	3
Profesores	47	47	47
Estudiantes del COPAE	--	21	21
Profesores asesores del COPAE	--	3	3

Los criterios señalados por TAREA para seleccionar a estas tres instituciones como centros piloto fueron:

- Atienden a un número importante de estudiantes (en todos los casos, más de 200).
- Sus directores han sido ratificados por tres años.
- La mayoría de sus docentes son nombrados.
- Han manifestado, por escrito, su interés de participar en el Programa.
- La UGEL 01, a la cual pertenecen los tres centros piloto, los tiene identificados por ser instituciones que desarrollan buenas prácticas.

En el informe de sistematización del Programa de Formación para el Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente con docentes en tres Centros de Educación Básica Alternativa (2017) hemos descrito de la manera más detallada posible las características de los tres centros piloto seleccionados (Juan Guerrero Quimper, Pachacútec y Peruano Suizo). En este informe señalaremos datos generales.

Los tres CEBA atienden a las y los estudiantes en el centro referencial (sede principal) y en los periféricos (locales de instituciones aliadas). Cuentan con los tres ciclos de EBA: inicial, intermedio y avanzado, y con formas de atención presencial y semipresencial. El CEBA Pachacútec tiene además el ciclo de alfabetización y la forma de atención a distancia.

Son instituciones educativas ubicadas en zona urbana, y aunque cuentan con servicios de agua, desagüe, electricidad e Internet (limitada), los locales escolares carecen de las comodidades suficientes, con excepción del CEBA Juan Guerrero Quimper, que tiene un local construido el año 2017 y cuenta con un espacio exclusivo para EBA. Los otros dos CEBA comparten el uso del local con EBR, que funciona en las mañanas y tardes. Esta característica es común a la mayoría de las instituciones de EBA del país. Cuando hablamos de compartir nos referimos principalmente a las aulas, porque los otros espacios —biblioteca, laboratorio, sala de cómputo— no siempre pueden ser usados por las y los estudiantes del turno de noche, que son los de EBA. De esta manera, estos estudiantes no tienen la misma atención que los de EBR, como lo hacen notar los entrevistados para este trabajo.

El personal es muy limitado. Además del director y las y los docentes, hay una sola persona encargada de limpieza y vigilancia. No se cuenta con secretaría ni con auxiliar de oficina. Todas estas funciones las desarrolla el director.

a. Características de las y los docentes

La mayoría de docentes son nombrados, pues éste era un requisito para participar en el Programa. Sin embargo, también hay profesoras y profesores contratados que se incorporan al Programa mientras dura su contrato. Esto impide la continuidad de algunos o algunas. La inestabilidad de los docentes contratados provoca la discontinuidad de acciones del Programa de un año a otro. No es un impedimento absoluto, pero sí ocasiona algunos problemas.

La mayoría de docentes trabaja también en EBR. Todos tienen formación pedagógica en educación de menores, y varios de ellos segunda especialidad en EBA o educación de adultos. En EBA tienen que trabajar con un alumnado heterogéneo por edad y otras características; sin embargo, dan muestras de saber manejar bien esta situación. Ninguno la ha señalado como un inconveniente.

La participación de las y los docentes en el Programa es voluntaria. Los dos primeros años han tenido que realizar todas las reuniones y talleres fuera del horario de clases. El tercer año, en el que se incrementó su

jornada laboral a 30 horas semanales (MEF, 2018),¹ dedicaron parte del tiempo adicional al programa. En cada CEBA las horas se distribuyen de manera diferente, incorporándolas al horario de cada día o pasándolas a los sábados, cuando tienen que participar en un taller o para trabajar los módulos de manera colaborativa. Aunque la participación es voluntaria, hay actividades que necesariamente involucran a toda la institución, porque tienen que ver con la planificación curricular o con alguna otra labor que forma parte del plan de mejora y que está incorporada en el PAT.

b. Características de las y los estudiantes

Esta información nos ha sido proporcionada por directores, docentes, alumnos y alumnas. También la hemos obtenido de los diagnósticos participativos de los tres CEBA.

Como en el resto del país, las y los estudiantes de los tres CEBA piloto pertenecen a un sector de la población pobre y marginada. Hay jóvenes y adultos, pero la mayoría son jóvenes.

Las alumnas y los alumnos se benefician del Programa como efecto de una mejora de la gestión institucional, tanto en lo administrativo como en lo pedagógico, así como de una mejora en la práctica de las y los docentes. Algunos o algunas estudiantes se benefician directamente, porque forman parte del COPAE y han recibido asesoramiento específico para ello.

La edad, procedencia, situación familiar, actividades que desarrollan, perspectivas futuras y otras características son muy diversas. A esa heterogeneidad nos referimos al decir que las y los docentes tienen que trabajar con un alumnado muy diverso. En las entrevistas hemos encontrado como un rasgo común que casi todos aspiran a seguir estudios superiores cuando terminen de estudiar la educación básica.

La diversidad de motivaciones de las y los estudiantes de EBA explica una alta deserción, de la cual no se tiene un registro exacto. Las profesoras y los profesores comentan que muchas veces dejan de asistir sin avisar, y algunos o algunas vuelven después de un tiempo, pero otros no. De los que no regresan, algunos se vuelven a matricular al año siguiente. Además, entre los que asisten suele haber muchas tardanzas e inasistencias, aunque esta situación, según dicen de manera coincidente los directores, ha mejorado el último año.

¹ Los docentes de EBA incrementaron su jornada de trabajo de 26 a 30 horas, lo cual permite dedicar horas al trabajo colegiado, nivelación a estudiantes, entre otras actividades.

En los diagnósticos participativos de los tres CEBA se encuentra mucha información relacionada con las y los estudiantes. Por ejemplo, las causas de abandono: embarazos, enfermedades, regreso a su lugar de origen, dificultades económicas, problemas familiares.

3. Componentes del Programa de Formación

Uno de los supuestos del Programa es que la formación que se da en la práctica mejora las capacidades profesionales de las y los docentes para que estén en condiciones de contribuir a lograr cambios en la educación de jóvenes y adultos que estudian en los CEBA. Al respecto, Schön (citado por Restrepo, 2004, p. 49) insiste en que “[...] el maestro se despegue del discurso pedagógico aprendido en las instituciones formadoras de maestros y, a través de la reflexión en la acción o en la conversación reflexiva con la situación problemática, construya saber pedagógico, critique su práctica y la transforme haciéndola más pertinente a las necesidades del medio”.

La formación en la acción es la estrategia principal del Programa, y se han definido estrategias más específicas para el desarrollo de las competencias.

Por la propia naturaleza de la educación, las y los docentes tienen necesidad de aprender permanentemente, entendiéndose que la formación forma parte del ejercicio de la profesión. Alba Martínez (citada por Cépeda, 2016) dice:

El desarrollo profesional es mucho más que cursos, aunque pueda incluirlos. Está formado por diversas acciones: el encuentro y la charla profesional entre pares, la lectura, la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente, la detección de las propias necesidades formativas, la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para afinarlas o transformarlas. Es la conformación de opiniones, la construcción y defensa de propuestas sobre la educación y la enseñanza.

En esta línea está la formación en la acción que el Programa propone. Considera a maestros y maestras “como los protagonistas de su desarrollo profesional. Esto implica el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus responsabilidades personales, ciudadanas y profesionales” (Cépeda, 2016, p. 5).

Los cambios de los docentes sobre sí mismos que plantea el Programa son:

- a) Pasar de una práctica restringida al aula al trabajo docente colaborativo.
- b) Pasar de una actualización profesional dependiente e individual a una práctica participativa en la gestión pedagógica de la institución.

- c) Pasar del predominio del trabajo individualista a la autoformación colaborativa.
- d) Pasar de producir cambios parciales a una cultura de mejora institucional permanente.

Respecto a las y los estudiantes:

- a) De una mirada carencial, a considerarlos sujetos de derecho y procurar el desarrollo de sus potencialidades.
- b) De una educación basada en la transmisión de contenidos a una educación orientada al desarrollo de competencias.
- c) Del predominio de métodos expositivos al desarrollo de estrategias metodológicas activas.

Con estos cambios se pretende que las y los estudiantes mejoren sus aprendizajes, incrementen su participación en el aula y en la institución educativa y puedan culminar sus estudios. Para lograrlo, en las actividades del Programa se va explicitando la necesaria relación docente-estudiante, lo que quiere decir que los cambios que logran las y los docentes deben producir mejores aprendizajes de las y los estudiantes, a la par del desarrollo de competencias de autoformación permanente.

La formación en la acción que propicia el Programa plantea las siguientes acciones:

- Investigación situacional en la elaboración del diagnóstico participativo del contexto, de las necesidades de formación docente y de aprendizajes de las y los estudiantes de EBA.
- Formación profesional en relación con el desarrollo de tres competencias específicas: aprender a aprender, trabajo colaborativo y reflexión sobre y para la práctica.
- Aplicación de los aprendizajes en la función directiva colegiada, expresada en el proceso y producto de un Plan de Mejora en el campo pedagógico.
- Retroalimentación de los resultados, de manera permanente, mediante la evaluación formativa del desarrollo de las competencias y de los productos elaborados (diagnóstico y Plan de Mejora).
- Las y los docentes que forman parte del Programa son asesorados en la elaboración de documentos de gestión pedagógica, en el diagnóstico participativo y en los planes de mejora (diseño e implementación).

Los espacios de desarrollo profesional que se generan son los Círculos de Interaprendizaje, la observación entre pares y la reflexión sobre su práctica. El acompañamiento, que es una de las estrategias principales del Programa, pretende lograr una autonomía individual e institucional: "Nos proponemos propiciar un mayor protagonismo de directivos y docentes de los CEBA piloto, modificando una actitud predominantemente demandante de su parte, y en algunos casos pasiva, hacia una actitud de mayor iniciativa y autonomía profesional" (Cépeda, 2018, p. 1).

a. Desarrollo de competencias

El Programa de Formación busca el desarrollo de competencias para la autoformación permanente de las y los docentes e introduce los enfoques de género, de inclusión y de interculturalidad. Incluye acciones de actualización, asesoría y acompañamiento.

Una apuesta importante es el desarrollo de las competencias aprender a aprender, trabajo colaborativo y reflexión sobre y para la práctica, competencias que contribuirán a la autoformación permanente y continuarán desarrollándose a lo largo de la vida, favoreciendo que las y los docentes estén siempre abiertos al autoaprendizaje y mejoren su formación, lo cual incide en la mejora de su práctica que contribuye a mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes. Esto lo tienen muy claro los profesores y las profesoras.

El concepto de competencia que se asume en el Programa se explica en el siguiente párrafo:

Sobre el concepto de competencia podemos decir que es un concepto integrador, pues un desempeño competente, por muy sencillo que pueda parecer, implica tener conocimientos básicos (información, conceptos, ideas, procedimientos) respecto a algún aspecto de la vida, un problema, una situación que se debe atender, así como poner en práctica un conjunto de procedimientos, que a su vez comprometen ciertos valores y actitudes que orientan y motivan a actuar de determinada manera. No obstante, una competencia no puede entenderse como un paquete cerrado, sino más bien como un conjunto de saberes en permanente dinamismo que se desarrollan a lo largo de la vida y que se retroalimentan entre sí, pudiendo identificar desempeños compartidos que pueden graficarse como espacios de intersección. (Cépeda, 2017, p. 2)

Es oportuno señalar que las tres competencias promovidas por el Programa —aprender a aprender, trabajo colaborativo y reflexión para y sobre la práctica— guardan estrecha relación con el Marco del Buen Desempeño del Directivo (Resolución de Secretaría General N° 304-2014-MINEDU, 25 de marzo de 2014) y el Marco del Buen Desempeño Docente (Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED, 27 de diciembre de 2012), documentos que constituyen un referente para el ejercicio profesional docente en el Perú.

- **Competencia trabajo colaborativo**

Esta competencia es definida como “participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad”. Ha sido tomada del Marco del Buen Desempeño Docente (competencia 6).

Trabajo colaborativo no es lo mismo que trabajo en equipo; en éste se distribuyen tareas y cada uno las realiza de manera individual. El trabajo colaborativo es “un proceso compartido, en el cual cada uno aporta lo mejor de sí, se generan nuevas ideas y todos aprenden entre sí, como un proceso compartido que hace lograr objetivos comunes” (Cépeda, 2107, p. 4). Los indicadores para desarrollar esta competencia en el marco del Programa de Formación son los siguientes:

- Brinda retroalimentación. Propone, opina, sugiere, critica constructivamente la elaboración del diagnóstico y del Plan de Mejora de su institución.
- Acepta retroalimentación, sugerencias y críticas constructivas, modificando sus propuestas u opiniones cuando es necesario.
- Cumple sus funciones. Asume liderazgo en el desarrollo de tareas y colabora activamente en el proceso de elaboración del diagnóstico y del Plan de Mejora.

Las estrategias desarrolladas para esta competencia son:

- Aprendizaje entre pares.
- Observación entre pares.
- Círculos de Autoaprendizaje.
- Uso de recursos tecnológicos.

Se ha puesto en práctica la experiencia de trabajo colaborativo en la elaboración de los diagnósticos, los Planes de Mejora y los módulos de Ciencias y de Humanidades para estudiantes del primero y segundo grados del ciclo avanzado semipresencial. Éste es un trabajo iniciado desde el primer año, pero se ha consolidado en el tercero.

- **Competencia aprender a aprender**

Es definida como “aprende, reaprende y se actualiza permanentemente y con autonomía, utilizando los recursos cognitivos, metodológicos y materiales de que dispone, y buscando ayuda cuando lo necesita”. Esta competencia ha sido definida a partir de información teórica revisada por el equipo que elaboró el Programa de Formación. Tiene los siguientes indicadores:

- Identifica, procesa, analiza e interpreta la información que requiere para un diagnóstico participativo con enfoque de género e interculturalidad.
- Organiza procedimientos participativos de acopio de información.

- Elabora, adecúa y aplica instrumentos de acopio de información.
- Maneja con criterio ético la información obtenida de fuentes directas, documentos físicos y virtuales.
- Utiliza habilidades metacognitivas para identificar su necesidad de retroalimentación, ampliación o rectificación de conocimientos.

Las estrategias para el desarrollo de esta competencia son:

- Uso de recursos tecnológicos.
- Lectura crítica individual y colectiva.
- Grupos de interaprendizaje.
- **Competencia reflexión sobre y para la práctica**

Esta competencia es muy importante en el Programa de Formación, pues exige aprender en la acción y tener una actitud de mejora permanente. Es definida como “reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional”. Ha sido tomada del Marco del Buen Desempeño Docente (competencia 8).

