

Módulo

6

PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS para la Autoformación Permanente

Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa

Nora Cépeda García

tarea

Módulo

6

**PROPUESTA PARA
EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
para la Autoformación Permanente**

Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa

Nora Cépeda García

tarea

Este módulo es uno de los productos del proyecto “Desarrollo de Competencias de Autoformación permanente en Docentes de Educación Básica Alternativa del Distrito de Villa El Salvador (Perú)”, que ha implementado TAREA Asociación de Publicaciones Educativas entre 2016 y 2017 en la zona sur de Lima Metropolitana junto con la Fundación Interred de España, gracias al apoyo de la Diputación de Valencia.

Autora: **Nora del Socorro Cépeda García**

Primera edición: 1000 ejemplares
Lima, diciembre del 2017

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2017-13265
ISBN: 978-9972-235-77-1

De esta edición:

© **TAREA Asociación de Publicaciones Educativas**

Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú

Teléfono: (51 1) 424 0997. Fax: (51 1) 332 7404

Dirección electrónica: tarea@tarea.pe

Página web: www.tarea.org.pe

Corrección de estilo: José Luis Carrillo Mendoza

Diagramación: Lluly Palomino Vergara

Diseño original de carátula: Carlos Cuadros Oriundo

Se terminó de imprimir en febrero del 2018 en:

TAREA Asociación Gráfica Educativa. Pasaje María Auxiliadora 156, Breña. Lima 5, Perú.

Se permite la copia o la transmisión 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:



Tabla de contenido

Presentación	4
Introducción	5
Capítulo 1. Contexto socioeducativo y cultural	6
Capítulo 2. Fundamentación del programa de formación	8
Capítulo 3. Estrategia del programa: formación en la acción para el desarrollo profesional	12
Capítulo 4. Componentes del programa de formación	14
Capítulo 5. Propósitos del programa de formación relacionados con los enfoques	16
Capítulo 6. Cambios que proponemos a directivos y docentes	23
Capítulo 7. Objetivos específicos, actividades y productos de cada año del programa	25
Capítulo 8. Evaluación de competencias, productos y programa de formación	28
Capítulo 9. Organización del CEBA para la participación en el programa de formación	30
Referencias bibliográficas	31
Anexo 1. Instrumento de autoevaluación. Programa de Formación de Docentes CEBA	33
Anexo 2. Instrumento de coevaluación. Programa de Formación de Docentes CEBA	38
Anexo 3. Instrumento de heteroevaluación. Programa de Formación de Docentes CEBA	42
Anexo 4. Ficha de autoobservación de desarrollo de competencias. Programa de Formación de Docentes CEBA	47

Presentación

Según el Reglamento de la Educación Básica Alternativa, desarrollado en el marco de la Ley General de Educación N.º 28044, “La Educación Básica Alternativa (EBA) es una modalidad de la Educación Básica destinada a estudiantes que no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular, en el marco de una educación permanente, para que adquieran y mejoren los desempeños que la vida cotidiana y el acceso a otros niveles educativos les demandan. Tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular, enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de competencias empresariales”.

La EBA surge pues con el propósito de atender las carencias que afectan el derecho a la educación de una población que vive en condiciones de marginalidad y pobreza, muchas veces excluida de los medios y mecanismos, a través de los cuales la sociedad elabora, descubre, transmite y comunica el conocimiento.

Ha transcurrido más de una década, desde que se diseñaron las líneas matrices para la implementación de la EBA en el país, y durante todos estos años se han desarrollado distintos esfuerzos desde la sociedad civil para contribuir a que la modalidad logre sus objetivos. Especial atención se ha brindado al fortalecimiento de las capacidades de las y los docentes, quienes, en su gran mayoría, se han formado para la enseñanza de niñas, niños o adolescentes, pues la formación inicial docente especializada en EBA es una oferta reciente.

A fin de aportar en el fortalecimiento de las capacidades docentes, TAREA ha elaborado materiales que aportan elementos de orden teórico y contextual para las y los docentes de EBA, aunque no pretenden establecer rutas específicas para la acción pedagógica. Se orientan a promover la reflexión sobre la práctica docente; es decir, propiciar una movilización de maestras y maestros especializados, capaces de desarrollar propuestas pedagógicas que contribuyan en la construcción de la personalidad del estudiantado y generen en ellos autoconciencia de sus historias, de sus dificultades y potencialidades para el perfilamiento de sus proyectos de vida sana y la práctica ciudadana, basada en valores democráticos que repercutan de manera positiva en la sociedad.

Diciembre 2017.
Equipo TAREA

Introducción

Este programa se propone responder a los compromisos asumidos por TAREA con los proyectos y “Desarrollo de Competencias de Autoformación permanente en Docentes de Educación Básica Alternativa del Distrito de Villa El Salvador (Perú)”¹ y “Construyendo Cambios en Educación de Jóvenes y Adultos”.² Ambos proyectos se empalman, especialmente durante el año 2016, con el desarrollo de capacidades de directivos y docentes para generar mejores condiciones para los dos años siguientes (2017 y 2018) y, así, “[c]ontribuir a garantizar la cobertura del derecho a una educación básica de calidad para poblaciones en condición de exclusión y vulnerabilidad, con un enfoque de género e inclusión, con un horizonte de sostenibilidad”.³

El Programa de Formación Docente se orienta específicamente a “Mejorar la calidad educativa de tres centros de Educación Básica Alternativa en el distrito de Villa El Salvador, generando entre el profesorado una cultura de mejora educativa permanente desde un enfoque de género”.⁴ Asimismo, aporta a la mejora de la gestión en los tres Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA).⁵

Dada la importancia que reconocemos a los sujetos y de responder de manera pertinente a las necesidades de formación y actualización docente en el contexto en el que se desempeñan los docentes, esta propuesta deberá ser reajustada (objetivos, competencias, estrategias) de acuerdo con la información que se obtenga con la elaboración del diagnóstico participativo.

1 El proyecto se realizará entre el 26 de julio de 2016 y el 15 de octubre de 2017, gracias a la subvención que concedió la Diputación de Valencia a la Fundación InteRed, que colabora con TAREA.

2 Este proyecto se realizará entre los años 2016 y 2018, 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, entidad de cooperación internacional sin ánimo de lucro, subvencionada por el Ministerio de Cooperación Económica y Desarrollo de la República Federal de Alemania.

3 Objetivo general del proyecto: “Desarrollo de Competencias de Autoformación permanente en Docentes de Educación Básica Alternativa del Distrito de Villa El Salvador (Perú)”.

4 Primer objetivo específico del proyecto: “Desarrollo de Competencias de Autoformación permanente en Docentes de Educación Básica Alternativa del Distrito de Villa El Salvador (Perú)”.

5 Resultado 2 del proyecto “Construyendo Cambios en Educación de Jóvenes y Adultos”.

1

CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO Y CULTURAL

Según datos de Sigfredo Chiroque (2015, p. 10), “en el Perú del 2015 tenemos unos 204 170 jóvenes y adultos matriculados en los CEBA”. De ellos, 84 % tiene menos de 25 años y solo 6,6 % es mayor de 34 años; la media de edad es 19,3 años. El mismo autor señala que, sin embargo, “tenemos 10 022 514 jóvenes y adultos de nuestra patria que no han terminado esta Educación Básica”.¹ Es decir, la EBA solo está llegando al 2,04 % de su demanda potencial.

Los resultados del cuestionario aplicado por la Dirección de Educación Básica Alternativa indican que el 93 % de la muestra tiene edades entre 15 y 31 años; el 58 % de estudiantes del ciclo avanzado son mujeres; en el momento de la aplicación del cuestionario, el 76 % manifestó que trabajaba en una actividad remunerada, y el 64 % provenía de distintas regiones de aquellas en las que estudian.

Lima Metropolitana concentra el mayor número de estudiantes de EBA del país, con una matrícula de 61 199 alumnos y alumnas que representa el 30 % de la matrícula nacional. De esta cantidad, 32 562 –es decir, el 53 %– asisten a CEBA de gestión pública (48,5 % son mujeres, y 51,5 %, hombres).

¹ Chiroque señala que hizo este cálculo considerando el número de personas analfabetas, con Educación Primaria incompleta-completa y con Educación Secundaria incompleta.

Según la UGEL 01, en 2016 funcionaban en su jurisdicción 21 CEBA de gestión estatal: 6 en Villa María del Triunfo, 5 en San Juan de Miraflores, 6 en Villa El Salvador y 4 en Pachacámac-Lurín.

Ellos atendían a una población de 5407 estudiantes, 52,82 % hombres y 47,18 % mujeres, que representaban el 8,83 % de la población estudiantil de esta modalidad en Lima Metropolitana, sin contar un CEBA de San Juan de Miraflores y dos en Pachacámac y Lurín, cuyos datos no están registrados en Escala-Minedu.

