

# UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



*Una Institución Adventista*

**Modelo de calidad MAP (Monitoreo Adventista Pedagógico) en el salón de clases a través del dominio disciplinar y desempeño pedagógico en las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur, 2019**

Tesis para obtener el Grado Académico de Doctor en Educación con  
Mención en Gestión Educativa

Por:

Abel Apaza Romero

Asesor:

Dr. Josué Edison Turpo Chaparro

**Lima, noviembre de 2020**

## ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE LA TESIS

Yo **DR. JOSUE EDISON TURPO CHAPARRO**, identificado con DNI N° 40227741, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, y docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión;

**DECLARO:**

Que la tesis titulada: Modelo de calidad MAP (Monitoreo Adventista Pedagógico) en el salón de clases a través del dominio disciplinar y el desempeño pedagógico en las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur, 2019., constituye la memoria que presenta al Doctorado **ABEL APAZA ROMERO**, para obtener el grado académico de Doctor en Educación con mención en Gestión Educativa, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), a los doce días del mes de noviembre de 2020.



---

**DR. JOSUE EDISON TURPO CHAPARRO**

Asesor

## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE DOCTOR(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a ..... 12 días ..... del mes de ..... noviembre ..... del año ..... 2020, siendo las..... 10:00 a.m, se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado:..... Dr. Jorge Platón Maquera Sosa .....  
 el secretario:..... Dr. Tito Goicochea Malaver .....  
 los demás miembros:..... Dr. Moisés Díaz Pinedo, Dr. Guillermo Mamani Apaza ..... y el asesor:..... Dr. Josue Edison Turpo Chaparro ..... con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Doctor(a) titulada: Modelo de calidad MAP (Monitoreo Adventista Pedagógico) en el salón de clases a través del dominio disciplinar y desempeño pedagógico en las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur, 2019 del Magister/Maestro(a)

..... Abel Apaza Romero .....  
 ..... Conducente a la obtención del Grado Académico de Doctor(a) en:  
 ..... Educación .....  
 (Nomenclatura del Grado Académico)  
 ..... con Mención en ..... Gestión Educativa .....

..... El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

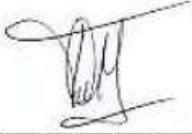
Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Magister/Maestro (a):..... Abel Apaza Romero .....

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	18	A-	Con nominación de muy bueno	Sobresaliente

(\*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

\_\_\_\_\_ Presidente \_\_\_\_\_  Secretario

\_\_\_\_\_ Asesor \_\_\_\_\_ Miembro \_\_\_\_\_ Miembro

\_\_\_\_\_ Bachiller/Licenciado(a)

## **DEDICATORIA**

A mi esposa Shirley, por su constante apoyo, paciencia, comprensión y motivación para continuar avanzando con los objetivos propuestos.

A mis hijos Kristian y Jesuel, por ser el motivo de mi esfuerzo de cada día.

A mis padres Juan y Lucia, quienes siempre confiaron en la educación adventista.

## **AGRADECIMIENTO**

A nuestro Dios, por sus constantes bendiciones y cuidado en mi vida.

A la Iglesia, por la confianza y la responsabilidad de servir en su misión.

A mis compañeros de trabajo, por su apoyo en el avance de la educación adventista en nuestro país.

A SGCE, en la dirección de Giovanni Arias, por su constante apoyo y compromiso con la educación adventista.

## CONTENIDO

DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
CONTENIDO.....	vi
LISTA DE TABLAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE ANEXOS .....	xii
RESUMEN .....	xiii
ABSTRACT .....	xiv
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OTROS .....	1
1. Planteamiento del problema.....	1
1.1 Descripción de la situación problemática .....	1
1.2 Planteamiento y formulación del problema.....	12
2. Finalidad e importancia de la investigación .....	12
2.1 Justificación.....	12
3. Objetivos de la investigación .....	18
3.1 Objetivo general. ....	18
3.2 Objetivos específicos.....	18
4. Hipótesis.....	19
4.1 Hipótesis principal. ....	19
4.2 Hipótesis derivadas.....	19
5. Sistema de Variables.....	20
5.1 Variable dependiente: Dominio disciplinar y desempeño pedagógico.....	20
5.2 Variable Independiente: modelo de calidad MAP.....	20
5.3. Operacionalización de variables.....	21

CAPÍTULO II. FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
1. Antecedentes de la investigación .....	24
1.1 Internacionales.....	24
1.2 Nacionales.....	45
2. Marco filosófico .....	49
3. Modelo de calidad MAP (Mentoría Adventista Pedagógica).....	51
3.1. Modelo de calidad en base a la norma ISO.....	51
3.2. Modelo ACOT.....	54
3.3. Modelo ADDIE.....	56
3.4. Modelo A.S.S.U.R.E. ....	58
3.5. The Framework for Teaching Evaluation Instrument. ....	60
3.6. Modelo de calidad MAP (Mentoría Adventista Pedagógica).....	61
4. Marco conceptual .....	72
4.1 Dominio disciplinar. ....	72
4.2 Desempeño pedagógico.....	75
4.3 Acompañamiento pedagógico.....	82
4.4 Monitoreo pedagógico. ....	87
4.5 Calidad educativa.....	89
4.6 Desempeño docente. ....	100
4.7 Programa de gestión del talento docente adventista.....	107
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	112
1. Tipo de estudio.....	112
2. Diseño de investigación.....	112
3. Definición de la población y muestra .....	113
4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	116

5. Plan de procesamiento y análisis de datos .....	117
6. Aspectos éticos .....	117
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	118
1. Análisis descriptivo del desempeño pedagógico .....	118
2. Análisis inferencial de las variables de estudio .....	125
2.1 Análisis de la normalidad de los datos del dominio disciplinar. ....	125
2.2 Análisis inferencial del dominio disciplinar.....	126
2.3 Análisis de la normalidad de los datos del desempeño pedagógico. ....	128
2.4 Análisis inferencial del desempeño pedagógico.....	128
2.5 Análisis de la normalidad por áreas del dominio disciplinar. ....	130
2.6 Análisis inferencial del dominio disciplinar por áreas de desarrollo .....	131
3. Discusión de resultados .....	132
CONCLUSIONES.....	137
LIMITACIONES .....	139
RECOMENDACIONES .....	141
LISTA DE REFERENCIAS .....	143
ANEXOS .....	158

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Desempeño académico en la evaluación PISA 2015. ....	9
Tabla 2	Variable independiente: modelo de calidad MAP .....	21
Tabla 3	Variables dependientes: dominio disciplinar y desempeño pedagógico..	22
Tabla 4.	Programas para mejorar las habilidades cognitivas. ....	29
Tabla 5	Efectividad de diferentes intervenciones en el nivel primario. ....	30
Tabla 6	Costos por punto de aprendizaje de las intervenciones efectivas. ....	33
Tabla 7	Programas para mejorar el aprendizaje de los alumnos. ....	34
Tabla 8	Programas efectivos para promover el aprendizaje de los alumnos. ....	35
Tabla 9	Condiciones para el logro de la efectividad de la enseñanza. ....	81
Tabla 10	Comparación del Acompañamiento pedagógico MINEDU y UPS .....	84
Tabla 11	Estrategias formativas para los docentes .....	85
Tabla 12	Mejora de la eficacia de la escuela: resultados de cinco estudios .....	99
Tabla 13	Marco de buen desempeño docente. ....	105
Tabla 14	Escala de medición .....	109
Tabla 15	Población de docentes por asociaciones educativas .....	113
Tabla 16	Promedio del desempeño docente UPS 2018.....	118
Tabla 17	Promedio del desempeño docente UPS 2019.....	119
Tabla 18	Estadísticos descriptivos del desempeño pedagógico - posprueba ....	124
Tabla 19	Prueba de normalidad de los datos de dominio disciplinar.....	125
Tabla 20	Estadísticas descriptivas del dominio disciplinar .....	127
Tabla 21	Prueba no paramétrica de Wilcoxon de dominio disciplinar .....	127
Tabla 22	Prueba no paramétricaKolmogorov-Smirnov, desempeño pedagógico	128
Tabla 23	Prueba no paramétrica de Wilcoxon de desempeño pedagógico.....	129
Tabla 24	Prueba de normalidad de los datos de dominio disciplinar por áreas..	130
Tabla 25	Rangos de Mann-whitney áreas de desarrollo del dominio disciplinar	131
Tabla 26	Prueba de Mann-whitney áreas de desarrollo del dominio disciplinar .	132

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas .....	3
Figura 2. Criterio principal para elegir una escuela. ....	4
Figura 3. Porqué eligieron una escuela adventista.....	4
Figura 4. Nivel académico de la escuela. ....	5
Figura 5. Tendencias en los niveles de desempeño .....	5
Figura 6. Evolución del rendimiento promedio en la ECE .....	6
Figura 7. Evaluaciones ECE de las instituciones educativas .....	7
Figura 8. Evaluaciones ECE de las Instituciones educativas .....	7
Figura 9. Participación de Perú en PISA 2018. ....	9
Figura 10. Programa de evaluación educativa adventista. ....	10
Figura 11. Programa de evaluación educativa adventista. ....	10
Figura 12. Matrículas de las instituciones educativas .....	11
Figura 13. Cumulative and residual effects on future student academic .....	15
Figura 14. Modelo pedagógico que se puede ajustar a otro contexto. ....	26
Figura 15. Elementos para una educación de calidad.....	27
Figura 16. Un buen desempeño docente. ....	28
Figura 17. El modelo de calidad en el salón de clases.....	52
Figura 18. El ciclo del servicio como un sistema de calidad,.....	52
Figura 19. Etapas del modelo ACOT:.....	55
Figura 20. Esquema del modelo ADDIE.....	57
Figura 21. Modelo A.S.S.U.R.E.,.....	59
Figura 22. Marco de Referencia para la Enseñanza. ....	61
Figura 23. Modelo de calidad MAP (Mentoría Adventista Pedagógica), .....	62
Figura 24. Teoría de cambio de las evaluaciones docentes.....	71

Figura 25. Marco para comprender qué es la calidad de la educación. ....	90
Figura 26. Metas de la educación. ....	92
Figura 27. Dimensiones del ejercicio de la profesión, .....	102
Figura 28. Dimensiones del ejercicio del docente adventista. ....	102
Figura 29. Elementos del desempeño docente. ....	106
Figura 30. Relación entre dominios, competencias y desempeños.....	106
Figura 31. Gestión del talento docente adventista .....	108
Figura 32. Encuesta docente – niveles - UPS 2018.....	114
Figura 33. Encuesta docente – según el género UPS 2018.....	114
Figura 34. Encuesta docente – red educativa- UPS 2018.....	115
Figura 35. Encuesta docente – estado civil - UPS 2018. ....	115
Figura 36. Encuesta docente – nivel educativo - UPS 2018.....	116
Figura 37. Promedio medias comparativas en base a los tiempos - 2018. ....	119
Figura 38. Medias comparativas en base a los tiempos (2019). ....	120
Figura 39. Gráfico lineal de la media del dominio disciplinar antes y después...	120
Figura 40 Gráfico lineal de media del desempeño docente antes y después.....	121
Figura 41. Gráfica de cajas de la posprueba de las aptitudes personales. ....	121
Figura 42. Gráfica de la posprueba del desarrollo de la sesión de clase. ....	122
Figura 43. Gráfica de cajas de la posprueba de la organización del aula. ....	123
Figura 44. Gráfica de cajas de la posprueba del diseño de la sesión. ....	123

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Matriz instrumental .....	159
Anexo 2: Matriz de consistencia .....	162
Anexo 3: Encuesta para estudiantes .....	163
Anexo 4: Ficha de observación de la sesión de aprendizaje.....	164
Anexo 5: Exámenes disciplinares.....	168
Anexo 6: Actas de reunión de mentoría .....	202

## RESUMEN

El objetivo del estudio fue determinar el nivel de impacto del modelo de calidad MAP en el dominio disciplinar y en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

Por la naturaleza del estudio, el diseño de investigación fue experimental de tipo cuasi experimental. En efecto, se realizó un pretest para identificar los niveles del dominio disciplinar y desempeño pedagógico, luego se implementó el modelo de calidad MAP y, finalmente, se realizó un postest del dominio disciplinar y desempeño pedagógico. El tamaño de la muestra estuvo conformado por 1,343 docentes de la Unión Peruana del Sur distribuidas en 56 instituciones.

De acuerdo con los resultados, se concluye que el modelo de calidad MAP impacta significativamente (0.000) en el dominio disciplinar de las áreas de desarrollo de Matemática, Comunicación, Ciencias e Inglés de los docentes de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur. Por lo tanto, se concluye que el modelo de calidad MAP tiene un impacto significativo en el dominio disciplinar de las áreas de desarrollo de la educación básica regular de los docentes de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur.

Con respecto a los resultados de desempeño pedagógico y de acuerdo con los resultados, se concluye que el modelo de calidad MAP tiene un impacto significativo (0.000) en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

*Palabras claves: dominio disciplinar, desempeño pedagógico, modelo de calidad MAP*

## **ABSTRACT**

The objective of the study was to determine the level of impact of the MAP quality model in the disciplinary domain and in the pedagogical performance of the teachers of the Adventist educational institutions of South Peru Union.

Due to the nature of the study, the research design was quasi-experimental of quasi-experimental type. In effect, a pre-test was carried out to identify the levels of the disciplinary domain and pedagogical performance, then the MAP quality model was implemented, and finally a post-test of the disciplinary domain and pedagogical performance was carried out. The sample size consisted of 1,343 teachers of the South Peru Union distributed in 53 institutions nationwide.

According to the results, it is concluded that: the MAP quality model has a significant impact (0.000) on the disciplinary domain of the areas of development of mathematics, communication, science, and English of the teachers of the educational institutions of South Peru Union. Therefore, it is concluded that the MAP quality model has a significant impact on the disciplinary domain of the areas of development of the regular basic education of the teachers of the educational institutions of South Peru Union.

Regarding the results of pedagogical performance and according to the results, it is concluded that: the MAP quality model has a significant impact (0.000) on the pedagogical performance of the teachers of the educational institutions of South Peru Union.

Keywords: disciplinary mastery, pedagogical performance, MAP quality model

## **CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OTROS**

La educación como herramienta fundamental para el desarrollo social, económico, cultural y moral de una nación, ha sido y todavía es considerada como aquel elemento principal de cambio que puede transformar a una sociedad. White (1923), menciona que no puede haber obra más importante que la educación apropiada de nuestros jóvenes. En efecto, todos anhelamos una educación con calidad e integridad en estos tiempos de integración, globalización y modernización de la educación, que tanto demandan nuestras comunidades para su desarrollo (Blancas, 2018).

### **1. Planteamiento del problema**

#### **1.1 Descripción de la situación problemática**

Durante la década de los 60, el Perú atravesó por un colapso educativo que afectó gravemente al desarrollo de la nación en los años posteriores. Este colapso educativo fue definido como la prolongada, profunda y estructural crisis educativa en la que ha estado envuelta la escuela peruana durante cincuenta años y tiene como impulsores a la expansión de la escuela pública y a la incapacidad del estado para responder óptimamente a una nueva coyuntura generada en el sector (León, 2018). Las instituciones educativas privadas, entre ellas, los colegios adventistas no fueron ajenas a esta situación. Durante este período de crisis, era notorio que la enseñanza que se brindaba en las escuelas no guardaba relación con la preparación para la vida real. Prevalecía una tendencia academizante, que aplazaba indefinidamente la preparación de los estudiantes para la actividad práctica en directo contacto con las necesidades del ambiente. No existía una sólida formación teórica general, sino un vacío verbalismo, un memorismo mecánico centrado en los contenidos y no en el desarrollo de competencias, lo cual

impedía que los alumnos que egresaban de la secundaria estuviesen calificados para las exigencias del nivel universitario al cual eran empujados como única alternativa educativa (Salazar, 1975). Sin embargo, a pesar de toda esta situación, para los padres de familia de diferentes estratos sociales del Perú, la escuela ha sido, y aún es, la gran palanca de una transformación social para el beneficio de sus hijos y de ellos mismos. Esta situación impulsa un gran sacrificio de su parte y a su vez genera una confianza en que la escuela brindará a sus hijos oportunidades para la vida que ellos no pudieron tener. Este *mito de la educación* parece haber llegado a sus límites debido a la baja calidad de la escuela que desmiente muchas veces las esperanzas puestas en ella (Ansión, Lazarte, Matos, Rodríguez, & Vega-Centeno, 1998).

Lo más grave de este colapso educativo que la nación enfrentó fue el difuso rol central de la escuela. Por muchos años, la calidad educativa comúnmente se tradujo en el prestigio que la institución educativa reflejaba. León (2018) manifiesta que este *prestigio* estaba asociado a la *imagen institucional* que el colegio proyectaba a la comunidad. Algunas veces estaba asociado a la antigüedad del colegio, cuando tener cincuenta años o tal vez un centenario era en sí una razón de prestigio. Otras instituciones se aferraban al éxito de sus egresados, ya sea en el terreno de la política, en lo social, profesional o cultural. Otras aseguraban que tenían un buen nivel académico sin ninguna prueba objetiva. Algunas tenían un prestigio ganado en la estricta disciplina, como lo fueron los colegios premilitares. También se tomaba en cuenta la formación religiosa que el colegio brindaba. Algunas instituciones eran conocidas por el estatus de decencia que tenían. Los resultados de haber ganado concursos académicos, deportivos, culturales y artísticos se convertían en los principales indicadores de prestigio de la institución

educativa. Los desfiles escolares y las bandas militares también se constituyeron (y todavía se constituyen hasta el día de hoy) en un importante factor de prestigio institucional. “Pequeños y efímeros triunfos no podían pretender sustituir los resultados de una formación que ya no se brindaba” (León, 2018, p. 63).



Figura 1. El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas, se muestra que el nivel académico era visto como un elemento más y era mostrado por lo que el colegio afirmaba tener. Adaptación propia.

Es sorprendente que hasta el día de hoy muchas escuelas continúan enfocándose en diversas actividades que no están integradas al quehacer central educativo. La capacitación docente, la supervisión de clases y el acompañamiento pedagógico no tenían gran relevancia, ya que el eje central giraba en factores secundarios. La idea general de la población respecto a que la escuela privada siempre tiene una alta calidad se podría cuestionar, debido a los resultados mostrados en relación con los aprendizajes de los distintos tipos de escuela (Cuenca, 2013). Luz (2016), en su informe institucional, sostiene que la calidad del servicio académico es el elemento principal que los padres buscan.

## E QUAL O CRITÉRIO PRINCIPAL PARA A ESCOLHA DE UMA ESCOLA?

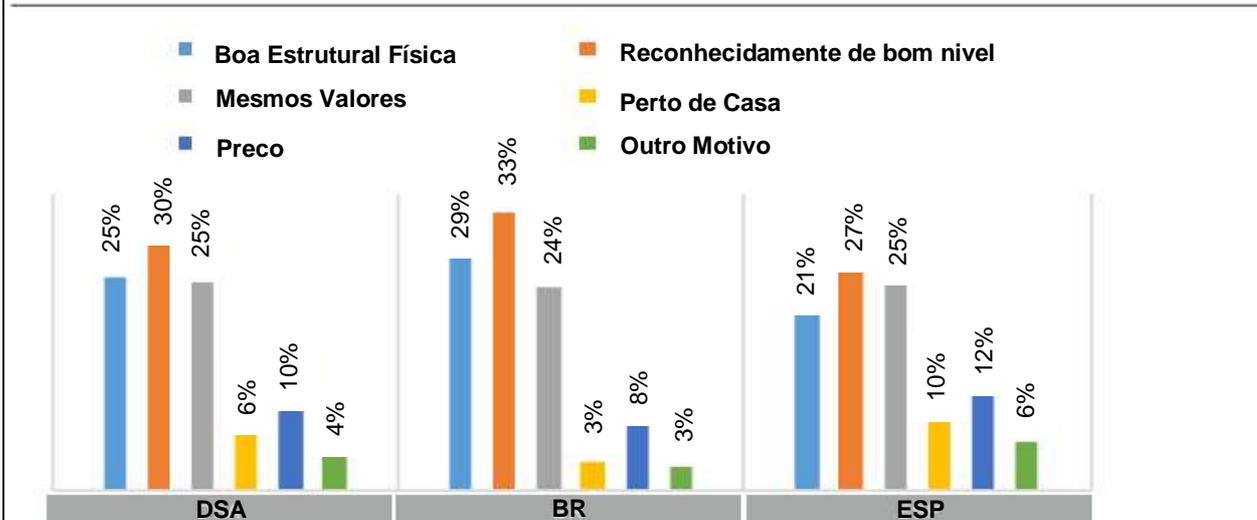


Figura 2. Critério principal para elegir una escuela. Los padres de familia consideran el nivel académico como el principal criterio de elección de una escuela para sus hijos. Adaptado de “Pesquisa de Marca: Resultados” por Luz, 2016, División Sudamericana Informe N°2016-2, p.42.