Parte del reconocimiento de la experiencia como fuente de aprendizaje, entendiendo que para producir conocimiento no basta la experiencia, sino que es necesario reflexionar sobre lo actuado, reconocer aciertos y errores, plantear opciones de mejora. Los indicadores de esta competencia en el Programa de Formación son los siguientes:

- Identifica, procesa, analiza e interpreta la información que requiere para un diagnóstico participativo con enfoque de género e interculturalidad.
- Organiza procedimientos participativos de acopio de información.
- Elabora, adecúa y aplica instrumentos de acopio de información.
- Maneja con criterio ético la información obtenida de fuentes directas, documentos físicos y virtuales.
- Utiliza habilidades metacognitivas para identificar su necesidad de retroalimentación, ampliación o rectificación de conocimientos.

Los directores y las y los docentes afirman que la reflexión se ha convertido en una práctica permanente en el trabajo de los CEBA piloto. Las maestras y los maestros, así como las y los estudiantes, participaron en sesiones de reflexión como parte del proceso de desarrollo del Programa. Las estrategias específicas diseñadas para esta competencia son:

- Observación entre pares.
- Reconstrucción y análisis crítico de experiencias, propias y de otros.
- Elaboración de alternativas a sus experiencias analizadas.

Para cada competencia se han elaborado instrumentos para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los docentes, que forman parte de los anexos del Programa de Formación.

b. Enfoques que incorpora el Programa

El Currículo Nacional de Educación Básica 2016, al referirse a los enfoques transversales, establece que “[...] los enfoques transversales se impregnán en las competencias que se busca que los estudiantes desarrollen; orientan en todo momento el trabajo pedagógico en el aula e imprimen características a los diversos procesos educativos”.

El primer año del Programa, las y los docentes de cada CEBA elaboraron un diagnóstico participativo sobre desarrollo profesional docente y aprendizajes de estudiantes. Los enfoques de género, interculturalidad e inclusión orientaron el acopio, el análisis y la interpretación de la información para identificar características relacionadas con las relaciones de género y formas de aproximarse a la relación entre personas de diferente origen y entorno cultural.

• Enfoque de género

Consiste en promover la equidad de género para el desarrollo personal y social. Para ello se propone “asumir de manera permanente el enfoque de equidad de género con el propósito de contribuir a establecer relaciones más equitativas y democráticas entre hombres y mujeres, superando prácticas excluyentes y de discriminación” (Cépeda, 2017, p. 11).

Según el Programa, el enfoque de género:

- Propone contribuir a la equidad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, desde la educación.
- Implica conocer aspectos específicos de las condiciones de vida y de estudio que impactan en hombres y mujeres, tanto de manera negativa como positiva, con el propósito de comprender resultados y estilos de aprendizaje, motivaciones, etcétera, para hacer más pertinente el trabajo educativo en el CEBA.

El Ministerio de Educación (Minedu) define así el enfoque de igualdad de género:

Todas las personas tienen el mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente. La igualdad de género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones. En una situación de igualdad real, los derechos, deberes y oportunidades de las personas no dependen de su identidad de género, y por lo tanto, todos tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos, así como para ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo al desarrollo social y beneficiándose de sus resultados. (Ministerio de Educación, 2016, p. 15)

En los diagnósticos participativos de los tres CEBA se identificaron situaciones de inequidad de género, basadas fundamentalmente en formas de relación asimétrica que el Programa se propone contribuir a modificar:

- Reconocer las relaciones de poder que existen entre hombres y mujeres en los Centros de Educación Básica Alternativa.
- Promover que las instituciones educativas se constituyan en espacios de transformación de los modelos convencionales.
- Fomentar la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, según la Declaración de Beijing.
- Buscar la igualdad y equidad de género en todos los niveles y responsabilidades involucradas en el Proyecto.
- Promover modelos de educación no sexista.
- Incorporar prácticas de equidad de género (lenguaje inclusivo, representatividad en participación en espacios públicos, etcétera).
- Incluir en los planes de mejora de los CEBA la perspectiva de género (diagnóstico, objetivos, actividades, evaluación).

El Programa no se queda solo en el tema de la igualdad entre los varones y las mujeres, sino que se propone desterrar los prejuicios instalados en la sociedad y aceptados como verdad absoluta respecto a los roles, sentimientos y capacidades de hombres y mujeres, así como revertir conductas basadas en estereotipos. Promueve además una sana convivencia entre personas de ambos sexos y fomenta el trabajo colaborativo entre ellos, en condiciones equitativas.

- **Enfoque de interculturalidad crítica**

En el Currículo Nacional, el enfoque intercultural es “el proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias”.

El Programa se plantea contribuir a asumir el enfoque de interculturalidad crítica en la convivencia y en la práctica pedagógica. Un enfoque intercultural crítico que:

[...] propone pasar de las expresiones de discriminación, muchas veces naturalizadas, a preguntarse por las causas, es decir, por las relaciones desiguales y la hegemonía de unos grupos sobre otros, la supuesta superioridad de una cultura sobre otras, lo cual impide una auténtica práctica intercultural [...] tener una mirada crítica de prácticas culturales que atentan contra los derechos fundamentales de las personas en nombre de la cultura, tanto en la cultura propia como en otras. (Cépeda, 2106, p. 12)

En el Programa el enfoque de interculturalidad promueve la valoración y el respeto de la diversidad cultural para el desarrollo personal y el de los pueblos. La identidad cultural implica conocer aspectos de las múltiples identidades de las y los estudiantes de EBA, afirmando la identidad cultural personal y abriendo condiciones para el diálogo intercultural en contextos de diversidad en nuestro país y en el mundo. La identidad cultural supone lengua, cultura, saberes, manifestaciones artísticas diversas, estilos de vida, concepción del mundo.

- **Enfoque de inclusión**

Para el Ministerio de Educación, el enfoque inclusivo significa “erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades; fortaleciendo los lazos afectivos en el marco de una cultura de respeto, superando mitos y estereotipos que afectan y restringen oportunidades de convivencia plena y enriquecedora” (citado por Cépeda, 2016, p. 13). El Programa de Formación se propone asumir el enfoque de inclusión en la convivencia y en la práctica pedagógica. Promueve desarrollarlo en su sentido más amplio, es decir, “modificar prácticas excluyentes por razón de sexo, etnia, religión u otra, buscando la igualdad de oportunidades según sus necesidades y expectativas” (Cépeda, 2016, p. 12). Ello implica superar la idea que prevalece en la práctica, que limita la inclusión de personas con alguna discapacidad o con capacidades diferentes.

Estos tres enfoques se interrelacionan, porque, de alguna manera, todos responden a un enfoque más amplio, que es el enfoque de derechos; y desarrollan alguna forma de inclusión, que significa la atención a la diversidad para superar la exclusión, la desigualdad y la discriminación por cualquier concepto.

4. El proceso de acompañamiento

El acompañamiento pedagógico es concebido como una estrategia de formación docente que adquiere especial importancia por ser el desarrollo profesional docente el propósito del Programa.

En el plan de acompañamiento del Programa de Autoformación Docente, el acompañamiento pedagógico se define como:

[...] el conjunto articulado de acciones de asesoría, apoyo y promoción del desarrollo de competencias (conocimientos, procedimientos y actitudes) para la mejora permanente del desempeño personal y profesional basado en principios éticos y pedagógicos, sociales, culturales y políticos, de manera responsable, eficiente y autónoma que orienten el trabajo en aula y en los CEBA de manera contextualizada y en diálogo con la comunidad local, regional, nacional o internacional para responder a las demandas sociales y a las aspiraciones de los y las estudiantes. (p. 4)

En acompañamiento docente, el Programa de Formación integró los siguientes componentes: talleres de actualización de acuerdo con las necesidades y demandas de nivel pedagógico; estrategias para reflexionar y automonitorear el desarrollo de las tres competencias que promueve el Programa; asesoría presencial y virtual en la elaboración de módulos para atención semipresencial, que se diseñaron e implementaron de acuerdo con el desarrollo del Programa en cada año, del 2016 al 2018.

II.

Desarrollo del Programa: los dos primeros años

El Programa se inició con la firma de convenios entre TAREA y cada uno de los CEBA. Los directores y las y los docentes, previo conocimiento de sus objetivos y características, se comprometieron a lograr la participación de toda la comunidad educativa y a incorporar las actividades del Programa en su Plan Anual de Trabajo. Así, las labores programadas se iniciaron en junio de 2016.

A continuación describimos brevemente las actividades de cada uno de los primeros años del Programa.

1. Año 2016

El informe “Sistematización del proceso de elaboración de diagnósticos participativos y Planes de Mejora de los CEBA piloto” (Casapía, 2016) da cuenta del proceso vivido en el año de inicio del Programa de Formación que se comparte. En esta sistematización destacamos los aspectos más relevantes.

Durante el primer año, el Programa se centró en la elaboración de los diagnósticos participativos y Planes de Mejora. Se puso énfasis en el desarrollo de la competencia trabajo colaborativo.

En esta etapa del Programa:

- Se desarrollaron estrategias para autoevaluar su práctica. Se realizaron tres talleres en cada CEBA para hacer el diagnóstico participativo, incluyendo a las y los estudiantes, con la finalidad de identificar fortalezas, debilidades, necesidades y potencialidades en los ámbitos del desarrollo profesional docente y en los aprendizajes de las y los estudiantes, como base para el desarrollo de las demás actividades del Programa.

- Se programaron dos talleres, pero no fueron suficientes, por lo que se llevaron a cabo cinco. El avance resultó más lento de lo previsto, en parte, porque los profesores no tenían experiencia para desarrollar este tipo de actividades y por el escaso tiempo disponible en su horario de trabajo.
- Se incorporaron los enfoques de género, interculturalidad e inclusión.
- Se pusieron en práctica estrategias para el desarrollo de la competencia trabajo colaborativo, sabiendo que las otras dos competencias (aprender a aprender y reflexión sobre y para la práctica) se ven beneficiadas.
- Se formularon los Planes de Mejora de cada CEBA, con una vigencia de tres años (2016-2019), priorizando los ámbitos de desarrollo profesional y su repercusión positiva en los aprendizajes de estudiantes.
- Se realizó un encuentro de los tres CEBA para socializar los diagnósticos y los Planes de Mejora.

a. Elaboración de los diagnósticos participativos

El diagnóstico participativo de cada CEBA marca el inicio del Programa de Formación. Para propiciar los cambios planteados mediante una mejora en la gestión (administrativa y pedagógica) se desarrollaron en estos dos primeros años los diagnósticos participativos y los Planes de Mejora. Lo que garantiza los cambios de las y los docentes es el desarrollo de las competencias de autoformación, que permiten construir una cultura de mejora permanente.

Se propone a los directivos y docentes elaborar un diagnóstico que recoja información sobre:

- **Los sujetos:** docentes y estudiantes respecto a necesidades de formación y de aprendizajes, respectivamente.
- **El contexto:** lugar, condiciones y características socioculturales en las que se dan la formación docente y los aprendizajes de las y los estudiantes (Cépeda, 2017).

Se trata de comprender mejor la propia realidad para poder transformarla según las necesidades y aspiraciones de quienes forman parte de los CEBA piloto, de modo que sean recogidas por el Programa. Los diagnósticos sirvieron de fuente de información para el desarrollo de todas las actividades del Programa y como referente inmediato de los Planes de Mejora.

Para la elaboración del diagnóstico participativo se desarrollaron cinco talleres en cada CEBA, aunque inicialmente se habían programado dos.

Presentamos la secuencia de estos talleres:

Primer taller. Delimitamos el campo: desarrollo profesional docente y aprendizajes

- ~ Identificación de lo que conocemos sobre cada aspecto.
- ~ Identificación de lo que necesitamos conocer mejor.

Segundo taller. Investigamos para profundizar

- ~ Elaboración de instrumentos.
- ~ Aplicación de instrumentos.
- ~ Procesamiento de datos.

Tercer taller. Reflexionamos, docentes y estudiantes, sobre los resultados de las encuestas y evaluación de aprendizajes en el CEBA

- ~ Identificación de fortalezas. A qué se deben.
- ~ Reconocimiento de debilidades en cada aspecto. A qué se deben.
- ~ Memoria de la reflexión.

Cuarto taller. ¿Qué nos dicen las evaluaciones sobre aprendizajes?

- ~ Evaluación del CEBA. Ver metas y compromisos 2016.
- ~ Evaluación diagnóstica de DRLEM 2016.

Quinto taller. Interpelando al contexto

- ~ ¿Cómo influye el contexto en nuestro CEBA?
- ~ ¿Cómo podemos aprovechar las fortalezas del contexto en el CEBA?
- ~ ¿Cómo podemos influir desde el CEBA en el contexto?

El primer taller se realizó en junio del 2016, con los directivos y docentes de cada CEBA. Según el diseño del taller elaborado por el equipo de TAREA, los objetivos fueron: a) generar un proceso de comprensión crítica de la situación en que se encuentra el CEBA en relación con el desarrollo profesional de las y los docentes y el aprendizaje de las y los estudiantes para potenciar las oportunidades y tratar de manera más pertinente los obstáculos; y, b) establecer pautas y brindar orientaciones para el proceso de elaboración de un diagnóstico participativo del CEBA.

A continuación compartimos información específica y la estructura del primer taller realizado, como un ejemplo de la dinámica que propiciamos en estos espacios formativos.

Actividades del primer taller

- Lectura del convenio y organización para ejecutar el Proyecto CEBA-TAREA.
- Breve introducción al taller: objetivos, productos por lograr, competencias y aporte al MBDD y directivo.

DESARROLLO

Trabajo colaborativo

¿En qué estamos y a qué aspiramos en cuanto al desarrollo profesional de la comunidad docente del CEBA? En grupos de cuatro docentes cada uno, dialogan y responden:

- ¿Qué sabemos del desarrollo profesional de la comunidad docente de nuestro CEBA?
- ¿Qué más necesitamos saber para promover el desarrollo profesional de la comunidad docente del CEBA y por qué?
- ¿Cómo podemos conseguir la información? Indicar fuente (documentos, docentes, estudiantes, otros), procedimiento, instrumento.
- Indicar: responsable, cronograma (fechas de elaboración, de aplicación, de organización de resultados, de análisis de resultados).

En forma simultánea, otro grupo de docentes dialoga y responde sobre el aprendizaje de estudiantes de su CEBA:

- ¿Qué sabemos sobre los aprendizajes de nuestros y nuestras estudiantes?
- ¿Qué más necesitamos saber para mejorar sus aprendizajes?
- ¿Cómo podemos conseguir la información? Indicar fuente (documentos, docentes, estudiantes, otros), procedimiento, instrumento.
- Indicar: responsable, cronograma (fechas de elaboración, de aplicación, de organización de resultados, de análisis de resultados).

Plenaria

- ~ Cada grupo presenta las respuestas a cada pregunta sobre desarrollo docente y sobre aprendizaje de estudiantes en su CEBA.
- ~ Se dialoga sobre acuerdos y discrepancias, y se buscan puntos de consenso.
- ~ Se analizan las posibles relaciones entre el desarrollo profesional docente y el aprendizaje de estudiantes del CEBA.
- ~ El observador informa de sus percepciones sobre el trabajo colaborativo en cada grupo.