2

FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN



En general, está muy extendida una mirada carencial sobre las maestras y los maestros, basada principalmente en los bajos resultados de las evaluaciones de aprendizaje nacionales e internacionales. Se ha concluido que la causa principal de tales resultados es el deficiente desempeño docente, ignorando o restando importancia a otros factores (sociales, económicos, culturales) que inciden en los aprendizajes. Si bien el Minedu ha hecho algunos esfuerzos en la formación en servicio, sabemos que su incidencia en el desempeño en el aula es aún muy reducida y poco sostenida. Algo similar ocurre con el incremento del número de docentes con estudios de maestría y doctorado, motivados por una carrera pública basada en la meritocracia, pero con escasa relación con la complejidad del trabajo docente en aula. En el caso de los docentes de EBA se suman la poca atención a esta modalidad y las características de su población estudiantil: adolescentes, jóvenes y adultos que provienen, en su mayoría, de sectores en situación de pobreza y subempleo, condiciones que se asumen como factores determinantes del aprendizaje. Se pierden pues de vista las potencialidades personales, la experiencia y las aspiraciones como fuentes de motivación y logros.

Coincidimos con Antonio Monclús (s.f., p. 141) cuando afirma: “Las instituciones tienen que estar dispuestas a cambiar y continuamente tienen que anticiparse e innovar, pero el grado máximo de transformación al cual debe aspirar una institución es ser capaz de modificar las bases del sector educativo, saber reinventarlo y así controlar su propio desarrollo”. El mismo autor sostiene la necesidad de que las instituciones educativas transformen su visión y misión en resultados: “[...] desarrollando como consecuencia

un nuevo modelo de institución, una institución que aprende, comenzando por sus gestores, y orientada a los alumnos, a la calidad global, al aprendizaje e innovación, al sentido del cambio, a la mejora continua, a la gestión por procesos, al trabajo en equipo, respondiendo al reto de la sociedad del conocimiento”.

En el documento del proyecto “Construyendo Cambios en Educación para Jóvenes y Adultos” afirmamos:

[...] se requiere fortalecer al director como líder pedagógico para que los CEBA puedan ofertar un servicio educativo flexible, que logre aprendizajes significativos, cumpliendo con asegurar el derecho de educarse a lo largo de la vida. Es necesario fortalecer las capacidades del docente para el trabajo colectivo en la producción de propuestas pedagógicas construidas y que ellos mismos validen, y para actuar en espacios públicos, de esta manera se mejorará su autoestima e imagen ya que dejará de ser visto solo como “el operador técnico” que requiere de recetas [sin capacidad para] cuestionar y proponer (TAREA, 2016, pp. 1-2).

En tal sentido, planteamos un programa que aborde el desarrollo profesional individual y colectivo de maestras y maestros en el marco de cada CEBA, que constituye el espacio sociocultural y físico del desempeño docente. Tendremos en cuenta la influencia y condicionamiento del propio sistema educativo (Minedu, las UGEL) que conduce la política educativa nacional, así como el contexto sociocultural local, regional, nacional e internacional. Como estrategia para el desarrollo de capacidades de autoformación, incluimos la investigación sobre el contexto, las necesidades y aspiraciones de formación docente y de aprendizaje de los estudiantes mediante la elaboración participativa de un diagnóstico institucional sobre los aspectos que abordará el programa.

¿Qué maestras y maestros queremos ser?

En busca de resultados rápidos, en los últimos años se ha privilegiado un enfoque tecnocrático de docencia que genera inseguridad y dependencia de las y los docentes respecto a las autoridades educativas.

Por nuestra parte, creemos que hace falta un cambio profundo, desde una *perspectiva crítico-reflexiva*, sobre la autoimagen profesional que construyen las y los docentes a lo largo de su experiencia profesional; cambio que incluye asumir la responsabilidad del propio desarrollo profesional de manera autónoma y permanente, en el nivel individual e institucional, para lo cual se requiere que las políticas educativas brinden condiciones favorables. Coincidiendo con Luis Sime (2014), “entendemos el desarrollo profesional docente como el proceso protagonizado por los profesionales de la educación en los niveles individual y colectivo para comprender y mejorar su práctica docente y las condiciones laborales, orientado por un proyecto institucional y de sociedad”.

Al respecto, Sánchez Asín y Boix citan a diversos autores, quienes sostienen que “el desarrollo profesional del profesorado tiene como base la estructura del saber y la identi-



dad” (Knowles, 2004). En la construcción de la identidad profesional intervienen “[...] los componentes de la comunidad educativa y la identidad que cada docente asume, por ello la identidad profesional es el entorno compartido entre los aspectos colectivos que la determinan y las singularidades y competencias personales que la sustentan” (Bolívar et al., 2004; Lopes, 2008). Otros autores enfatizan que “la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo” (Nias, en Bolívar et al., 2005, p. 4).

Tedesco citado por Martínez Oliva (s/f p. 83) afirma que el desarrollo profesional es “la secuencia a través de la cual se construye un docente. Las principales etapas de este proceso de construcción son tres: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional”.

El mismo autor sostiene:

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.

Y añade que “Es una obra personal en el sentido en el cual el aprendizaje siempre lo es, en tanto actividad inteligente, decisión y compromiso; pero, para ser realmente útil en términos de cumplimiento ético de una misión social, es deber de aprendizaje y acción tan colectiva como colaborativa. Es siempre un proceso entre docentes” (s.f., p. 84).

Coincidiendo con las afirmaciones anteriores, nos reafirmamos en la perspectiva de la pedagogía crítica que plantea la formación de sujetos de derechos, válida para todas las modalidades y niveles educativos, fundamental para la formación profesional de maestros que se asumen ciudadanos protagonistas de la educación, conscientes de su dimensión ético-política y de su aporte al desarrollo del país.

Entendemos por sujeto “ser autor de lo que se hace, se acepta, se quiere. Un sujeto es alguien consciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos, actor de sí mismo, de sus acciones, sus opciones y proyectos”. Al respecto, Filloix (1996) afirma que cuando uno:

[...] realiza un retorno sobre sí mismo, sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro, o no, tratamiento del otro como objeto de poder o no, se constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no como simple máquina [...] este tomar en cuenta la experiencia de sí mismo es inseparable de un cierto reconocimiento de que el otro sea otro sujeto.

Es decir, “yo soy solo si reconozco a otro y soy reconocido por el otro”.

Por su parte, Lortie D. (1975) afirma:

Comprender al maestro como sujeto es considerarlo como persona con razones, intereses y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa dentro de las posibilidades de la situación específica en que trabaja. La concepción del maestro como sujeto nos distancia de la noción de un papel (“rol”) docente conforme a la actuación del maestro y nos acerca a su práctica concreta, cotidiana. A la vez, significa considerar el conocimiento que el maestro utiliza para responder a las exigencias de la situación de clase (citado por Cépeda, 2009, p. 61).

Ambas perspectivas, la docencia crítico-reflexiva y la pedagogía crítica, valoran la experiencia como fuente de aprendizaje y conocimiento, alentando procesos de reflexión crítica sobre lo actuado, lo cual contribuye a la construcción de sujetos.

Respecto a la relación entre experiencia, aprendizaje y conocimiento, recuperamos información que nos ofrece Beatrice Ávalos en su artículo *Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente*. Ella cita a varios autores que desarrollan el tema, entre ellos a Cochrane-Smith y Lytle (1999, pp. 70-71), quienes identifican tres tipos de conocimiento:

- a) **Conocimiento para la práctica**, que refiere al conocimiento formal académico que se brinda en las instituciones formadoras de maestros.
- b) **Conocimiento en la práctica**, esto es, el “conocimiento que los profesores recogen en forma reflexiva de su experiencia y que se expresa en sus propias narraciones” (Nieto, 2005; Trahar, 2006). Otros autores (Vries y Beijgaard, 1999) lo denominan “conocimiento práctico”, y Schön (1987, 1991) lo reconoce como “conocimiento implícito o tácito” que “se actualiza mediante la reflexión”.
- c) **Conocimiento de la práctica**, el cual “introduce como factor el análisis crítico, en la medida en que tanto la generación del conocimiento práctico como su puesta en acción son susceptibles de ser problematizados”.

En concordancia con los aportes mencionados, el programa de formación que promovemos asume a los maestros y las maestras como los protagonistas de su desarrollo profesional, el cual implica el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus responsabilidades personales, ciudadanas y profesionales.

3

ESTRATEGIA DEL PROGRAMA: FORMACIÓN EN LA ACCIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

Según Bustamante (2008, p. 5), la formación en la acción se caracteriza porque “[...] son los propios profesionales sujetos a la formación quienes espontáneamente construyen y dan vida a un proceso complejo, cuyo hilo conductor, de fases y etapas concatenadas, son la comprensión de los problemas derivados de la realidad”, contando con la asesoría de un equipo de profesionales. El mismo autor señala que la formación-acción “[...] combina como factores claves, a) la investigación situacional, b) la formación profesional, c) la aplicación de los aprendizajes en la función directiva y d) la retroalimentación de los resultados”, que se orienta a desarrollar competencias específicas para mejorar su desempeño personal y profesional.