## POR QUE ESCOLHERAM A ESCOLA ADVENTISTA?

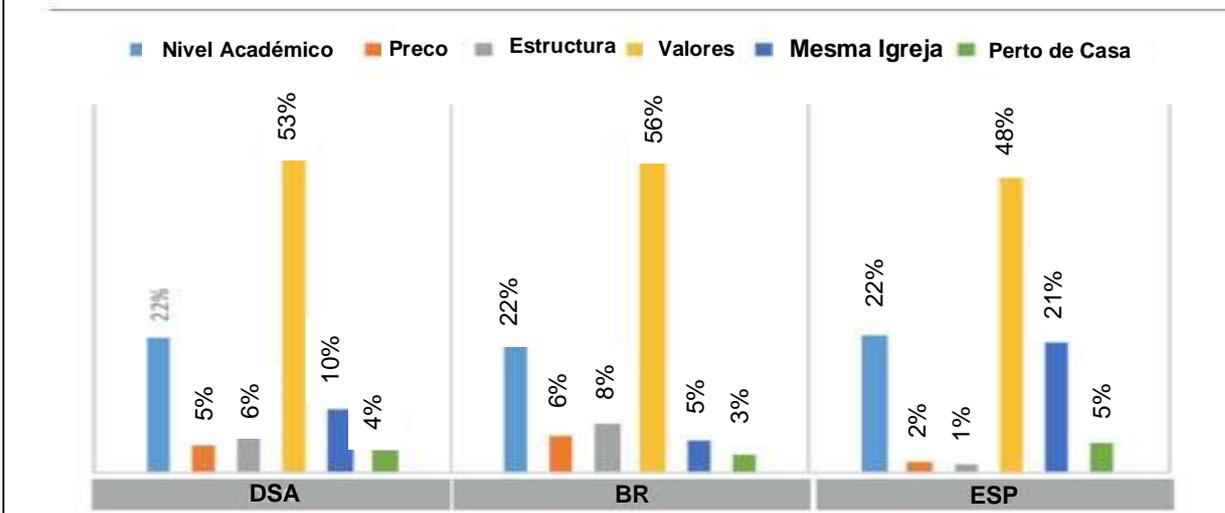


Figura 3. Por qué eligieron una escuela adventista. Los padres de las instituciones educativas adventistas han apostado por los valores que estas imparten. Sin embargo, la percepción respecto al nivel académico es diferente. Adaptado de “Pesquisa de Marca: Resultados” por Luz, 2016, División Sudamericana Informe N°2016-2, p.34.

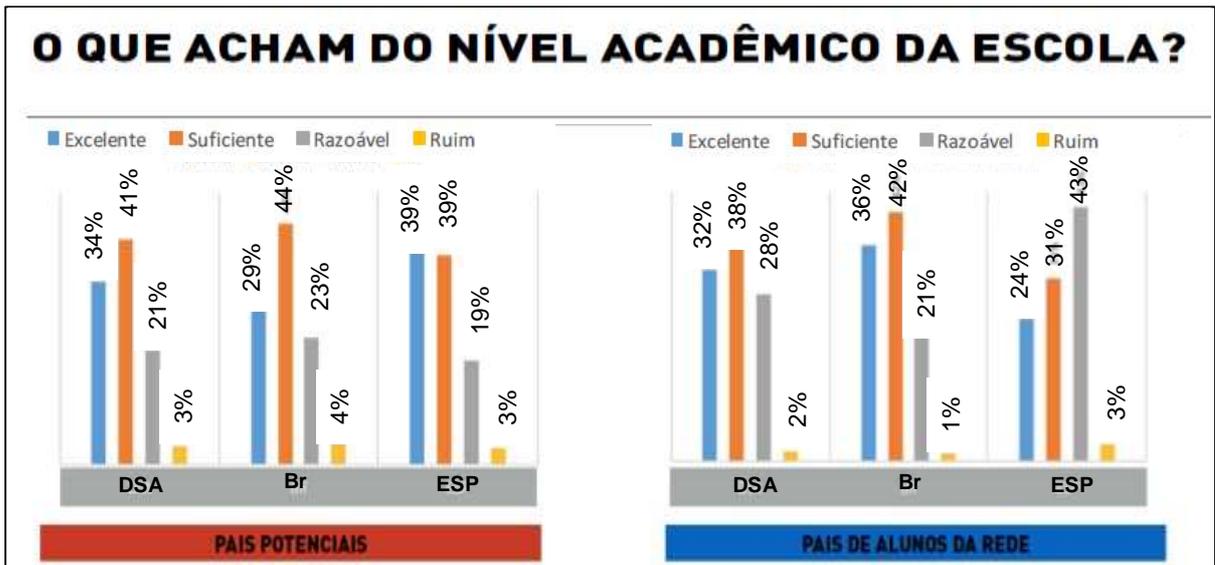


Figura 4. Nivel académico de la escuela. La mayor percepción del nivel académico de padres potenciales de los países hispanos es excelente. Sin embargo, la mayoría de los padres pertenecientes a la red lo considera en una situación razonable. Adaptado de “Pesquisa de Marca: Resultados” por Luz, 2016, División Sudamericana Informe N°2016-2, p.58.

El concepto de *prestigio* de un colegio ha ido modificándose paulatinamente a partir de los años 2007 y 2008, debido a la evaluación censal del estudiante (ECE) del Ministerio de Educación. Una escuela cuyos estudiantes podían mostrar altos logros de aprendizaje se convertía en una institución educativa de calidad. “La escuela recuperaba su función central: la enseñanza” (León, 2018, p. 64).

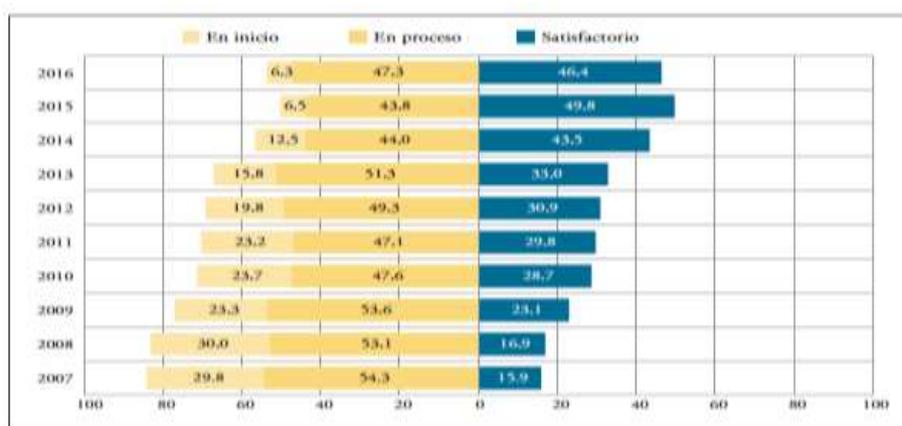
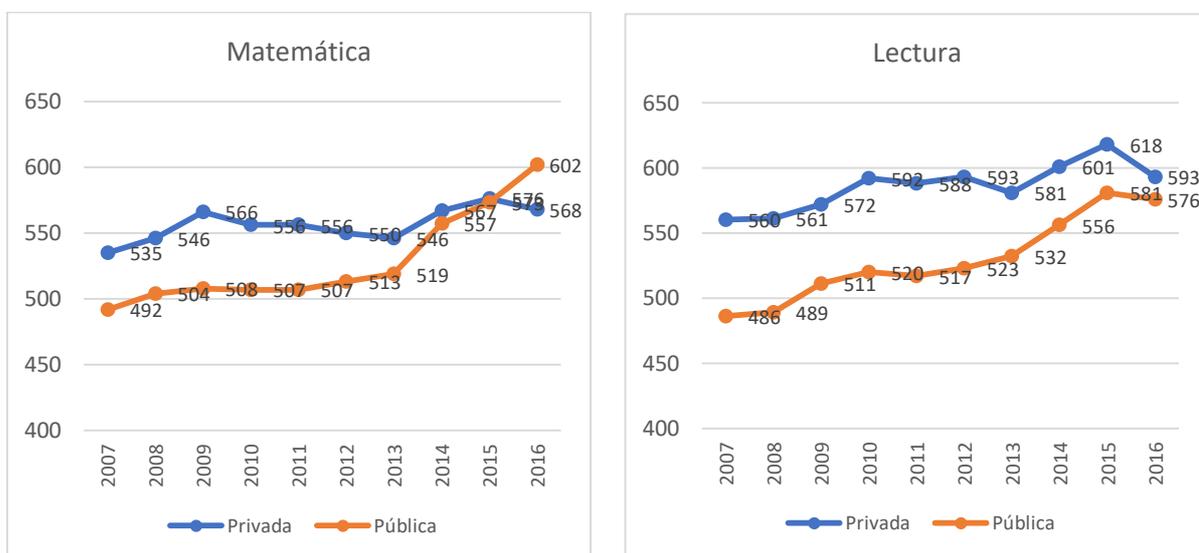


Figura 5. Tendencias en los niveles de desempeño: comprensión lectora, estudiantes de segundo grado de primaria. Perú 2007-2016. Muestra una mejora significativa, disminuyendo a los alumnos en inicio e incrementando el nivel satisfactorio, además la tendencia de la situación académica de las escuelas públicas y privadas. Adaptado de “Estado de la educación en el Perú” por Guadalupe, León, Rodríguez & Vargas, 2017, UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 1(3), p.93.

Sin embargo, a pesar de la expansión de las escuelas privadas, no se ha logrado el efecto esperado en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Por el contrario, se ha observado una disminución en los niveles de aprendizaje de los alumnos de este sector, lo cual ha traído como resultado el cierre e inclusive la inversión de las brechas entre el sector público y privado. Una constante mejora desarrollada por las escuelas públicas y un aparente estancamiento en el logro de los aprendizajes de las escuelas privadas podrían ser la causa del cierre progresivo de esta brecha (Marcos & Vásquez, 2018).



*Figura 6.* Evolución del rendimiento promedio en la ECE de 2º grado de primaria en Matemática y Lectura según la gestión de la escuela, 2007-2016. Muestra el descenso en los resultados de aprendizaje de la escuela privada la cual tendría como explicación, la aparición de escuelas denominadas “de bajo costo”, las cuales presentan prácticas pedagógicas poco adecuadas para el desarrollo de aprendizajes y condiciones de infraestructura precarias. Adaptado de “Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú” por Marcos & Vásquez, 2018. *Estudios Breves de Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación, 1(3), p. 5.*

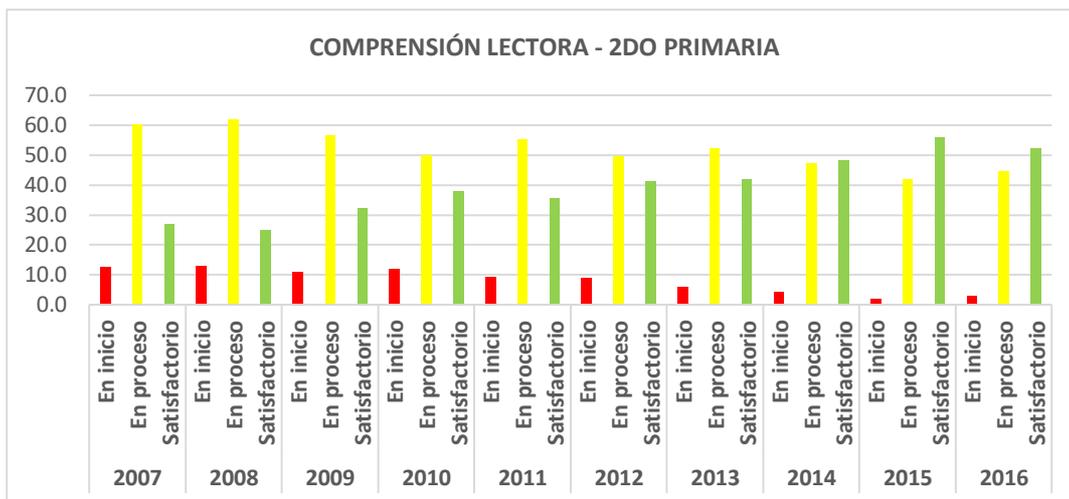


Figura 7. Evaluaciones ECE de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur – 2do grado de primaria 2007 – 2016 en comprensión lectora. Se aprecia el avance del nivel satisfactorio y, a su vez, la disminución del nivel inicio en el área de Comunicación. Un proceso lento pero progresivo en el tiempo. Adaptación propia.

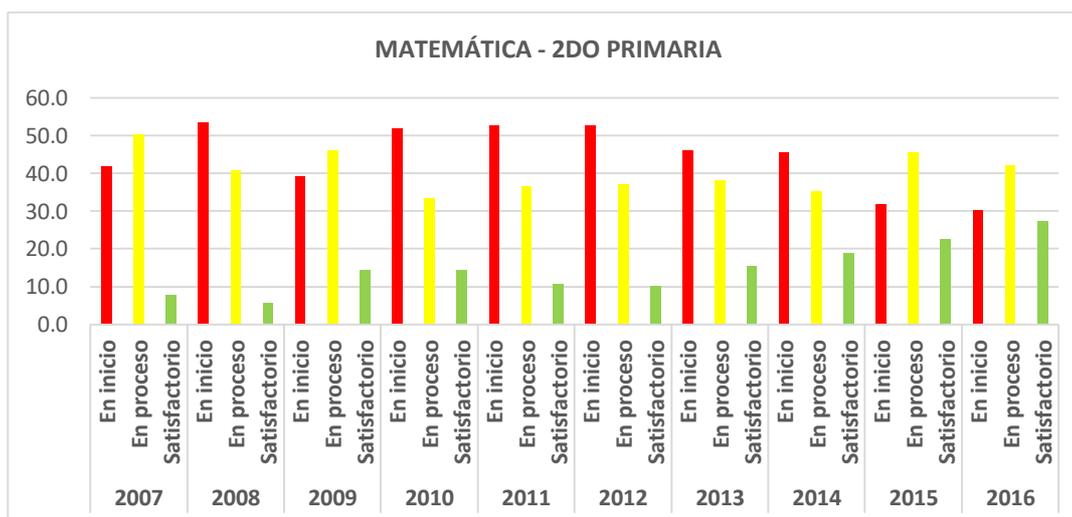


Figura 8. Evaluaciones ECE de las Instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur – 2do grado de primaria 2007 – 2016 en Matemática. Se observa que esta área ha tenido un progreso a través del tiempo; sin embargo, con un menor impacto. Adaptación propia.

Busso, Cristia, Hincapié, Messina y Ripani (2017) declaran que, a nivel de América Latina y el Caribe, se ha ampliado el acceso a la educación a un ritmo sostenido; sin embargo, el resto del mundo también avanzaba y, a pesar de los importantes logros, los países de la región no han podido alcanzar, en términos de años de educación y aprendizaje, a los países con niveles similares de desarrollo.

Las habilidades en la región son bajas en todas las etapas de la vida en comparación con estos países. Solo el 30% de los alumnos de cuarto grado de la región alcanza un estándar mínimo de habilidades matemáticas en los resultados de las evaluaciones del estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias (TIMSS), por sus siglas en inglés y del segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE). Es probable que estos alumnos tengan algún conocimiento básico de matemática, pero no pueden sumar o restar números enteros, reconocer líneas paralelas o perpendiculares ni formas geométricas familiares; tampoco logran entender mapas, ni interpretar o completar gráficos simples de barras y cuadros. Por el contrario, el 95% de los alumnos de cuarto grado de Estados Unidos y el 66% de los niños de países con niveles similares superan ese nivel mínimo (Busso et al. 2017). Debido a una educación que no ha estado centrada en el desarrollo de competencias, el 53% de los niños no puede leer y comprender un texto simple a la edad de los 10 años (Saavedra, 2020). La diferencia en el desempeño académico en lectura entre adolescentes de América Latina y el Caribe y de los países en desarrollo de acuerdo con las evaluaciones Programme for International Students Assessment (PISA) se ubica entre uno y cinco años por detrás del de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Tabla 1

*Desempeño académico en la evaluación PISA 2015.*

Años de atraso en aprendizaje	Lectura OCDE (487)
-1	Chile (452) Uruguay (427)
-2	Costa Rica (426) México (420) Brasil (413) Colombia (412) Argentina (402) Perú (401)
-3	Panamá (377)
-4	Rep. Dominicana (342)

\* Nota: Los puntajes PISA figuran entre paréntesis.

De “Aprender mejor políticas públicas para el desarrollo de habilidades” por Busso, Cristia, Hincapié, Messina & Ripani, 2017, p. 205, y adaptación propia.

La tabla 1 muestra que el Perú ha demostrado un gran avance en esta evaluación internacional en comparación con los países de la región. Sin embargo, todavía nos ubicamos alejados del promedio en la OCDE:



*Figura 9. Participación de Perú en PISA 2018. Se muestra el promedio de mejora de la escuela peruana. Las evaluaciones censales nacionales coinciden con las evaluaciones internacionales y reflejan una situación más focalizada a nivel nacional. En estas evaluaciones, las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur también participan. Adaptado de “Promedio de mejora PISA 2009 – PISA 2018” POR MINEDU 2019, p,1.*

El departamento de educación de la División Sudamericana, a través del PAEE (Programa Adventista de Evaluación Educativa), nos muestra la situación académica de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur.

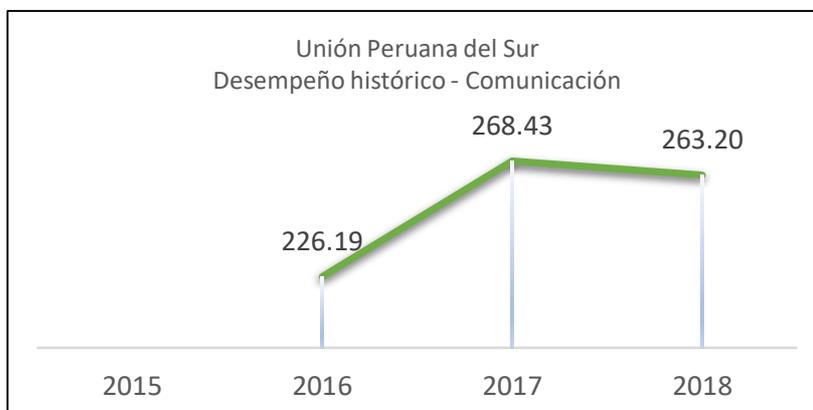


Figura 10. Programa de evaluación educativa adventista -área de Comunicación, coincide con las evaluaciones censales en el área de Comunicación; sin embargo, se observa una disminución en la evaluación realizada el 2018. Adaptación propia.

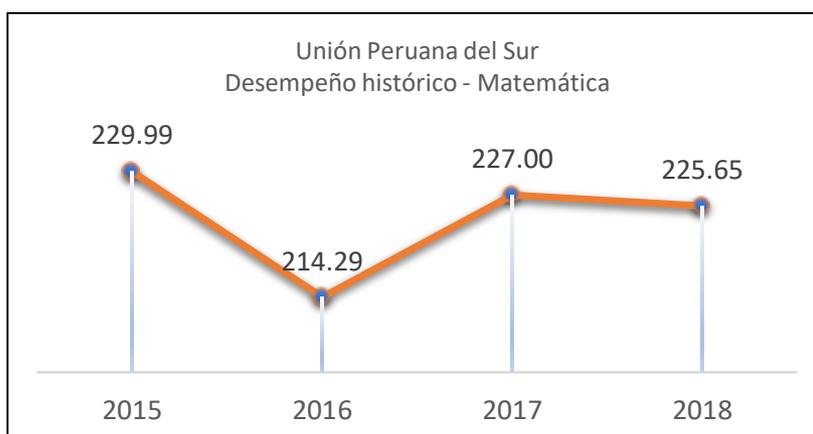
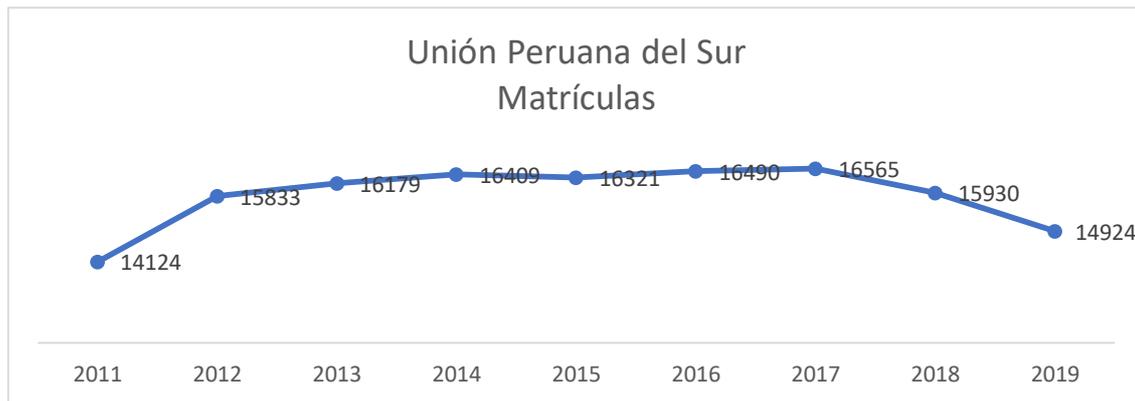


Figura 11. Programa de evaluación educativa adventista -área de Matemática. En esta área no existe una tendencia al ascenso académico. Esta percepción de brindar un nivel académico que no satisface las expectativas de los padres de familia que pertenecen a la red se podría transformar en un indicador negativo que influye en las matrículas. Adaptación propia.



*Figura 12.* Matricúlas de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur 2011-2019. Muestra una disminución en los últimos años. Si bien son diversas razones para este fenómeno, el nivel de la calidad académica que se brinda es una razón relevante ante esta situación. Adaptación propia.

El punto de vista convencional de creer que solo con mayores recursos podrá venir la mejora no tiene un sustento en países desarrollados como en países en desarrollo (Hanushek & Luque, 2003). Es necesario hacer mucho más y el rol del nivel académico es una pieza clave en este proceso. Ante el colapso educativo que nuestra nación ha experimentado por muchos años, ante la falsa imagen de prestigio de una institución educativa y ante las evidencias de la evaluaciones censales internacionales, nacionales y denominacionales, se necesita que las instituciones educativas adventistas fortalezcan su nivel académico asumiendo así la función central de la escuela, mas con una responsabilidad superior: la de brindar un servicio de enseñanza-aprendizaje de calidad que lleve a nuestros estudiantes a la salvación. Ante esta tarea de gran magnitud, esta investigación propone un modelo de calidad que se desarrolle en el punto clave del sistema educativo: el salón de clases. Esta acción generará una mejora continua que se traducirá en diversos aspectos en cada institución.