Exposición-Diálogo-Reflexión

- ~ ¿Qué es un diagnóstico participativo? ¿Por qué y para qué un diagnóstico participativo sobre desarrollo docente y aprendizajes de estudiantes en su CEBA?
- ~ Enfoques para comprender el contexto: equidad de género e interculturalidad.

Organización para elaborar el diagnóstico participativo

- ~ Revisar, reajustar en lo que hiciera falta el trabajo de grupo anterior.
- ~ Actividades, responsables, cronograma.
 - Equipo 1: diagnóstico sobre docentes.
 - Equipo 2: diagnóstico sobre estudiantes.
- ~ Actividades durante la etapa de acompañamiento.
- ~ Socialización del plan para elaborar diagnóstico participativo.

En este taller, con el propósito de que cada docente pueda monitorear su propio desarrollo de las competencias de autoformación permanente promovidas en el Programa, se les alcanzó la definición de cada competencia con sus respectivos indicadores, como se muestra a continuación.

Competencias	Indicadores
Aprender a aprender <p>Aprende, reaprende y se actualiza permanentemente y con autonomía, utilizando los recursos cognitivos, metodológicos y materiales de que dispone, y buscando ayuda cuando la necesita.</p>	<p>Utiliza habilidades metacognitivas para identificar su necesidad de retroalimentación, ampliación o rectificación de conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ~ Saber lo que sabe sobre su propio desarrollo profesional y sobre el aprendizaje de las y los estudiantes del CEBA. ~ Saber lo que necesita saber para asumir su propio desarrollo profesional y el aprendizaje de sus estudiantes. ~ Ser consciente de la pertinencia o no de los procedimientos e instrumentos que utiliza para su propio desarrollo profesional y para el aprendizaje de sus estudiantes. <p>Para el acompañamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ~ Elabora, aplica e interpreta instrumentos de acopio de información para la elaboración de un diagnóstico participativo con enfoque de género e interculturalidad. ~ Ubica, selecciona, procesa y analiza la información que requiere para el diagnóstico. ~ Maneja con criterio ético la información recogida de fuentes directas, documentos físicos y virtuales.
Trabajo colaborativo <p>Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad. (C. 6 MBDD)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ~ Propone, opina, sugiere, critica constructivamente la elaboración del diagnóstico y del Plan de Mejora. ~ Acepta sugerencias y críticas constructivas, modificando sus propuestas u opiniones cuando es necesario. ~ Asume liderazgo en el desarrollo de tareas y colabora activamente en el proceso de elaboración del diagnóstico y del Plan de Mejora.
Reflexión sobre y para la práctica <p>Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional. (C. 8 MBDD)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ~ Muestra disposición para revisar, analizar y valorar de manera crítica los procesos de elaboración de diagnósticos en su CEBA: aciertos, debilidades, necesidad de mejora. ~ Se apropia, crea o recrea un procedimiento sencillo para revisar su práctica de manera continua.

También se ofrecieron orientaciones para considerar los enfoques de equidad de género, interculturalidad e inclusión en el proceso de elaboración del diagnóstico participativo. Por ejemplo, diferenciar las causas de retiro del CEBA de estudiantes hombres y estudiantes mujeres; recoger información sobre la lengua materna de las y los estudiantes, dado que la mayoría proceden de familias migrantes.

Con el fin de facilitar la recogida de información para el diagnóstico participativo en cada CEBA, se presentó una sugerencia de ítems que serían seleccionados por los directivos y docentes participantes en el taller, quienes formularon las preguntas de acuerdo con su criterio. Estas preguntas podían ser abiertas o de selección múltiple, dependiendo de la información que necesitaran recoger.

Al finalizar el primer taller, en cada CEBA los directivos y docentes se organizaron para recoger información y compararla con su percepción del taller. Entre el primero y el segundo taller, el equipo de TAREA llevó a cabo las siguientes acciones de acompañamiento:

- Revisar y aportar a la elaboración de los instrumentos y su aplicación.
- Orientar en el procesamiento de la información recogida.
- Facilitar información sobre diagnóstico participativo.

Identificadas las necesidades de asesoría y acompañamiento, se programaron otros talleres para recoger y analizar la información, siempre con la perspectiva de una cultura de mejora permanente.

El producto de esta etapa formativa fue un informe de diagnóstico sobre desarrollo profesional docente y aprendizaje de las y los estudiantes en cada CEBA. Sin embargo, el trabajo de diagnóstico no termina con el informe. Se generaron además espacios de reflexión en los cuales se comentaron y discutieron los resultados encontrados. Esto permitió identificar las fortalezas y debilidades. Esta reflexión llevó a una actitud positiva de mejora para superar los problemas que impiden o limitan los aprendizajes.

b. Elaboración de los Planes de Mejora

Los Planes de Mejora son una alternativa a los resultados del diagnóstico participativo en los ámbitos del desarrollo profesional docente y aprendizajes de las y los estudiantes. Constituyen un instrumento de planificación y surgen con la finalidad de encaminar la gestión del CEBA hacia una cultura de mejora permanente. Lo mismo que el diagnóstico, el Plan de Mejora es un producto del trabajo colaborativo, pues se elabora con la participación de la comunidad educativa, lo cual favorece el compromiso de todos los actores: directivos, docentes y estudiantes.

Para elaborar el Plan de Mejora se brindaron las siguientes orientaciones:

- Focalizar un problema en los ámbitos del desarrollo profesional y los aprendizajes.
- Tener en cuenta las fortalezas identificadas en el diagnóstico participativo.
- Apuntar a un cambio sustantivo en el proceso de formación docente, que tenga repercusión en las y los estudiantes.

Cada CEBA elaboró su Plan de Mejora de acuerdo con el diagnóstico, priorizando el problema principal y tomando en cuenta las fortalezas y recursos. Se acordó que los Planes de Mejora deben incorporarse al PAT y ser motivo de una reflexión permanente.

En las tablas siguientes presentamos los problemas, la línea de mejora y las principales acciones de los CEBA piloto (Casapía, 2017) contenidas en sus respectivos Planes de Mejora.

Institución educativa	Problema	Líneas de mejora	Acciones
CEBA Juan Guerrero Quimper	<p>Docentes: falta de compromiso con el desarrollo académico.</p> <p>Estudiantes: falta de un proyecto de vida, conformismo, desmotivación por la lectura.</p>	<p>1) Actividades y programa de actualización docente en estrategias metodológicas y programación curricular.</p> <p>2) Motivación permanente y práctica lectora con distintos propósitos para las y los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ~ Ampliar el universo de estrategias metodológicas por emplear de acuerdo con el grado de comprensión del estudiante. ~ Manejo eficaz de programaciones curriculares. ~ Uso de técnicas de lectura que permitan desarrollar en el estudiante la motivación constante por la lectura y la capacidad por entender los mensajes de sus autores. ~ Desarrollo del hábito de lectura con las y los estudiantes en todas las áreas. ~ Uso de la casuística: aplicar los conocimientos que se tienen a los casos concretos.

Institución educativa	Problema	Líneas de mejora	Acciones
CEBA Pachacútec	Escaso uso de materiales y recursos educativos por las y los docentes.	Fortalecimiento de capacidades pedagógicas para la elaboración y uso de material didáctico interactivo, que favorezca aprendizajes significativos.	<ul style="list-style-type: none"> ~ Reunión de sensibilización con las y los docentes sobre el escaso uso de materiales y recursos educativos. ~ Capacitación en la elaboración de materiales didácticos, desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, elaboración de módulos de autoaprendizaje. ~ Implementación de más ambientes con equipos audiovisuales. ~ Programación del ingreso frecuente de los docentes a los ambientes equipados con material audiovisual. ~ Ofrecimiento de soporte pedagógico en el uso de las TIC a través del DAIP. ~ Adquisición de un equipo multimedia.

Institución educativa	Problema	Líneas de mejora	Acciones
CEBA Peruano Suizo	<p>Docentes: muestran debilidades en el trabajo pedagógico: uso del tiempo, material educativo, manejo de las TIC y evaluación por competencias; con pocas habilidades intra e interpersonales para el trabajo colaborativo.</p> <p>Estudiantes: escasa participación en la gestión escolar y dificultad en las competencias comunicativas: expresión oral y escrita.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Generar compromiso personal y profesional de las y los docentes para mejorar el trabajo pedagógico en el CEBA. 2) Promover la participación de las y los estudiantes en la gestión escolar y la valoración de la comprensión lectora para su aprendizaje permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Taller de motivación profesional. ~ Espacios de integración, conocimiento mutuo e integración entre la comunidad docente. ~ Actualización en: evaluación por competencias, estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora para todas las áreas y manejo de las TIC. ~ Elaboración de módulos para la atención semipresencial. ~ Fortalecimiento del COPAE. ~ Incorporación de las estrategias de lectura en todas las áreas. ~ Implementación de un programa radial en el CEBA. ~ Diseño e implementación del Plan Lector con textos adecuados.

Una necesidad y una acción común a los tres CEBA piloto, que se desprende de los Planes de Mejora, es la elaboración de módulos autoinstructivos para favorecer el aprendizaje de las y los estudiantes del ciclo avanzado que tienen la forma de atención semipresencial.

Con este hallazgo, directivos, docentes y el equipo de TAREA acordaron, en el año 2017, que el Programa de Formación se centre en la elaboración de los módulos de Ciencias y Humanidades para el primer grado del ciclo avanzado.

2. Año 2017

En el informe que lleva por título “Sistematización del Programa de Formación para el Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente con Docentes de tres Centros de Educación Básica Alternativa” (López de Casilla, 2017) se describió con detalle el segundo año del Programa. En este informe vamos a destacar los aspectos principales.

El Programa se orientó a asesorar a directivos y docentes en la implementación del Plan de Mejora, con los enfoques propugnados por el Programa: equidad de género, interculturalidad e inclusión. La competencia que se propuso desarrollar con mayor énfasis en este segundo año fue la de aprender a aprender.

A continuación se presentan las principales actividades:

- Incorporación de los Planes de Mejora en los respectivos PAT desde el inicio de la planificación del año escolar (diciembre 2016-2017), compromiso con el cual se cumplió.
- Asesoría y acompañamiento pedagógico a docentes de los tres ciclos para la incorporación de los enfoques en su trabajo cotidiano. Se realizaron tres talleres: el primero sobre educación e interculturalidad, el segundo sobre educación y género, y el tercero sobre inclusión y aprendizajes.
- Actualización, asesoría y acompañamiento para la elaboración del módulo autoinstructivo de Ciencias y de Humanidades para estudiantes del primer grado del ciclo avanzado.
- Acompañamiento a líderes estudiantiles y profesores asesores del COPAE para mejorar su liderazgo. Como resultado, se logró un plan de trabajo estudiantil articulado a los documentos de gestión de cada CEBA.

Como parte del acompañamiento a las y los docentes en la elaboración de material autoinstructivo se elaboró una “Guía metodológica autoinstructiva para la elaboración de módulos” (Tarea, 2018), la cual fue validada por los mismos docentes y entregada de manera individual. En esa guía, por ejemplo, se recomiendan algunas condiciones prácticas y de actitud personal para el trabajo de los módulos (pp. 9-10), que transcribimos a continuación:

- Un lugar de trabajo que ayude a la concentración y a la reflexión.
- Un tiempo semanal o diario para realizar un trabajo sostenido y continuo, ya que largas interrupciones interfieren con un proceso adecuado y buenos productos.
- Buena disposición para aprender, desaprender y reaprender, sobre la base de la información actualizada.
- Actitud investigativa para profundizar en algún tema, sea recurriendo a las fuentes aquí sugeridas u otras.
- Confianza en las propias capacidades personales y profesionales para asumir el reto de producir material educativo contextualizado y pertinente para las y los estudiantes.
- Ejercicio de la capacidad de reflexión y de autocritica para reconocer algunas limitaciones, es decir que, cuanto más honestos seamos en asumir nuestras potencialidades y limitaciones, mejores resultados obtendremos al planificar, elaborar y evaluar la producción de los módulos.

Además, se brindan pautas sobre el tratamiento de la información y el trabajo didáctico de las unidades. En el acápite 2 del siguiente capítulo, dedicado al tercer año del Programa (2018), se presenta un mayor desarrollo sobre la elaboración de los módulos.

III.

Desarrollo del Programa de Formación durante el tercer año: 2018

Las actividades centrales del tercer año del Programa fueron la asesoría y el acompañamiento para la elaboración de los módulos autoinstructivos de Ciencias y de Humanidades para el segundo grado del ciclo avanzado.

Según lo previsto, los objetivos, actividades y acciones para el año 2018 fueron los siguientes:

- Implementar el Plan de Mejora que incorpore los enfoques de género e interculturalidad, articulado al PAT 2018 de cada CEBA.
- Asesorar a los docentes de los tres ciclos (inicial, intermedio y avanzado) para la incorporación de los enfoques de equidad de género, interculturalidad e inclusión en su trabajo cotidiano.
- Implementar el programa de acompañamiento pedagógico en forma presencial y virtual. Como resultado, había que obtener los módulos autoinstructivos de Ciencias y Humanidades para el segundo grado del ciclo avanzado, producidos por las y los docentes, incorporando los enfoques de género, inclusión e interculturalidad.
- La competencia priorizada para el tercer año fue la reflexión sobre y para la práctica.

La asesoría continuó centrada en la elaboración de módulos autoinstructivos, esta vez, para estudiantes del segundo grado del ciclo avanzado. Con tal propósito se programaron talleres, acciones de asesoría y acompañamiento por el equipo de TAREA y con profesionales especializados.

En esta oportunidad se observó una participación más autónoma de las y los docentes en la elaboración de módulos en comparación con la primera experiencia, lo cual se puede explicar por la experiencia adquirida el año anterior en la elaboración de módulos.

1. Descripción de la experiencia

Durante el tercer año (2018), el Programa se propuso profundizar el proceso de cambio promovido desde su inicio (2016) con las y los docentes respecto a su propio desempeño y a su relación con las y los estudiantes. Mantuvo el enfoque crítico reflexivo de docencia, entendido como un ejercicio profesional autónomo tanto a nivel individual como institucional, que va más allá de la formación inicial y se desarrolla durante todo el tiempo que dura el ejercicio docente. Es una formación permanente en la acción, que incluye el auto y el interaprendizaje.

La intervención de TAREA intensificó el acompañamiento a las y los docentes involucrados en la elaboración de los módulos autoinstructivos, proceso en el cual entran en acción las competencias de autoformación. De ahí que podamos afirmar que hay una formación en la acción. De las estrategias previstas, en esta etapa resultaron más pertinentes a las necesidades de las y los docentes los Círculos de Interaprendizaje, la lectura crítica, el análisis crítico y el planteamiento de alternativas pedagógicas; complementadas con talleres de actualización, materiales y asesoría directa.