En el programa que proponemos desarrollar podemos identificar la presencia de los factores señalados:

- a) Investigación situacional, en la elaboración del diagnóstico participativo del contexto, de las necesidades de formación docente y de aprendizajes de los estudiantes de EBA.
- b) Formación profesional, en relación con el desarrollo de tres competencias específicas: aprender a aprender, trabajo colaborativo y reflexión sobre la práctica.
- c) Aplicación de los aprendizajes en la función directiva colegiada, expresada en el proceso y producto de un plan de mejora en el campo pedagógico.

- d) 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).

Además, coincidimos con la propuesta de formación en la acción en los siguientes aspectos:

- La centralidad de docentes y estudiantes como los sujetos que se forman.
- La institución, el CEBA, como un espacio de formación en el cual se vincula la práctica y la teoría, en la gestión institucional y en la gestión pedagógica en aula.
- La promoción del desarrollo de ciudadanía mediante la práctica: participación, toma de decisiones, derechos y responsabilidades.
- La autoformación, en el nivel individual e institucional, como estrategia del desarrollo profesional.

Creemos que en un programa de formación en la acción confluyen los enfoques de docencia crítico-reflexiva y de desarrollo de competencias, lo que potencia el desarrollo profesional, la reflexión crítica de la propia práctica, la apropiación de contenidos y estrategias que aporte criterios para tomar decisiones respecto a su responsabilidad de enseñar y de aprender.

4

COMPONENTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Para la implementación del programa de formación planteamos los siguientes componentes:

1. Enfoques, que orientan el desarrollo de las actividades hacia cambios significativos en la práctica docente

- *Cultura de mejora permanente*, que se asume a nivel institucional.
- *Desarrollo de competencias* para la autoformación docente: aprender a aprender, trabajo colaborativo, reflexión sobre la práctica.
- *Equidad de género*, tanto entre docentes como entre estudiantes.
- *Interculturalidad* para una convivencia democrática e inclusiva.
- *Inclusión*.

2. Acciones de asesoría: reuniones de trabajo, talleres, retroalimentación

- En la elaboración de documentos de gestión pedagógica institucional: Diagnóstico participativo y Plan de Mejora 2016-2018, incluidos en el Plan Anual del Trabajo (PAT).
- En la implementación del Plan de Mejora: 2017-2018.
- Para la sistematización de alguna de las experiencias desarrolladas en el marco del programa de formación.

3. Actualización y desarrollo de contenidos

- El *diagnóstico participativo*: actualización y práctica de estrategias de investigación-acción para identificar necesidades y expectativas de aprendizaje de docentes y de estudiantes.
- El *Plan de Mejora*: su finalidad y proceso de elaboración.
- *Temas que emergerán* del diagnóstico participativo y del Plan de Mejora.

4. Generación de espacios de desarrollo profesional e institucional

- Círculos de interaprendizaje, observación entre pares, autoevaluación de su práctica, estrategias para reflexionar sobre su práctica y aprender de ella.

5

PROPÓSITOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN RELACIONADOS CON LOS ENFOQUES

En esta sección presentamos cinco propósitos sustentados en experiencias e información teórica que orientarán el programa de formación: promover una cultura de mejora permanente, contribuir al desarrollo de competencias para la autoformación continua, contribuir a promover la equidad de género, el enfoque de inclusión y el enfoque de interculturalidad crítica en la convivencia y en la práctica pedagógica.

1. Promover una cultura de mejora permanente: Plan de Mejora institucional

Diversos estudios muestran experiencias que buscan la mejora educativa de las cuales podemos extraer enseñanzas. Se pueden reconocer dos corrientes: una, de las Escuelas Eficaces, que describen *las condiciones* que hacen posible la eficacia de esas instituciones. La otra plantea procesos de mejora permanente y muestra *los procesos internos* vividos en las escuelas que hacen posible las mejoras.

Inés Aguerro (2008, pp. 66-70) cita a diversos autores que tratan sobre mejora y eficacia educativa. Por ejemplo, Muñoz Repiso y otros (2001) plantean que la mejora de la eficacia escolar sería:

[...] un proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su interrelación, que es desarrollado desde el centro y apoyado desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa.

Por su parte, Creemers (2001) denomina “organizaciones que aprenden” a aquellas que “buscan la educación efectiva y/o la mejora para lograr eficacia, tratando de salvar la distancia entre teoría y práctica, así como de aumentar su capacidad de transformarse y de abordar cambios de forma continua”. Respecto al desarrollo de competencias para la autoformación permanente, resulta conveniente considerar el aporte de José Garaín (1999), quien identifica tres estadios en el proceso de mejora de las escuelas:

- a) “La organización como marco/estructura del programa de intervención”. Se refiere a que el tipo de gestión de una institución puede facilitar o dificultar el desarrollo de una innovación, dado que tiene injerencia en el uso de espacios, tiempo y recursos.
- b) “La organización como contexto de intervención”. Se refiere a la necesidad de que los proyectos de innovación o mejora sean asumidos de manera institucional, involucrando al conjunto de manera colaborativa en el proceso.
- c) “La organización que aprende”. Se refiere a la institución que se plantea de manera explícita realizar cambios para mejorar, por ejemplo, la gestión, el aprendizaje, el desarrollo profesional u otros aspectos. Incluye los cambios en sus documentos de gestión (PEI, PCC, PAT) y los desarrolla de manera sostenida. En este caso, la organización no solo es soporte y contexto de intervención, sino también protagonista del proceso de mejora, aprendiendo de su propia experiencia mediante la formación y la autoevaluación permanente.

Por nuestra parte, vinculamos el desarrollo profesional docente a una cultura de mejora permanente e integral en cada CEBA, que se exprese en la mejora progresiva del desempeño docente y de los aprendizajes de los estudiantes, según sus expectativas, sus necesidades, y en concordancia con la complejidad del contexto actual.

Queremos contribuir a que la propia comunidad educativa identifique “los procesos internos” que producen mejores aprendizajes, mejor gestión, mejor convivencia. Es decir, buscamos promover instituciones educativas que aprenden permanentemente.

Somos conscientes de que, si bien cada institución educativa tiene una responsabilidad en su mejora permanente, siendo parte de un sistema educativo amplio y complejo tendremos en cuenta las políticas educativas y las condiciones del contexto, manteniendo estrecha relación con las instancias de gestión educativa como la UGEL 01 y la dirección encargada de la Educación Básica Alternativa del Ministerio de Educación.



2. Contribuir al desarrollo de competencias para la autoformación continua

Sabemos que un buen desempeño profesional involucra la puesta en acción de múltiples competencias que integran saber, saber hacer y ser. Hay consenso en que un buen docente, de todo nivel y modalidad, debe integrar el conocimiento sociocultural de los estudiantes, las condiciones y demandas del contexto, un buen dominio del conocimiento especializado en las áreas curriculares a su cargo; el manejo solvente de metodología; el uso de material didáctico pertinente a cada especialidad; la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje. A lo cual se suma la necesidad de habilidades sociales para establecer relaciones asertivas con las y los estudiantes, colegas, autoridades y otros actores involucrados en los procesos educativos, así como capacidad de resiliencia para equilibrar altos niveles de esfuerzo y frustración con experiencias de satisfacción, en condiciones complejas y a veces adversas.

Desarrollar estas competencias requiere de momentos formativos sistemáticos que contribuyan a una dinámica de desarrollo permanente a lo largo de la vida. En este caso, proponemos a directivos y docentes de EBA desarrollar tres competencias básicas de autoformación, con el propósito de que asuman protagonismo en su desarrollo profesional, en su calidad de sujetos. Planteamos las siguientes competencias: *aprender a aprender*, *trabajo colaborativo* y *reflexión sobre la práctica*. En los cuadros siguientes presentamos la definición, indicadores por desarrollar y evaluar en el programa, y las estrategias por utilizar.

1. Competencia: trabajo colaborativo (Competencia 6 – MBDD)		
Definición	Indicadores por evaluar en el Programa	Estrategias
Participa activamente con actitud democrática, crítica y <i>colaborativa</i> 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).	Propone, opina, sugiere, critica constructivamente sobre la elaboración del diagnóstico y del Plan de Mejora de su IE.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje entre pares. • Observación entre pares. • Círculos de interaprendizaje. • Uso de recursos tecnológicos.
	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.	

2. Competencia: aprender a aprender		
Definición	Indicadores por evaluar en el Programa	Estrategias
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.	Identifica, procesa, analiza e interpreta la información que requiere para un diagnóstico participativo <i>con enfoque de género e interculturalidad</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura crítica individual y colectiva. • Grupos de interaprendizaje. • Uso de recursos tecnológicos.
	Organiza procedimientos participativos de acopio de información.	
	Elabora, adecúa y aplica instrumentos de acopio de información.	
	Maneja con criterio ético la información recogida de fuentes directas, documentos físicos y virtuales.	
	Utiliza <i>habilidades metacognitivas</i> para identificar su necesidad de retroalimentación, ampliación o rectificación de conocimientos.	