## **1.2 Planteamiento y formulación del problema.**

### **1.2.1 Problema general.**

¿En qué medida el modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar y en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur?

### **1.2.2 Problemas específicos.**

- ¿En qué medida el modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar del área de Matemática de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur?
- ¿En qué medida el modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar del área de Comunicación de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur?
- ¿En qué medida el modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar del área de Ciencias de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur?
- ¿En qué medida el modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar del área de Inglés de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur?
- ¿En qué medida el modelo de calidad MAP impacta en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur?

## **2. Finalidad e importancia de la investigación**

### **2.1 Justificación.**

La constante búsqueda de la calidad académica por parte de las redes educativas públicas y privadas lleva a tomar acciones que generalmente involucran

grandes inversiones económicas. Es notable ver como los países desarrollados, así como aquellos en desarrollo, muestran voluntad para enfrentar la creciente demanda de un mayor nivel de conocimientos. Está claro que una educación de calidad es fundamental para promover el bienestar de las personas, el crecimiento económico y la reducción de las desigualdades sociales de los países ( Cruz-Aguayo, Hincapié, & Rodriguez, 2020). Para ello, se requiere importantes mejoras en la calidad de los desempeños escolares y una distribución más equitativa de las ofertas de aprendizaje (Barber & Mourshed, 2008). Sin embargo, la tarea de mejorar el nivel académico no es algo fácil de lograr. Es indiscutible ver cómo algunos sistemas educativos en el mundo tienen éxito y otros no. La cuestión es: ¿por qué algunos sistemas tienen éxito y mejoran con mayor rapidez en comparación con otros? En primer lugar, es necesario que la enseñanza sea el rol central de la escuela. Cuando la escuela gira en torno a este eje central, el papel del maestro es fundamental. White (1978) describe al verdadero maestro, el cual no se conforma con pensamientos indefinidos, una mente negligente o una memoria inactiva; trata constantemente de progresar más y aplicar mejores métodos; su vida es de constante desarrollo. En la obra de un maestro así, existe una frescura y un poder vivificante que despierta e inspira a los estudiantes.

De acuerdo con el estudio Barber y Mourshed (2008), se observa que los sistemas educativos de éxito del mundo coinciden en tres aspectos en el propósito de lograr una educación de calidad: a). Conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia. b) Desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes. c) Garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor enseñanza posible a todos los niños.

Estos sistemas educativos demuestran que las mejores estrategias para lograr estos tres objetivos no guardan relación con la cultura y dan fe de que se puede lograr mejoras a corto plazo y que la aplicación de estas estrategias podría tener un gran impacto para la mejora de los sistemas educativo con dificultades, sin importar el país (Barber & Mourshed, 2008).

La primera característica se relaciona con el trabajo que las escuelas de educación de las universidades realizan. Conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia involucra decisiones a nivel macro. La evidencia disponible nos muestra que el principal impulsor de cambio en el desempeño escolar es la calidad de los docentes (Liz, 2016). White (1978) afirma que nuestra sociedad “necesita maestros perspicaces para descubrir y aprovechar toda oportunidad de hacer bien; maestros que al entusiasmo unan la verdadera dignidad; que sean capaces de dominar y ‘aptos para enseñar’; que inspiren pensamientos, despierten energía e impartan valor y vida” (p. 279). Sanders y Rivers (1996) señalan que si dos alumnos promedio de 8 años fueran asignados a distintos profesores -uno con alto desempeño y el otro con bajo desempeño-, sus resultados se diferenciarían en más de 50 puntos porcentuales en un período de tres años.

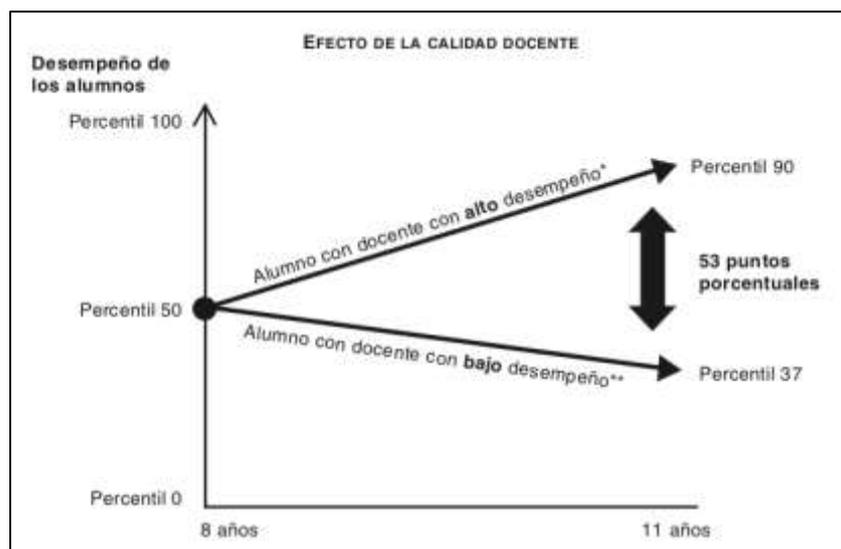


Figura 13. Cumulative and residual effects on future student academic achievement. Se muestra la diferencia del desempeño de los alumnos en base al trabajo del docente a través del tiempo. Los estudios concluyen en repetidas ocasiones que los maestros quienes son más alfabetizados son más propensos a producir mayores logros en el aprendizaje de los estudiantes. Adaptado de “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos” por Barber & Mourshed, 2008, *Mckinsey*, 1(41), p.13.

Los principales sistemas educativos han desarrollado estrategias eficientes para seleccionar a los docentes que recibirán capacitación y, a su vez, brindan buenos salarios iniciales. Estos dos elementos tienen un claro y evidente impacto en la calidad de los futuros profesores (Barber & Mourshed, 2008). Ante esta situación, el gobierno del Perú está implementando una serie de políticas, estrategias y programas hacia el fortalecimiento de políticas de desarrollo docente que fomenten la incorporación de docentes con calidad profesional y compromiso ético y para ello es fundamental la revaloración de la profesión docente como un eje principal de la reforma educativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019).

La segunda característica de un buen sistema académico consiste en mejorar la instrucción. Esta instrucción se debe plasmar en el entrenamiento en la práctica en clase, llevando la capacitación docente a las aulas (acompañamiento pedagógico), facilitar la retroalimentación entre docentes y desarrollar líderes con

mayores capacidades. Una instrucción que contemple el dominio disciplinar y el desempeño pedagógico centrado en el desarrollo de competencias es fundamental para un buen desempeño docente. Zubiría (2014) señala que, ante una educación enfocada en lo particular y específico, trabajar por competencias implica centrarnos en los aspectos más generales y esenciales de las ciencias, las artes y la vida; además implica abandonar el predominio de la dimensión cognitiva y abordar las diversas dimensiones humanas de manera integral y emergente. Los contenidos deben ser tratados en diversos contextos al trabajar por competencias. Se debe privilegiar el desarrollo, frente al aprendizaje descontextualizado y desarticulado que ha venido privilegiando la escuela desde tiempos inmemoriales. Trabajar, mediar y evaluar por competencias exige organizar el currículo y las evaluaciones por niveles de complejidad creciente, frente a una escuela que ha secuenciado y evaluado de manera esencialmente arbitraria, rutinaria y descontextualizada. Y todo esto se necesita hacerlo tomando en cuenta el contexto sociocultural, institucional y personal en el que nos desenvolvemos.

La tercera característica de los sistemas educativos con alto rendimiento es establecer procesos que aseguren que todos los estudiantes puedan aprovechar esta mayor capacidad. Esto es posible a través de un monitoreo permanente de los resultados con el fin de detectar puntos débiles y difundir mejores prácticas que fortalezcan un mejor desempeño docente. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,2019), afirma que la función del monitoreo está orientada a asegurar la implementación de los cambios, mientras que el acompañamiento pedagógico es una estrategia formativa que busca promover que el profesor reflexione sobre su práctica pedagógica, dentro de una relación horizontal y de confianza. Bajo la filosofía de la educación adventista,

Knight (2002), afirma que lo que se necesita en las instituciones cristianas es un continuo programa de análisis profundo, evaluación y corrección, de las prácticas educativas a la luz de sus creencias filosóficas básicas.

Sin duda, el rol del docente como agente transformador es fundamental en este proceso; sin embargo, Bruns y Luque (2015) señalan que la baja calidad de los profesores es la principal limitación que impide un avance educativo en la región. Esta calidad de los profesores se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula. Es necesario aplicar programas de bajo costo con un alto rendimiento con el fin de lograr mejoras significativas. Se necesita comprender que la dualidad que forman el docente y el sistema educativo es fundamental para poner en marcha la estrategia educativa. Un profesor que actúa de manera inteligente e instruida en favor de las estrategias educativas de su institución es un docente cuyo esfuerzo suma un valor agregado al sistema social. Es relevante que el talento sea transformado en aprendizaje y que de allí sea capitalizado en la eficacia, la eficiencia y la flexibilidad necesarias para la mejora continua (Reyes, 1997).

La propuesta de la educación adventista cobra gran relevancia para nuestra sociedad, la cual va más allá de la enseñanza de un determinado curso o la preparación de la vida. Engloba cada aspecto del hombre. “Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo, y para un gozo superior proporcionado por un servicio más amplio en el mundo venidero” (White, 1978, p. 57).

Si bien, el conseguir las personas más aptas para ser formados como futuros educadores implica decisiones a nivel de las universidades públicas y privadas, la opción de brindar un desarrollo profesional docente de calidad unido a un sistema

de mejora continua que busque la excelencia constantemente es lo que propone el modelo MAP a las instituciones educativas adventistas, como una alternativa de servicio de enseñanza-aprendizaje de calidad que prepare a los alumnos para la patria celestial. White (1923), señala que nunca debe olvidarse que el maestro debe ser él mismo lo que desea que sus estudiantes lleguen a ser. El modelo de calidad MAP aplicado en el aula señala al docente como el agente principal de cambio, de transformación que va más allá de lo cognitivo, de lo social y de lo moral; una transformación que contribuya a que el alumno refleje la imagen de Cristo en su carácter.

### **3. Objetivos de la investigación**

#### **3.1 Objetivo general.**

Determinar el nivel de impacto del modelo de calidad MAP en el dominio disciplinar y en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

#### **3.2 Objetivos específicos.**

- Determinar el nivel de impacto del modelo de calidad MAP en el dominio disciplinar del área de Matemática de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.
- Determinar el nivel de impacto del modelo de calidad MAP en el dominio disciplinar del área de Comunicación de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.
- Determinar el nivel de impacto del modelo de calidad MAP en el dominio disciplinar del área de Ciencias de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

- Determinar el nivel de impacto del modelo de calidad MAP en el dominio disciplinar del área de Inglés de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.
- Determinar el nivel de impacto del modelo de calidad MAP en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

#### **4. Hipótesis**

##### **4.1 Hipótesis principal.**

El modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar y en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

##### **4.2 Hipótesis derivadas.**

- El modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar del área de Matemática de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.
- El modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar del área de Comunicación de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.
- El modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar del área de Ciencias de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.
- El modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar del área de Inglés de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

- El modelo de calidad MAP impacta en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

## **5. Sistema de Variables**

### **5.1 Variable dependiente: Dominio disciplinar y desempeño pedagógico.**

El dominio disciplinar está enfocado en medir el dominio de las diferentes áreas de desarrollo por parte del docente. El desempeño pedagógico está orientado a evaluar el que hacer del docente cuando ejecuta una sesión.

### **5.2 Variable Independiente: modelo de calidad MAP.**

Este modelo se basa en diversos componentes que están centrados básicamente en la sesión que se ejecuta en el día a día en las aulas de las diversas secciones de la Unión Peruana del Sur.

### 5.3. Operacionalización de variables.

Tabla 2

Variable independiente: modelo de calidad MAP (Monitoreo Adventista Pedagógico)

Variable	Componentes	Objetivos de aprendizaje	Contenidos de aprendizaje	Metodología	Evaluación	Recursos y Materiales	Temporalización
MAP (Monitoreo Adventista Pedagógico)	Capacitación docente especializada	Fortalecer el dominio de los contenidos escolares básicos contemplados en el diseño curricular básico del Ministerio de Educación.	Contenidos formulados en el diseño curricular nacional del Ministerio de Educación.	Capacitación docente online	Evaluación docente online	Plataforma virtual: escuelaonline.org	Marzo 2017– diciembre 2019
	Monitoreo y seguimiento docente	Fortalecer en el docente sus competencias pedagógicas de manera individualizada y mejorar su desempeño en el aula.	Diseño de la sesión de aprendizaje. Organización del aula. Desarrollo de la sesión de aprendizaje. Aptitudes personales.	- <i>Visita en aula</i> - <i>Talleres de actualización</i> - <i>Monitoreo y análisis documental</i> - <i>Monitoreo y acompañamiento de los logros de aprendizaje</i>	Control de mentoría adventista	Rubricas de evaluación Sesiones de clase Unidades de aprendizaje	Noviembre 2017 – noviembre 2019

Tabla 3 *Variables dependientes: dominio disciplinar y desempeño pedagógico*

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Definición operacional
Dominio disciplinar	Área de Matemática	* Preguntas reproductivas * Preguntas arbitrarias * Preguntas significativas * Preguntas elaborativas	Evaluación docente de matemáticas	
	Área de Comunicación	* Preguntas reproductivas * Preguntas arbitrarias * Preguntas significativas * Preguntas elaborativas	Evaluación docente de comunicación	86 – 100% - Logro destacado 66 – 85% - Satisfactorio
	Área de Ciencias	* Preguntas reproductivas * Preguntas arbitrarias * Preguntas significativas * Preguntas elaborativas	Evaluación docente de ciencias	51 – 65% - Proceso 0 – 50% - Inicio
	Área de Inglés	* Preguntas reproductivas * Preguntas arbitrarias * Preguntas significativas * Preguntas elaborativas	Evaluación docente de inglés	
Desempeño pedagógico	Diseño de la sesión de aprendizaje	<p>Presenta una sesión de clase que considera en forma pertinente los momentos y procesos de la secuencia didáctica.</p> <p>El indicador / desempeño / aprendizaje esencial es coherente con la capacidad a lograr. Evidencia los procesos cognitivos en el desarrollo de la sesión de manera eficaz y eficiente.</p> <p>Considera de modo pertinente estrategias y/o actitudes que respondan a la Pregunta Esencial al planificar la sesión.</p> <p>Evidencia en actividades de la sesión la promoción de los enfoques transversales planificados.</p> <p>Plantea situaciones problemáticas que permitan la contextualización con el entorno. Propone estrategias que promueven la interacción entre los estudiantes.</p> <p>Consigna los instrumentos de evaluación en relación al indicador / desempeño / aprendizaje esencial.</p> <p>Planifica estrategias que promueven la metacognición y la transferencia.</p> <p>Organización del aula</p> <p>Desarrollo de la sesión de aprendizaje</p> <p>Aptitudes personales</p>	Ficha de monitoreo	3 – Excelente 2 – Bueno 1 – Requiere mejorar 0 - Deficiente

(continúa)

Tabla 3

*Variables dependientes: dominio disciplinar y desempeño pedagógico (continuación)*

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Definición operacional
Desempeño pedagógico	Organización del aula	<p>Prevé los equipos y materiales oportunos del aula.</p> <p>Orienta a los estudiantes respecto al orden y la limpieza en el aula.</p>	Ficha de monitoreo	<p>3 – Excelente</p> <p>2 – Bueno</p> <p>1 – Requiere mejorar</p> <p>0 - Deficiente</p>
	Desarrollo de la sesión de clase	<p>Comunica de manera sencilla y directa a los estudiantes, el propósito de la sesión (la capacidad/ indicador/ desempeño / aprendizaje esencial, el valor, las actividades y evaluación)</p> <p>La actividad de inicio logra Conectar al estudiante, despierta su interés y lo involucra activamente en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Utiliza estrategias que permiten contrastar los saberes previos en la relación con el nuevo conocimiento.</p> <p>La situación planteada logra generar el conflicto cognitivo, promoviendo el razonamiento y/o la creatividad, y/o el juicio crítico.</p> <p>Organiza, monitorea y retroalimenta adecuadamente el trabajo individual y colectivo promoviendo el inter aprendizaje.</p> <p>Las actividades que realiza corresponden al proceso didáctico del área.</p> <p>Ejecuta los procesos cognitivos en el desarrollo de la sesión de manera eficaz y eficiente.</p> <p>Las actividades desarrolladas promueven habilidades investigativas, y/o creativas, y/o analíticas, y/o reflexivas durante la sesión de aprendizaje.</p> <p>Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.</p> <p>Demuestra dominio del tema.</p> <p>Aplica los instrumentos de evaluación en relación al indicador / desempeño / aprendizaje esencial/ criterios de aprendizaje.</p> <p>Pone en práctica estrategias que promueven la metacognición y la transferencia.</p> <p>Promueve el trabajo colaborativo, organizando, monitoreando y evaluando el producto en la sesión de aprendizaje.</p> <p>Hace uso de estrategias para atender a los estudiantes con dificultades, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje.</p> <p>Promueve actividades que generen reflexión sobre la Integración de la Fe y Enseñanza, Creación-Caída-Redención-Recreación</p>		
	Aptitudes personales	<p>Se expresa con corrección en el lenguaje oral, escrito y corporal.</p> <p>Propicia un ambiente de respeto y proximidad.</p> <p>Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes</p>		

## **CAPÍTULO II. FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

La constante búsqueda de la excelencia educativa ha sido y es el motor de diversas investigaciones que procuran aportar desde diversos ángulos a este derrotero que muchas veces parece imposible de alcanzar. Esta búsqueda que lleva a la acción se desarrolla en diferentes niveles. Reyes (1997) señala que se pueden identificar tres niveles de influencia en la capacidad de mejora: a). Aquel que se enfoca en los eventos que acontecen día a día. b). Aquel que se enfoca en los procesos que generan los eventos. c). Más estratégicamente, el que se enfoca en la estructura.

Estos niveles de actuación son necesarios y se complementan mutuamente. Un maestro tiene la capacidad de tomar decisiones a nivel local, dentro de su salón de clases. Sin embargo, estas decisiones no tienen que permanecer solo a nivel de eventos. La costumbre de *así deben ser las cosas* se tornan en grandes enemigos de la mejora. Es crucial tener en cuenta que todo esfuerzo por la mejora debe contar con el apoyo de la alta dirección. Las investigaciones internacionales y nacionales nos muestran que sí es posible lograr la excelencia académica a través de diversas estrategias puestas en acción en el principal ambiente de aprendizaje: el aula.

### **1. Antecedentes de la investigación**

#### **1.1 Internacionales.**

En principio, Kraft, Blazar y Hogan (2018), en su investigación *El efecto del acompañamiento pedagógico en la instrucción y el logro: un metaanálisis de la evidencia causal de la universidad de Brown y Maryland*, Estados Unidos, plantean una revisión de la literatura acerca del acompañamiento docente, combinando los resultados de 60 estudios que emplearon diseños de investigación causal, se encontraron tamaños de efecto combinado de 0.49 en desviación estándar en la instrucción y 0.18 en el logro.

Asimismo, Reddy, Glover, Kurz y Elliott (2019), en su investigación *Evaluando la efectividad y las interacciones de acompañantes instructivos: evidencia psicométrica Inicial para los formularios de las evaluaciones de los acompañantes instructivos para docentes*, USA, analizan los formularios de un sistema de evaluación online designado para evaluar la efectividad de las habilidades de acompañamiento y las interacciones que apoyan las necesidades de profesores y estudiantes. Los resultados indican que los formularios de las escalas de medición y las escalas de interacción del estilo del docente tienen buenas estructuras internas en los análisis estadísticos, una alta consistencia interna y buenas correlaciones de escala total del ítem. Se trabajó con 25 acompañantes a tiempo completo quienes acompañaron a 225 profesores. Se concluyó que los formularios con las rubricas de evaluación docentes son fiables demostrando una consistencia interna.

Por su parte, Kozanitis, Ménard y Boucher (2018), en su investigación *Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza*, plantean la efectividad de la capacitación y del acompañamiento en las estrategias pedagógicas empleadas por los profesores. Se recogieron datos durante tres años mediante la observación y la entrevista, con 22 profesores noveles, de los cuales 9 están capacitados, 8 capacitados y objeto de acompañamiento y 5 no capacitados. No parece haber una diferencia notoria entre los profesores debido al factor tiempo; sin embargo, todos utilizan estrategias que van más allá de la mera transmisión de contenido. Se propone que se incluyan observaciones dentro del aula para identificar las prácticas pedagógicas con más precisión y también documentar el porcentaje de tiempo que cada una ocupa durante el semestre.

A su vez, Bournissen (2017), en su tesis doctoral *Modelo pedagógico para la facultad de estudios virtuales de la Universidad Adventista del Plata, Argentina*, plantea un modelo pedagógico en el que define al estudiante en el centro y luego actúa en círculos concéntricos que definen las dimensiones organizativas, pedagógicas y tecnológicas tomando las siguientes dimensiones: Organizativa: contempla la organización de recursos y la tecnología. Pedagógica: tipo de comunicación, tipología de los materiales y la metodología utilizada. Tecnológica: infraestructura tecnológica, materiales digitales y conocimientos tecnológicos.