Debido al cambio de la política curricular nacional para la Educación Básica (Minedu, 2017), para responder a las necesidades de actualización sobre tratamiento curricular, que incluye la EBA, se desarrollaron cinco talleres continuos sobre los siguientes temas:

- ~ El Currículo Nacional: sus enfoques, componentes, orientaciones para su implementación.
- ~ EBA: campos de conocimiento e interdisciplinariedad.
- ~ Desarrollo de competencias del Currículo Nacional con las y los estudiantes.
- ~ Evaluación de competencias: elaboración de rúbricas.
- ~ Programación de unidades de aprendizaje para atención presencial y semipresencial.

Para el desarrollo de las tres competencias docentes, en el tercer año se propuso:

- ~ La elaboración de rúbricas con directivos y docentes, relacionadas con las rúbricas de evaluación de desempeño docente del Minedu, con el fin de medir el desarrollo de las tres competencias y su utilidad para mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes.
- ~ La implementación de estrategias para el desarrollo profesional docente autónomo (autoobservación: entrada y salida con rúbricas acordadas; observación entre pares con rúbricas acordadas: entrada y salida; observación del director con rúbricas acordadas).
- ~ La ejecución de estrategias para reflexionar sobre la práctica.

La implementación total de esta propuesta debió hacer frente, sobre todo, al escaso tiempo de directivos y docentes, ya señalado. No fue posible elaborar de manera conjunta rúbricas de evaluación de desempeño docente, razón por la cual se continuaron utilizando los instrumentos elaborados por el equipo de TAREA sobre cada una de las competencias. Tampoco se pudo poner en marcha la observación entre pares como estrategia de desarrollo profesional, porque resultaba nueva en los CEBA. En cambio, fueron muy bien acogidas las estrategias para reflexionar sobre la práctica: dos talleres, análisis crítico de experiencias personales compartidas y propuestas de alternativas.

En el tercer año, el acompañamiento se orientó a reforzar la gestión pedagógica mediante la elaboración de los módulos de Ciencias y de Humanidades para estudiantes del segundo grado del ciclo avanzado semipresencial, para lo cual las y los docentes necesitaban ampliar su conocimiento del Currículo Nacional, y su tratamiento interdisciplinar de las áreas curriculares, así como en el desarrollo y la evaluación de las competencias previstas para la modalidad de EBA.

En cuanto a la gestión institucional, TAREA propuso impulsar un equipo o Comité de Gestión Pedagógica en cada CEBA, recuperando la experiencia del año anterior con los coordinadores del Proyecto y de los módulos, iniciativa que no prosperó como se esperaba debido a las múltiples actividades que deben asumir directivos y docentes. Sin embargo, se mantuvo su participación en la implementación de actividades del Plan de Mejora, impulsando la participación activa de las y los estudiantes, como se plantea en la modalidad.

En cuanto al desarrollo profesional docente, se insistió en el fortalecimiento de las competencias aprender a aprender, trabajo colaborativo y reflexión sobre y para la práctica, de modo que contribuyan a mantener una actitud crítica y reflexiva para aprender de la experiencia y mejorar de manera permanente su desempeño personal y de la comunidad docente de cada CEBA.

Para obtener información y conocer la opinión de los protagonistas sobre el programa de formación, realizamos entrevistas. Los directores afirman que el acompañamiento: “Ayuda mucho para que los profesores avancen y puedan consolidar sus aprendizajes” (director del CEBA Juan Guerrero Quimper); “El acompañamiento, de por sí, es muy importante, necesario y decisivo para lograr algo que uno desea, más aún considerando que el aprendizaje es un proceso, es evidente su puesta en práctica” (director del CEBA Pachacútec); “Ha promovido cada una de las competencias para incorporarlas como parte del desarrollo pedagógico” (director del CEBA Peruano Suizo).

Por su parte, los profesores y las profesoras opinan: “El acompañamiento ha contribuido en el aprender a aprender a través de talleres durante los tres años, aprendiendo de la experiencia de cada uno. Lo que se aprende se pone en práctica con los otros colegas y con los estudiantes. Después de estos tres años podrían

continuar solos por la base que han tenido”; “El acompañamiento contribuye al desarrollo profesional porque se puede mejorar lo que estaba mal. Se reciben observaciones y se mejora” (profesores del CEBA Juan Guerrero Quimper); “El acompañamiento fortalece el trabajo pedagógico y la evaluación por competencias. Se ha apoyado el trabajo docente, la formación en la práctica”; “El acompañamiento produce un aprendizaje. Se aprende de personas que dominan un determinado tema y tienen más experiencia” (profesores del CEBA Pachacútec); “El acompañamiento ha contribuido de manera significativa en todas las etapas del Proyecto” (profesor del CEBA Peruano Suizo).

2. Elaboración de módulos autoinstructivos de Ciencias y Humanidades

Los módulos autoinstructivos se destinan a las y los estudiantes que están en el ciclo avanzado de la forma de atención semipresencial. La elaboración de módulos no es nueva. Los docentes señalan que ya los habían hecho en años anteriores, pues la UGEL se los exige como condición para desarrollar la forma de atención semipresencial. Sin embargo, reconocen que con la asesoría de TAREA han aprendido la forma adecuada de hacerlos, desde la construcción de las matrices hasta las rúbricas de evaluación.

Como parte del Programa de Formación y de los Planes de Mejora de los CEBA, el año 2017 se elaboraron los módulos de los campos de conocimiento de Ciencias y de Humanidades para los estudiantes del primer grado del ciclo avanzado, de la forma de atención semipresencial; y el año 2018, para los del segundo grado. De esta forma, la elaboración de los módulos sirvió como estrategia de formación docente en la acción y como un recurso pedagógico para favorecer los aprendizajes de las y los estudiantes.

El proceso de acompañamiento para la elaboración de los módulos se asemeja al proceso seguido para los diagnósticos participativos: se llevan a cabo talleres que cuentan con la conducción del equipo de TAREA y la asesoría de especialistas que trabajaron con las y los docentes paso a paso.

Teniendo en cuenta los aprendizajes y las dificultades encontradas por las y los docentes en la elaboración de los módulos autoinstructivos del primer grado (2017), en el tercer año del Programa la asesoría reforzó los siguientes aspectos:

- Elaboración conjunta de matrices de unidades de aprendizaje para el módulo de Humanidades y de Ciencias, a partir de situaciones problemáticas y aspiraciones de las y los estudiantes identificadas previamente. De tal manera, estas situaciones de vida podrían ser abordadas desde la programación curricular del campo de las Ciencias y de las Humanidades.
- Organización de equipos de trabajo, que se constituyeron en Círculos de Interaprendizaje entre docentes

de diferentes disciplinas: Ciencias (Ciencia, Ambiente y Salud, Matemática, Educación para el Trabajo), Humanidades (Comunicación y Ciencias Sociales).

- Asesoría temática por especialistas de las áreas curriculares de Ciencia, Ambiente y Salud, Matemática, Comunicación y Ciencias Sociales.
- Retroalimentación por parte del equipo de TAREA y asesores temáticos, de acuerdo con el avance de cada unidad.
- Socialización del proceso entre los Círculos de Interaprendizaje de Ciencias y de Humanidades.

Las y los docentes reconocen que la elaboración de módulos contribuye a su desarrollo profesional, porque aprenden a dosificar los contenidos y la ven como una nueva forma de enseñar a distancia. La consideran como un aprendizaje para elaborar materiales, buscar información, investigar.

Así, el proceso de elaboración de los módulos de Ciencias y de Humanidades se constituye en el espacio formativo en el cual se ponen en práctica las competencias a cuyo desarrollo queremos contribuir: aprender a aprender, trabajo colaborativo y reflexión sobre y para la práctica, ya que las consideramos necesarias no solo para la elaboración de materiales sino también para la gestión pedagógica en el aula y del CEBA en su conjunto. Además, como ya señalamos, dialogan con las competencias del Marco del Buen Desempeño Docente y el Marco de Buen Desempeño de Directivos.

La estrategia principal es el funcionamiento de los grupos de interaprendizaje organizados en cada CEBA; en este caso, con las y los docentes de cada campo de conocimiento (Ciencias y Humanidades) (Cépeda, 2018, pp. 3-4).

La forma como se organizaron las instituciones educativas para el trabajo de los módulos fue la siguiente: cada CEBA designó a un coordinador o coordinadora general, y a uno o una por campo de conocimiento (Ciencias y Humanidades). Las reuniones se realizan, en lo posible, una vez por semana, pero también trabajan de manera individual, buscando información que después comparten en el taller de forma colaborativa. En la elaboración del segundo módulo, estos grupos de interaprendizaje mostraron mayor protagonismo y trabajo más autónomo. Sin embargo, también se evidenció la necesidad de asesoría, no solo en la elaboración del material sino también en los contenidos temáticos de las diferentes áreas curriculares y su tratamiento pedagógico. Por tal motivo, las y los docentes son asesorados por especialistas en los temas propios del módulo, quienes les hacen propuestas y van retroalimentando el trabajo, después de revisar lo que van produciendo. Es en los grupos de interaprendizaje que se reúnen para la elaboración de los módulos donde más se ha sentido el problema de las profesoras y los profesores contratados, que no pueden asegurar su continuidad en el proyecto por su inestabilidad laboral.

Los pasos propuestos (Cépeda, 2018, p. 7) para el proceso de elaboración de módulos son los siguientes:

- a) Organización de los equipos: Humanidades y Ciencias.
- b) Designación de un o una docente para la coordinación de cada módulo en cada CEBA.
- c) Organización del tiempo de trabajo individual y en equipo del CEBA, por módulo.
- d) Elaboración de un cronograma general.
- e) Elaboración de matriz general:
 - i. Situaciones problemáticas, retos que se tratarán en el módulo (diagnóstico).
 - ii. Análisis del currículo: selección de competencias, aprendizajes por lograr.
 - iii. Propuesta de unidades que se van a elaborar.
 - iv. Selección de información que necesitan las y los estudiantes.
- f) Buscar información actualizada para cada unidad:
 - i. Selección y organización de la información que contribuya a desarrollar las competencias propuestas en cada unidad.
 - ii. Diseñar actividades motivadoras y creativas para cada momento de la secuencia metodológica que promueva el desarrollo de las competencias y el autoaprendizaje:
 - Aprendamos de diversas experiencias de la vida.
 - Aprendamos de manera autónoma.
 - Verifiquemos lo aprendido.
 - Metacognición de cada unidad de aprendizaje.
 - iii. Organizar y desarrollar cada unidad de aprendizaje, de manera progresiva:
 - Contenidos y actividades.
 - Revisar cada unidad de aprendizaje por:
 - Cada equipo.
 - Consultores temáticos.
 - Consultor de evaluación.
 - Retroalimentación.
 - Mejoras tomando en cuenta la retroalimentación.

El módulo de Ciencias abarca tres áreas curriculares: Ciencia, Ambiente y Salud; Matemática; y Educación para el Trabajo. El módulo de Humanidades comprende las áreas de Ciencias Sociales y Comunicación Integral.

Los módulos tienen una introducción en la cual se describe el contenido y se dan indicaciones generales. Cada unidad de los módulos cuenta con tres secciones. La primera, *Aprendamos de diversas experiencias de la vida*, se inicia con una historia de vida acerca de la cual se reflexiona mediante preguntas al final de la

lectura. Algunos de estos textos son elaborados por los directores o docentes que participan en el Programa. La segunda, denominada *Aprendamos de manera autónoma*, contiene diversas actividades, textos informativos, preguntas de reflexión, direcciones de páginas web para ampliar información, actividades variadas para realizar como parte del aprendizaje. La tercera sección, *Verificamos lo aprendido*, está dedicada a la evaluación. Al final se presenta una ficha para hacer una síntesis y una reflexión sobre lo aprendido y que da cabida a la metacognición, pues invita a las y los estudiantes a reflexionar sobre cómo aprendieron y de qué forma aprenden mejor.

A diferencia del módulo de primer grado, como fruto del proceso de elaboración de material autoinstructivo, en el módulo del segundo grado, tal como se indica en la introducción, cada estudiante debe organizar un portafolio con las actividades realizadas en su proceso de aprendizaje. Para ello reciben orientaciones en cada unidad. El portafolio sirve para verificar los avances en los aprendizajes. Los primeros trabajos deben ser retroalimentados por la o el docente tutor con el fin de que sean mejorados si fuese necesario. De esta manera se puede comparar la primera versión con la versión mejorada de su trabajo, lo cual constituye una excelente oportunidad para reflexionar sobre los logros y dificultades durante el proceso, así como para reconocer cómo se aprende mejor y valorar los resultados. El portafolio puede tener formato físico o electrónico, e incluso pueden combinarse ambos.

Además, para cada competencia se presentan rúbricas, que indican de manera precisa qué se evaluará de cada competencia para que se pueda verificar en qué medida se alcanzan esos logros y sea posible pedir ayuda al docente asesor cuando se necesite. Las y los docentes han desarrollado las rúbricas y han aprendido a elaborar competencias para cada desempeño.

El proceso de elaboración de los módulos se puede apreciar en la secuencia de talleres, como mostramos a continuación.

Secuencia del taller realizado el 24 de marzo del 2018

Objetivo general

- Reiniciar el proceso de formación en el marco de los convenios entre TAREA y los CEBA Pachacútec, Peruano Suizo y Juan Guerrero Quimper.

Objetivos específicos

- Actualizar las orientaciones sobre tratamiento curricular para la elaboración del módulo de atención semipresencial de estudiantes del segundo grado del ciclo avanzado.
- Iniciar la elaboración de la matriz de los módulos de Humanidades y de Ciencias.
- Acordar una organización que promueva la participación de diferentes formas: aportes temáticos, equipo de coordinación de elaboración de módulos.

Temas por desarrollar

- Tratamiento curricular: Diseño Curricular Nacional de EBA, 2009.
- Proceso para la elaboración de la matriz del módulo de segundo grado del ciclo avanzado, atención semipresencial.

Orientaciones sobre tratamiento curricular en EBA

- Diálogo con participantes.

Presentación de la matriz para la elaboración de módulos, en el marco de las orientaciones sobre tratamiento curricular:

- Ejemplo para elaborar matriz.
- Preguntas, aclaraciones.

Inicio de elaboración de la matriz – Segundo grado del ciclo avanzado

- Todos juntos. Priorizan la problemática, experiencias de vida (eje temático) para trabajar el 2018.

Por campos de conocimiento (Humanidades y Ciencias):

- Seleccionan las competencias y aprendizajes por lograr en cada área y sus componentes, en relación con la situación problemática-eje temático de las unidades 1 y 2.
- Seleccionan los contenidos pertinentes.
- Proponen el producto o desempeño que demuestre el aprendizaje.
- Verifican y precisan en qué se articulan, relacionan o complementan entre áreas para que las y los estudiantes comprendan, amplíen su conocimiento sobre la situación problemática y actúen de manera pertinente (competencias).

Socialización: Ciencias y Humanidades

- Se presenta cómo se programará la unidad 1 de cada campo de conocimiento.
- Comentarios, sugerencias.

Organización

- Para concluir la matriz.
- Para elaborar los módulos de acuerdo con la matriz aprobada por los tres CEBA.