3. Competencia: reflexión sobre la práctica (competencia 8 – MBDD)		
Definición	Indicadores por evaluar en el Programa	Estrategias
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).	Muestra disposición para revisar, analizar y valorar de manera crítica su desempeño docente: motivaciones, decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción y análisis crítico de experiencias, propias y de otros. • Observación entre pares. • Elaboración de alternativas a sus experiencias analizadas.
	Conoce, maneja, recrea estrategias, técnicas, métodos para la autorreflexión.	
	Identifica sus aciertos, éxitos y logros sobre los cuales avanzar.	
	Identifica sus debilidades, vacíos y dudas que ha de resolver para mejorar su desempeño.	

Estas competencias aportan a las competencias definidas en los documentos oficiales del Ministerio de Educación del Perú: *Marco de buen desempeño docente* y *Marco de buen desempeño de directivos*. Las definiciones de las competencias 1 y 3 han sido tomadas de esos documentos (véase el anexo 1).



Desarrollaremos procesos de evaluación que incluyen la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación desde un enfoque formativo, con asesoría de una psicóloga educativa con experiencia en evaluación de competencias.

El primer proceso será de autoevaluación con la respectiva retroalimentación, con la finalidad de que los docentes desarrollen su capacidad metacognitiva y asuman responsabilidad y satisfacción por su propio desarrollo profesional. Esta evaluación se realizará en el intermedio y al final del proyecto. Para que cada docente confronte su autopercepción con la percepción de otros se realizará la coevaluación en cada comunidad educativa, en los momentos antes señalados. Una tercera opinión sobre el desarrollo de las competencias será la de la heteroevaluación realizada por el equipo que conduce el programa de formación.

Los resultados de la evaluación servirán también para el reconocimiento de la participación y logros por la UGEL, al finalizar el proyecto, y por parte de la Dirección de cada CEBA, de manera anual.

Con la finalidad de asegurar un adecuado proceso de evaluación de las competencias, brindaremos información previa y desarrollaremos un taller sobre: a) evaluación de competencias en general, b) definición e indicadores de las tres competencias comprometidas en el programa, y c) instrumento de evaluación y su uso. Se informará sobre los resultados a nivel individual y de la institución, con sugerencias para mejorarlas.

3. Promover la equidad de género para el desarrollo personal y social

Nos proponemos 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.

En tal sentido, consideramos pertinente tener en cuenta el concepto *interseccionalidad*, que “más que un concepto, es una herramienta y una perspectiva política que permite analizar la interacción simultánea de discriminaciones y de sistemas de opresión en una misma persona o colectividad, generando múltiples capas de desigualdad e interactuando simultánea y activamente entre ellas” (Crenshaw, 1989, citada por Vargas, s.f., p. 3).

La perspectiva de interseccionalidad, según Belausteguigoitia (1995):

[...] permite moverse desde la suma estática de las discriminaciones hacia el análisis de cómo las diferentes formas estructurales de desigualdad mantienen relaciones recíprocas, es decir no como sumatoria de exclusiones sino más bien desde la simultaneidad-interdependencia, reciprocidad entre ellas y la vivencia de desigualdades que produce el verlas y vivirlas entrelazadas, develando la ineficiencia de políticas sectoriales que abordan la desigualdad desde una perspectiva monofocal.

Mediante el diagnóstico participativo, se identificarán situaciones de inequidad de género en cada CEBA, por ser un:

[...] proceso sistemático que sirve para reconocer una determinada situación y el porqué de su existencia, donde la construcción del conocimiento se hace con la intervención y opiniones diferenciadas de las personas que tienen que ver con esa situación. Sin embargo, las personas no son vistas como un grupo homogéneo, sino que se reconoce que mujeres y hombres tienen necesidades, percepciones y realidades diferentes según su género/sexo, edad y visibiliza también las relaciones de poder al interno de la comunidad (Fernández-Layos, 2003, citada por Adela García, 2009, p.77).

Mediante la metodología del programa, así como con los contenidos, promoveremos la identificación de prejuicios instalados como parte del sentido común, por ejemplo, respecto a las capacidades y logros de aprendizaje como “las mujeres no son buenas en matemática”, o “los chicos son mejores líderes porque tienen más carácter”, “las mujeres son más solidarias porque son más sensibles”, con lo cual restringimos las oportunidades de desarrollo integral de hombres y de mujeres. Estos prejuicios se extienden a la comunidad educativa, es decir, a maestros y maestras, auxiliares y miembros de la comunidad local. Para revertir prácticas basadas en estereotipos, que incluyen el componente de género, se promoverán oportunidades y estrategias para estilos de aprendizaje diferentes, así como para el trabajo colaborativo entre hombres y mujeres, en condiciones equitativas.

4. Contribuir a asumir el enfoque de inclusión en la convivencia y en la práctica pedagógica

El Currículo Nacional (2016, p. 13) propone como uno de sus enfoques transversales el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, de acuerdo con las necesidades de cada estudiante, lo que “significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades”.

Como podemos apreciar, el concepto de inclusión abarca la atención a la diversidad en general; sin embargo, en nuestro país se priorizó la inclusión de personas con alguna discapacidad o con capacidades diferentes en el sistema educativo regular, en todos los niveles y modalidades.

Esta decisión ha llevado a identificar el enfoque inclusivo con la incorporación de estudiantes con necesidades especiales a las aulas de Educación Básica Regular. Los CEBA también cumplen con esta disposición. Consideramos que, siendo las y los estudiantes con necesidades especiales un grupo que requiere ser incluido en aulas regulares, no debemos olvidar que su derecho a una educación de calidad no se garantiza plenamente sin la atención especializada que requieren, es decir, que hace falta complementar la atención en el sistema regular con la atención específica que necesitan.

Desde este programa promoveremos el enfoque de inclusión en su sentido más amplio, es decir, para modificar prácticas excluyentes por razón de sexo, etnia, religión u otra, buscando igualdad de oportunidades según sus necesidades y expectativas.

5. Contribuir a asumir el enfoque de interculturalidad crítica en la convivencia y en la práctica pedagógica

“Se entiende por *interculturalidad* al 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” (Currículo Nacional, p. 14).

Este enfoque también se orienta a erradicar todo tipo de discriminación, estereotipo y racismo, prácticas que aún están presentes en la vida cotidiana de nuestro país, incluyendo centros de trabajo, centros de estudio, espacios públicos e incluso las familias.





En el programa propugnamos un enfoque intercultural crítico, que propone pasar de las expresiones de discriminación, muchas veces naturalizadas, a preguntarse por las causas; es decir, en relaciones desiguales y con hegemonía de unos grupos sobre otros, cuestionamos la supuesta superioridad de una cultura sobre otras, lo cual impide una auténtica práctica intercultural. También nos invita a tener una mirada crítica a prácticas culturales que atentan contra los derechos fundamentales de las personas en nombre de la cultura, tanto en la cultura propia como en otras.

6

CAMBIOS QUE PROPONEMOS A DIRECTIVOS Y DOCENTES


A continuación presentamos los cambios progresivos que proponemos a las y los docentes participantes y a quienes pretendemos aportar mediante el desarrollo del programa de formación.

El Cuadro 1 especifica los cambios que propiciaremos respecto a sí mismos para un desarrollo profesional cada vez más autónomo. Aspecto que aluden a concepciones sobre su práctica, su capacidad de agencia para su actualización permanente y la generación de una cultura de mejora a nivel institucional.

Cuadro 1. Cambios propuestos respecto a práctica docente		
Práctica restringida al aula		Trabajo docente colaborativo
Actualización profesional dependiente e individual		Práctica participativa en la gestión pedagógica de la institución
Predominio de trabajo individualista		Autoformación colaborativa como práctica institucional
Cambios parciales		Cultura de mejora institucional permanente



Los cambios progresivos que proponemos a las y los docentes respecto a los estudiantes para mejorar aprendizajes, incrementar su participación en el aula e institución educativa, su permanencia y culminación de estudios los presentamos en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Cambios propuestos respecto a la percepción de los docente		
Mirada carencial de los estudiantes		Sujeto de derecho y desarrollo de potencialidades
Transmisión de contenidos		Desarrollo de competencias
Predominio de métodos expositivos		Estrategias metodológicas activas

7

OBJETIVOS ESPECÍFICOS, ACTIVIDADES Y PRODUCTOS DE CADA AÑO DEL PROGRAMA



Cuadro 3. Año 1, 2016		
Participantes: 3 directores, 47 docentes		
Objetivos específicos	Actividades – estrategias	Productos en cada CEBA
Desarrollar estrategias para autoevaluar su práctica.	Tres talleres en cada CEBA.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de necesidades de formación de docentes. • Diagnóstico de necesidades de aprendizaje de estudiantes.
Formular un plan trienal de mejora que incorpore el enfoque de género, inclusión e interculturalidad.	Dos talleres en cada CEBA.	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de Mejora 2016-2018.
Iniciar la implementación del Plan de Mejora.	Articulación con documentos de gestión institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Plan Anual de Mejora 2016-S2 según necesidades priorizadas en cada CEBA.