Se utilizó el modelo instruccional ADDIE en sus etapas de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Se propone el siguiente modelo pedagógico:

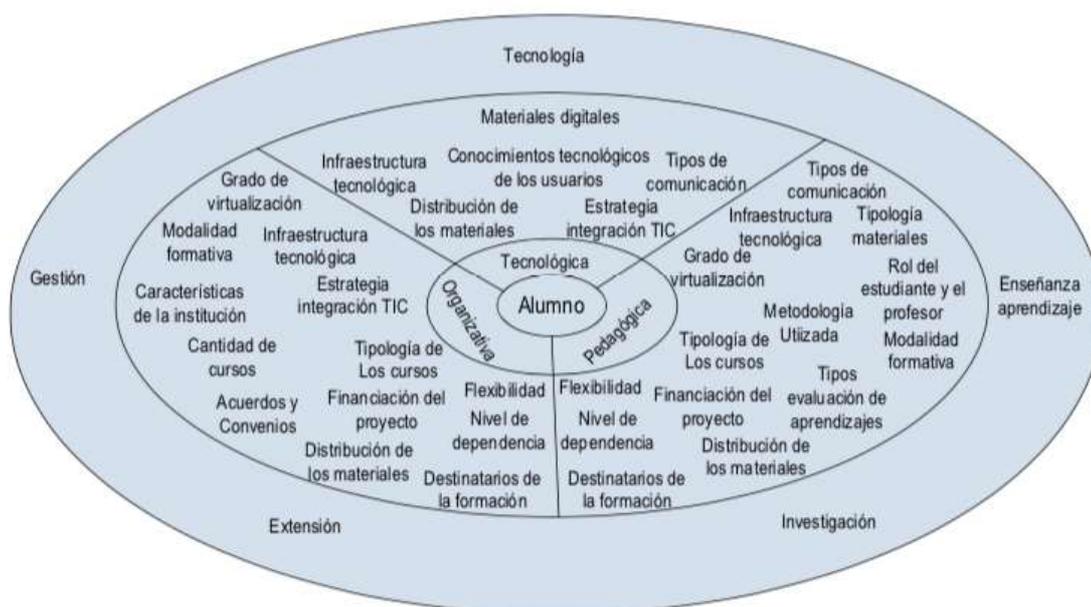


Figura 14. Modelo pedagógico que se puede ajustar a otro contexto. Adaptado de “Modelo pedagógico para la facultad de estudios virtuales de la Universidad Adventista del Plata (Tesis doctoral)” por Bournissen, 2017, p.123.

Martínez, Guevara y Valles (2016), en su investigación *El desempeño docente y la calidad educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México*, con una población de cinco zonas escolares, muestran en su estudio de corte mixto, de procedimiento secuencial comprensivo-correlacional, que los docentes consideran

que la calidad educativa no depende solamente de su desempeño docente, sino que también existen cuatro factores adicionales: escuela, contexto, profesor y gobierno, que necesitan trabajar de forma colaborativa. De igual manera, existe una correlación .578 entre los años de servicio del profesor y el puntaje de sus estudiantes en pruebas estandarizadas que repercuten en el docente. Proponen los siguientes elementos para una educación de calidad:

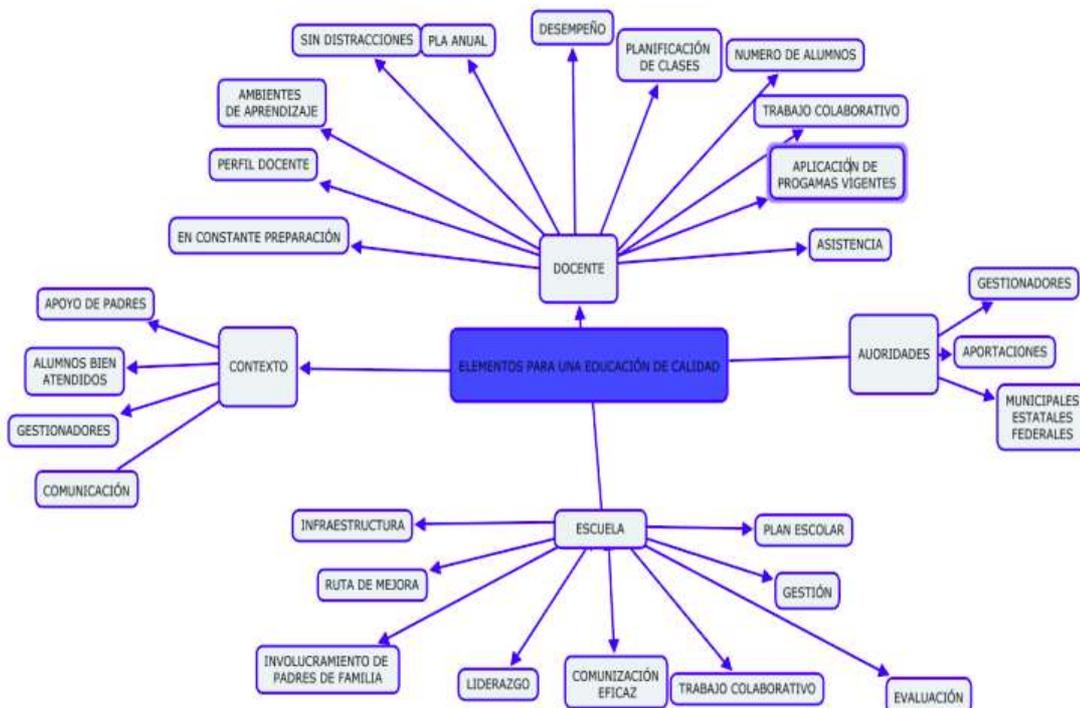


Figura 15. Elementos para una educación de calidad. Existe una variedad de elementos y su interrelación entre sí para lograr un buen desempeño docente. Adaptado de “El Desempeño docente y la calidad educativa” por Martínez - Chairez, Guevara - Araiza, & Valles – Ornelas, 2016. *Ra Ximhai*, 12(6), p.127.

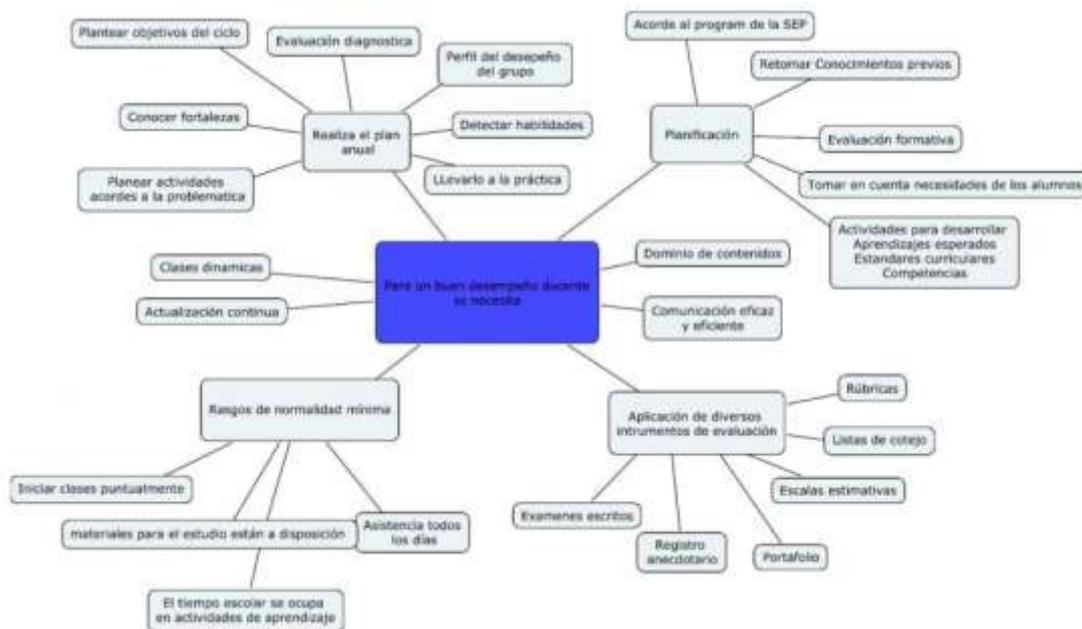


Figura 16. Un buen desempeño docente. Se muestra los elementos básicos para un buen desempeño docente, en los que se enfatiza el uso del dominio de contenidos, la planificación, la realización de un plan anual, una comunicación eficaz y eficiente, una buena evaluación, la característica de clases dinámicas, una actualización continua y rasgos de normalidad mínima. Adaptado de “El Desempeño docente y la calidad educativa” por Martínez - Chairez, Guevara - Araiza, & Valles – Ornelas, 2016. *Ra Ximhai*, 12(6), p.129.

También, Busso et al. (2017), en su investigación *Aprender mejor, políticas públicas para el desarrollo de habilidades del Banco Interamericano de Desarrollo*, muestran la efectividad de numerosas intervenciones en cada nivel de la educación básica regular con el fin de mejorar la calidad académica. Respecto al nivel inicial, los gobiernos están considerando tres opciones de políticas. La primera opción apunta a expandir su matriculación; gracias a ello, los niños participan de dos a cinco horas al día en un centro normalmente anexo a una escuela primaria. La segunda opción se centra en incrementar el acceso a jardines de cuidado infantil donde los niños sean cuidados al menos ocho horas diarias en un ambiente seguro y sano. La tercera opción involucra a los programas de crianza que buscan ayudar a las madres y padres a adoptar prácticas que fomenten el desarrollo integral de los niños. Estos programas se basan en la noción de que las acciones y decisiones que toman los padres cada día tienen consecuencias importantes en el desarrollo de los niños. Dichas decisiones

cotidianas, que van desde elogiar a los niños por su buen comportamiento o castigarlos por conductas no deseables hasta promover conversaciones y juegos que los estimulen cognitivamente, pueden generar importantes mejoras en el desarrollo de los niños. Los padres de América Latina y el Caribe suelen recibir escasa ayuda formal sobre cómo promover un desarrollo infantil saludable. Resulta más eficiente trabajar con la modificación de la conducta de los padres para el bien de sus hijos.

*Tabla 4.*

*Programas para mejorar las habilidades cognitivas.*

	<b>Modelo de Jamaica</b>	<b>Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters</b>	<b>Parents as Teachers</b>
Población objetivo	Desnutrición crónica	Pobres o vulnerables	Con necesidades especiales o en riesgo
Edad de ingreso (años)	1	3-5	0
Intensidad	Semanal	Semanal	Cada 2 meses
Duración (años)	2	2	3
Servicios	Visitas en el hogar	Visitas en el hogar	Visitas en el hogar
Personal	Paraprofesionales	Paraprofesionales	Paraprofesionales
Países	3	1	1
Evaluaciones	4	1	5
Efectos en habilidades cognitivas	0,32	0,21	0,06

De "Aprender mejor políticas públicas para el desarrollo de habilidades" por Busso, Cristia, Hincapié, Messina & Ripani, 2017, p. 160.

La tabla 4 muestra la efectividad de los tres modelos puestos a prueba que tienen muchos aspectos en común. Estos programas aplicados en América Latina y El Caribe fueron desarrollados con el fin de mejorar las habilidades cognitivas.

Debido a que los niños que viven en condiciones desfavorables muestran retrasos evidentes desde los 12 meses de edad y estos programas se focalizan en aquellos hogares cuyos contextos son vulnerables, se realizan visitas a los hogares para enseñar a los padres a jugar y a interactuar con sus hijos de tal forma que estimulen el desarrollo cognitivo. Estas visitas se complementan con reuniones en

grupo para padres. Los mayores efectos son los del modelo de Jamaica que consiste en visitas semanales al hogar durante una hora por dos años, comenzando desde el primer año. Este tipo de programas pone en evidencia la gran influencia que el hogar unido a la escuela puede brindar en beneficio de la sociedad.

La escuela básica es fundamental para el logro del aprendizaje. Este aprendizaje en la escuela primaria se puede clasificar en seis categorías: a). Reasignación de recursos: forma del uso de los recursos en la escuela. b). Insumos complementarios: recursos adicionales de bajo costo como libros de texto para los alumnos o sesiones de clases para maestros. c). Motivación: utilizando incentivos monetarios o no monetarios. d). Capacitación: mejora la efectividad de los maestros, directores y padres. e). Enseñanza especializada: actividades no tradicionales de enseñanza como sesiones de tutoría individuales para los alumnos. f). Intensivas en capital o trabajo: grandes gastos en infraestructura o recursos humanos, como la reducción del número de alumnos por clase.

Tabla 5

*Efectividad de diferentes intervenciones en el nivel primario.*

Categoría	Intervención	Efectiva	Estudios	
			Mundo	América Latina y el Caribe
Reasignación de recursos	Tracking	✓	2	
Insumos complementarios	Presupuesto para materiales	✓	4	
	Planes de clases	✓	6	2
	Libros		4	
	Computadoras		3	2
	Resultados en evaluaciones		2	
Motivación	Incentivos no monetarios para alumnos	✓	3	
	Incentivos monetarios para maestros	✓	10	
	Incentivos monetarios para alumnos	✓	5	
	Participación de la comunidad		5	1
Capacitación	Capacitación de directivos	✓	4	
	Capacitación de maestros		7	
	Capacitación de padres	✓	6	

(continúa)

Tabla 5

*Efectividad de diferentes intervenciones en el nivel primario (continuación)*

Categoría	Intervención	Efectiva	Estudios	
			Mundo	América Latina y el Caribe
Enseñanza especializada	Tecnología guiada con tiempo adicional	✓	6	
	Enseñanza en grupos pequeños	✓	5	1
	Tutoría individual	✓	4	
	Tecnología guiada sin tiempo adicional		5	2
Intensiva en capital o trabajo	Tamaño de la clase	✓	6	1
	Jornada escolar extendida	✓	3	3
	Años de educación de los maestros		4	1

De "Aprender mejor políticas públicas para el desarrollo de habilidades" por Busso, Cristia, Hincapié, Messina & Ripani, 2017, p. 178.

La tabla 5 señala 13 intervenciones efectivas de 20 que muestran que existen numerosas vías potenciales para mejorar el aprendizaje en el nivel primario. La primera categoría, reasignación de recursos, consiste en usar los mismos recursos, pero cambiando las prácticas internas de la organización. En esta categoría tenemos el tracking que consiste en asignar a los alumnos en secciones basados en sus niveles iniciales de aprendizaje de una materia. En la categoría de insumos complementarios, encontramos una variedad en la efectividad. La adquisición de materiales y la facilitación de planes de clases para los profesores han demostrado ser efectivas. Sin embargo, la entrega de libros y computadoras han tenido poco efecto. Sobre todo, la intervención que consiste en la entrega de computadoras, como es el caso del programa *Una laptop por niño*, del Perú, demostró que las computadoras se usaban unas pocas horas a la semana y este uso estaba concentrado en actividades con bajo impacto esperado en habilidades académicas. Las intervenciones de entrega de libros y computadoras no tienen un impacto positivo cuando no se usa de forma intensiva ni pedagógicamente pertinente. Las intervenciones de motivación consisten en reconocer el esfuerzo de alumnos y maestros a través de incentivos. Tres de estas

intervenciones han demostrado un efecto positivo. Estas políticas se han aplicado en países como Estados Unidos, Colombia o Chile con mucho éxito (Felix, 2010).

La cuarta intervención consiste en la capacitación de los actores claves del proceso de aprendizaje. Estas intervenciones de capacitación suelen incluir actividades de enseñanza, como talleres y, en algunos casos, el apoyo de un experto que observa las clases de los maestros y les brinda retroalimentación específica sobre cómo mejorar. Estas capacitaciones realizadas en países de altos ingresos como Estados Unidos y Reino Unido obtienen efectos nulos; sin embargo, en países como Kenia, Mali y Uganda tienden a tener efectos positivos. La evidencia muestra que las intervenciones de capacitación de los maestros pueden ser más efectivas en aquellos contextos donde la preparación de los maestros es más débil. Dentro de la categoría de enseñanza especializada, tenemos la intervención de tecnología guiada con tiempo adicional que consiste en el uso de softwares adicionales y guiados que resultan efectivos. Finalmente, encontramos otras intervenciones de efecto positivo, pero a un alto costo. El agrupar a los alumnos en función de sus aptitudes, parece funcionar para los estudiantes mejores dotados pero numerosos estudios han demostrado que no hay efecto alguno en los grupos menos dotados. La disciplina juega un rol muy importante, ya que el tiempo efectivo de aprendizaje se reduce y los resultados de los estudiantes son más bajos. Por otro lado, las estrategias pedagógicas adecuadas dependen del tipo de tareas de aprendizaje a las que señalan. De igual manera, las expectativas de los docentes sobre los alumnos juegan un rol muy importante de manera negativa y positiva. Los profesores que brindan muchas esperanzas en los estudiantes contribuyen de manera significativa a mejorar los resultados del aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2004).

Tabla 6

*Costos por punto de aprendizaje de las intervenciones efectivas.*

Categoría	Intervención	Costo por punto	
		Mundo	América Latina y el Caribe
Reasignación de recursos	Tracking	Bajo	
Insumos complementarios	Presupuesto para materiales	Bajo	
	Planes de clases	Bajo	Bajo
Motivación	Incentivos no monetarios para alumnos	Bajo	
	Incentivos monetarios para maestros	Medio	
	Incentivos monetarios para alumnos	Medio	
Capacitación	Capacitación de directivos	Bajo	
	Capacitación de padres	Alto	
Enseñanza especializada	Tecnología guiada con tiempo adicional	Bajo	
	Enseñanza en grupos pequeños	Medio	
	Tutoría individual	Medio	
Intensiva en capital o trabajo	Tamaño de la clase	Alto	Alto
	Jornada escolar extendida	Alto	Alto

De "Aprender mejor políticas públicas para el desarrollo de habilidades" por Busso, Cristia, Hincapié, Messina & Ripani, 2017, p. 183.

En la tabla 6 se muestra el costo de las diversas intervenciones que los gobiernos de América Latina y El Caribe han realizado en el área educativa. Dentro de esta categoría, y con el fin de optimizar recursos, nos fijaremos en las intervenciones efectivas a un bajo costo. Aunque muchas de ellas todavía no se han comprobado en América Latina y el Caribe, es motivo de un estudio y aplicación en nuestra región. Respecto al nivel secundario, existe evidencia sistemática sobre programas aplicados en cuatro grandes áreas: profesores, recursos, motivación de los alumnos y programas integrales que abordan al mismo tiempo diferentes aspectos:

Tabla 7

*Programas para mejorar el aprendizaje de los alumnos.*

Ámbitos	Tipo de programa	Descripción	No. evaluaciones
Profesores	Prácticas pedagógicas	Introducción de nuevas prácticas, materiales de enseñanza y formación/coaching.	7
	Incentivos monetarios	Incentivos monetarios en base al éxito del alumno.	11
	Selección competitiva	Procesos de selección para ser profesor.	2
	Certificación alternativa	Certificaciones alternativas para convertirse en profesor.	2
Recursos	Jornada escolar extendida	Extender el tiempo en la escuela.	2
	Tecnología	Uso de tecnología como herramienta de enseñanza.	8
	Transferencias monetarias	Entrega de efectivo para asistir a la escuela.	5
	Subsidios / becas	Entrega de subsidios o becas para enviar a los niños al colegio de su elección.	6
Motivación de los alumnos	Incentivos monetarios	Incentivos monetarios a los alumnos en función del éxito académico.	3
	Información sobre los retornos	Información sobre los retornos de terminar la escuela, requisitos para ingresar a la universidad, etc.	2
Programas integrales	Modelo "sin excusas"	Programas integrales que se ofrecen en las escuelas subvencionadas de Estados Unidos con el modelo "sin excusas", las cuales se caracterizan por tener altas expectativas para los alumnos, retroalimentación para el profesor, tutorías, aumento de las horas de enseñanza, y enseñanza basada en el uso de datos. Estas escuelas tienen flexibilidad para contratar/despedir profesores.	4

De "Aprender mejor políticas públicas para el desarrollo de habilidades" por Busso, Cristia, Hincapié, Messina & Ripani, 2017, p. 219.

La tabla 8 muestra los diversos programas que los gobiernos de América Latina y El Caribe han realizado en el área educativa en diversos ámbitos y el número de evaluaciones que se han desarrollado para medir su eficacia. El rol del maestro es un factor clave y, de manera particular, las interacciones que ellos tienen con sus alumnos para los resultados de aprendizaje. Si bien las evidencias de los efectos de las intervenciones que buscan mejorar la efectividad del profesor en la escuela secundaria son limitadas, existen intervenciones específicas que han producido resultados prometedores.

Tabla 8

*Programas efectivos para promover el aprendizaje de los alumnos.*

Tipo de programa	Efecto promedio (puntos de aprendizaje)	Máx. efecto (puntos de aprendizaje)	Características principales
Selección competitiva de los profesores	21	41 Estrada (2015)	Contratación de nuevos profesores sobre la base de una prueba estandarizada.
Incentivos monetarios para los profesores	4	21 Behrman et al. (2015)	Incentivos individuales y de grupo para los profesores, directores y alumnos.
Prácticas pedagógicas	2	9 McEwan et al. (2015)	Mejores materiales de enseñanza, formación docente, contratos para los profesores y modelo de contratación flexible, gestión escolar descentralizada.

De "Aprender mejor políticas públicas para el desarrollo de habilidades" por Busso, Cristia, Hincapié, Messina & Ripani, 2017, p. 222.

La tabla 8 muestra los programas que son potencialmente efectivos para promover el aprendizaje de los estudiantes de América Latina y El Caribe.