Secuencia del taller realizado el 7 de abril del 2018

Objetivo general

- Reiniciar el trabajo colaborativo, reflexivo y autónomo con las y los docentes de los CEBA piloto en la elaboración de los módulos de Ciencias y Humanidades para estudiantes del segundo grado del ciclo avanzado.

Objetivos específicos

- Completar la matriz de los módulos de Humanidades y de Ciencias para segundo grado del ciclo avanzado.
- Acordar una organización que promueva la participación de diferentes formas: aportes temáticos, equipo de coordinación de elaboración de módulos.

Temas por desarrollar

- Identificar situaciones problemáticas y aspiraciones que constituyan ejes temáticos del módulo de segundo grado del ciclo avanzado, atención semipresencial.
- Identificar las competencias, aprendizajes por lograr, contenidos temáticos y enfoques por tratar en cada unidad de aprendizaje de los módulos.

Producto por obtener

- Dos matrices, una del módulo de Humanidades y otra del módulo de Ciencias, consensuadas por docentes de los tres CEBA.

Trabajo conjunto

Identificación de situaciones problemáticas y aspiraciones de las y los estudiantes: ejes temáticos:

- Socialización de las propuestas de cada CEBA.
- Identificación de temas coincidentes y singulares.
- Diálogo para definir los cuatro temas de cada módulo, cuidando su coherencia.

Trabajo organizado por campos y áreas

- Por áreas. Identifican los componentes curriculares de la matriz del módulo de segundo grado:
 - ~ Seleccionan las competencias, aprendizajes por lograr, contenidos, enfoques de cada área en relación con la situación problemática – eje temático de las unidades.
 - ~ Proponen el producto o desempeño que demuestre el aprendizaje (evaluación).
- Por campo. Socializan y precisan en qué se articulan, relacionan o complementan entre áreas para que las y los estudiantes comprendan, amplíen su conocimiento sobre la situación problemática y actúen de manera pertinente (competencias).

Socialización de las matrices para los módulos

- Representantes de cada campo presentan la matriz elaborada.
- Diálogo y acuerdos sobre la matriz de los módulos de segundo grado.

Socialización: Ciencias y Humanidades

- Presentan cómo se programará la unidad 1 de cada campo de conocimiento.
- Comentarios, sugerencias.

Organización para la elaboración de módulos

- A nivel de CEBA.
- A nivel de campo de conocimiento: Ciencias y Humanidades.

Secuencia del taller realizado el 5 mayo del 2018

Objetivo general

- Propiciar y acompañar el trabajo colaborativo, reflexivo y autónomo con las y los docentes de los CEBA piloto en la elaboración de los módulos de Ciencias y Humanidades para estudiantes del segundo grado del ciclo avanzado.

Objetivos específicos

- Analizar y consolidar con sentido autocrítico y constructivo la matriz de los módulos de Humanidades y de Ciencias para segundo grado del ciclo avanzado.
- Acordar una organización que promueva la participación de diferentes formas: aportes temáticos, equipo de coordinación de elaboración de módulos.

Tema por desarrollar

- La evaluación en los módulos: producto o desempeño que evidencie los aprendizajes logrados y el desarrollo de las competencias seleccionadas.

Producto

- Matrices de módulo de Humanidades y de módulo de Ciencias consensuadas por docentes de tres CEBA.

Explicación sobre las características del portafolio y los productos o desempeños con fines de evaluación.

Trabajo por campo de conocimiento.

- En conjunto, se analiza la matriz y se hacen los reajustes o precisiones necesarias.

Socialización

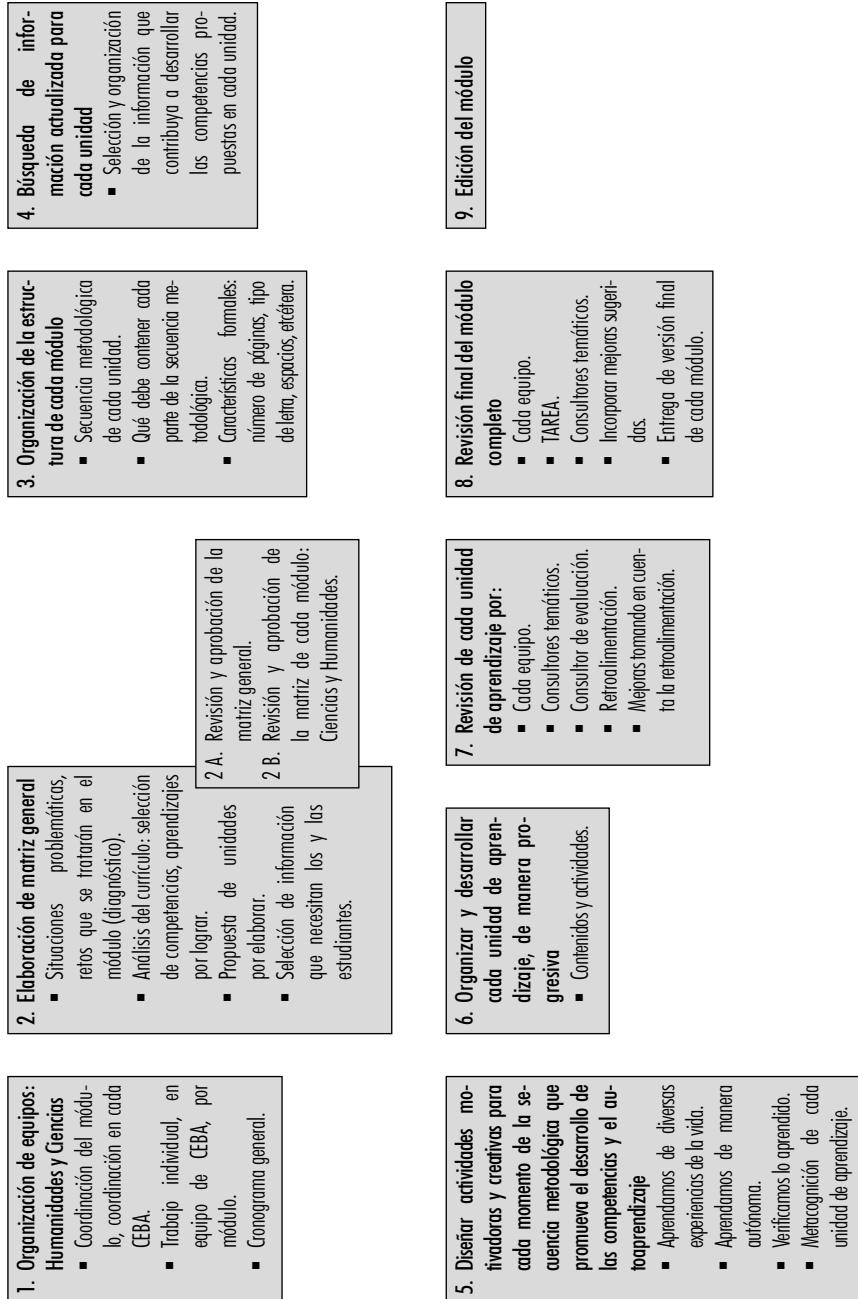
- Cada equipo de trabajo presenta la matriz, por áreas curriculares.
- Aportes para mejorar cada matriz en función de optimizar los aprendizajes de las y los estudiantes.

Organización del trabajo

- Entrega de orientaciones sobre características formales del material por producir.
- Distribución de trabajo por áreas. Responsables.

En el proceso de elaboración de los módulos se desarrollan las competencias de autoformación, y en los contenidos de los módulos se deben evidenciar los enfoques.

Proceso de elaboración de módulos:



IV.

Factores que favorecieron y que dificultaron la intervención

Al firmarse el convenio con la UGEL 01 y con los tres CEBA, se establecieron ciertos requisitos mínimos, como punto de partida, que favorecieran el desarrollo del Programa (explicitados en acápite 1.2.a), sobre todo para minimizar factores intervinientes que ocasionaran el retiro de alguna de las instituciones antes de los tres años que duraría la intervención.

En los diagnósticos participativos realizados el primer año se identificaron algunas características, que pueden considerarse favorables para el desarrollo del Proyecto. Entre ellas podemos mencionar la mayor proporción de docentes nombrados, la experiencia por los años de trabajo y su perfil académico (la mayoría tiene posgrado).

En particular, los directores manifestaron en las entrevistas, como un factor favorable, que la mayoría de docentes provenga de distintas regiones del país, pues ello favorece el respeto a la diversidad y permite que haya una mayor identificación de los profesores y las profesoras con las y los estudiantes, y que el enfoque intercultural se desarrolle de manera natural.

El buen clima institucional en los tres CEBA fue mencionado como otro factor importante. El Programa ha contribuido a generarlo y mantenerlo, y, a su vez, se constituyó en un factor favorable para su desarrollo.

Se reconoció asimismo a la UGEL 01 por las horas de trabajo dedicadas al Programa fuera de su horario laboral, durante el primer año, cuando las y los docentes dedicaron horas extra para desarrollar los talleres de interaprendizaje.

TAREA también se ganó el reconocimiento por la autoría de los documentos elaborados. De acuerdo con el grado de participación, unos van a figurar como autores y otros como colaboradores. Estos reconocimientos son considerados factores favorables porque animan a los profesores y a las profesoras a participar o a mantenerse en el Programa.

En cuanto a las dificultades identificadas en estos tres años, una de las principales es la inestabilidad laboral, pues aun cuando la mayoría son nombrados, muchos de los docentes son contratados, con el agravante de que sus contratos son por un año lectivo; al terminar este, las y los docentes deben postular nuevamente y, si vuelven a ser contratados, los pueden mandar a cualquier otra institución educativa. Ésta es una de las dificultades que tuvo el Programa: el retiro obligado de muchos y muchas docentes cuyos contratos terminaron, y la incorporación de nuevos docentes cada año.

Por otra parte, también hay profesoras y profesores nombrados que se incorporaron desde el principio, pero cuyo grado de participación, por diferentes motivos, no ha sido el mismo todos los años. Los docentes que han participado siguiendo todo el proceso los tres años son 4 de 8 en el CEBA Juan Guerrero Quimper, 6 de 13 en el CEBA Pachacútec, y 8 de 16 en el Peruano Suizo. No consideramos a los directores, pues todos ellos han participado activamente los tres años.

Otra dificultad ha sido la limitación de tiempo de maestras y maestros, porque las actividades (reuniones de coordinación, talleres, jornadas de reflexión y grupos de interaprendizaje) se desarrollan fuera del horario de trabajo. Esto ha cambiado el año 2018, por las 6 horas de trabajo adicionales al dictado de clases que tienen las y los docentes de EBA, quienes deben permanecer en la institución educativa para desarrollar otras tareas propias de su función docente. Aunque la UGEL señala específicamente para qué deben utilizarse esas horas, los directores y las profesoras y los profesores de los tres CEBA han organizado el trabajo para que parte de esas horas se utilicen en las actividades del Programa. Si bien ese tiempo no es suficiente, sí permite que por lo menos en algunas actividades participen todas y todos los docentes del CEBA.

La falta de equipamiento es otro factor limitante. En el aula de innovación, que se comparte con EBR, hay pocas computadoras, y el acceso a internet es limitado. Esto dificulta el trabajo en talleres y limita el trabajo personal de las y los docentes, quienes deben realizarlo en horas extras y en sus casas.

En cuanto a las dificultades para ejercer el liderazgo pedagógico que el Programa requiere, los directores del Juan Guerrero Quimper y del Pachacútec las atribuyen al recargo de tareas administrativas, porque los CEBA no cuentan con secretaría ni asistente, y las funciones administrativas resultan muy demandantes. El director del Peruano Suizo considera además el hecho de no tener al personal docente reunido en un solo

local, pues varios de los y las docentes trabajan en los periféricos, en locales distantes de la sede central del CEBA. A pesar de ello, se observa el compromiso de los directores, quienes asisten a los talleres y reuniones del Programa.

Existen también dificultades generadas por los propios docentes y por las y los estudiantes. En el caso de los primeros, inasistencia y tardanzas a algunos talleres, incluso cuando son programados dentro de las horas de asistencia obligatoria. También algunos incumplimientos cuando tienen que preparar documentos para llevar a los grupos de interaprendizaje. Algunos docentes reclaman que no todos sus compañeros se comprometen igual, lo cual constituye un obstáculo para el trabajo colaborativo, que recae en unos pocos. Por el lado de las y los estudiantes, se identifican como dificultad las inasistencias y tardanzas reiteradas. Esto limita sus posibilidades de aprendizaje, e incide negativamente en los logros del Programa. La modalidad es flexible; el problema es que las y los docentes son muy permisivos con las tardanzas frecuentes de las y los estudiantes, quienes suelen aducir que trabajan; permisividad que es aprovechada por muchos otros que no tienen ese problema. Docentes y estudiantes, en sendas entrevistas, coincidieron en que esta dificultad se ha ido superando en el tercer año, porque las profesoras y los profesores son más puntuales y han aumentado sus expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes, que al comienzo del programa eran muy bajas.

La resistencia de algunas y algunos docentes al cambio es una dificultad que se manifiesta en algunos talleres. Ésta, al parecer, se debe a lo difícil que les resulta comunicarse entre ellos y planificar de manera colaborativa, así como cambiar los hábitos de enseñanza. En los tres años se han ido superando parcialmente esas dificultades al tomar conciencia y conocer algunas estrategias de trabajo colaborativo, una de las competencias de autoformación que el Programa de formación promueve. Los docentes reconocen esas dificultades, y también el esfuerzo que han hecho para superarlas, sobre todo cuando se refieren a los grupos de interaprendizaje en los que participan.

El papel de la UGEL con relación al Programa es visto de distinta manera por los directores. Para el director del CEBA Juan Guerrero Quimper, la UGEL “no interfiere. Está siempre pendiente del proyecto”. Para el director del CEBA Pachacútec, “la UGEL brinda apoyo para la realización del proyecto en todo momento, sobre los horarios para los talleres o GIA inter-CEBA”. Asimismo, reconoce el apoyo brindado por TAREA en lo referente a la mejora de los aprendizajes. La opinión del director del CEBA Peruano Suizo es diferente: “Indiferencia. No apoyan. No hay ningún reconocimiento, pero sí se benefician con los éxitos del proyecto”. En todo caso, de acuerdo con la opinión de los directores, no se puede afirmar que la UGEL constituya un factor que haya obstaculizado el desarrollo del Programa.

V.

Comprensión y valoración del Programa por los sujetos involucrados: directivos, profesores, estudiantes

Para esta sistematización, además de analizar críticamente los documentos elaborados por el equipo de TAREA, realizamos entrevistas con directivos, docentes y estudiantes con la finalidad de recoger sus percepciones sobre lo propuesto y lo vivido en los tres años del Programa, sus aportes, limitaciones y aprendizajes.