Cuadro 4. Año 2, 2017		
Participantes: 3 directores, 47 docentes, 21 estudiantes de los Consejos de Participación Estudiantil (COPAE), 3 profesores asesores de COPAE		
Objetivos específicos	Actividades	Producto por CEBA
Implementar el Plan de Mejora que incorpore el enfoque de género, inclusión e interculturalidad.	Articulación con documentos de gestión institucional.	~ Plan Anual de Mejora 2017 según prioridades incluido en Plan Anual de Trabajo de cada CEBA piloto.
Asesorar a los docentes (3 ciclos) para la incorporación del enfoque de género, inclusión e interculturalidad.	Implementación del acompañamiento pedagógico presencial y virtual.	~ Los módulos de Ciencias y Humanidades para el primer grado del ciclo avanzado, producidos por los docentes, incorporan enfoque de género, interculturalidad e inclusión.
Asesorar a estudiantes de COPAE y docentes asesores para mejorar su liderazgo.	Implementación del programa de acompañamiento a líderes estudiantiles (COPAE) y docentes asesores.	~ Plan de trabajo estudiantil articulado a los documentos de gestión institucional, en diálogo con Plan de Mejora.

Cuadro 5. Año 3, 2018		
Participantes: 3 directores, 47 docentes, 21 estudiantes de la Junta Directiva de los Consejos de Participación Estudiantil (COPAE), 3 profesores asesores de COPAE		
Objetivos específicos	Actividades	Producto por CEBA
Implementar el Plan de Mejora que incorpore el enfoque de género e interculturalidad.	Articulación con documentos de gestión institucional.	• Plan Anual de Mejora 2018, según las actividades priorizadas.
Asesorar a los docentes (3 ciclos) para la incorporación del enfoque de interculturalidad y género en su trabajo cotidiano. Programa de acompañamiento pedagógico.	Implementación de programa de acompañamiento pedagógico presencial y virtual.	• Los módulos de Ciencias y Humanidades para el segundo grado del ciclo avanzado, producidos por los docentes, incorporan enfoque de género, interculturalidad e inclusión.
Sistematizar y evaluar el proyecto piloto.	Evaluación del programa en relación con el diagnóstico.	• Publicación y presentación de la sistematización.


Es necesario señalar que el proyecto Programa de Formación forma parte de una intervención sostenida de tres años (2016-2018) en los tres CEBA piloto. El siguiente gráfico ilustra los énfasis previstos para cada año.

Gráfico 1:



8

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS, PRODUCTOS Y PROGRAMA DE FORMACIÓN



De acuerdo con las características el programa propuesto, consideramos evaluar el desarrollo de las competencias, los productos elaborados por los docentes y el programa mismo. En los acápite siguientes nos referimos a cada uno de los aspectos por evaluar.

1. Evaluación individual de las competencias: trabajo colaborativo, aprender a aprender, reflexión sobre la práctica

Habiendo definido estas tres competencias como básicas para asumir la formación permanente como un proceso autónomo a nivel individual e institucional, elaboramos instrumentos (véanse los anexos 1, 2 y 3) de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con rúbricas de los indicadores holísticos de cada competencia, tal como se puede ver en el cuadro siguiente.

Cuadro 6		
Año 2016	Año 2017	Año 2018
Autoevaluación de inicio.	Autoevaluación de salida.	Autoevaluación al finalizar el programa de formación.
Coevaluación de inicio.	Coevaluación de salida.	Coevaluación de salida al finalizar el programa de formación.
Heteroevaluación de inicio.	Heteroevaluación de salida.	Heteroevaluación al finalizar el programa de formación.

2. Evaluación de los productos institucionales parciales y finales

Los productos elaborados por los docentes en el marco del programa de formación constituyen evidencias de su desarrollo profesional, por lo cual es importante contar con una evaluación, principalmente cualitativa, de estos. En cada caso, las y los docentes contarán con retroalimentación para optimizar su trabajo y como parte del proceso de formación.

Cuadro 7		
Productos año 2016	Productos año 2017	Productos año 2018
~ Diagnóstico participativo sobre desarrollo profesional docente y aprendizaje de estudiantes.		
~ Plan Trienal de Mejora, priorizando los aspectos considerados en el diagnóstico.	~ Acciones del Plan de Mejora incluidas en documentos institucionales. ~ Plan Anual de Mejora 2018.	~ Plan Anual de Mejora 2019.
	~ Un módulo para atención semipresencial del campo de Humanidades para el primer grado del ciclo avanzado. ~ Un módulo para atención semipresencial del campo de Ciencias para el primer grado del ciclo avanzado.	~ Elaboración de módulos para segundo grado del ciclo avanzado semipresencial: Ciencias y Humanidades.

3. Evaluación del programa de formación 2016-2018

- a. Aplicación de encuesta de opinión crítica anual sobre el desarrollo del Programa.
- b. Evaluación externa.

9

ORGANIZACIÓN DEL CEBA PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN

El desarrollo de este programa de formación implica el protagonismo de los directivos y docentes, con el propósito de que, progresivamente, lo asuman como parte de la dinámica institucional con la asesoría y apoyo del equipo de profesionales de TAREA (2017-2018).

Para que este protagonismo sea efectivo, es necesario que se asuma de manera organizada y muy participativa. Se sugiere, de acuerdo con la organización del propio CEBA:

- a) Mantener vigentes los convenios entre TAREA y cada CEBA, en concordancia con las normas establecidas.
- b) En cada CEBA, designar un equipo o comisión liderada por el director para las acciones de coordinación y para generar condiciones favorables al desarrollo del programa y el logro de sus objetivos.
- c) Potenciar las comisiones de docentes que existen en el CEBA, renovando o enriqueciendo sus funciones, con el propósito de evitar la duplicidad de funciones y de trabajo.
- d) Vincular permanentemente las actividades del programa de formación con las propuestas del Minedu para la modalidad de EBA.

Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, Inés
(2008) La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, pp. 59-94. Santiago de Chile: UNESCO. LLECE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- ÁVALOS, Beatrice
(s.f.) Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (coordinadoras), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- BELALCÁZAR, Carolina
(2011) Integración de la perspectiva de género en las instituciones de formación docente: una guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente. Sección para las Políticas y Desarrollo de la Formación Docente, División para la Planeación y Desarrollo de Sistemas UNESCO. 4-6 de noviembre. II Encuentro Nacional de Docentes en Educación para el Desarrollo: Creando Redes. Cuenca, España. Recuperado de http://www.aecid.es/galerias/cooperacion/Encuentro_ED/descargas/Carolina_Belalcazar_Ponencia_6.pdf
- BUSTAMANTE, Miguel A.
(2008) Método formación-acción en el desarrollo de competencias profesionales. En *Cuadernos de Docencia Universitaria*, vol. 1, 1, julio, pp. 1-74. ISSN 0718-4719, versión electrónica.
- CÉPEDA, Nora
(2009) *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural*. Tesis para optar el grado de magíster en Antropología. Lima: PUCP.
- CHIROQUE, Sigfredo
(2015) Currículo y expectativas-necesidades de jóvenes y adultos. En revista *TAREA*, 88, Educación Básica Alternativa: un plan para cerrar la brecha, pp. 10-12. Lima: TAREA.
- DEL POZO FLORES, José Ángel
(2015) *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Guías para la formación*. Madrid: NARCEA S.A. de Ediciones.
- DOMINGO Y GÓMEZ
(2014) *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Guías para la formación*. Madrid: NARCEA S.A. de Ediciones.
- GARCÍA, Adela
(2009) *Género y desarrollo humano: una relación imprescindible*. Madrid: Entreculturas. Campaña Muévete por la Igualdad: es de justicia. Recuperado de <https://www.google.com.pe/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=genero%20desarrollo%20humano-adela%20garcia>

IGUIÑIZ, Manuel y Alberto SALAZAR

(2016) *Nuevas oportunidades educativas. Política y gestión de la Educación Básica Alternativa*. Lima: UARM/TAREA.

MARTÍNEZ OLIVO, Alba

(s/f) El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (coordinadoras), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, pp. 78-87. Colección Metas Educativas 2021. OEI. Fundación Santillana. Recuperado en <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>

MONCLÚS, Antonio

(s.f.) Bases para una propuesta de formación en competencias para gestores, directivos o responsables de programas y proyectos de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas, p. 139 En Mariano Jabonero y José Rivero (coordinadores), *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: Publicaciones Santillana. Colección METAS 2021. OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/ALFABET.pdf>

OLAZ CAPITÁN, Ángel José

(2016) *Cómo trabajar en equipo a través de competencias. Guías para la formación*. Madrid: NARCEA S.A. de Ediciones.