Asimismo, Sanders y Rivers (1996), en el artículo *Efectos residuales y acumulativos de los profesores en el logro académico de futuros estudiantes*, Universidad de Tennessee, Estados Unidos, muestran los siguientes resultados: Las diferencias en el logro de estudiantes de 50 puntos percentuales como resultado de la secuencia del profesor después de solo tres años. Los efectos de los profesores en el logro del estudiante son ambos, aditivos y acumulativos con poca evidencia de efectos compensatorios. A medida que la efectividad del profesor se incrementa, los estudiantes con bajo logro son los primeros en ser beneficiados.

National Council on Teacher Quality (NCTQ, 2004), en su investigación *Como las buenas políticas pueden producir mejores maestros*, Estados Unidos, manifiesta que el nivel lingüístico de un profesor, medido en base a su vocabulario y otras pruebas estandarizadas, influye en el rendimiento académico más que cualquier otro atributo docente medible. De igual manera afirma que el nivel lingüístico del profesor es un fuerte predictor del logro del estudiante. Se concluye que los

profesores quienes tienen mayor nivel de alfabetización son más propensos a producir mayores logros de aprendizaje en sus estudiantes.

Sepúlveda, Hernández-Mosqueira, Peña-Troncoso, Troyano y Opazo, (2019), en su artículo *Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de profesores mal evaluados*, determinan los factores que, según los profesores de educación básica de la comuna de Osorno, incidieron en el resultado de su evaluación docente. Se aplicó una entrevista escrita con preguntas abiertas a docentes mal evaluados. Se pudo comprobar que la manera operativa de enfrentar la evaluación fue individual, sin el apoyo de pares ni de asesorías. Tuvieron poco tiempo para la preparación y asumen exceso de confianza, al dar escasa importancia al proceso. Reconocen sentir una profunda decepción, inseguridad, acompañada de sentimientos de frustración, mezcla de emociones acentuada por la deslealtad con la que actuaron sus colegas. Declaran que no recibieron apoyo ni comprensión frente a los resultados negativos, actitud que, de acuerdo con ellos, constituye la carga emocional más negativa de este proceso de evaluación.

Dimaté, Tapiero, González, Rodríguez y Arcila, (2017), en su artículo *La evaluación del desempeño docente en Colombia*, tienen como objetivo dar cuenta del proceso que ha seguido la construcción de políticas para la evaluación docente en Colombia. La evaluación del desempeño docente en este país ha sido materia de debate en las últimas décadas, en tanto constituye una de las herramientas que se ha privilegiado desde el nivel gubernamental para incidir en la calidad de la educación. El debate en torno a su pertinencia, a su concepción y a sus características se convierte en el punto de encuentro de diversos actores que, en la búsqueda de la mejor opción para caracterizar el desempeño de los docentes y de su evaluación, han posibilitado el trazo de algunas líneas de política pública al respecto.

Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, (2016), en su artículo *Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales en España*, plantean que la clave fundamental para desarrollar en los alumnos la competencia digital viene determinada por las competencias tecnológicas y pedagógicas de los docentes. Se analizó el nivel de competencias en TIC de los docentes del nivel básico estableciendo un marco competencial de referencia. Los resultados mostraron una alarmante diferencia entre las competencias que debieran tener los profesores para desarrollar la competencia digital en sus alumnos y las que verdaderamente tienen. Las competencias digitales de los docentes son importantes en el desarrollo de procedimientos de aprendizaje que incluyan las tecnologías como herramientas al servicio de la educación. Se realizó un cuestionario que permitió establecer el perfil de formación docente en una muestra de 80 colegios y 1433 profesores de la comunidad de Madrid.

León, Medina-Garrido y Ortega (2018), en su artículo *Calidad didáctica: autonomía y competencia en alumnos de educación secundaria*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España, plantean que la calidad didáctica de los docentes del nivel secundario afecta a la motivación e implicación de sus estudiantes. Sin embargo, podría ser que la relación entre la motivación y la representación mental que crea el alumnado de la calidad didáctica de su profesor varíe entre las clases. Se trabajó con una muestra de 90 clases de secundaria. Los resultados muestran que el efecto del estilo pedagógico sobre la pendiente de regresión de la percepción de la estructuración del aula sobre la competencia fue .127. Mientras que sobre la pendiente de la percepción del apoyo a la autonomía sobre la propia autonomía fue .066. Esto lleva a la conclusión de definir con más detalle la relación que existe entre la calidad didáctica, la autonomía y la competencia de los estudiantes.

Por su parte, Alarcón, Castro, Frites y Gajardo (2015), desarrollaron una investigación cualitativa interpretativa con enfoque hermenéutico como soporte, *Desafíos de la educación preescolar en Chile: ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento*, Universidad de Talca, Chile. Se examinó la situación de la educación preescolar en Chile, a consecuencia de la importancia que le conceden algunas iniciativas legales, orientadas al propósito de ampliar su acceso. Se defiende la tesis de que, solo efectuando modificaciones sustantivas a las iniciativas propuestas, se evitará replicar en este nivel las reprochables condiciones que aquejan a la educación chilena en su conjunto. El examen presenta y problematiza el contexto en el cual dichas iniciativas han sido propuestas. Vincula la investigación científica, ciertas condiciones políticas y los cambios sociodemográficos con el diseño de políticas. Además, expone antecedentes que permiten comprender la situación de la educación preescolar en Chile. Finalmente, ofrece conclusiones que subrayan la necesidad de evitar implicancias negativas en el diseño de políticas de educación preescolar, relevando la necesidad de elaborar políticas comprensivas.

Quintana-Torres (2018), en su artículo, *Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica*, Colombia; nos muestra que en este país se utiliza la gestión escolar como una herramienta para la incorporación de políticas públicas que intentan alcanzar la articulación intersectorial y asegurar la calidad de la educación. Estas normas propuestas, lejos de ser impulsoras de mejores prácticas escolares, se tornan en una carga para los maestros y directivos, quienes experimentan una tensión entre cumplir el deber asignado y la dificultad para la adopción de políticas que ignoran procesos y realidades escolares. Es en este contexto que la calidad educativa aparece en el escenario sin una clara conceptualización y causa fricción entre la realidad de la escuela que gestiona expectativas y necesidades frente a los deseos

del gobierno de turno. Entender las dinámicas que propician tanto la gestión escolar como la calidad educativa en la realidad de las escuelas crea la posibilidad de identificar procesos de mejoramiento institucional coherentes con las reales posibilidades con las que esta cuenta. La investigación usó el análisis documental y semiótico para revisar trabajos de grado de profesores a nivel de maestría. Los resultados muestran que la calidad educativa no se puede homogenizar ni estandarizar; a la luz de las diferentes realidades escolares, se considera más como una meta que como un indicador o un resultado específico. Se considera que, para la consecución de mejoras sustanciales, la gestión escolar, más allá de brindar un derrotero, debe ser una herramienta para tomar postura frente a la meta planteada en torno al conocimiento de las capacidades y posibilidades de la institución y las condiciones que la rodean.

A su vez, Abella, Ausín, Delgado, Hortigüela y Solano (2018), con su investigación *Determinantes de la calidad, la satisfacción y el aprendizaje percibido de la e-formación del profesorado universitario*, España, tuvieron como objetivo determinar la influencia de los factores pedagógicos y de diseño instruccional, controlados por los instructores, sobre el aprendizaje, la satisfacción y la calidad percibidos por los participantes en cursos de formación de profesorado universitario impartidos en formato e-learning. Participaron 109 profesores y los resultados mostraron que los factores rigor y contenido del curso fueron los predictores de satisfacción ( $R^2 = ,66$ ) y calidad ( $R^2 = ,55$ ); en tanto, los factores contenido del curso, estructura del curso, rigor, interacción profesor-instructor e interacción entre profesores mostraron un impacto positivo y significativo sobre el aprendizaje percibido ( $R^2 = ,70$ ).

Borges y Falcón (2017) muestran en su artículo *Protocolo de observación de la función de explicación (PROFE): un instrumento para operacionalizar la transmisión de contenidos por parte del docente*, Universidad de la Laguna, España, que la calidad de la docencia universitaria es fundamental dentro del proceso educativo, lo que exige la evaluación del profesorado, prefiriéndose la metodología observacional cuando se evalúa la conducta de este. El objetivo de este estudio consistió en el análisis de la función docente de explicación, de especial relevancia dentro del escenario educativo, lo que hace importante su análisis. Para ello, se utilizó el instrumento observacional PROFE, para medir los recursos y estrategias usados durante la explicación. Se ha puesto a prueba la bondad psicométrica del instrumento mediante fiabilidad, homogeneidad y se ha optimizado el número de sesiones y el tiempo, para posteriormente analizar la conducta de 05 profesores de la Universidad de la Laguna.

También, Castro, Gómez-Echeverry y Álvarez (2018), en su investigación *Puntos de inflexión: el efecto de la estrategia colegios pioneros sobre el desempeño académico*, Colombia, plantean demostrar la diferencia del programa *Todos a Aprender* y la estrategia *Colegios pioneros*, ambos programas del gobierno de Colombia, sobre el desempeño de los estudiantes en las pruebas saber 3º y 5º en las áreas de Matemática y Lenguaje. A través de una metodología de diferencias emparejadas, se encuentra una disminución relativa en el desempeño en las pruebas de dichas áreas en las instituciones en donde se implementó la estrategia *Colegios Pioneros*. Este resultado se puede asociar a un efecto de saturación de los establecimientos educativos intervenidos, debido a que las mejoras incorporadas en la estrategia pueden no representar un estímulo adicional. Se trabajó con 500 establecimientos educativos con la estrategia *Colegios pioneros* y 3883 que solo habían recibido el puntaje de 2.0 y que fueron utilizados como grupo de control.

Por otra parte, Martín (2018), en su artículo teórico *Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica*, Colombia, analiza las generalidades de la calidad educativa en la educación superior colombiana, con el fin de explorar de forma crítica el cambio que esta ha sufrido desde la Constitución política de Colombia de 1991 hasta el Plan nacional de desarrollo 2014-2018, logrando interpretar los conceptos relevantes en este campo. Se obtuvo un fundamento teórico de los resultados producidos en el área, que puede ser utilizado como referencia en investigaciones en torno al tema y en los procesos de registro calificado y acreditación. Se evidencian las limitaciones del sistema actual de aseguramiento de la calidad y se plantea la necesidad de transformarlo.

Falabella, Cortázar, Godoy, González y Romo, (2018), en su investigación *Sistemas de aseguramiento de la calidad en educación inicial. Lecciones desde la experiencia internacional*, Chile, plantean que, a pesar de que se han expandido las políticas de aseguramiento de la calidad y pese a que existe una creciente investigación sobre el diseño, funcionamiento y resultados del sistema escolar, existe escasa atención sobre estas políticas a nivel de educación inicial. Se muestran resultados de un estudio comparativo que analizó ocho países y regiones: Australia, Brasil, Colombia, Chile, Estados Unidos (Colorado), Inglaterra, Italia (Reggio Emilia) y Suecia. El estudio identifica dos modelos que corresponden a distintas tradiciones en la política educativa y contextos sociohistóricos: *rendición de cuentas basado en estándares* y *rendición de cuentas profesional-comunitario*.

Por su parte, Orozco (2010), en su investigación *Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina*, México, aborda las principales problemáticas que afrontan las instituciones educativas superiores y las repercusiones que tienen en el ámbito académico, entre otras: la creciente demanda

por la educación de tercer nivel, las nuevas demandas de los mercados laborales, las formas de producción y gestión del conocimiento, los efectos de la globalización en la educación superior, el interés creciente que el sector externo está poniendo en las universidades, la creación de recursos propios para su financiamiento, la implementación de nuevas tecnologías en la educación superior, entre otros muchos aspectos. La importancia o pertinencia de la educación superior es una dimensión de la calidad de su servicio. La responsabilidad social de la institución y de los programas académicos deberían ser de máxima preocupación a la hora del rendimiento de cuentas.

Carrasco y Carrasco (2018), en su artículo *Cartografía de la reforma educativa en Chile. Mercado, competencia y mejoramiento escolar*, Chile, plantean que la experiencia acumulada de reformas en educación chilena se caracteriza por haber depositado una confianza extrema en el mercado como contexto de regulación institucional. El mercado constituiría un ambiente propicio para detonar procesos de mejoramiento escolar, alcanzar resultados esperados e incrementar el bienestar de las familias. El debate en torno a si estas políticas contribuyen a elevar la calidad está en el centro del interés público. Consecuencias no deseadas serían la mercantilización del sistema, la erosión de la matrícula municipal y la segregación escolar. En este artículo despliegan una revisión de las estrategias conceptuales en torno a las políticas de mercado en educación, analizando sus componentes centrales y las acciones que las escuelas elaboran en ambientes competitivos.

Prieto (2019), en su artículo, *Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile*, recoge la valoración de docentes del sistema educativo chileno sobre los efectos de las medidas de aseguramiento de la calidad en la promoción de lo que consideran educación de calidad. Se entrevistó

a 33 profesores de ocho escuelas de educación básica y media de la ciudad de Santiago, cuatro municipales y cuatro particulares subvencionadas. La selección de Chile se debe a su larga trayectoria en la implementación de medidas de aseguramiento de la calidad de la educación. El profesorado identifica los estándares de aprendizaje y las pruebas estandarizadas como las principales barreras para el desarrollo de una educación de calidad. Los efectos de estas medidas son, a su juicio, la reducción de la educación a los resultados en las pruebas estandarizadas, y la despersonalización de la educación.

Zee y Koomen (2016), en su investigación *Autoeficacia docente y sus efectos en los procesos del salón de clases, el ajuste académico estudiantil y el bienestar docente: una síntesis de 40 años de investigación*, Universidad de Amsterdam, Holanda, integra 40 años de investigación de autoeficacia docente (AD) que explora las consecuencias de AD para la cualidad de los procesos del salón de clases, el ajuste académico de los estudiantes y el bienestar psicológico de los docentes. Los resultados sugieren que AD muestra uniones positivas con el ajuste académico de los estudiantes, los patrones del comportamiento docente y las prácticas relacionadas a la calidad del salón de clases, y los factores subyacentes al bienestar psicológico de los docentes, incluyendo el logro personal, la satisfacción laboral y el compromiso. Las asociaciones negativas fueron halladas entre la AD y los factores del burnout. Por último, un número pequeño de estudios señaló efectos indirectos entre AD y el bienestar psicológico, a través de la organización del salón de clases.

De otro lado, Durlak, Weissberg, Dymnicki y Taylor (2011) escribieron el artículo *El impacto de intensificar el aprendizaje emocional y social de los alumnos: un metaanálisis de intervenciones universales basadas en la escuela*, Estados Unidos. Este artículo presenta resultados de un metaanálisis de 213 programas de aprendizaje

emocional, social y universal basados en la escuela (SEA) involucrando 270,034 estudiantes desde el inicial hasta la secundaria. Al comparar los controles, los participantes SEA demostraron un rendimiento académico de comportamiento, actitudes, habilidades emocionales y sociales mejorados significativamente que reflejó un incremento de 11 puntos percentiles de logro. El personal docente condujo exitosamente los programas SEA. El uso de 4 prácticas recomendadas para el desarrollo de habilidades y la presencia de resultados de la implementación del programa para problemas moderados. Los resultados suman a la evidencia empírica creciente considerando el impacto positivo de los programas SEA. Los legisladores, educadores y el público pueden contribuir al desarrollo saludable de niños al apoyar la incorporación de la programación del SEA basado en evidencias en la práctica educativa estándar.

Finalmente, Darling-Hammond (2000), en su artículo *Calidad docente y logro estudiantil: una revisión de la evidencia de política pública*, Universidad de Stanford, Estados Unidos, usó datos de muestras de políticas de 50 estados, análisis de estudio de caso de estado, evaluaciones de personal de las escuelas durante los años 1993-94 y la evaluación nacional de progreso educativo (ENPE). Este estudio examinó las formas en las que las calificaciones del profesor y otros datos del colegio están relacionados al logro estudiantil en todos los estados. Los hallazgos sugirieron que las inversiones en la calidad de los profesores pueden estar relacionados a mejoras en el desempeño estudiantil. Los análisis cuantitativos indicaron que las medidas de la preparación y la certificación docente son las más fuertes correlaciones del logro estudiantil en lectura y en matemáticas, antes y después de controlar el estatus de idioma y de pobreza. Las políticas de evaluación de estado y los datos de estudio de caso son usados para evaluar políticas que influyen el nivel general de las

calificaciones del docente en los estados. Este análisis sugiere que las políticas adoptadas por los estados en consideración a la educación docente, el licenciamiento, el contrato y el desarrollo profesional puede hacer una importante diferencia en las calificaciones y capacidades que los docentes llevan a su trabajo.

## **1.2 Nacionales**

En primera instancia, Goicochea (2017), en su tesis doctoral *Modelo de gestión de la excelencia para los colegios de la Asociación Peruana Central Este*, de la Universidad Peruana Unión, Lima, plantea un modelo de gestión de la excelencia de acuerdo con la filosofía educativa adventista y con los criterios de autoevaluación del SINEACE, de la AAA y de la iglesia adventista en la zona norte del Perú. Se trabajó con cinco colegios que contaban con los niveles de inicial, primaria y secundaria. Este modelo experimentó tres tipos de validación y demostró consistencia interna, así como su aplicación en poblaciones similares. Este modelo fue construido sobre la base de la cosmovisión bíblica y la filosofía de la educación adventista cuya estructura tiene 4 dimensiones, 16 factores esenciales, 33 estándares y 164 criterios de evaluación.

Asimismo, Diaz de la Vega (2018) realizó un estudio cualitativo desde la *Percepción crítico-reflexiva de los docentes*, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Plantea que, en esta sociedad moderna, las organizaciones requieren que su capital humano cuente con las competencias que les permitan enfrentar las condiciones de cambio e incertidumbre de estos tiempos. No son suficientes los conocimientos adquiridos en la etapa terciaria, si estos no se convierten en desempeños ideales para resolver problemas en los cuales competencias genéricas como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas son fundamentales. En esta investigación se utilizó el método fenomenológico y se trabajó con entrevistas con un grupo reducido de participantes. Los resultados obtenidos

permitieron conocer que el área laboral fue percibido como exigente y complejo. El trabajo les presentó desafíos frente a los cuales se sintieron confiados de sus conocimientos técnicos, pero necesitaron del dominio de competencias genéricas para superarlos. Las competencias genéricas de mayor demanda fueron la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo, el autoaprendizaje y la reducción de problemas.

Echevarría (2017), en su tesis doctoral *Gestión organizacional y calidad educativa en las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur*, Universidad Peruana Unión, Perú, demostró que las relaciones estadísticas entre los indicadores de la calidad educativa y la gestión organizacional señalan una relación significativa e inversa entre gestión organizacional y los repitentes, así como los retirados, resaltando que a una mayor gestión organizacional, se tendrán menos estudiantes retirados. No obstante, existe una relación significativa y directa entre gestión organizacional y tiempo de aprendizaje, lo que significa que, a mayor gestión organizacional, mayor será el tiempo de aprendizaje. En términos de eficacia, tuvo una relación negativa, inversa y significativa con el índice de desaprobados; de similar manera es con el indicador repitentes, el número mayor de repitentes será por el bajo control escolar y la infraestructura, lo cual permite comprobar que los retirados se relacionan con la infraestructura. Existe una relación entre la optimización de los recursos y la cantidad de graduados, el tiempo de aprendizaje, la inversión por alumno y la cobertura, mientras que el nivel de aprendizaje se relaciona con el control escolar. Se trabajó con 881 docentes de primaria y secundaria procedentes de 58 instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur. Se concluyó que existe relación significativa entre la gestión organizacional y la calidad educativa en las instituciones educativas

adventistas en la Unión Peruana del Sur ( $r = 0.32^*$ ,  $p < 0.05$ ). Esto supone que, a mayor gestión organizacional, mayor calidad educativa.

También, Trujillo (2016) desarrolló una tesis cualitativa de maestría titulada *Incentivos no económicos promovidos en una institución educativa privada de Lima para motivar el desempeño docente*, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. De tipo exploratorio, tuvo el objetivo de establecer la relación entre incentivos no económicos y el desempeño profesional. Se trabajó con 43 docentes de inicial, primaria y secundaria, así como 4 auxiliares, 2 psicólogos, 3 capellanes, 2 coordinadores, 1 administradora y 1 directora. Se determinó que la institución educativa promueve más los incentivos no económicos tales como: desarrollo profesional, responsabilidad ante el cliente, reconocimiento y prestigio, participación docente en decisiones, idealismo y materiales didácticos adecuados. Se promueve menos el tener instalaciones óptimas, esto es, la infraestructura que posee la institución educativa.

De igual modo, Arce (2018), en su tesis *Relación entre la calidad de servicios académicos y la satisfacción en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto*, Perú, aplicó un instrumento de medición en 476 estudiantes de la escuela profesional de Administración y Contabilidad. En la conclusión, muestra que existe una relación directa significativa ( $r = 0.770$ ;  $p < 0.000$ ) entre la calidad de servicios académicos y la satisfacción educativa; es decir, cuando mayor sea la calidad de servicios académicos existirá mayor satisfacción educativa en los alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana Unión.

Quiliche (2018), con su tesis de maestría *Experiencias de docentes sobre el programa de desarrollo profesional en una sede de una red de colegios privados de educación básica regular de Lima*, Pontificia Universidad Católica del Perú, tuvo como

propósito específico describir las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en el ámbito de formación de sus competencias cardinales relacionadas al compromiso, integridad y orientación al cliente y describir las percepciones de docentes sobre su experiencia en el programa de desarrollo profesional en el ámbito de formación de sus competencias del conocimiento relacionadas a la innovación del conocimiento, profesionales inteligentes y equipos de alto rendimiento que ofrezcan oportunidades desafiantes. Se encontró que la mayor parte de las estrategias del programa de desarrollo profesional tuvo un impacto positivo en los profesores, pues les permitió fortalecer y desarrollar nuevas capacidades que beneficiaron su desempeño en la institución. Asimismo, se halló que un factor relevante para el desarrollo de competencias fue el liderazgo de la directora quien mostraba empatía y apertura con todos sus docentes. Este factor influía directamente con el compromiso docente, dado que este componente incentivaba a los docentes a preocuparse por superarse. De igual manera, la competencia de integridad, el bienestar socioemocional le otorgaba al docente mayor seguridad y estabilidad emocional. Este factor es fundamental para que el docente pueda ser más receptivo a adquirir nuevas competencias.