1. Percepción sobre los enfoques: equidad de género, inclusión e interculturalidad

En el segundo año, los directores y docentes no distinguían muy bien los componentes del Programa; se sentían muy involucrados con el enfoque de interculturalidad, pero tenían resistencia a incorporar el enfoque de género (López de Castilla, 2017). Contrariamente, en el tercer año se verificó una percepción más clara de cada uno de los enfoques. Si bien es cierto que no definen con mucha claridad en qué consiste cada uno, mencionan ideas sueltas, lo que nos permite suponer que tienen más claridad respecto de los enfoques. Deducimos que ha ayudado en este cambio el proceso de elaboración de los módulos en los talleres de interaprendizaje.

Afirman que los enfoques están incluidos de manera trasversal en las matrices curriculares que han construido. De manera más específica, obtenemos respuestas como las siguientes sobre el enfoque de género:

- Hay “tolerancia” entre varones y damas.
- Los hombres y mujeres han participado por igual en juegos florales.
- Se trata de lograr la paridad de género en todas las actividades que se desarrollan.
- La equidad de género en los módulos significa que todos —mujeres y varones— colaboran por igual.

- Se incluye en la matriz que se ha construido para el desarrollo curricular.
- Está en los contenidos de Ciencias Sociales y se pone en práctica.
- Se toma en cuenta en los contenidos, sin mencionarlo específicamente.
- Hay una buena integración y apoyo entre todos los estudiantes (mujeres y hombres).
- Se busca que las y los estudiantes tengan igualdad de oportunidades.
- El trato es igual para todos.
- Gracias al enfoque de género, se trata de dar oportunidad a todas y todos, desterrar estereotipos, desarrollar una buena convivencia.

Sobre el enfoque de inclusión, afirmaron que:

- Se impulsa el respeto por la diversidad de origen, de creencias, etcétera.
- Se recibe indistintamente a toda clase de estudiantes.
- Cuando hay estudiantes con ritmo de aprendizaje más lento, los profesores o profesoras les dan más atención.
- Procuramos que no se maltrate directa ni indirectamente a los estudiantes que son diferentes por diversas razones.
- Tratamos de desterrar la discriminación.
- En los juegos, se trata de que todas y todos participen y que no se dé oportunidad solo a los que más destacan.
- Evitamos toda forma de discriminación.

Sobre el enfoque de interculturalidad, manifestaron:

- El enfoque de interculturalidad siempre se ha desarrollado en la EBA, debido a que las y los estudiantes o sus madres y padres proceden de distintos lugares del país, sobre todo los que son mayores. Ahora hay muchos estudiantes jóvenes y nacidos en la ciudad.
- Muchos adultos no tienen escolaridad o no la han completado porque vivieron en el campo o en poblaciones muy alejadas y no tuvieron oportunidad. Sería conveniente animarlos a que se matriculen en EBA y terminen su Secundaria.
- Se desarrolla la interculturalidad en las sesiones de aprendizaje, a partir de las experiencias y de las vivencias de las y los docentes y de las y los estudiantes.

El tratamiento de los enfoques en el módulo de Ciencias se puede evidenciar en las historias de vida y en las preguntas de reflexión, no tanto en los textos informativos. El que se puede apreciar más claramente es el enfoque de interculturalidad.

En el módulo de Humanidades, los enfoques están presentes con mayor claridad, por la misma naturaleza de los temas que se tratan. Se pueden apreciar en las historias de vida que se presentan al inicio de cada sección, así como en los textos informativos, las lecturas y las preguntas de reflexión.

2. Percepción sobre las competencias de autoformación desarrolladas: trabajo colaborativo, aprender a aprender, reflexión sobre y para la práctica

En el segundo año del Programa, las profesoras y los profesores hablaban del trabajo colaborativo, el aprender a aprender y la reflexión sobre y para la práctica, entendiéndolas más como estrategias que como competencias. En cambio, en el tercer año sí las perciben claramente como competencias de autoformación permanente. Parecen haber superado o estar en vías de superar la dificultad para asimilar el concepto de competencia. Las valoran para su desarrollo profesional. Tienen claro en qué medida las competencias forman parte de una mejora en su práctica. Comprenden que forma parte de su desarrollo profesional y es lo que les va a quedar cuando termine el Programa. Reconocen que gracias al desarrollo de estas competencias hay más integración entre ellas y ellos.

Las ideas que expresan sobre cada una de las competencias son las siguientes:

- Definen la competencia trabajo colaborativo como la participación de todas y todos en las actividades, poniendo cada uno su parte. Reconocen como los espacios en los que han desarrollado más claramente el trabajo colaborativo la elaboración de los diagnósticos participativos, la confección de los Planes de Mejora, la construcción de matrices curriculares, la elaboración de instrumentos de evaluación, y el trabajo de los módulos autoinstructivos.
- De manera específica, se refieren al trabajo colaborativo en los siguientes términos:
 - ~ Se desarrolla mejor en los grupos de interaprendizaje.
 - ~ Cada profesor hace su aporte y se obtiene un producto común.
 - ~ Ha permitido integrar las experiencias y fortalecerlas.
 - ~ De manera colaborativa se reconocen debilidades y fortalezas.
 - ~ A veces es difícil, porque no todos los profesores pueden participar.
- Respecto a la competencia aprender a aprender, resulta importante señalar que las y los docentes, a partir de comprender esta competencia, se reconocen como sujetos de aprendizaje. Al respecto, dicen lo siguiente:
 - ~ Identificamos las debilidades para mejorar.
 - ~ Se aprende de la experiencia de cada uno.
 - ~ Lo que se aprende se pone en práctica con los otros colegas.

- ~ También se desarrolla el aprender a aprender con los estudiantes.
- ~ Se tiene en cuenta la experiencia de los estudiantes.
- En cuanto a la competencia reflexión sobre y para la práctica, las y los docentes manifiestan que ella se va convirtiendo en una conducta permanente que permite aprender de la experiencia. De manera particular, los diagnósticos participativos les han permitido identificar las fortalezas y debilidades en cuanto a su desarrollo y desempeño profesional. Durante el tercer año han participado en jornadas dedicadas de manera específica a la reflexión sobre y para su práctica, orientada a aprender de ella y mejorarla. Las y los docentes expresan su percepción sobre esta competencia de la manera siguiente:
 - ~ Se reflexiona con base en un objetivo común.
 - ~ Nos preguntamos: ¿cómo estoy asumiendo mi rol docente?, ¿qué necesito mejorar?

Aun cuando esta competencia es bien valorada por las y los docentes en las entrevistas, lo que dicen acerca de la reflexión es muy limitado, lo cual es un indicador de la necesidad de seguir profundizando en su comprensión y en estrategias para ponerla en práctica.

3. Percepción sobre la incidencia del Programa en los aprendizajes de las y los estudiantes

Al comienzo, las y los docentes expresaban de distintas maneras bajas expectativas respecto a la capacidad de aprender de las y los estudiantes. En los diagnósticos participativos que se desarrollaron el primer año, y que sirven como fuente de datos para todas las actividades del Programa, se plantearon a las y los docentes las siguientes preguntas y se obtuvieron respuestas diversas, como las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿Qué sabemos sobre los aprendizajes de nuestros y nuestras estudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de comprensión lectora. • Falta de razonamiento matemático. • Falta de habilidades comunicativas.
¿Qué más necesitamos saber para mejorar su aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar la lectura en forma constante. • Conocer el nivel de aprendizaje en el que se encuentran el y la estudiante. • Conocer su lugar de procedencia.
¿Cómo podemos conseguir dicha información?	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborando textos relacionados con su vida cotidiana, utilizando textos del Minedu, aplicando estrategias con lenguajes sencillos. • Aplicando una prueba diagnóstica. • Elaborando una encuesta con preguntas cerradas.

Éste fue el punto de partida para reflexionar y plantear la manera cómo el Programa iba a incidir en los aprendizajes de las y los estudiantes, y lo que se incorporó en los Planes de Mejora respecto a ellos. En el tercer año, las expectativas han mejorado considerablemente. Las y los docentes valoran el Programa porque han aprendido una nueva manera de trabajar con las y los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades. Perciben claramente la relación entre su desarrollo profesional y su manera de enseñar con la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes.

El empeño docente por lograr un mejor aprendizaje de las alumnas y los alumnos está centrado en la programación curricular y en los módulos de interaprendizaje, los cuales apuntan a que las y los estudiantes puedan aprender y buscar más información utilizando diversos recursos, como internet. También se les ofrecen referencias bibliográficas o videos, para que puedan ampliar su aprendizaje. En el caso de aquellas y aquellos que estudian en la modalidad semipresencial, se respetan los procesos pedagógicos, pero para ser desarrollados con mayor autonomía.

4. Percepción de los principales logros y limitaciones

Los directores y las y los docentes tienen una percepción sobre los logros del Programa y acerca de las dificultades que ha sido necesario superar y aquéllas que no se han superado.

Reconocen que el Programa ha contribuido a su desarrollo profesional y a mejorar las relaciones interpersonales en cada CEBA. Afirman que las tres competencias ya forman parte de su quehacer profesional. Como resultado de las competencias de autoformación, han aprendido a buscar información, a actualizarse permanentemente. Han vencido la resistencia al cambio (aunque sea parcialmente). Lo mismo podemos decir de la incorporación de los enfoques en su lenguaje cotidiano. Si no tienen muy claro cómo éstos están incorporados en el currículo, lo tienen asimilado en su práctica.

El Programa ha fortalecido las capacidades pedagógicas de las y los docentes en lo que concierne a su desempeño en el aula. Han mejorado su forma de trabajar con las y los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades. También consideran como un logro el haber aprendido nuevos conceptos, nueva terminología. Otro avance que consideran valioso es la elaboración de matrices para la planificación curricular. Antes hacían la programación de manera individual, por áreas. Hay una nueva manera de buscar información y más intercambio entre profesores.

El avance más reconocido por las y los docentes de los tres CEBA es el haber podido elaborar los módulos de autoaprendizaje. Consideran que el intercambio de experiencias que se ha realizado en los talleres

de interaprendizaje ha contribuido en esta dirección, gracias al trabajo colaborativo. El trabajo con los módulos ha llevado a una forma de organización que es en sí misma un aprendizaje. Siguiendo el mismo procedimiento, han trabajado las rúbricas de evaluación. Esto lo consideran como un gran aprendizaje, pues antes de participar en el Programa no tenían idea de cómo trabajar estas estrategias pedagógicas. Valoran mucho la capacitación y el acompañamiento. Algunos reconocen que todavía tienen dificultades técnicas. También han aprendido a hacer compromisos y cumplirlos.

Ese reconocimiento de las y los docentes de sus logros es una forma de expresar que han elevado su autoestima. Se sienten más profesionales. Esto es importante, porque los puede animar a seguir trabajando con el mismo entusiasmo y compromiso cuando termine la intervención de TAREA.

Otro logro es el fortalecimiento del COPAE con la participación de las y los estudiantes. Toman parte en juegos florales y en la organización de la celebración de fechas cívicas, en campañas diversas (por ejemplo, de lucha contra las drogas), en eventos deportivos. Además de los que participan en el COPAE, se ha incorporado a todas y todos los estudiantes, pues en algunos momentos se les convocó a talleres y reuniones para evaluar el Programa y conocer sus necesidades.

La principal limitación que perciben tanto los directores como las y los docentes es la falta de tiempo para dedicar al Proyecto, porque la mayoría trabaja también en EBR y otros u otras están siguiendo maestrías. También hay que señalar las diversas tareas que les asigna la UGEL, por las actividades que programan y diversas campañas a lo largo del año. Existen asimismo varios Docentes Fortaleza, condición que, si bien significa un reconocimiento de la UGEL a su esfuerzo y dedicación personal, les suma otras obligaciones.

Hay maestras y maestros que reconocen como una limitación que algunos de sus colegas se comprometan y no cumplan. Otra dificultad que constatan es que no todos tienen un buen manejo de internet, lo que dificulta el trabajo colaborativo en la elaboración de los módulos.

VI.

Sugerencias y recomendaciones que se desprenden del Programa

1. Lecciones aprendidas

Como señalamos al inicio, el Programa de Formación se desarrolló en el marco del Proyecto Piloto de Mejora de la Gestión en tres CEBA, dirigido a instituciones de Educación Básica Alternativa. Consideramos necesario resaltar esta característica porque, aun cuando esta modalidad de la educación básica atiende a los sectores menos favorecidos de la sociedad, es la que recibe menos financiación del Estado. Por esto, es importante que instituciones de la sociedad civil le dediquen esfuerzos y recursos.

El Programa se propone lograr un mayor protagonismo de directores y docentes de los CEBA piloto, de tal manera que desarrollem una gestión institucional y pedagógica con mayor iniciativa y autonomía. Los sujetos que se forman son las y los docentes y las y los estudiantes. Aunque no existe una relación automática entre formación docente y aprendizaje de los alumnos y alumnas, no se puede negar el importante papel que el maestro o maestra desempeña en la relación educativa y en el logro de los aprendizajes. En el Programa se plantea mejorar las capacidades de los docentes, de tal manera que incidan de manera favorable en la formación de las y los estudiantes. En su conjunto, supone un esfuerzo colectivo, que compromete a directores, profesores y estudiantes. Éste es un cambio importante en relación con la tendencia al esfuerzo individual.

Los cambios muchas veces ponen el énfasis en los componentes no personales de la educación, como los objetivos, los contenidos, la organización, los medios, los métodos, la evaluación. Pero descuidan los componentes personales, que son las y los docentes y las y los estudiantes. El Programa, que pretende generar cambios, hace que éstos se produzcan en los sujetos de enseñanza y aprendizaje, y se vale de los otros componentes como medios para llegar a los sujetos, que son los verdaderos destinatarios.

Las principales ideas que cruzan el Programa son: desarrollo profesional, mejora permanente, autonomía profesional, producción de saber pedagógico. Como estrategia principal se utiliza la formación en la acción, a través del acompañamiento. Se entiende que el verdadero sentido de la práctica es la reflexión y el trabajo colaborativo, que permita reconocer los logros para optimizarlos y superar las deficiencias.

El docente y la docente son considerados a la vez un sujeto de enseñanza y un sujeto de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los CEBA piloto, integrados por directores, profesores y estudiantes, se convierten en instituciones que aprenden.

Esa concepción del docente como un sujeto de aprendizaje es lo que el Programa de Formación desarrolla a través de cuatro ideas centrales:

- El concepto de desarrollo profesional docente y su relación con el aprendizaje de las y los estudiantes.
- El Programa de Formación apunta a desarrollar competencias de autoformación, que permiten que las y los docentes adquieran una actitud de formación permanente. Éste es un aporte importante a la autoformación de los maestros. El Programa de Formación ha desarrollado indicadores para su evaluación y estrategias para su desarrollo.
- La formación en la acción. El Programa de Formación no se desarrolla como un curso, sino mediante la práctica; todo lo que se hace en el Programa es aprendizaje, desde la elaboración del diagnóstico, los instrumentos que elaboran, el procesamiento de la información, los Planes de Mejora, los módulos autoinstructivos, los Círculos de Interaprendizaje. Por eso nos parece justo que a las y los docentes se les reconozca el número de horas, como si fuera un curso de formación en servicio.
- Promover una cultura de mejora permanente. Esto se desarrolla mediante los Planes de Mejora que elaboran de manera colaborativa todos los miembros de la comunidad educativa de cada CEBA con el asesoramiento del equipo de TAREA, previa reflexión generada a partir de los resultados del diagnóstico participativo.