OSSES BUSTINGORRY, Sonia y Sandra JARAMILLO MORA

(2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estud. pedagóg.* [online], vol. 34, 1 [citado 24 mayo 2016], pp.187-197. Disponible en la World Wide Web: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705.

ROBALINO, Magaly

(2005) ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente, pp. 7-23. En revista *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, 1, julio. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

SÁNCHEZ ASÍN, Antonio y José Luis BOIX

(2008) Construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *PROFESORADO. Revista de curriculum y formación del profesorado*, pp. 1-23. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL2.pdf>

SIME POMA, Luis

(2014) Rutas para el desarrollo profesional docente. *Educación* [s.l.], v. 13, 25, pp. 61-75, octubre. ISSN 2304-4322. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10567>.

TAREA

(2016) Proyecto "Construyendo Cambios en Educación para Jóvenes y Adultos". POA. Lima: TAREA Educativa.

Anexo 1. Instrumento de autoevaluación

Programa de Formación de Docentes CEBA

Estimado profesor / Estimada profesora:

Resolver este instrumento te permitirá conocer un poco más sobre las competencias que has desarrollado y aquellas en las que puedes mejorar.

Te pedimos marcar con la mayor objetividad posible, porque esta información será utilizada únicamente para apoyarte en el desarrollo de estas competencias. Guardaremos la confidencialidad de tus resultados; solo tú los conocerás.

A continuación encontrarás tres competencias que se incluyen en el programa. En *cada indicador* marca con una equis (X) *la alternativa* que más se acerca a lo que haces cuando te encargan una tarea, actividad o producto. Cada alternativa está graduada de menos a más.

Muchas gracias.



Apellidos y nombres:

Nombre del CEBA:

Lee atentamente la competencia:

Competencia 1: trabajo colaborativo
 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.

Marca con una equis (X) la alternativa que mejor refleja tu forma de actuar.

Indicador 1: Brinda retroalimentación	A	Me cuesta mucho proponer, opinar, sugerir o hacer crítica constructiva sobre la elaboración de los productos esperados (documento, actividad, tareas).
	B	A veces propongo, opino, sugiero o critico de manera constructiva sobre la elaboración de los productos esperados (documento, actividad, tareas).
	C	Siempre que es necesario propongo, opino, sugiero o critico constructivamente sobre la elaboración de los productos esperados.

Indicador 2: Acepta retroalimentación	A	Me cuesta mucho incorporar sugerencias o críticas constructivas al producto o tarea desarrollada.
	B	A veces incorporo sugerencias o críticas constructivas al producto o la tarea desarrollada.
	C	Siempre incorporo sugerencias o críticas constructivas al producto o la tarea desarrollada.

Indicador 3: Cumplimiento de roles	A	Me cuesta mucho cumplir con la entrega de los productos o las tareas que asumo.
	B	Cumplo con irregularidad la entrega de los productos o las tareas que asumo, sin valorar su importancia para el logro de los objetivos o productos comunes.
	C	Cumplo con regularidad la entrega de los productos o las tareas que asumo valorando su importancia para lograr los objetivos o productos comunes.

Lee atentamente la competencia**Competencia 2: reflexión sobre la práctica**

Reflexiona sobre su práctica profesional, personal e institucional, desarrollando procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

Marca con una equis (X) la alternativa que mejor refleja tu forma de actuar.

Indicador 1: Reflexión sobre su práctica	A	Aún no he incorporado momentos de revisión de los procesos que sigo para la realización de mis tareas y la reflexión sobre mi práctica pedagógica.
	B	Solo eventualmente reviso los procesos que sigo para la realización de mis tareas y la reflexión sobre mi práctica pedagógica.
	C	Periódicamente reviso los procesos que sigo para la realización de mis tareas y la reflexión sobre mi práctica pedagógica.

Indicador 2: Reflexión entre pares	A	Me cuesta pedir o dar retroalimentación a mis colegas sobre su práctica pedagógica.
	B	Eventualmente pido y doy retroalimentación a mis colegas sobre su práctica pedagógica.
	C	Periódicamente pido y doy retroalimentación a mis colegas sobre su práctica pedagógica.

Indicador 3: Identificación de sus capacidades pedagógicas	A	Me cuesta reconocer y hacer un listado de mis capacidades (cognitiva, emocionales, sociales) que son útiles para hacer una buena docencia y de aquellas que necesito mejorar.
	B	Puedo reconocer y hacer un listado de muy pocas de mis capacidades que son útiles para hacer una buena docencia y de aquellas que necesito mejorar.
	C	Puedo reconocer y hacer un listado significativo de mis capacidades que son útiles para hacer una buena docencia y las que necesito mejorar.



Lee atentamente la competencia

Competencia 3: aprender a aprender

Aprende, reaprende y se actualiza permanentemente y con autonomía, utilizando los recursos cognitivos, metodológicos y materiales de los que dispone. Busca ayuda cuando la necesita.

Marca con una equis (X) la alternativa que mejor refleja tu forma de actuar.

Indicador 1: Necesidad de información	A	Inicio la realización de una tarea, actividad o producto sin percatarme de que necesito ampliar o precisar información.
	B	Habitualmente me sorprende durante la realización de una tarea, actividad o producto al identificar necesidades de información que pude anticipar.
	C	Antes de la realización de una tarea, actividad o producto identifico las necesidades de ampliar o precisar información.

Indicador 2: Procesos de aprendizaje participativo	A	Muy pocas veces participo en procesos de acopio de información que usan estrategias interactivas, de manera directa o virtual, mediante entrevistas, encuestas, observación, reflexión, otros.
	B	Con cierta frecuencia participo en procesos de acopio de información que usan estrategias interactivas, de manera directa o virtual, mediante entrevistas, encuestas, observación, reflexión, otros.
	C	Diseño y dirijo procesos de acopio de información que usan estrategias interactivas, de manera directa o virtual, mediante entrevistas, encuestas, observación, reflexión, otros.

Indicador 3: Uso de información	A	Pocas veces incluyo las referencias de las fuentes bibliográficas e ignoro la importancia de guardar confidencialidad de la información recogida.
	B	Casi siempre incluyo las referencias de las fuentes bibliográficas y guardo la confidencialidad de la información recogida.
	C	Siempre incluyo las referencias de las fuentes bibliográficas y guardo la confidencialidad de la información recogida.

Indicador 4: Modificación de conocimientos	A	Me es difícil reconocer los procesos de retroalimentación como parte de la mejora del producto final de la tarea realizada.
	B	Solo algunas veces identifico la retroalimentación como un proceso que mejora el producto final de la tarea realizada.
	C	Reconozco claramente la retroalimentación como un proceso que mejora el producto final de la tarea realizada.

Indicador 5: Reconocimiento de capacidades	A	Me es difícil identificar las capacidades (personales o del equipo) que se desarrollaron durante la realización de una tarea, actividad o producto.
	B	Pocas veces puedo identificar las capacidades (personales o del equipo) que se desarrollaron durante la realización de una tarea, actividad o producto.
	C	Identifico claramente las capacidades (personales o del equipo) que se desarrollaron durante la realización de una tarea, actividad o producto.

Anexo 2. Instrumento de coevaluación

Programa de Formación de Docentes CEBA

Estimado profesor / Estimada profesora:

Resolver este instrumento te permitirá conocer un poco más sobre las competencias que *uno de tus colegas* tiene desarrolladas y aquellas en las que tienes oportunidades de mejora.

A continuación encontrarás tres competencias que se incluyen en el programa. Cada competencia cuenta con *indicadores*, y cada indicador, con *alternativas*.

Marca con una equis (X) *la alternativa* que más se acerca a lo que *tu colega* hace cuando realiza una tarea, actividad o producto. Cada alternativa está graduada de menos a más.

Te pedimos marcar con la mayor objetividad posible, porque esta información será utilizada para apoyar a tu colega en el desarrollo de estas competencias. Guardaremos la confidencialidad de tus resultados; tu colega conocerá los resultados, pero no sabrá el nombre de la persona que lo evaluó.

Muchas gracias.

Apellidos y nombres:

Nombre del CEBA:

Lee atentamente la competencia

Competencia 1: trabajo colaborativo

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 mejora en los aprendizajes de los estudiantes.

Marca con una equis (X) la alternativa que mejor refleja la forma de actuar de *tu colega*.

Indicador 1: Brinda retroalimentación	A	Le cuesta mucho proponer, opinar, sugerir o hacer crítica constructiva sobre la elaboración de los productos esperados (tareas, actividad, documento).
	B	A veces propone, opina, sugiere o critica de manera constructiva sobre la elaboración de los productos esperados (tareas, actividad, documento).
	C	Siempre que es necesario propone, opina, sugiere o critica constructivamente sobre la elaboración de los productos esperados (tareas, actividad, documento).

Indicador 2: Acepta retroalimentación	A	Le cuesta mucho incorporar sugerencias o críticas constructivas al producto o tarea desarrollada.
	B	A veces incorpora sugerencias o críticas constructivas al producto o la tarea desarrollada.
	C	Siempre incorpora sugerencias o críticas constructivas al producto o la tarea desarrollada.