También, Nole (2017), en su tesis de maestría *Gestión educativa y la mejora de la calidad de servicios educativos del colegio Unión de la Universidad Peruana Unión*, Perú, utilizó un diseño no experimental, descriptivo, correlacional, en una muestra de 64 docentes. Se observó que la gestión educativa está directamente relacionada con la calidad de servicios en el Colegio Unión. La correlación rho de Spearman reportó 0.780, indicando que, en la escala de medición, estaría considerada una correlación fuerte entre ambas.

## **2. Marco filosófico**

El presente estudio está fundamentado sobre el marco filosófico de la educación adventista. Las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur brindan una sólida educación integral basada en principios bíblico-cristianos que contemplan el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Tienen como propósito principal el guiar a los estudiantes a Dios, para que puedan alcanzar la redención. En el sentido más elevado, la obra de la educación y la de la redención son una, pues tanto en la educación como en la redención, “nadie puede poner otro fundamento que el que está puesto, el cual es Jesucristo” (White, 1978, p. 30).

Encontramos que los objetivos de la educación adventista son mucho más amplios que los de la educación secular. La conversión, el desarrollo del carácter, la adquisición de un pensamiento cristiano maduro y de una buena salud y una preparación en una profesión no son fines en sí mismos. Cada elemento es vital para la preparación de un estudiante para el servicio al prójimo, como parte del plan de Dios que se desarrolló incluso antes de la caída para la solución de la separación entre las personas. La esencia del amor cristiano y del carácter semejante al de Cristo es el servicio a los demás (Knight, 2017).

Es fundamental tener bien en claro el propósito principal para el cual fueron creadas. Si las instituciones educativas adventistas sirven a un propósito importante y suficientemente distintivo, el logro es totalmente digno de cualquier costo. Establecer y entender con claridad el verdadero objetivo de la educación adventista es crucial para el continuo apoyo y operación de las escuelas adventistas. De hecho, la comprensión educativa más importante a la que un adventista puede llegar, tiene relación con los propósitos, los blancos y las metas de la educación (Anderson, 2010).

En las instituciones educativas adventistas se debe incluir la adquisición de la sabiduría. El honrar a Dios y hacer su voluntad es parte de la verdadera sabiduría. La educación basada en la Biblia enseñará al estudiante a depender de Dios y a obtener sabiduría del gran Maestro. Dios es la fuente de sabiduría y está deseoso de darla a los que se la piden (Cadwallader, 2010). El verdadero maestro no se contenta con pensamientos indefinidos, una mente indolente o una memoria inactiva. Trata constantemente de progresar más y aplicar mejores métodos. Su vida es de continuo desarrollo. “En la obra de estos maestros existe una frescura y un poder vivificante que despierta e inspira a sus estudiantes” (White, 1978, p. 278).

Es necesario buscar el desarrollo del estudiante, se tiene que considerar a cada persona como un ente independiente de los demás y abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva individualizada que permita el desarrollo integral de cada individuo (Grajales, 2003).

La búsqueda de la calidad es un factor determinante en las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur. Es claro que, en una institución educativa, esencialmente se enseña y se debe enseñar no solo bien, sino mejor. Un gestor cristiano debe facilitar dicha enseñanza desde el apoyo estructural hasta el anímico, desde el equipamiento hasta los actores de formación (Armenteros, 2017).

Deuteronomio 28: 13 nos dice: “Te pondrá Jehová por cabeza, y no por cola; y estarás encima solamente, y no estarás debajo, si obedecieres los mandamientos de Jehová tu Dios, que yo te ordeno hoy, para que los guardes y cumplas”. Bajo esta promesa, se ha trabajado en este modelo que contribuya a la excelencia en el servicio que se brinda cada día, dentro y fuera de las aulas.

### **3. Modelo de calidad MAP (Mentoría Adventista Pedagógica).**

Por lo general, los modelos de calidad van enfocados hacia la administración de la institución educativa, asumiendo que, si se realiza una buena gestión, el resultado será de gran beneficio para la comunidad educativa. Sin embargo, el servicio principal de una institución educativa se concentra en lo que acontece dentro del aula. Por mucho tiempo, se ignoraba lo que sucedía en lo que Barber y Mourshed (2008) denominan la caja negra de la escuela. Por décadas se esperaba un cambio a nivel de gobierno, a nivel regional o a nivel de la dirección del centro educativo; sin embargo, lo que acontece dentro del aula es la pieza clave que determinará la calidad educativa que una institución ofrece.

La propuesta del modelo de calidad en el salón de clase tiene como referencia el modelo de calidad en base a la norma ISO serie 9000, parte 2, el modelo ACOT (Apple Classrooms for Tomorrow), el modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación) y el modelo A.S.S.U.R.E. (analizar, establecer, seleccionar, utilizar, participar y evaluar).

#### **3.1. Modelo de calidad en base a la norma ISO.**

Reyes (1997) plantea el ciclo del servicio ISO 9004, parte 2, el cual debe examinarse en el sentido educativo, por la fuerza que brinda para interpretar el interior del salón de clases desde la perspectiva de un sistema de calidad. Este ciclo de calidad es un caso especial del ciclo Deming en donde el elemento catalizador será el enfoque de administración de la tecnología en el profesor. El modelo de calidad constituye un elemento integrador de tres intenciones de la educación: el énfasis en el logro de las metas educativas, la interpretación del proceso educativo y la inclusión de factores de desarrollo educativo. Este modelo tripartito encuentra su fuente de inspiración en un docente visionario que transforma su acción diaria en elementos

capaces de cristalizar la visión institucional. Dicho modelo debe ser interpretado como un filtro a través de la cual será examinado nuestro quehacer educativo y docente.

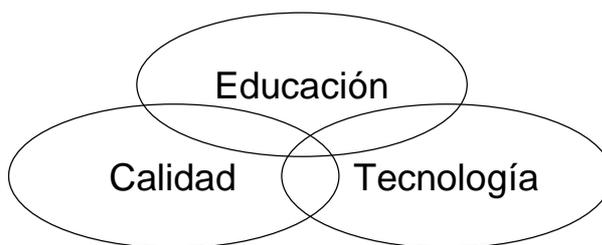


Figura 17. El modelo de calidad en el salón de clases. Es un modelo tripartito para un proceso de calidad en el que la educación es el dominio objetivo, la calidad es un principio guía para el aseguramiento y la mejora y la tecnología impulsa la competitividad. Adaptado de “Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases” por Reyes,1997, p.52

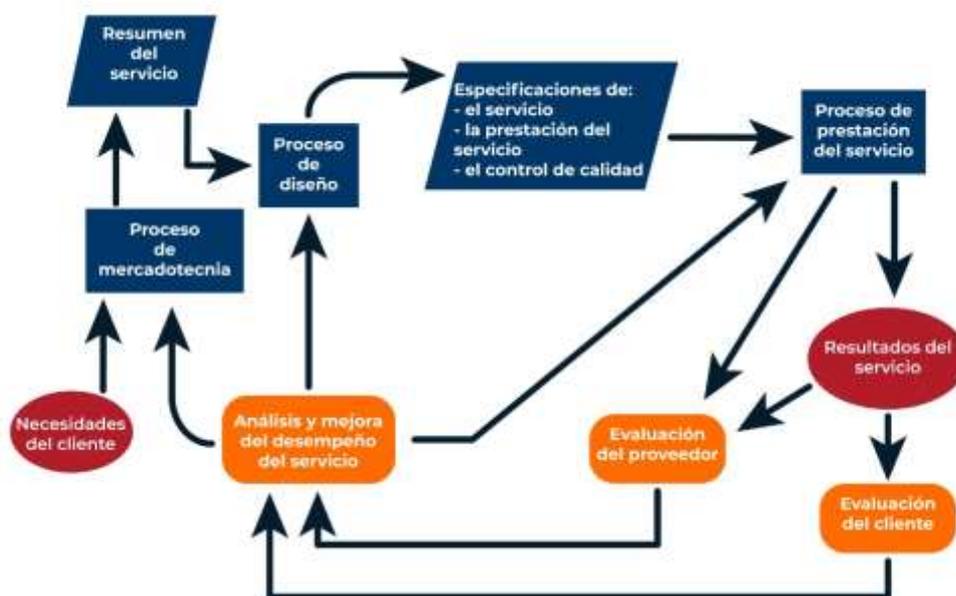


Figura 18. El ciclo del servicio como un sistema de calidad, de acuerdo con la norma ISO 9004, parte 2. Adaptado de “Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases” por Reyes,1997, p.49.

Al entender la calidad como un asunto de gestión de la mejora y el aseguramiento en nuestro entorno de influencia, se propone la siguiente clasificación del grado de competencias en los siguientes niveles: a) Preparatorio. Es el trabajador que no es completamente diestro, pero que está finalizando su preparación. Se le podría denominar aprendiz avanzado. b) Competente para trabajar. Reproduce los detalles del trabajo en forma fiel en escala pequeña, no variable y en forma cercana a

lo rutinario. c) Intermedio. Es capaz de reproducir las especificaciones en un proyecto diferente a su trabajo habitual, hace generalizaciones e induce o predice comportamientos basado en su experiencia y capacidad de observación. d) Avanzado. Puede generar una aplicación sin antecedentes. e) Especialista. Puede crear modelos abstractos surgidos de la realidad que él ha interpretado.

En base a esta escala, se definen las generalidades de las cuatro competencias maestras en el ciclo de mejoras:

a. Planear: Preparatorio (Planifica su tiempo de clase en intervalos de semana o período de evaluación. No usa documentos). *Competente* (Su planificación responde a un diseño orientado al alumno. Documenta su planificación) *Intermedio* (Planifica su tiempo en forma colegiada con otros profesores). *Avanzado* (es un profesor de alto desempeño). *Especialista* (tiene un sistema de calidad con confiabilidad conocida).

b. Hacer: ejecutar lo planeado, alcanzar las metas y los estándares. *Preparatorio* (El docente domina el contenido de lo que imparte). *Competente* (Hace uso de técnicas especializadas de expresión oral y escrita que facilitan el aprendizaje). *Intermedio* (Tiene un manejo efectivo del salón de clase para crear un ambiente de respeto, compromiso e interés por el aprendizaje). *Avanzado* (Distingue las características del alumno y los distintos estilos de aprendizaje para conducir la clase). *Especialista* (Hace que sus alumnos *aprendan a aprender*).

c. Verificar: medir y evaluar el producto (aprendizaje) y el proceso (modelo educativo). *Preparatorio* (El docente domina las técnicas formales de evaluación del contenido de lo que imparte). *Competente* (Tiene un registro de observaciones. Evalúa habilidades y actitudes). *Intermedio* (Tiene indicadores de aprendizaje distintas a las denominadas *calificaciones*. Hace uso del pensamiento crítico y de la creatividad

como elementos de evaluación a sus estudiantes. Presenta la evaluación como ayuda del aprendizaje). *Avanzado* (Genera nuevas herramientas de medición del aprendizaje con objetivos amplios. Los estudiantes participan de su evaluación de acuerdo con un modelo de calidad) *Especialista* (Desarrolla un nuevo modelo de evaluación válido y confiable para su materia).

d. Actuar: renovar, innovar, cambiar, corregir, inventar. *Preparatorio* (Uso de la información disponible para proponer ajustes). *Competente* (Incorpora nuevas actividades a su planeación). *Intermedio* (Usa los recursos institucionales en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes en forma sistémica con el modelo educativo elegido) *Avanzado* (Hace investigación con los resultados de sus hallazgos y comparte sus resultados. Hace benchmarking y se mantiene enterado de las tendencias mundiales en su especialidad). *Especialista* (Propone un nuevo paradigma para la enseñanza de su contenido. Ha publicado artículos o libros y se le considera una autoridad en el modelo educativo aplicado a su materia).

### **3.2. Modelo ACOT.**

Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT) surgió como un proyecto de colaboración e indagación entre instituciones educativas públicas bajo el respaldo de Apple Computer, mostrando resultados sobresalientes en 1995. ACOT planteó el uso de la tecnología por parte de profesores y alumnos como factor de cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El proyecto, que ahora ha evolucionado a ACOT2 (Apple Classrooms of Tomorrow – Today), es identificado como un modelo efectivo para la enseñanza-aprendizaje con apoyo tecnológico, el desarrollo profesional de docentes y la difusión de la innovación.

Salas-Castro, Lau y Martínez-Castillo (2014) señalan que una de las principales características de los docentes se refiere a la planeación y la colaboración en las

actividades y roles docentes. Este modelo promueve el acceso a la tecnología y, a través de periodos de clase flexibles, permite el trabajo interdisciplinario con el fin de lograr un estilo de enseñanza colaborativa.

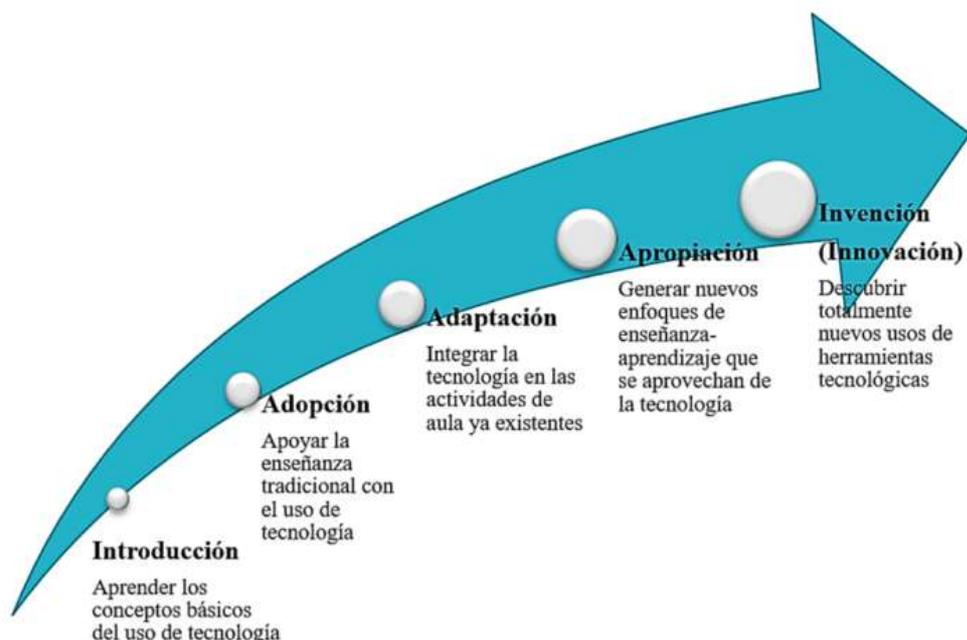


Figura 19. Etapas del modelo ACOT: introducción, adopción, adaptación, apropiación e invención teniendo a la tecnología como eje fundamental en cada proceso. Adaptado de “Resultados empíricos de educación básica (Modelo ACOT)” por Salas-Castro, Lau, & Martínez-Castillo, 2014. En I. Esquivel, Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI, p.21.

Es importante mencionar que el eje rector que respalda a ACOT proviene del constructivismo que claramente desafía las acciones convencionales generadas solo en el aula y centradas en el docente.

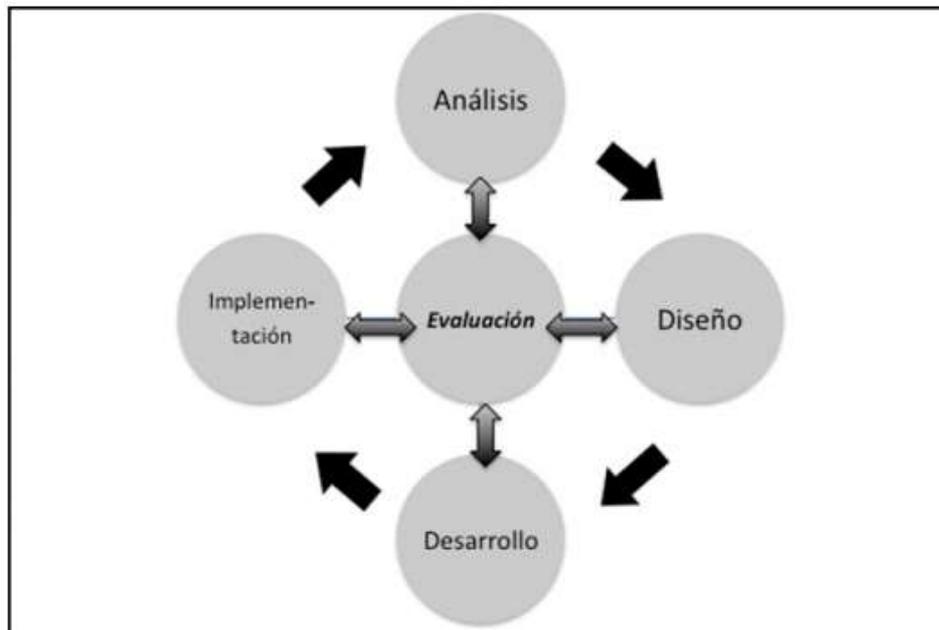
Cambios sustanciales en las nuevas competencias estudiantiles: a) Actividades en el aula, didáctica centrada en el docente – instrucción, interacción centrada en el alumno – construcción. b) Rol del docente, relator de datos siempre experto – instrucción, colaborador, a veces aprendiz - construcción. c) Rol del alumno, oyente, siempre aprendiz – instrucción, colaborador, a veces experto – construcción. d) El énfasis de la instrucción, datos de memorización – instrucción, relaciones de investigación e invención – construcción. e) Concepto del conocimiento, acumulación

de datos – instrucción, transformación de datos – construcción. f) Demostración de éxito, cantidad – instrucción, Calidad de entendimiento – construcción. g) Valoración, regulación por ítems de elección múltiple – instrucción, criterio de referencia por desempeño y rendimiento – construcción. h) Uso de tecnología, enseñar la instrucción y práctica – instrucción, Comunicación, colaboración, acceso a la información – construcción.

La información anterior muestra la propuesta del modelo ACOT bajo una perspectiva del constructivismo en el cual el aprendizaje es personal y reflexivo. Es un proceso transformativo en el que los docentes son facilitadores del aprendizaje en un aula, orientado a la construcción del conocimiento y en el que los alumnos trabajan juntos, pero adicionalmente no solo comparten con sus pares, sino con sus padres y otros actores (Salas-Castro, Lau & Martínez-Castillo, 2014).

### **3.3. Modelo ADDIE.**

El modelo ADDIE es comúnmente usado en el diseño instruccional, su nombre obedece al acrónimo analyze (análisis), design (diseño), develop (desarrollo), implement (implementación) y evaluate (evaluación). Este modelo ha sido utilizado tanto en el área educativa como en la industria. Morales-González, Edel-Navarro, y Aguirre-Aguilar (2014) señalan que su simplicidad y flexibilidad para la inclusión de diversos factores es lo que le brinda eficacia dado que las etapas pueden desarrollarse de manera simultánea o de manera ascendente.



*Figura 20.* Esquema del modelo ADDIE. Este modelo es una propuesta como alternativa para organizar las actividades que guíen hacia el aprendizaje autónomo del alumno mediado por la tecnología. Adaptado de “Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos” de Morales-González, Edel-Navarro & Aguirre-Aguilar, 2014, p. 36.

a. Análisis. Se evalúa necesidades que permita identificar el perfil del estudiante, así como las condiciones que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los elementos que deben ser considerados son: las dificultades en relación con las metas de aprendizaje, el perfil del estudiante y del maestro, análisis de la tarea, identificación de la solución de formación, recursos, tiempo, criterios de evaluación.

b. Diseño. Desarrollo del programa teniendo en cuenta los principios didácticos y la manera cómo se aprenden determinados contenidos. Se debe considerar: objetivos de la unidad, diseño del proceso de evaluación, medios y sistemas para hacer llegar la información, enfoque didáctico en general, determinar las partes y orden del contenido, actividades del estudiante e identificar los recursos.

c. Desarrollo. Se generan y se validan los recursos de aprendizaje. Se realizan pruebas de las propuestas de materiales y recursos.

d. Implementación. En esta fase, se concreta el ambiente de aprendizaje y se involucra a los alumnos. El plan de preparación para los docentes deberá facilitar las estrategias de enseñanza y los recursos de aprendizaje que se han desarrollado en la fase previa. El plan de preparación para involucrar a los alumnos busca impulsar la participación en la enseñanza e interactuar de manera eficaz con los recursos de aprendizaje desarrollados.

e. Evaluación. Esta fase permite valorar la calidad de los productos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje antes y después de la implementación. De esta manera, la evaluación formativa de cada una de las fases puede conducir a la modificación o replanteamiento de cualquier otra fase.

#### **3.4. Modelo A.S.S.U.R.E.**

Las siglas del modelo A.S.S.U.R.E. significan analyze learners (analizar a los estudiantes, state objectives (fijar objetivos), select media and materials (seleccionar los métodos de formación), utilize media and materials (utilizar medios y materiales), require learner participation (exigir la participación de los alumnos), evaluate and revise (evaluar y revisar). Este modelo se basa en modelos de diseño instruccional para espacios presenciales y apoya el concepto constructivista que el conocimiento se genera a partir de la relación del conocimiento previo con el contexto que rodea al sujeto. Hernández-Alcántara, Aguirre-Aguilar y Balderrama-Trápaga (2014) señalan que el modelo A.S.S.U.R.E., considera la incorporación de medios y las TIC en el proceso de aprendizaje, cuyo fin radica en la participación de los alumnos con el ambiente virtual para reducir o evitar la pasividad que ocasiona el hecho de obtener información y no manipularla.