Se desarrollan las siguientes estrategias:

- Con la asesoría y el acompañamiento que brinda el equipo de TAREA, en cada CEBA existen grupos de interaprendizaje en los que participan las y los docentes de manera voluntaria. Son los encargados de elaborar los productos del Programa: diagnósticos participativos, Planes de Mejora y módulos de autoaprendizaje para la atención semipresencial:
 - ~ La formación de las y los docentes mediante el desarrollo de tres competencias: aprender a aprender, trabajo colaborativo y reflexión sobre y para la práctica. Con tal propósito, se definió

cada competencia e indicadores. Se elaboraron instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de las competencias.

- ~ La actualización y retroalimentación permanente durante el proceso de elaboración de los documentos mencionados, entre pares y por especialistas, según las necesidades de las y los docentes, y los temas tratados.
- ~ La reflexión como una práctica permanente.
- ~ La participación de las y los estudiantes en los diagnósticos participativos y en los Planes de Mejora.
- ~ El asesoramiento a las y los estudiantes miembros del COPAE y a las y los docentes que los asesoran.

- Los directores, las y los docentes identifican con claridad sus aprendizajes específicos:
 - ~ Hacer un diagnóstico antes de programar y otro de proceso para ver cómo se va avanzando.
 - ~ Se han conocido nuevos conceptos: reflexión, portafolio, rúbrica.
 - ~ A reflexionar sobre la propia formación; a utilizar la metacognición.
 - ~ A incorporar los enfoques de manera transversal.
 - ~ A hacer la programación curricular.
 - ~ A elaborar rúbricas para la evaluación.
 - ~ Se han cambiado los criterios para evaluar.
 - ~ A evaluar de manera permanente.
 - ~ A valorar a las y los estudiantes.
 - ~ A utilizar nuevas maneras de enseñar, saliendo de lo tradicional.
 - ~ A usar las TIC como herramienta.
 - ~ Con la elaboración de los módulos se aprende a medir qué conocimiento se va a brindar a las y los estudiantes, una nueva forma de enseñar a distancia, a buscar información, a investigar.

Como se puede apreciar, se trata de una nueva orientación que se caracteriza por la construcción de saber pedagógico a través de la práctica reflexiva, el interaprendizaje y el intercambio de experiencias, el trabajo colaborativo y el asesoramiento a las y los docentes mediante el acompañamiento pedagógico; es decir, “[...] el desarrollo de los profesores se produce en situación de trabajo, dentro del contexto de la organización escolar. Es una actividad que excede la participación de un profesor solo, actuando individualmente” (Vezub, 2010, p. 15).

Todos estos aprendizajes forman parte del desarrollo profesional de las y los docentes y deben continuar cuando termine la intervención de TAREA. Los tres años de duración del Programa han sido el tiempo necesario para lograr internalizar los logros en la formación de docentes.

2. Ajustes que hacer al diseño

Al terminar el segundo año, el equipo de TAREA se propuso aplicar algunos ajustes para consolidar el Programa y garantizar que sea asumido por los sujetos en los tres CEBA (TAREA, 2017b).

Son los siguientes:

- Poner mayor énfasis en el desarrollo de los Planes de Mejora y en consolidar los equipos de las instituciones educativas.
- Desarrollar estrategias para que los enfoques equidad de género, inclusión e interculturalidad sean incorporados en la implementación de los Planes de Mejora, los módulos autoinstructivos para estudiantes y los instrumentos de evaluación.
- Dado que el Programa tiene como propósito mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes, esta mejora debería ser evaluada. No es necesario hacerlo con una prueba de conocimientos: pueden realizarse reuniones de reflexión con fines de evaluación y trabajarse con rúbricas.
- El Plan de Mejora desarrolla actividades concretas, que apuntan a resolver carencias específicas detectadas en el diagnóstico. En un reajuste del diseño, los Planes de Mejora podrían tener un alcance más global, incluyendo todos los aspectos del desarrollo de la institución educativa.

Las competencias de autoformación permanente que se desarrollan con el Programa de Formación deben producir cambios significativos en la práctica docente, no solo en relación con las actividades del Programa. Teniendo en cuenta que nuestro sistema educativo carece de una cultura de evaluación, es necesario superar las dificultades para el desarrollo de estas prácticas, sobre todo la autoevaluación y la interevaluación.

En los informes de los CEBA sobre los diagnósticos participativos hemos observado que se incide en los problemas y necesidades. Es conveniente también orientar a las y los docentes a identificar las potencialidades y cómo éstas se toman en cuenta al desarrollar los Planes de Mejora. Algo que las profesoras y los profesores no valoran, o por lo menos no lo hacen explícito, es el hecho de trabajar con una población tan heterogénea en todos los aspectos. Éste es un gran potencial, porque se puede aprovechar las experiencias y conocimientos de cada uno para desarrollar actividades de interaprendizaje en las que unas y unos estudiantes enseñan a otros lo que ellos y ellas saben.

El papel de TAREA en el Programa es significativo, porque lo ha diseñado, lo financia y lo asesora. Habría que desarrollar una estrategia para que los CEBA puedan continuarlo cuando termine la intervención.

Ante la dificultad que puedan tener algunos docentes para asistir a los talleres, si tienen interés de participar en el Programa, habría que ver alguna alternativa en cada comunidad educativa.

El Programa está en el último año, de tal manera que los ajustes que se hicieron deben tener un carácter de permanentes, es decir, formar parte del desarrollo profesional de las y los docentes y de la mejora de los CEBA piloto.

Los ajustes de los que se tiene evidencia son la consolidación de los equipos institucionales, la inclusión de los enfoques en todo el quehacer institucional, los cambios producidos en las y los docentes por las competencias de autoformación, algunos avances en las prácticas de evaluación, el reconocimiento de la heterogeneidad de las y los estudiantes como una fortaleza, avances en las posibilidades de los CEBA para tomar la conducción del Programa cuando termine la intervención de TAREA.

Los temas relacionados con estrategias de evaluación todavía deben ser reforzados; asimismo, se debe revisar los diagnósticos para identificar potencialidades y no solo carencias o necesidades.

Lo que no se ha podido lograr es el compromiso de todas y todos las profesoras y los profesores; siempre habrá unos con más interés que otros. Sin embargo, cada institución resuelve a su manera esta dificultad. Sea como fuere, consideramos importante el reconocimiento que se les pueda hacer mediante resoluciones, certificados y estímulos como la publicación de los materiales que producen, y cualquier otro que las normas permitan.

El equipo de TAREA tenía previsto hacer en el año 2018 por lo menos dos reuniones con estudiantes para evaluar el Programa. Solo se ha podido realizar reuniones con estudiantes que forman parte del COPAE, pues el tiempo es escaso en los CEBA, debido a que hay recarga de actividades. Nos parece importante resaltar este tema del tiempo, porque es algo a lo que se hace referencia de manera recurrente. Sería conveniente plantear metas más realistas en los proyectos.

El monitoreo, la asesoría y la retroalimentación son las actividades que se cierran con la finalización del Programa, pero que seguramente TAREA, debido a su trayectoria y a su posicionamiento en proyectos de EBA, va a seguir haciendo, aunque sea de una manera mucho menos intensiva. En todo caso, el modelo desarrollado puede ser utilizado en otros CEBA.

3. Perspectivas que se abren

Los aprendizajes que deja el Programa de Formación son una fuente inspiradora de lo que se puede hacer con grupos de docentes en los que no está fijada la atención del Estado y de la sociedad. TAREA ha desarrollado desde hace varios años una serie de intervenciones en EBA y en la educación de jóvenes y adultos en Lima y en Ayacucho. Esta suma de actividades constituye un activo institucional que ha permitido realizar cambios importantes en estos tres CEBA de la UGEL 01, situados en dos distritos que concentran una población con altos niveles de pobreza.

El Programa materia de esta sistematización forma parte de una línea de trabajo en Educación Básica Alternativa. En sí mismo, constituye un aporte, pues los procesos, los materiales y los instrumentos trabajados pueden ser útiles para otras instituciones educativas de la misma modalidad.

Para lograr cambios educativos favorables es importante que las y los docentes tengan un mayor protagonismo en la gestión y en la práctica pedagógica. Esto hace necesario, entre otras cosas, mejorar la calidad de su formación y favorecer su desarrollo profesional. Desde esta óptica, debemos resaltar algunas características del Programa que abren perspectivas para otras propuestas de trabajo en EBA:

- Que la producción de conocimiento se transfiera a las y los estudiantes, de tal modo que ellos también sean productores de conocimiento.
- Que se valore a las y los estudiantes en su contexto, y que, en este sentido, la heterogeneidad que caracteriza a las y los estudiantes de EBA se convierta en un factor favorable.
- Que se considere como algo irrenunciable el desarrollo del pensamiento crítico.
- Que se incorpore el interaprendizaje entre docentes como una estrategia de aprendizaje permanente, y que esta estrategia se transfiera a las y los estudiantes.
- Que se introduzca la metacognición, relacionada con la reflexión sobre y para la práctica, así como la retroalimentación entre pares.
- Que se haya fortalecido a los COPAE, al punto que se han constituido en un apoyo para la gestión de las instituciones.
- Que se considere a los CEBA como instituciones formadas por personas (directores, profesores, estudiantes) que aprenden permanentemente.

Corresponde al Estado aprovechar los aportes de las experiencias promovidas por otras instituciones para que los aprendizajes que éstas generan puedan beneficiar a un mayor número de estudiantes, aunque esto generalmente no sucede. Además, parece mucho esfuerzo para un grupo de beneficiarios tan pequeño, si lo

vemos desde la perspectiva de todo el país. Por eso, la experiencia debería ser difundida para su conocimiento en otros sectores de la comunidad educativa.

El propósito de promover instituciones educativas cuyas personas aprenden permanentemente, así como el Programa de Formación, es válido para todos los niveles y modalidades educativas. Asimismo, podríamos decir que el enfoque crítico-reflexivo que lo caracteriza es válido para todos los niveles y modalidades. En este sentido, se abren nuevas perspectivas para la educación de niños, jóvenes y adultos en nuestro país.

VII. Conclusiones y recomendaciones generales que surgen del desarrollo del Programa

1. Conclusiones

Las ideas centrales del Programa son: cultura de mejora educativa permanente, desarrollo profesional autónomo, formación en la acción, producción de saber pedagógico, interaprendizaje. Todo esto apunta a convertir a las y los docentes en profesionales reflexivos, críticos, pues hay una interacción permanente entre la reflexión y la acción.

El Programa apunta a cambios permanentes. La mejora institucional se concreta en los Planes de Mejora, los cuales pasan a formar parte del quehacer de los CEBA, al ser incluidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es importante considerar que las y los estudiantes también participan con sus propuestas en los Planes de Mejora.

El Programa de Formación plantea un cambio en maestros y maestras, que los lleve a asumir la responsabilidad de su desarrollo profesional de manera autónoma y permanente, y les proporciona las herramientas necesarias para lograrlo. Desarrolla una concepción de docente como sujeto de aprendizaje.

La formación en la acción es un aporte importante del Programa que se desarrolla en la práctica; todo lo que se hace genera un aprendizaje: la elaboración del diagnóstico, los instrumentos que confeccionan, el procesamiento de la información, los Planes de Mejora, los módulos autoinstructivos, los Círculos de Interaprendizaje.

La producción de saber pedagógico se genera a partir de la reflexión sobre y para la práctica en las jornadas de reflexión y también en la reflexión como una actitud permanente. La vivencia de cada maestro y cada maestra es una fuente de conocimiento, pues aprende en la práctica cotidiana, al optar por una serie de alternativas para responder a los retos que la realidad le presenta. Esas respuestas, que las y los docentes asumen de manera creativa y autónoma, deben ser sistematizadas para construir saber pedagógico.

El interaprendizaje como una estrategia de aprendizaje permanente supone un esfuerzo colectivo, que constituye un cambio importante en relación con la tendencia al esfuerzo individual. Se promueve mediante actividades que se interrelacionan, como son la elaboración de los diagnósticos participativos que sirven de fuente de información para todas las actividades posteriores. Los Planes de Mejora utilizan la información proporcionada por los diagnósticos participativos y resumen las acciones que se deben realizar en cada institución para incidir en los aprendizajes de las y los estudiantes. Son la garantía de sostenibilidad del Programa. La decisión de elaborar los módulos autoinstructivos se genera en los Planes de Mejora.

Los enfoques se toman en cuenta en los diagnósticos participativos, en los Planes de Mejora, en las matrices curriculares y en los módulos autoinstructivos.

Las competencias son puestas en práctica en los talleres de interaprendizaje.

Se han fortalecido las capacidades pedagógicas de las y los docentes en lo que concierne a su desempeño en el aula, lo cual ha incidido en la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes. Lo importante es que las maestras y los maestros de los CEBA piloto lo entienden así.

El Programa es altamente valorado por los beneficiarios, en especial los directores y los profesores y las profesoras. Valoran la capacitación, la asesoría, el acompañamiento. Saben apreciar la capacidad profesional de las y los especialistas que han tratado los diversos temas en los talleres durante los tres años.

Con el desarrollo de las competencias propuestas y la formación en la acción, emergen nuevos liderazgos en los CEBA, especialmente para trabajar en la dimensión pedagógica.

Muchos de los aportes del Programa son válidos para desarrollar políticas de EBA, y también para EBR.

Las acciones del Programa tendrán un efecto más allá de lo que dure la intervención de TAREA. Pasan a formar parte del activo pedagógico de las y los docentes. Sin embargo, nos queda siempre la pregunta: ¿qué serán capaces de hacer los beneficiarios del Programa cuando termine la intervención de TAREA?

2. Sugerencias para desarrollar experiencias similares

Esta experiencia se ha realizado con tres CEBA, todos de un ámbito geográfico cercano. Además, se han elegido instituciones con determinadas características para garantizar el desarrollo del Programa. Las experiencias piloto permiten trabajar con grupos pequeños para, después, generalizarlas o replicarlas.

Consideramos que toda experiencia piloto debe ser replicada para beneficiar a un mayor número de sujetos (directivos, profesores, estudiantes, comunidad educativa en general). De preferencia, debe ser previamente validada.

La iniciativa ha sido de TAREA, que es una institución de la sociedad civil. El Programa piloto constituye un aporte, como tantos programas que desarrollan otras instituciones. Corresponde al Estado recoger estas experiencias y replicar especialmente los principios que las sustentan, teniendo el cuidado de adecuarlas a los contextos socioculturales en que se realicen para responder a las demandas y aspiraciones de las y los docentes participantes.