Indicador 3: Cumplimiento de roles	A	Le cuesta mucho cumplir con la entrega de los productos o con las tareas que asume.
	B	Cumple con irregularidad la entrega de los productos o las tareas que asume, sin valorar su importancia para el logro de los objetivos o productos comunes.
	C	Cumple con regularidad la entrega de los productos o las tareas que asume y valora su importancia para el logro de los objetivos o productos comunes.



Lee atentamente la competencia

Competencia 2: reflexión sobre la práctica

Reflexiona sobre su práctica profesional, personal e institucional, desarrollando procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

Marca con una equis (X) la alternativa que mejor refleja la forma de actuar de *tu colega*.

Indicador 1: Reflexión sobre su práctica	A	Aún no ha incorporado la revisión de los procesos que sigue para la realización de sus tareas y la reflexión sobre su práctica pedagógica.
	B	Eventualmente revisa los procesos que sigue para la realización de sus tareas y la reflexión sobre su práctica pedagógica.
	C	Periódicamente revisa los procesos que sigue para la realización de sus tareas y la reflexión sobre su práctica pedagógica.

Indicador 2: Reflexión entre pares	A	Le cuesta pedir y dar retroalimentación a sus colegas sobre su práctica pedagógica.
	B	Eventualmente pide y da retroalimentación a sus colegas sobre su práctica pedagógica.
	C	Periódicamente pide y da retroalimentación a sus colegas sobre su práctica pedagógica.

Indicador 3: Identificación de sus capacidades pedagógicas	A	Le cuesta reconocer y hacer un listado de sus capacidades (emocionales, sociales, cognitivas) que son útiles para ejercer una buena docencia y de aquellas que necesita mejorar.
	B	Puede reconocer y hacer un listado de muy pocas de sus capacidades (emocionales, sociales, cognitivas) que son útiles para ejercer una buena docencia y aquellas que necesita mejorar.
	C	Puedo reconocer y hacer un listado significativo de sus capacidades (emocionales, sociales, cognitivas) que son útiles para ejercer una buena docencia y aquellas que necesita mejorar.

Lee atentamente la competencia**Competencia 3: aprender a aprender**

Aprende, reaprende y se actualiza permanentemente y con autonomía, utilizando los recursos cognitivos, metodológicos y materiales de los que dispone. Busca ayuda cuando la necesita.

Marca con una equis (X) la alternativa que mejor refleja la forma de actuar de *tu colega*.

Indicador 1: Necesidad de información	A	Inicia la realización de una tarea, actividad o producto sin percatarse de que necesita ampliar o precisar información.
	B	Habitualmente se sorprende durante la realización de una tarea, actividad o producto, al identificar necesidades de información que pudo anticipar.
	C	Antes de la realización de una tarea, actividad o producto identifica las necesidades de ampliar o precisar información.

Indicador 2: Procesos de aprendizaje participativos	A	Muy pocas veces participa en procesos de acopio de información donde se usan estrategias interactivas de manera directa o virtual, mediante entrevistas, observación, reflexión o encuestas.
	B	Con cierta frecuencia participa en procesos de acopio de información donde se usan estrategias interactivas, de manera directa o virtual, mediante entrevistas, observación, reflexión o encuestas.
	C	Diseña y dirige procesos de acopio de información donde se usan estrategias interactivas, de manera directa o virtual, mediante entrevistas, observación, reflexión o encuestas.

Anexo 3. Instrumento de heteroevaluación

Programa de Formación de Docentes CEBA

A) Competencias y rúbricas

Lee atentamente la competencia

Competencia 1: trabajo colaborativo

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 mejora en los aprendizajes de los estudiantes.

Marca con una equis (X) la alternativa que mejor refleja la forma de actuar de *tu colega*.

Indicador 1: Brinda retroalimentación	A	Le cuesta mucho proponer, opinar, sugerir o hacer crítica constructiva sobre la elaboración de los productos esperados (tareas, actividad, documento).
	B	A veces propone, opina, sugiere o critica de manera constructiva sobre la elaboración de los productos esperados (tareas, actividad, documento).
	C	Siempre que es necesario propone, opina, sugiere o critica constructivamente sobre la elaboración de los productos esperados (tareas, actividad, documento).

Indicador 2: Acepta retroalimentación	A	Le cuesta mucho incorporar sugerencias o críticas constructivas al producto o tarea desarrollada.
	B	A veces incorpora sugerencias o críticas constructivas al producto o la tarea desarrollada.
	C	Siempre incorpora sugerencias o críticas constructivas al producto o la tarea desarrollada.

Indicador 3: Cumplimiento de roles	A	Le cuesta mucho cumplir con la entrega de los productos o con las tareas que asume.
	B	Cumple con irregularidad la entrega de los productos o las tareas que asume, sin valorar su importancia para el logro de los objetivos o productos comunes.
	C	Cumple con regularidad la entrega de los productos o las tareas que asume y valora su importancia para el logro de los objetivos o productos comunes.

Lee atentamente la competencia**Competencia 2: reflexión sobre la práctica**

Reflexiona sobre su práctica profesional, personal e institucional, desarrollando procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

Marca con una equis (X) la alternativa que mejor refleja la forma de actuar de tu colega.

Indicador 1: Reflexión sobre su práctica	A	Aún no ha incorporado la revisión de los procesos que sigue para la realización de sus tareas y la reflexión sobre su práctica pedagógica.
	B	Eventualmente revisa los procesos que sigue para la realización de sus tareas y la reflexión sobre su práctica pedagógica.
	C	Periódicamente revisa los procesos que sigue para la realización de sus tareas y la reflexión sobre su práctica pedagógica.

Indicador 2: Reflexión entre pares	A	Le cuesta pedir y dar retroalimentación a sus colegas sobre su práctica pedagógica.
	B	Eventualmente pide y da retroalimentación a sus colegas sobre su práctica pedagógica.
	C	Periódicamente pide y da retroalimentación a sus colegas sobre su práctica pedagógica.

Indicador 3: Identificación de sus capacidades pedagógicas	A	Le cuesta reconocer y hacer un listado de sus capacidades (emocionales, sociales, cognitivas) que son útiles para ejercer una buena docencia y de aquellas que necesita mejorar.
	B	Puede reconocer y hacer un listado de muy pocas de sus capacidades (emocionales, sociales, cognitivas) que son útiles para ejercer una buena docencia y aquellas que necesita mejorar.
	C	Puede reconocer y hacer un listado significativo de sus capacidades (emocionales, sociales, cognitivas) que son útiles para ejercer una buena docencia y aquellas que necesita mejorar.



Lee atentamente la competencia

Aprende, reaprende y se actualiza permanentemente y con autonomía, utilizando los recursos cognitivos, metodológicos y materiales que dispone. Busca ayuda cuando la necesita.

Marca con una equis (X) la alternativa que mejor refleja la forma de actuar de *tu colega*.

Indicador 1: Necesidad de información	A	Inicia la realización de una tarea, actividad o producto sin percatarse de que necesita ampliar o precisar información.
	B	Habitualmente se sorprende durante la realización de una tarea, actividad o producto, al identificar necesidades de información que pudo anticipar.
	C	Antes de la realización de una tarea, actividad o producto identifica las necesidades de ampliar o precisar información.

Indicador 2: Procesos de aprendizaje participativos	A	Muy pocas veces participa en procesos de acopio de información donde se usan estrategias interactivas de manera directa o virtual, mediante entrevistas, observación, reflexión o encuestas.
	B	Con cierta frecuencia participa en procesos de acopio de información donde se usan estrategias interactivas, de manera directa o virtual, mediante entrevistas, observación, reflexión o encuestas.
	C	Diseña y dirige procesos de acopio de información donde se usan estrategias interactivas, de manera directa o virtual, mediante entrevistas, observación, reflexión o encuestas.

Indicador 3: Manejo de información	A	Pocas veces incluye referencias de las fuentes bibliográficas e ignora la importancia de guardar confidencialidad de la información recogida.
	B	Casi siempre incluye las referencias de las fuentes bibliográficas y guarda la confidencialidad de la información recogida.
	C	Siempre incluye las referencias de las fuentes bibliográficas y guarda la confidencialidad de la información recogida.

Indicador 4: Modificación de conocimientos	A	Le es difícil reconocer los procesos de retroalimentación como parte de la mejora del producto final de la tarea realizada.
	B	Solo algunas veces reconoce la retroalimentación como un proceso que mejora el producto final de la tarea realizada.
	C	Reconoce claramente que la retroalimentación es un proceso que mejora el producto final de la tarea realizada.

Indicador 5: Reconocimiento de capacidades	A	Le es difícil identificar las capacidades (personales o del equipo) que se desarrollaron durante la realización de una tarea, actividad o producto.
	B	Pocas veces puede identificar las capacidades (personales o del equipo) que se desarrollaron durante la realización una tarea, actividad o producto.
	C	Identifica claramente las capacidades (personales o del equipo) que se desarrollaron durante la realización de una tarea, actividad o producto.