## A.S.S.U.R.E.

Analizar las características de los alumnos	Establecimiento de objetivos de aprendizaje	Selección de tecnologías, medios y materiales	Utilizar las estrategias, tecnologías, medios y materiales	Participación de los alumnos	Evaluación y revisión
---	---	---	--	------------------------------	-----------------------

*Figura 21.* Modelo A.S.S.U.R.E., puede ser aplicado en un entorno presencial como virtual. Adaptado de “Revisión del modelo tecnopedagógico de Heinich y colaboradores” por Hernández-Alcántara, Aguirre-Aguilar, & Balderrama-Trápaga, 2014, p.64.

El modelo A.S.S.U.R.E., tiene las siguientes características:

a. Analyze learners (Analizar las características de los alumnos). En un inicio, es necesario identificar las características y necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, su nivel de estudios, la edad, su estilo de aprendizaje, entre otros.

b. State Objectives (Establecimiento de objetivos de aprendizaje). En esta fase, se determinan los resultados y el nivel que los alumnos deben alcanzar al realizar el curso.

c. Select media and materials (Selección de medios y materiales). Se debe determinar el método que se usará para el logro de los objetivos de los alumnos.

d. Utilize media and materials (Utilizar las estrategias, tecnologías, medios y materiales). Se aplica y se desarrolla el curso usando los recursos seleccionados para gestionar un ambiente que promueva el aprendizaje constructivista.

e. Require learner participation (Participación de los alumnos). Tomando en cuenta la base en el constructivismo, el rol del alumno es básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es por ello que, se debe promover su participación a través de estrategias que fomenten el trabajo colaborativo.

f. Evaluate and revise (Evaluación y revisión de la implementación y resultados del aprendizaje). En esta etapa final, se genera la reflexión sobre los resultados

obtenidos en el curso, con la finalidad de identificar áreas de optimización y su mejora continua en la acción formativa.

### **3.5. The Framework for Teaching Evaluation Instrument.**

The Framework for Teaching Evaluation Instrument (Instrumento de Evaluación para el Marco de Referencia) diseñado por Danielson (2014), identifica aquellos aspectos de las responsabilidades de un profesor los cuales han sido documentados a través de estudios empíricos e investigación teórica en promover la mejora del aprendizaje del alumno. Este instrumento busca definir lo que los profesores deben saber y poder hacer en el ejercicio de su profesión. El aspecto medular del marco de referencia es el compromiso del estudiante, el cual no es definido como *ocupado* o *en tarea* sino como *activo intelectualmente*. Las actividades para los estudiantes pueden ser prácticos per deben ser enfocados. Además, el sello distintivo del marco de referencia es que los profesores han podido crear una comunidad de alumnos quienes asumen una gran parte de la responsabilidad para el éxito de una clase; hacen sugerencias, inician mejoras, monitorean su propio aprendizaje y sirven como recursos para sus compañeros.

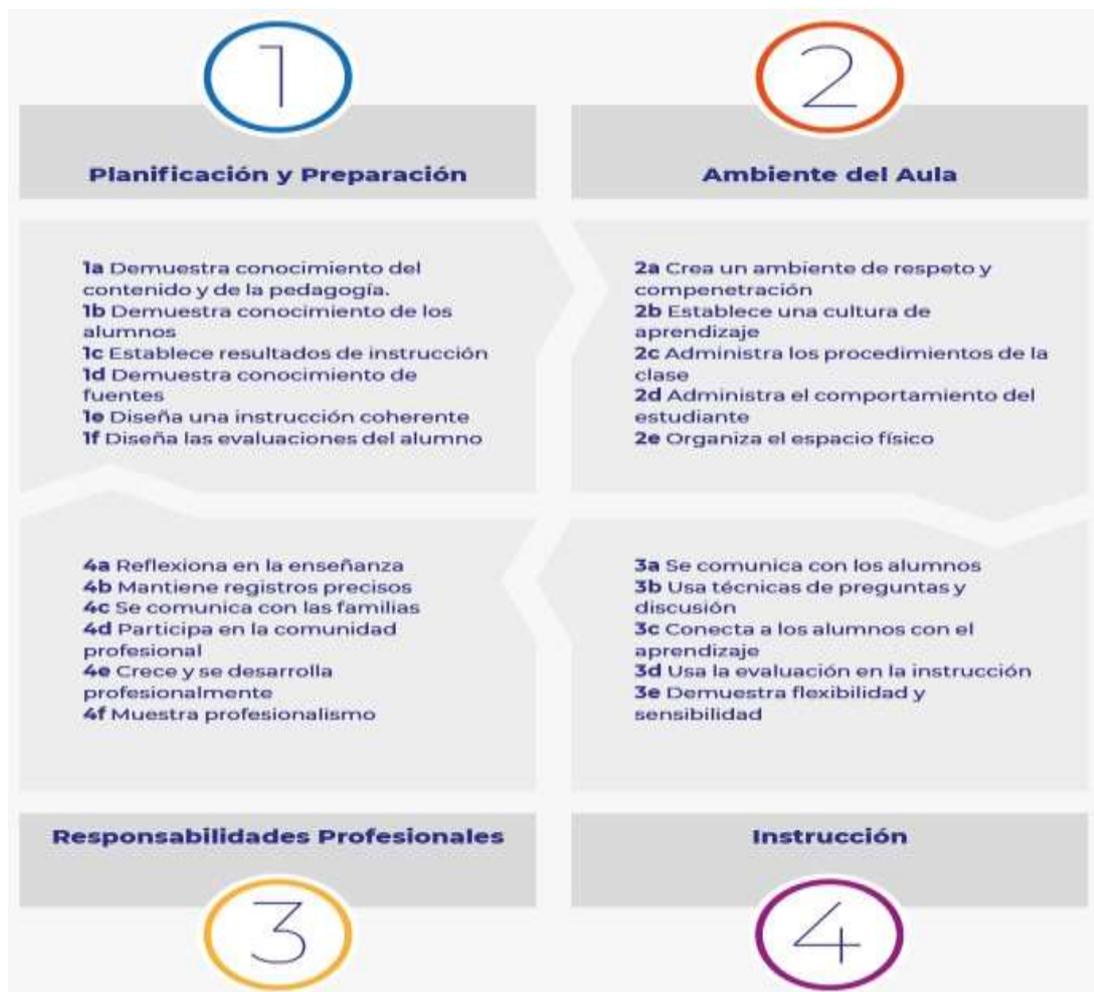


Figura 22. Marco de Referencia para la Enseñanza. Se muestra las fases y las características a ser observadas y evaluadas para el logro de un buen desempeño docente. Adaptado de “In the framework for teaching evaluation instrument” por Danielson, 2014, p.1.

### 3.6. Modelo de calidad MAP (Mentoría Adventista Pedagógica)

El modelo de calidad MAP (Mentoría Adventista Pedagógica) toma como su principal centro de acción al aula de clases y como principal agente de cambio al profesor. Un docente adventista preparado y consciente de la enorme influencia que ejerce en la sociedad es un agente que transforma la sociedad, la institución educativa, el hogar y la vida del estudiante, llevando un mensaje de salvación y esperanza dentro y fuera de las aulas. Es necesario plantear un modelo de calidad que permita un servicio de enseñanza-aprendizaje de calidad que prepare a nuestros alumnos para la patria celestial.

El modelo MAP presenta un sistema simple pero efectivo y considera la riqueza de estrategias que el maestro puede brindar en cada clase. Este modelo considera los siguientes pasos:

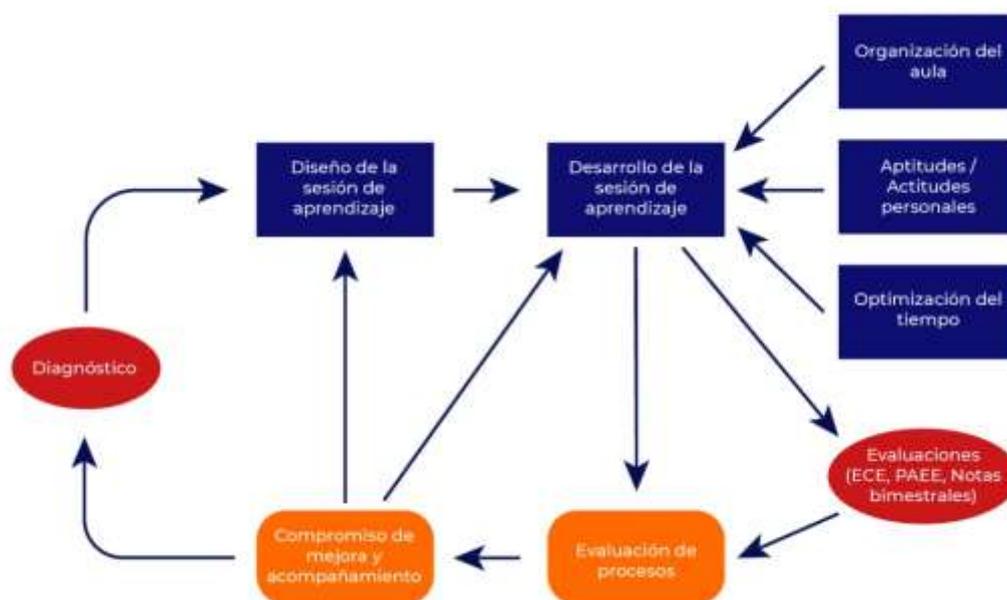


Figura 23. Modelo de calidad MAP (Mentoría Adventista Pedagógica), se muestra la propuesta de un modelo de calidad para ser aplicado en una institución educativa poniendo en el centro del negocio, el servicio que se brinda en el salón de clases. Adaptado propia.

### 3.6.1. Diagnóstico.

En esta fase, se identifican las potencialidades y aspectos a mejorar de los profesores en lo que concierne al nivel de dominio disciplinar y desempeño pedagógico. Este diagnóstico se desarrolla a través de evaluaciones periódicas que miden el nivel de dominio de los contenidos básicos del diseño curricular nacional, así como el dominio de los conceptos básicos pedagógicos. De igual manera, se desarrolla un análisis del ideario y de los perfiles del estudiante, del docente, así como del currículo nacional adventista. Esta información brinda un panorama general de la situación académica y permite tomar decisiones estratégicas de mejora.

### 3.6.1.1. Ideario y perfiles.

En esta etapa, es necesario revisar la misión, la visión, los valores y los perfiles del estudiante y del profesor con cierta periodicidad:

a. Misión: Las instituciones educativas adventistas del Perú promueven que sus estudiantes vivan una experiencia salvadora en Cristo; el desarrollo integral; la excelencia; los valores fundamentados en la Biblia y el servicio altruista, de acuerdo con la misión de la Iglesia Adventista del Séptimo día al mundo; a fin de restaurar en sus vidas la imagen de Dios.

b. Visión: Ser un sistema educativo reconocido por su excelencia, fundamentado en principios bíblico-cristianos.

#### c. Objetivos

- Promover el reconocimiento de Dios como la fuente de toda sabiduría.
- Desarrollar un compromiso con la misión de la Iglesia Adventista del Séptimo Día
- Desarrollar las facultades mentales en la adquisición y construcción a favor del bien común.
- Desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, la investigación, el pensamiento reflexivo, la toma de decisiones y la resolución de problemas.
- Promover la responsabilidad ciudadana y el respeto a la dignidad y el valor de los demás.
- Incentivar el desarrollo del servicio en la vida diaria, en la elección de la profesión, en la formación de una familia, en el servicio a Dios y a la sociedad.
- Desarrollar la autonomía, la autoestima positiva, sentido de aceptación, seguridad en sí mismo y la autenticidad.
- Promover la adquisición de hábitos saludables.

- Estimular la práctica de la regla de oro en las relaciones interpersonales.
- d. Valores
- Amor a Dios. Es la esencia misma del carácter de Dios.
  - Individualidad. Es la facultad de pensar y hacer, en el marco de la voluntad de Dios expresada en su revelación.
  - Humildad. Es la comprensión correcta y equilibrada de lo que uno es y de ser necesario aceptar el desapego a lo material y la ayuda al prójimo.
  - Integridad. Es la expresión de la verdad en la vida práctica, coherente con la voluntad de Dios.
  - Temperancia. Uso moderado de lo bueno y abstención total de lo que perjudica.
  - Respeto. Es la comprensión correcta de nuestros semejantes y de las cosas creadas por Dios para un trato digno y justo.
  - Fe en Dios. Es estar seguros de lo que esperamos en Dios y convencidos de lo que está expresado por su palabra.
  - Servicio misionero. Es todo acto realizado con abnegación, pasión y compasión a Dios, a la iglesia, al prójimo, a la sociedad local y mundial.
  - Esperanza en Cristo. Es la confianza en la promesa de la segunda venida de Cristo y el establecimiento de su reino perfecto y eterno.
  - Excelencia. Mejoramiento continuo en todos los aspectos.

#### *3.6.1.2 Retos de la educación adventista en el mundo contemporáneo.*

La educación adventista responde oportuna y eficientemente a las necesidades actuales. Esto se logra a través de un diagnóstico que permita establecer los retos de la educación adventista para luego obtener el perfil del egresado.

- a. La necesidad de una educación esencial centrada en Cristo.

- b. Desafío de educar en un mundo incierto
- c. Cambios negativos en los estilos de vida.
- d. Crisis de valores en un mundo incierto, inseguro y alejado de Dios.
- e. Situación preocupante de la salud mental.
- f. Necesidad de seguir mejorando el pensamiento crítico.
- g. Necesidad de incorporar un modelo instruccional.
- h. Necesidad de contar con estudiantes con vocación misionera.
- i. El individualismo posmodernista se extiende en todos los niveles.

#### *3.6.1.3 Agentes de la educación adventista*

a. El hogar. Es el agente educador esencial y fundamental de la sociedad. Los padres son los primeros y más influyentes maestros y tienen la responsabilidad de reflejar el carácter de Dios a sus hijos. Es la primera escuela del niño y la madre su primera maestra. Este ambiente forma los valores, las actitudes y la visión mundial de los jóvenes.

b. La iglesia. Como comunidad de fe, provee una atmósfera de aceptación y amor que hace discípulos de todos los que participan de su esfera de influencia, teniendo una fe personal en Jesucristo y creciente comprensión de la Palabra de Dios.

La iglesia puede ser local y mundial. Uno de sus roles es complementar la obra del hogar.

c. La escuela. Es un agente que sirve de refugio para los niños y jóvenes y complementa la obra del hogar y de la iglesia. Los profesores cristianos actúan en el aula de clases como ministros de Dios en el plan de la redención. La mayor necesidad de los estudiantes es aceptar a Jesucristo como su Salvador personal y comprometerse con los valores y el servicio cristianos. El objetivo final es preparar a los estudiantes para una vida de servicio en la familia, iglesia y comunidad.

#### *3.6.1.4 Perfil de egreso de la educación básica regular adventista*

- El estudiante acepta a Dios como su creador y redentor, desarrolla una relación íntima con Él y permite que el Espíritu Santo trabaje en su vida.
- El estudiante manifiesta amor a Dios y lo extiende hacia su prójimo, su familia y la sociedad, basando su misión evangélica y visión redentora en la Biblia.
- El estudiante refleja la imagen de Dios como ciudadano digital, comunicador con propósito, colaborador global, desarrollador creativo.
- El estudiante, basado en la Biblia, adopta un pensamiento sistemático y lógico para la toma de decisiones y la resolución de problemas cuando se enfrenta a conocimientos nuevos, complejos e inciertos.
- El estudiante desarrolla una comprensión de los patrimonios culturales, históricos, y medioambientales, afirma la importancia el valor de las personas y de la naturaleza como creación de Dios.
- El estudiante desarrolla una ética cristiana de trabajo con un aprecio elevado por la dignidad del servicio.
- El estudiante se desenvuelve responsablemente en la vida cotidiana utilizando los principios de mayordomía, economía y gestión personal.
- El estudiante reconoce el valor y la importancia de una comunicación eficaz y desarrolla las habilidades necesarias para comunicarse asertivamente, en diferentes contextos en castellano e inglés.
- El estudiante desarrolla una apreciación y expresión de lo bello, tanto en la creación de Dios como en la expresión humana, al mismo tiempo que desarrolla la habilidad creativa en las bellas artes.
- El estudiante acepta la responsabilidad personal de lograr y mantener una salud física, mental y espiritual óptimo.

- El estudiante desarrolla un sentido de autoestima, habilidades en las relaciones interpersonales, una comprensión de las responsabilidades de la membresía familiar, conducta sexual acorde a los principios divinos y la capacidad de responder con sensibilidad a las necesidades de los demás (Departamento de Educación UPN - UPS, 2018)

### **3.6.2. Diseño de la sesión de aprendizaje:**

Se supervisa el diseño de la sesión de aprendizaje, corroborando los siguientes indicadores:

a. Indicadores de Desempeño: presenta una sesión de clase que considera en forma pertinente los momentos y procesos de la secuencia didáctica. El desempeño es coherente con la capacidad a lograr. Evidencia los procesos cognitivos en el desarrollo de la sesión de manera eficaz y eficiente. Considera y promueve con eficiencia los valores y/o actitudes institucionales al planificar la sesión. Evidencia la promoción de los enfoques transversales planificados. Plantea situaciones problemáticas que permitan la contextualización con el entorno. Propone estrategias que promueven la interacción entre los estudiantes. Consigna los instrumentos de evaluación en relación con el desempeño. Planifica estrategias que promueven la metacognición y la transferencia.

b. Organización del aula. Este importante componente importante considera: prevé los equipos y materiales oportunos del aula y orienta a los estudiantes respecto al orden y la limpieza en el aula.

c. Aptitudes / Actitudes personales. Un elemento fundamental para poder realizar el desarrollo de la sesión en armonía y en un clima de respeto y colaboración: se expresa con corrección en el lenguaje oral, escrito y corporal. Propicia un ambiente de respeto y proximidad. Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.

d. Organización del tiempo: El calendario escolar brinda las fechas corporativas principales, así como las fechas de inicio de cada bimestre y sus recesos. La directiva de actividades extracurriculares regula el tiempo destinado a las actividades extracurriculares y prioriza el tiempo para las sesiones de aprendizaje. Los recursos se optimizan y los ambientes de aprendizajes que permiten un servicio efectivo en cada institución.

### **3.6.3. El desarrollo de la sesión de aprendizaje.**

Es el elemento principal en el que se toman en cuenta indicadores de evaluación del desarrollo de la sesión de aprendizaje, que se describen a continuación:

- Comunica de manera sencilla y directa a los estudiantes, el propósito de la sesión (la capacidad/ indicador/ desempeño/aprendizaje esencial, el valor, las actividades y evaluación).
- La actividad de inicio logra conectar al estudiante, despierta su interés y lo involucra activamente en el proceso de aprendizaje.
- Utiliza estrategias que permiten contrastar los saberes previos en la relación con el nuevo conocimiento.
- La situación planteada logra generar el conflicto cognitivo, promoviendo el razonamiento y/o la creatividad, y/o el juicio crítico.
- Organiza, monitorea y retroalimenta adecuadamente el trabajo individual y colectivo promoviendo el inter aprendizaje.
- Las actividades que realiza corresponden al proceso didáctico del área.
- Ejecuta los procesos cognitivos en el desarrollo de la sesión de manera eficaz y eficiente.

- Las actividades desarrolladas promueven habilidades investigativas, y/o creativas, y/o analíticas, y/o reflexivas durante la sesión de aprendizaje.

- Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.

- Demuestra dominio del tema.

- Aplica los instrumentos de evaluación en relación al indicador / desempeño / aprendizaje esencial/ criterios de aprendizaje.

- Pone en práctica estrategias que promueven la metacognición y la transferencia.

- Promueve el trabajo colaborativo, organizando, monitoreando y evaluando el producto en la sesión de aprendizaje.

- Hace uso de estrategias para atender a los estudiantes con dificultades, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje.

- Promueve actividades que generen reflexión sobre la Integración de la Fe y Enseñanza, Creación-Caída-Redención-Recreación.

De acuerdo a la UNESCO (2004), la siguiente lista representa las etapas y características generalmente requeridas para una enseñanza eficaz: objetivos pedagógicos claramente formulados; materiales didácticos cuidadosamente divididos en tareas de aprendizaje secuenciados; explicaciones claras acerca de lo que los alumnos deben aprender; preguntas formuladas por los profesores con objeto de evaluar los progresos de los alumnos y su comprensión del material estudiado; dejar a los estudiantes tiempo suficiente para practicar lo aprendido, recurriendo ampliamente a los apuntes y la información de retorno; enseñar las competencias hasta que su dominio sea automático; efectuar evaluaciones y responsabilizar a los estudiantes de su trabajo.

Las observaciones en clase del desempeño docente son el instrumento de evaluación docente más antiguo de todos. Incluso mucho antes de la implementación de evaluación docente, los docentes han sido observados por sus supervisores. Lo que ha cambiado a través del tiempo es la estructura de las observaciones y las acciones posteriores en base a los resultados. Estas observaciones se basan en rúbricas basadas en un estándar de desempeño que define lo que se espera que un buen maestro debe saber (Cruz-Aguayo et al., 2020). Aunque existen rúbricas ya predefinidas y muy usadas en investigaciones educativas, como Framework for teaching (FFT) (Danielson, 2014), Classroom assessment scoring system (CLASS) (Allen et al., 2012); Stalling classroom observation system (Stallings, Knight, y Markham, 2003) o TEACH (Molina et al., 2018), los sistemas deben de encontrar las rúbricas más adecuadas, de acuerdo con el objetivo de la evaluación, el contexto, el tiempo y los recursos disponibles.