Para que el Programa piloto pueda ser replicable en otros contextos, es necesario que haya liderazgo del director y voluntad de toda la comunidad educativa, así como buen clima e interés de mejora institucional. También se necesita un mínimo apoyo de la UGEL correspondiente. Los mismos directores y docentes pueden ser parte de un equipo que apoye en la divulgación de estas experiencias en contextos similares.

La experiencia realizada con el Programa de Formación en tres CEBA nos permite afirmar que el tiempo mínimo para consolidar un proyecto es de tres años. Cabe señalar que la condición de contrato de profesoras y profesores constituye una importante limitación para toda intervención, porque no siempre se los vuelve a contratar en la misma institución.

3. Aporte a políticas de EBA

Podemos afirmar que el Programa de Formación para el Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente en el marco de los proyectos Construyendo Cambios en Educación para Jóvenes y Adultos y Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente en Docentes de Educación Básica Alternativa del Distrito de Villa El Salvador (Perú) constituye un aporte al desarrollo de la Educación Básica Alternativa.

La mayoría de estudiantes de EBA están incorporados al mundo del trabajo. De acuerdo con esta realidad, el esfuerzo que el Estado realice para mejorar la atención a esta modalidad, además de tener efectos en el derecho a la educación del que deben gozar todas las personas, incide en la economía del país.

Las necesidades y carencias identificadas en los diagnósticos participativos afectan a la EBA en su conjunto, pues son comunes a todas las instituciones con semejantes características. Éstas son: por parte de los estudiantes, alta deserción, tardanzas e inasistencias, baja autoestima y poca motivación para estudiar; de parte de los docentes, limitado dominio de los procesos pedagógicos y didácticos, limitaciones en el uso de las TIC, deficiencias para el uso adecuado de la programación curricular, unidades y sesiones de aprendizaje; además de carencias materiales, como falta de material didáctico, sobre todo para el área de Ciencias, ausencia de material audiovisual, de laboratorios y talleres. Por esto, las reflexiones sobre el Programa posibilitan una mirada general sobre las políticas de Educación Básica Alternativa, de modo que nos permitimos hacer las siguientes recomendaciones:

- Revisar toda la normativa y el currículo de EBA, teniendo en cuenta que la actual población atendida no está compuesta mayoritariamente por adultos sino por adolescentes y jóvenes.
- Garantizar la renovación de los contratos de docentes en la misma institución educativa, cuando participan en proyectos o programas alternativos que se desarrollan en éstas.
- Facilitar a los docentes de EBA estudios de segunda especialidad, maestrías o doctorados sobre Educación Básica Alternativa, pues la mayoría de los docentes de los CEBA han sido formados para trabajar en Educación Básica Regular. Hacer convenios con universidades para que ofrezcan estas especialidades.
- Desarrollar el vínculo educación-trabajo, de tal manera que las y los estudiantes tengan más opciones laborales y posibilidades de desarrollar prácticas en fábricas o empresas, de acuerdo con su especialidad.
- Tratar a los directores, docentes y estudiantes de los CEBA con la consideración que merecen. Esto significa que tengan su propio espacio en los locales escolares en los que funcionan instituciones de EBR y EBA. Las aulas, laboratorios, bibliotecas y salas de cómputo pueden ser compartidos, lo cual significa asignar una persona a cargo de las instalaciones en los horarios en que funciona la EBA.
- Potenciar los COPAE como instancia de participación estudiantil.
- Diseñar el currículo de EBA de tal manera que se puedan incorporar las experiencias de las y los estudiantes, que son diversas, dada su heterogeneidad.

Un aporte significativo del Programa es la formación en la acción. Esto podría desarrollarse como una modalidad de formación en servicio, y tener la certificación correspondiente. El Estado podría establecer convenios con algunas escuelas de educación superior pedagógica (antes institutos superiores pedagógicos) para que desarrollen el asesoramiento y acompañamiento a las y los docentes.

Otro aporte del Programa son los módulos de autoaprendizaje para las y los estudiantes del ciclo avanzado de la forma de atención semipresencial. Estos módulos, una vez publicados, serán un importante material para la enseñanza y el aprendizaje en EBA.

Los módulos de autoaprendizaje se generan como una necesidad en los Planes de Mejora de los CEBA, pero también podemos considerarlos como un producto en sí mismos. Constituyen un aprendizaje en su proceso de elaboración y también en su propio contenido. Consideramos que generan dos aportes particulares: a) programar reuniones con las y los estudiantes de la forma de atención semipresencial, a quienes van dirigidos los módulos, para reflexionar de manera grupal a partir de las lecturas y preguntas de reflexión que éstos contienen; y, b) usar estos módulos también en la forma de atención presencial.

Referencias

CASAPÍA, Derly (2017). Sistematización del proceso de elaboración de diagnósticos participativos y Planes de Mejora de los CEBA piloto. Lima: TAREA.

CASTRO MALQUI, Rosario Norma (2015). *Sistematización de diseño, implementación, desarrollo y repercusión del diplomado de Educación Básica Alternativa*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya y TAREA.

CÉPEDA G., Nora (2016). Propuesta de Programa de Formación para el Desarrollo de Competencias de Autoformación permanente con docentes de tres instituciones de Educación Básica Alternativa. Documento de trabajo. Lima: TAREA.

CÉPEDA G., Nora (2017). Orientaciones y estrategias para desarrollar las competencias trabajo colaborativo, aprender a aprender y reflexión sobre y para la práctica. Documento de trabajo. Lima: TAREA.

CÉPEDA G., Nora (2018). Plan de Acompañamiento del Programa de Autoformación Docente. Documento de trabajo. Lima: TAREA.

CÉPEDA G., Nora (2018). *Propuesta para el desarrollo de competencias para la autoformación permanente. Módulo 6: Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa*. Lima: TAREA.

CÉSPEDES R., Nélida (2017). *Participación estudiantil en Centros de Educación Básica Alternativa. Módulo 5: Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa*. Lima: TAREA.

CORTEZ LEANDRO, Luis Irenio y Román Fortunado ALLER ZÁRATE (2012). *Emprendimiento, educación y trabajo. Módulo 3: Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa*. Lima: Tarea.

CUBA MARMANILLO, Severo Leonidas (2012). *Identidad, ciudadanía y derechos humanos. Módulo 2: Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa*. Lima: TAREA.

GOBIERNO REGIONAL Y DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN ICA e INSTITUTO DE PEDAGOGÍA POPULAR. (2018). *Curriculo regional de Educación Básica Alternativa Ica*. Lima: CREEBA-Ica. Ciclo avanzado.

LÓPEZ DE CASTILLA, Martha (2017). *Sistematización del Proyecto Programa de Formación para el Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente con Docentes de tres Centros de Educación Básica Alternativa. Informe*. Lima: TAREA.

MARTÍNEZ MENDOZA, Manuel y Manuel CÁRDENAS MUÑOZ (2014). *Hagamos educación alternativa desde nosotros mismos. Estudio de la situación pedagógica y normativa de docentes de Educación Básica Alternativa de Lima y Ayacucho*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya y TAREA.

MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS. (2018). Decreto Supremo N° 039-2018-EF, “Aprueban incremento de horas pedagógicas en la jornada de trabajo de los profesores nombrados y contratados del ciclo avanzado de la Educación Básica Alternativa y establece otras disposiciones”. Lima, 27 de febrero de 2018. Disponible en: [http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/ds-039-2018-ef-nivelacion-de-jornada-eba-avanzado.pdf](http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/ds-039-2018-ef-nivelacion-de-jornada-eba-avanzado.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2014a). *Marco de Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2014b). *Marco de Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela*. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2016). *Programa Curricular del Ciclo Inicial e Intermedio de la Educación Básica Alternativa*. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2017). *Curriculo Nacional de la Educación Básica. [Aprobado mediante Resolución Ministerial Nro. 281-2016-ED y modificado mediante RM Nro. 159-2017-ED]*. Lima: Minedu. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2017.pdf>

MUJICA BARREDA, Rosa María. (2017). *Educación con enfoque de equidad de género. Módulo 4: Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa*. Lima: TAREA.

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, número 7, pp. 45-55. Cundinamarca, Colombia: Universidad de La Sabana. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

TAREA. (2017). Sistematización del Proyecto Programa de Formación para el Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente con Docentes de tres Centros de Educación Básica Alternativa. Lima: TAREA.

TAREA. (2018). *Guía metodológica para la elaboración de módulos de atención semipresencial de estudiantes de Educación Básica Alternativa*. Módulo 7: Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa. Lima: TAREA.

TORREJÓN SALMÓN, Sandra Roxana y Alessandra María IPINCE PETROZZI (2012). *Equidad de género*. Módulo 1: Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa. Lima: TAREA.

VEZUB, Lea (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ).

ANEXOS

ANEXO 1. Resolución Directoral UGEL 01 N° 013814-2016



San Juan de Miraflores, 23 NOV 2016.

Visto el plan de trabajo y las orientaciones para la capacitación y "DESARROLLO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN DIRECTIVOS Y DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA" UGEL 01 2016, en un total de diez (10) folios;

CONSIDERANDO:

Que, el Ministerio de Educación se fijó objetivos de trabajo con la finalidad de mejorar la calidad de vida del educando en su entorno familiar y comunitario.

Que, según la Ley N° 28044 "Ley General de Educación", en el Artículo 56º registra que por la naturaleza de la función se exige al profesor idoneidad profesional; y en el Artículo 73º se norma como finalidad de la UGEL el fortalecer las capacidades de gestión pedagógica y administrativa de las instituciones educativas.

Que, la Ley del Código de Ética de la Función Pública LEY N° 27815, en el Artículo 7.- Deberes de la Función Pública, numeral 6, norma que el servidor público tiene como deber la responsabilidad ya que "todo servidor público debe desarrollar sus funciones a cabalidad y en forma integral, asumiendo con pleno respeto su función pública".

Que, el D.S. N° 011- 2012 ED Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación, registra en el Artículo 8. Rol del profesor en su formación continua y específicamente en el numeral 8.1, norma que, el profesor debe participar en forma activa en los procesos formativos convocados y organizados por la institución educativa, los Gobiernos Regionales y las instancias de gestión educativa descentralizada y el MINEDU.

SE RESUELVE:

Artículo 1º.- APROBAR las Orientaciones y el plan de actividad para el "DESARROLLO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN DIRECTIVOS Y DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA" UGEL 01 2016

Artículo 2º.- CONFORMAR la Comisión del Equipo Técnico Local para la capacitación y el "DESARROLLO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN DIRECTIVOS Y DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA" UGEL 01 2016, como se indica:

ANEXO 2. Resolución Directoral UGEL 01 N° 05824-2017

"Año del Buen Servicio al Ciudadano"

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL N°01
LIMA SUR



ÁREA DE GESTIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA
ALTERNATIVA Y TÉCNICA PRODUCTIVA

Resolución Directoral UGEL 01 N° 05824-2017.

San Juan de Miraflores, 17 MAY 2017

Visto; el Informe N° 101-2017- DIR.UGEL01/AGEBATP, asignado con Expediente SINAD N° 0051326-2017, de fecha 05 de Mayo del 2017; el Plan de Trabajo, Orientaciones para la Capacitación y "DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE AUTOFORMACIÓN PERMANENTE EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE LOS CEBA PILOTO DE LA UGEL N° 01 – 2017", en un total de treinta y tres (33) folios;

CONSIDERANDO:

Que, el Ministerio de Educación se fijó objetivos de trabajo con la finalidad de mejorar la calidad de vida del educando en su entorno familiar y comunitario.

Que, según la Ley N° 28044 "Ley General de Educación", en el Artículo 56º registra que por la naturaleza de la función se exige al profesor idoneidad profesional; y en el Artículo 73º se norma como finalidad de la UGEL el fortalecer las capacidades de gestión pedagógica y administrativa de las instituciones educativas.

Que, la Ley del Código de Ética de la función Pública Ley N° 27815, en el Artículo 7.- Deberes de la Función Pública, numeral 6, norma que el servidor público tiene como deber la responsabilidad ya que "todo servidor público debe desarrollar sus funciones a cabalidad y en forma integral, asumiendo con pleno respeto su función pública".

Que el D.S. N° 011-2012-ED - Reglamento de la Ley N° 28044 - Ley General de Educación, registra en el Artículo 8: Rol del profesor en su formación continua y específicamente en el numeral 8.1, norma que el profesor debe participar en forma activa en los procesos formativos convocados y organizados por la Institución Educativa, los Gobiernos Regionales y las instancias de gestión educativa descentralizada y el MINEDU.

Que, contando con la visación de la Oficina de Asesoría Jurídica, el Área de Gestión de la Educación Básica Alternativa y Técnico Productiva de la Unidad de Gestión Educativa N° 01 - SJM.

SE RESUELVE:

Artículo 1º.- APROBAR; el Plan de Trabajo y las Orientaciones para el "DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE AUTOFORMACIÓN PERMANENTE EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE LOS CEBA PILOTO DE LA UGEL N° 01 – 2017", en alianza inter institucional con la ONG TAREA - Asociación de Publicaciones Educativas.



Artículo 2º.- CONFORMAR, la Comisión del Equipo Técnico Local para la capacitación, monitoreo y asistencia técnica pedagógica "DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE AUTOFORMACIÓN PERMANENTE EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE LOS CEBA PILOTOS DE UGEL N° 01 – 2017", como se indica:

Presidente	:	Mg. Luis Alberto Yataco Ramírez. Director de la Unidad de Gestión Educativa Local 01.
Vice Presidenta	:	Mg. Neomi Melsi Maguña Polanco. Jefa del AGEBATP
Coordinador Técnico	:	Especialista de Educación - AGEBATP.
Miembro N° 01	:	Pedro Abilio Ronquillo Chumpitaz. Especialista de Educación - AGEBATP

Artículo 3º.- ENCARGAR, al Área de Gestión de la Educación Básica Alternativa y Técnico Productiva, el monitoreo, asistencia técnica pedagógica y evaluación del estricto cumplimiento de las orientaciones referidas en el artículo 1º de la presente resolución.

Artículo 4º.- DISPONER, la publicación de la presente Resolución en la página web de la UGEL N° 01 para su difusión y cumplimiento.

Regístrese y Comuníquese;



MG. LUIS ALBERTO YATACO RAMIREZ.
DIRECTOR DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL
N° 01 SAN JUAN DE MIRAFLORES.



SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com
PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com
TELÉF. 332-3229 / 424-8104 / 424-3411
JUNIO 2019 LIMA - PERÚ



Reconstruye la experiencia e identifica aportes, limitaciones u omisiones del Proyecto Piloto de Mejora de la Gestión en tres CEBA, desarrollado entre 2016 y 2018, que tuvo como eje central el Programa de Formación para el Desarrollo de Competencias de Autoformación Permanente con docentes. Esta sistematización busca aportar al mejoramiento de la gestión en los CEBA del proyecto, y tomar elementos para replicarlos en otras instituciones educativas con similares características, además de sugerir políticas de EBA para nuestro país.



BMZ



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

tarea

ISBN: 978-9972-235-83-2



9 789972 235832