Anexo 4. Ficha de autoobservación de desarrollo de competencias

Programa de Formación de Docentes CEBA

Estimada colega / Estimada colega:

Sabemos que desarrollar competencias es un proceso permanente que requiere de la intención y voluntad de cada uno y cada una, ya que se trata de procesos personales que vivimos en interacción con otros y en contextos socioculturales diversos.

La autoobservación es un procedimiento que contribuye a conocernos mejor y favorece procesos de metacognición y reflexión sobre la propia práctica. El propósito de esta ficha es invitarlos a revisar si algunos de los comportamientos, acciones y conductas vinculadas a las competencias *trabajo colaborativo*, *aprender a aprender* y *reflexión sobre la práctica* están presentes en su desempeño profesional o si consideran importante incorporarlos.

Le invitamos a revisar, de manera personal, la lista de comportamientos, acciones y conductas de esta ficha, que no agotan cada una de las competencias, pero resultan útiles para autoobservar nuestra práctica y mejorarla.

Se trata de asignar un puntaje a cada comportamiento de acuerdo con las indicaciones siguientes:

Revisar los comportamientos que pongo en práctica y asignarles un puntaje				
Aún no lo incorporo en mi práctica	Recién lo incorporé en mi práctica	Lo hago solo algunas veces	Lo hago con frecuencia	Lo hago siempre
0	1	2	3	4

Es importante saber que no se trata de obtener puntajes altos como una calificación, sino de identificar en qué necesitamos mejorar apoyándonos en nuestros mejores logros.



I. Sugerencias para desarrollar la competencia trabajo colaborativo

Comportamientos, acciones, conductas auto-observadas	PUNTAJE				
	0	1	2	3	4
1. Disposición para trabajar de manera colaborativa					
a. Me aseguro de tener claridad en los objetivos del trabajo por realizar de manera colaborativa.					
b. Me aseguro de comprender en qué consiste el trabajo, las tareas y los pasos que se han de seguir para lograr los objetivos.					
c. Tengo claridad sobre mi rol en el equipo de trabajo: coordinador(a), relator(a), secretario(a), integrante.					
d. Conozco las responsabilidades que debo asumir de acuerdo con mi rol.					
e. Dedico un tiempo específico para preparar mi participación y asistir a las reuniones de trabajo.					
2. Antes de cada reunión de trabajo					
a. Me informo sobre la agenda y el trabajo por realizar.					
b. Busco y amplío información sobre los temas de agenda.					
c. Anoto algunas ideas propias o tomadas de algún autor (nombrando la fuente) para aportar durante la reunión.					
d. Me aseguro de cumplir con la tarea que me corresponde en el trabajo colaborativo.					
3. Durante la reunión o desarrollo del trabajo					
a. Escucho atentamente las intervenciones de los compañeros y compañeras (evito hacer algo como tejer, jugar con el teléfono, otros distractores).					
b. Si tengo alguna duda sobre lo que se está tratando, pido aclaraciones para comprender.					
c. Hago preguntas que ayuden a mejorar el trabajo.					
d. Aporto con ideas y sugerencias que puedo sustentar y argumentar.					
e. Si recibo críticas, las escucho con atención antes de responder, sea aceptándolas o no.					
f. Si las críticas son pertinentes, modifico mi punto de vista con el aporte de los compañeros.					
g. Animo a otros a participar; dejo espacio para que otros digan lo que piensan.					
h. Ayudo a relacionar dos o más ideas para avanzar en el trabajo y llegar a conclusiones.					
i. Si hace falta, recuerdo al grupo mantenerse en el tema o punto de agenda para no dilatar el tiempo.					
j. Pido al grupo que quede claro el avance y lo que queda pendiente, y si lo estamos haciendo de manera colaborativa.					

Comportamientos, acciones, conductas auto-observadas	PUNTAJE				
	0	1	2	3	4
k. Acepto realizar tareas que me asignan: buscar información, hacer un resumen, enviar un documento, aplicar un cuestionario, según el trabajo que estamos realizando.					
l. Me ofrezco voluntariamente a realizar alguna tarea que el grupo necesita para avanzar.					
4. Después de la reunión o sesión de trabajo					
a. Reviso mentalmente en forma ordenada mi desempeño en el grupo.					
b. Identifico mis desempeños más adecuados, que contribuyeron al trabajo colaborativo.					
c. Identifico mis desempeños menos adecuados que necesito rectificar.					
d. Puedo dialogar con otros miembros del grupo sobre el trabajo colaborativo que realizamos.					
e. Me propongo –escribo– alguna tarea específica para mejorar mi competencia de trabajo colaborativo.					

Estimado(a) colega:

Al concluir la revisión de la competencia *trabajo colaborativo*, le invitamos a resumir cuáles son los comportamientos, acciones o conductas que se propone practicar en el próximo bimestre.

Fecha de autoobservación:

.....

.....

.....



II. Sugerencias para desarrollar la competencia aprender a aprender

Comportamientos, acciones, conductas autoobservadas	PUNTAJE				
	0	1	2	3	4
1. Disposición para aprender a aprender					
a. Tengo claridad sobre lo que necesito o quiero aprender.					
b. Puedo explicar por qué lo quiero aprender y para qué me servirá.					
c. Dedico un tiempo personal y específico para aprender lo que me interesa: buscar información, leer, preguntar, ver un video.					
2. Busco información					
a. Sé dónde buscar información sobre temas de mi interés: biblioteca, Internet, archivo personal, personas especialistas, otras fuentes.					
b. Pregunto acerca de distintas fuentes de información sobre temas de mi interés.					
c. Asisto a charlas, conferencias presenciales o virtuales.					
d. Me inscribo y participo en cursos regulares sobre temas de mi interés.					
3. Procesamiento de la información					
a. Generalmente comprendo con facilidad lo que leo, escucho o veo.					
b. Si detecto alguna dificultad para comprender información, busco ayuda.					
c. Anoto las ideas de mi interés y las parafraseo como una forma de aprender.					
d. Hago gráficos y mapas conceptuales con las ideas de mi interés.					
e. Organizo una lista de autores (una bibliografía) con textos que reviso o me recomiendan sobre un tema.					
f. Cito la fuente de la información del tema de interés, sobre todo en textos escritos.					
4. Comparto información					
a. Me gusta compartir información sobre un tema de mi interés.					
b. Utilizo la información para sustentar mis ideas, opiniones y propuestas en reuniones y documentos.					

Estimado(a) colega:

Al concluir la revisión de la competencia *trabajo colaborativo*, le invitamos a resumir cuáles son los comportamientos, acciones o conductas que se propone practicar en el próximo bimestre.

Fecha de autoobservación:

.....

.....

.....

III. Sugerencias para desarrollar la competencia reflexión sobre la práctica

Comportamientos, acciones, conductas autoobservadas	PUNTAJE				
	1	2	3	4	5
1. Disposición para reflexionar sobre la práctica personal y la de otros					
a. Valoro la reflexión como una estrategia para mejorar mi desempeño.					
b. Conozco mis fortalezas y debilidades.					
c. Soy autocrítica(o) con mi desempeño.					
d. Confío en que puedo mejorar mi práctica si reconozco mis limitaciones o vacíos.					
e. Acepto críticas constructivas y busco mejores alternativas a mi desempeño.					
2. Estrategias para reflexionar					
a. Revisar mentalmente las acciones que realizo en clase, reuniones y otros espacios (interacciones, participación, opiniones).					
b. Puedo sustentar por qué hice de determinada manera algo.					
c. Identifico mis aciertos y mis errores.					
d. Puedo imaginar diferentes maneras de lograr un objetivo.					
e. Dedico un tiempo para revisar lo que hice en una clase, en una reunión o durante el día.					
f. Participo en diálogos y reuniones de reflexión sobre algún aspecto del trabajo profesional.					
g. Cuido la manera de expresarme y opinar sobre el desempeño de otros, de manera constructiva.					
3. Qué hago con el resultado de mi reflexión					
a. Ante un comportamiento o acción inadecuada, propongo alternativas de solución.					
b. Implemento la alternativa al comportamiento inadecuado.					
c. Evalúo el resultado en términos de mi comportamiento como fruto de la reflexión.					

Estimado(a) colega:

Al concluir la revisión de la competencia *reflexión sobre la práctica*, le invitamos a resumir cuáles son los comportamientos, acciones o conductas que se propone practicar en el próximo bimestre.

Fecha de autoobservación:

.....

.....

.....

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156-164 - BREÑA

CORREO E.: TAREAGRAFICA@TAREAGRAFICA.COM

PÁGINA WEB: WWW.TAREAGRAFICA.COM

TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582

FEBRERO 2018 LIMA - PERÚ

ISBN: 978-9972-235-77-1



tarea

DIPUTACIÓ DE
VALÈNCIA
Cooperación Internacional

InteRed 
por una educación transformadora