#### **3.6.4. Evaluación del proceso**

Son intervenciones que se realizan con el fin de realizar un control permanente del servicio de enseñanza-aprendizaje y del acompañamiento docente. La relación del desempeño docente y el rendimiento académico es directa. Los resultados de las evaluaciones censales (ECE), las evaluaciones denominacionales (PAEE) y las notas bimestrales, nos brindan el panorama real de la situación académica de los estudiantes lo cual debe llevar a una relación directa del desempeño docente. Cruz-Aguayo et al., (2020) señala que este proceso de recolección de información es plasmado en la teoría de cambio de las evaluaciones docentes:



*Figura 24.* Teoría de cambio de las evaluaciones docentes. parte de un instrumento validado y confiable, cualidades fundamentales para que se pueda recolectar información acerca de las fortalezas y debilidades de los docentes y así poder tomar acciones para potenciarlas o superarlas, respectivamente. Adaptado de “Profesores a prueba. Banco Interamericano de Desarrollo” por Cruz-Aguayo, Hincapié & Rodríguez, 2020. p. 11.

Una evaluación cuidadosamente diseñada e implementada puede mejorar la calidad docente dependiendo del uso que se les dé a los resultados. Aunque algunas investigaciones demuestran que tan solo con participar en el proceso de evaluación, puede traer impactos positivos en las prácticas docentes (Nolan, 2019), las evaluaciones bien diseñadas e implementadas pueden mejorar el servicio de los docentes dependiendo del uso que se le da a los resultados. De acuerdo con la OCDE, este uso puede tener dos objetivos: i) mejorar las prácticas y las habilidades pedagógicas y/o disciplinares a partir del diagnóstico y la vinculación a programas de desarrollo profesional diseñados para superar los resultados; ii) mejorar la composición y la motivación de los docentes por medio del otorgamiento de bonificaciones, reconocimientos especiales o ascensos para los que obtienen resultados excelentes o excluir al docente del sistema o de las aulas (OCDE, 2005).

Si se da el uso adecuado a los resultados obtenidos en las evaluaciones docentes, se espera un impacto en el nivel de eficiencia en el desempeño docente

tanto en términos pedagógicos como disciplinares. Esto terminará impactando en los aprendizajes de los alumnos, mejorando la calidad educativa ( Cruz-Aguayo et al., 2020).

#### **3.6.5. Compromiso de mejora y acompañamiento docente.**

Esta fase es de gran importancia para este modelo de calidad ya que consiste en la toma de decisión que toma el administrador del centro educativo y el docente con el fin de lograr la mejora continua. Luego que se ha realizado la observación y dialogado respecto a las fortalezas y debilidades del docente, se plantea una estrategia de mejora y el respectivo compromiso de continuar con este proceso de brindar un mejor servicio.

### **4. Marco conceptual**

#### **4.1 Dominio disciplinar.**

Es el dominio de la estructura de la disciplina, de sus fundamentos, de sus principios básicos, de sus conceptos fundamentales y de sus procesos de construcción de conocimientos (León, 2018). La evidencia nos muestra que la práctica docente en el salón de clases está asociada significativamente al aprendizaje de los alumnos (Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo, & Schady, 2016). Sin embargo, en las evaluaciones en temas disciplinares en Perú, Chile y México indican que los conocimientos de los docentes en matemáticas son insatisfechos (Elacqua, Hincapie, Vegas, & Alfonso, 2018). El factor relacionado a la efectividad docente es su nivel de conocimiento disciplinar en el área que imparten y que está muy relacionado al aprendizaje de los alumnos (Hanushek, Piopiunik, & Wiederhold, 2018). Aunque existen discrepancias en cómo se miden los conocimientos de los docentes, la manera más efectiva es asociarla al aprendizaje de los alumnos (Glewwe, 2013).

El Ministerio de Educación a través de su Marco de Buen Desempeño Docente, establece los siguientes desempeños respecto a esta disciplina: a). Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña. El docente debe conocer el contenido de la disciplina correspondiente a su nivel y área, su estructura, las diferentes perspectivas existentes, sus nuevos desarrollos, la relación entre los contenidos de las diferentes áreas y la secuencialidad que estos deben guardar de acuerdo con el contexto social y cultural de los estudiantes. También, debe manejar con solvencia los fundamentos y conceptos más relevantes de las disciplinas que integran el área que enseña. Comprende y aplica los conceptos con propiedad en la organización y presentación de los contenidos disciplinares, especialmente para describir y explicar hechos o relaciones (Ministerio de Educación [Minedu], 2014a). b). Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña. El docente debe conocer los principales enfoques y teorías contemporáneas de la educación y explicita su relación con la organización y desarrollo de sus prácticas de enseñanza. Sabe cómo enseñar las materias de las áreas a su cargo. Domina una variedad de estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos. Reconoce cuál es la estrategia más adecuada para el tipo de aprendizaje que desea lograr. Comprende los fundamentos y estrategias que permiten que los estudiantes se acerquen a los contenidos y desarrollen habilidades teniendo en cuenta sus diferentes ritmos, estilos y características culturales. Relaciona los organizadores del conocimiento y establece una red de conceptos que facilitan la comprensión de los conocimientos y actitudes que imparte en el área curricular (Minedu, 2014a). La combinación de la teoría y la práctica pedagógica de una manera óptima permiten que los docentes puedan ejercer

adecuadamente la docencia. El proceso educativo puede desarrollarse de una manera artesanal, casi intuitiva, como lo han desarrollado los pueblos en algún momento de la historia. En este sentido, existe un saber implícito, no tematizado, en la práctica educativa de los pueblos que forma parte de su acervo cultural y que se llamaría *saber educa*. En la medida en que este saber se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía (Lucio, 2017). Esta combinación es más visible en el aspecto de la tecnología, donde el conocimiento del contenido es fundamental y toma lugar en tres componentes principales de medios de aprendizaje: contenido, pedagogía y tecnología (Koehler & Mishra, 2006).

Sin embargo, por mucho tiempo se ha desvalorizado el conocimiento de la teoría. Persiste una antigua creencia referida al mayor valor de la práctica sobre la teoría. Se cree que la teoría es simplemente un reflejo especular de la realidad cuya utilidad es puesta en duda. La teoría es subvalorada como fuente válida de conocimiento, atribuyéndosele a la práctica todo el mérito como fuente de saber. Se suele desconocer el valor de la teoría en la experiencia profesional como fundamento, sistematización y explicación de la práctica, desvirtuando su importante papel en la conversión de la práctica en experiencia profesional (León, 2018).

Una de las mayores críticas al plan nacional de capacitación docente (PLANCAD), aplicado en los colegios públicos del Perú, fue el concentrarse en la mejora de las prácticas pedagógicas y dejar de lado el manejo del contenido disciplinar (UNESCO, 2019). Por otro lado, los profesores generan teorías, como fundamento consciente o inconsciente de la práctica pedagógica, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican su actuación profesional. Esto genera un proceso reflexivo importante que inicia una búsqueda de fundamentos para que las prácticas pedagógicas de los docentes tengan

sentido y con ese proceso contribuyan a producir teorías que fortalezcan su ejercicio docente (Díaz, 2006). En comunidades donde la formación inicial docente es deficiente, el fortalecimiento del dominio de contenidos resulta vital para subsanar algunas de las limitaciones de la formación inicial. Es necesario establecer estos programas formativos incluyendo el acompañamiento en el aula y los espacios de intercambio entre docentes (UNESCO, 2019). Contrariamente a estas afirmaciones, Busso et al.(2017), afirman que no existe evidencia sobre la efectividad de las intervenciones de capacitación de los docentes. Sin embargo, estudios desarrollados en países de bajos ingresos como Kenia, Mali y Uganda tienden a mostrar efectos positivos. En cambio, estudios realizados en países con altos ingresos como Estados Unidos y Reino Unido, se obtienen efectos nulos. Por consiguiente, no está claro si las intervenciones de capacitación de los maestros pueden producir mejoras en el aprendizaje de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Sin embargo, la evidencia sí muestra que las intervenciones de capacitación de los maestros pueden ser más efectivas en aquellos contextos donde la formación terciaria de los docentes es más débil.

#### **4.2 Desempeño pedagógico.**

También conocido como saber pedagógico, son los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que se desarrollan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2006).

La profesión docente es una de las más complejas. Demanda el dominio de un conjunto bastante amplio de competencias profesionales para poder responder óptimamente a los desafíos múltiples de la pedagogía con sujetos heterogéneos y en

contextos diversos. Y ese conjunto de competencias requiere de procesos formativos particulares, altamente especializados y de actualización permanente (León, 2018). Tomar decisiones en la incertidumbre y laborar en la urgencia es una manera de caracterizar la experiencia de los docentes en una tarea casi imposible porque el estudiante se resiste al saber y a la responsabilidad (Perrenoud, 2004). El Ministerio de Educación del Perú viene implementando el control del desempeño pedagógico junto con el desarrollo profesional docente desde hace más de una década, siendo la principal estrategia de formación y fortalecimiento de las capacidades de los docentes del área pública del país (UNESCO, 2019). Este énfasis por el acompañamiento pedagógico como la principal estrategia formativa, se basa en los resultados de las evaluaciones que muestran un impacto positivo en el logro de los aprendizajes de los alumnos y en programas pasados que han ido evolucionando para bien.

El Marco de Buen Desempeño Docente establece como primera competencia que todo docente debe conocer y saber hacer: Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.

Un buen docente debe conocer ampliamente las didácticas específicas más adecuadas para enseñar óptimamente a sus estudiantes. Para el logro de esta primera competencia se debe demostrar conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales. El profesor debe conocer acerca del aprendizaje y desarrollo de la niñez y adolescencia y sus distintas expresiones en el marco de una diversidad de variables: 1) las necesidades educativas especiales más frecuentes; 2) la edad y el género según cada contexto sociocultural; 3) las características lingüísticas de sus

estudiantes en lo concerniente a lenguas y patrones comunicativos vinculados con formas de usar el lenguaje en contextos específicos; y, 4) las prácticas culturales en las que han sido socializados sus estudiantes y las características de sus familias. Recurre a diversas fuentes para seguir familiarizándose con las características de sus alumnos y sus contextos. Emplea estos conocimientos para informar sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Identifica las habilidades especiales y discapacidades más frecuentes (Minedu, 2014a).

Este desempeño implica una ruptura de creencias y prejuicios acerca del desarrollo infantil y va en contra de la uniformización y anonimización, aún muy presente en las escuelas. La centralidad de los niños consiste en reconocer las capacidades y potencialidades de los niños, así como promoverlas y fortalecerlas, brindándoles oportunidades para su expansión, tomando en cuenta su etapa de desarrollo, su individualidad y el carácter social del aprendizaje (León, 2018, p. 95).

Es de suma importancia conocer el entorno y el contexto de los alumnos, debido a su poderosa influencia en el desempeño de ellos. Se requiere conocer la naturaleza social y cultural en la que se desarrollan los niños y adolescentes. Múltiples estudios encuentran una alta asociación entre el logro de los alumnos y los niveles educativos de los padres, como lo encontramos en las evaluaciones de PISA, LLECE, PIRLS y TIMMS (como se citó en León, 2018). En el estudio LLECE (como se citó en León, 2018) se encontraron cuatro factores socioculturales altamente asociados con la calidad: El nivel educativo de los padres, en especial de la madre; la calidad y cantidad de libros en el hogar, la convivencia con los dos padres y el tiempo de comunicación de ellos en el hogar (Zubiría, 2014).

Es necesario que un maestro conozca la realidad del contexto global que permita dialogar con las diferentes expresiones de la cultura humana en las ciencias,

la economía, las artes y la sociedad. A nivel institucional es fundamental que la caracterización del modelo pedagógico adoptado, en el caso de las instituciones educativas adventistas, el modelo pedagógico integral restaurador. A nivel familiar, debe existir una comunicación fluida con los padres de familia en ambos sentidos. En el nivel personal se debe caracterizar los intereses, las necesidades y los niveles de desarrollo alcanzados por los niños y los jóvenes involucrados en el proceso educativo con enfoque en sus estructuras ligadas al pensamiento crítico, las competencias comunicativas y la formación de valores.

La competencia 4 del Manual de Desempeño Docente indica que el docente conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos. Esta competencia muestra los siguientes desempeños:

- Controla la ejecución de su programación, observando su nivel de impacto tanto en el interés de los alumnos como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad.
- Propicia oportunidades para que los alumnos utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.
- Constata que todos los estudiantes comprendan los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso.
- Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes.
- Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes.

- Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, así como el tiempo requerido en función al propósito de la sesión de aprendizaje.
- Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Cada día, los maestros enfrentan complejas decisiones que se basan en diversos conocimientos y juicios que conllevan consecuencias determinantes para el futuro de los alumnos. Mantener un alto desempeño cada día es muy difícil para un docente. Para mantener un alto desempeño, el docente requiere contar con una planificación adecuada, preparar sus clases, contar con una relación saludable con los alumnos a pesar de sus problemas personales, las diversas demandas que recaen en ellos, sus estados de ánimo, los problemas económicos, el cansancio, la frustración, la falta de materiales, los conflictos del colegio y del aula, las quejas de los padres de familia, los comentarios realizados en los grupos de WhatsApp de padres y otras múltiples presiones que reciben. Un elemento fundamental en el trabajo educativo es la articulación de los procesos de enseñanza con los procesos de aprendizaje, con los procesos de desarrollo infantil y con los procesos socioculturales. A estos procesos de articulación que producen conocimientos, desarrollo de capacidades, formación de actitudes los llamamos procesos pedagógicos (León, 2018).

El desarrollo adecuado de los procesos pedagógicos, dentro del marco del Modelo Educativo Integral Restaurador, es fundamental para avanzar en la calidad académica de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur. Sin embargo, en las escuelas encontramos que los docentes enfatizan su trabajo en las estrategias, en las actividades curriculares y extracurriculares, en la didáctica, pero no están poniendo suficiente atención a los procesos de aprendizaje ni a las conexiones de

estos con el desarrollo infantil y el contexto cultural. Un distractor que consume una gran cantidad de horas de clase y merma el adecuado desarrollo de las sesiones programadas son las actividades extracurriculares. Por muchos años, la actividad principal de la escuela fue el desarrollo de diversas actividades, la mayoría de las veces desarticuladas de las sesiones programadas por los docentes. Estas interrupciones son incesantes y descontroladas del tiempo y muchas veces son tomadas con mayor importancia al servicio principal de la escuela: la enseñanza. Las formaciones generales que se desarrollan por largos períodos de tiempo, sobre todo si se celebra una fecha cívica importante, las celebraciones a media mañana, las prácticas de desfile entre otros no permiten que los maestros desarrollen sus clases programadas con normalidad. La preparación para las actividades típicas de los colegios como, por ejemplo, el día de la madre, se convierte en un distractor muy grande para la principal actividad de la escuela. Durante los días previos a la actividad central, las clases son recortadas y el mayor tiempo es dedicado a la práctica de la participación de los niños, así como en el desarrollo de la manualidad dedicada a esta actividad. La situación se acrecienta cuando llega el día central, donde prácticamente el desarrollo de clases es nulo, salvo las primeras horas de la mañana. Las actividades desarrolladas fuera del horario de clases, sin un control adecuado del tiempo no permiten que los maestros puedan preparar sus clases con el debido tiempo. Es necesario que los directores y la plana docente tengan en claro la función central de la escuela y que las actividades extracurriculares estén integradas a la planificación curricular, así como a las sesiones de aprendizaje. Los profesores, en mayor o en menor grado, no saben cómo ir entretejiendo el proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje porque tienen un conocimiento pedagógico pobre que limita su comprensión sobre cómo aprenden los niños, qué dificultades enfrentan y cómo

identificar estas dificultades en el proceso de aprendizaje. Los profesores están más preocupados por conducir el proceso procedimentalmente que en constatar los efectos de su intervención pedagógica (León, 2018).

Es necesario que los profesores empleen actividades de aprendizaje que movilice la creatividad y el pensamiento crítico a la vez. El docente necesita utilizar estrategias que involucren diversos tiempos, materiales, espacios y medios que promuevan el pensamiento crítico (análisis de textos, estudio y solución de problemas, diálogo participativo y otros) y el pensamiento creativo (estrategias organizativas, analíticas, inventivas, de solución de problemas, metacognitivas y otros). De igual manera, debe promover en los alumnos la indagación, criticidad, curiosidad, innovación y la búsqueda de soluciones alternativas a situaciones desafiantes, con el fin de fortalecer su interés por el aprendizaje. De igual manera, para un buen desempeño el docente debe emplear recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los estudiantes tengan acceso a ellos de manera oportuna y eficaz. Además, debe integrar en su grupo a alumnos con necesidades especiales, dentro de su modalidad. Scheerens (2004) presenta las condiciones más relevantes para mejorar la eficacia de la enseñanza:

Tabla 9  
*Condiciones para el logro de la efectividad de la enseñanza.*

Pertinencia	Alineación con el plan de estudios
Tiempo	Tiempo de aprendizaje
Estructura	Enseñanza estructurada Estímulo del compromiso Seguimiento y preguntas Retroinformación y reforzamiento Modelización del aprendizaje/autorregulación
Entorno de la clase	Atmósfera orientada a la ejecución de tareas Respeto mutuo Orden y seguridad
Características de los docentes	Dominio de las materias Inteligencia verbal Repertorio de enseñanza Orientación hacia los resultados escolares

De "Review of school and instructional effectiveness research" por Scheerens, 2004, p.50

### **4.3 Acompañamiento pedagógico.**

Es la estrategia de formación en servicio localizada en la escuela, dirigida al docente para fortalecer sus competencias pedagógicas de manera individualizada y mejorar su desempeño en aula, cuyo propósito es promover el desarrollo profesional del docente mediante acciones de orientación y asesoría sostenidas en el tiempo, el cual se complementa con estrategias de formación e interacción colaborativa (Minedu, 2016a, p. 24). En este proceso de acompañamiento, un experto trabaja con los profesores para discutir la práctica de la clase de manera individual, intensa, sostenida, contextualizada y focalizada (Kraft et al., 2018). El acompañamiento deja de lado el tradicional rol del “capacitador experto” a cargo de supervisar el trabajo docente y, en su lugar, tomar el rol de asesor que acompaña al docente a partir de procesos de reflexión basados en la práctica pedagógica en el aula (Imbernon, 2007).

El acompañamiento pedagógico se desarrolla bajo 3 enfoques:

- **Reflexivo crítico:** El docente afirma su identidad profesional en el trabajo diario. Reflexiona en y desde su práctica social. Delibera, toma decisiones, se apropia críticamente de diversos saberes y desarrolla diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje de sus alumnos. El autorreflexión y la continua revisión de sus prácticas de enseñanza constituyen el recurso básico de su labor.
- **Inclusivo:** Implica aminorar las barreras al aprendizaje y a la participación, con el propósito de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Implica una transformación del sistema educativo en sus políticas, enfoques, contenidos, culturas y prácticas educativas; respondiendo a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, aumentando su

participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades; y reduciendo y eliminando la exclusión.

- Intercultural crítico: Se enfoca en el diálogo entre culturas y está orientado pedagógicamente a la transformación y construcción de condiciones para estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir, vivir y convivir (UNESCO, 2019).

El acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur se realiza con énfasis en el uso efectivo del tiempo en el aula, el uso adecuado del método integral-restaurador, de los materiales y recursos educativos. La UNESCO (2019) también señala que se necesita mostrar al profesor las dificultades pedagógicas que enfrenta con el fin de lograr un cambio de actitud y un mejor aprovechamiento de los recursos para el logro de los aprendizajes. El acompañamiento pedagógico como estrategia formativa es fundamental para generar cambios duraderos en las prácticas docentes y se debe complementar con el fortalecimiento del dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos. Este proceso se produce a través del diálogo y del intercambio de experiencias y sobre la base de la observación y evaluación del trabajo en el salón de clases, bajo un enfoque crítico-reflexivo y de trabajo colaborativo. Durante su ejecución, la relación profesional entre el equipo administrativo y los profesores se caracteriza principalmente por ser horizontal y respetuosa. La comunicación es abierta, asertiva y empática y se desarrolla en un clima de respeto y confianza mutua (Ministerio de Educación, 2014a).

De igual manera, se utilizan los instrumentos principales para el acompañamiento pedagógico:

La rúbrica de observación. Permite detectar el nivel en el que se encuentra el docente acompañado para luego reflexionar y proponer una serie de estrategias de mejora paulatina.

La lista de cotejo. Consiste en un listado de aspectos a evaluar con un puntaje. Es un instrumento de verificación con la que se revisan los aspectos pedagógicos a ser observados de manera previa a la observación en el aula, para recoger información relevante para el desarrollo del acompañamiento pedagógico.

El cuaderno de campo. Recoge los principales aspectos acontecidos durante el proceso de acompañamiento y que será materia de una reflexión posterior. Es una herramienta central para la identificación de evidencias y aspectos críticos que ocurren durante la visita al aula; facilita y orienta de manera articulada las preguntas y consideraciones que se presentan durante las reuniones de reflexión.

La actividad principal consiste en la visita al aula y la reflexión sobre la práctica, la cual tiene como objetivo mejorar y fortalecer el desempeño docente.

Tabla 10

*Comparación del Acompañamiento pedagógico en el MINEDU y en la UPS*

<b>Características</b>	<b>MINEDU</b>	<b>UPS</b>
Instrumentos de uso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbrica de observación.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> <li>• Cuaderno de campo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbrica de observación.</li> <li>• Lista de cotejo.</li> <li>• Cuaderno de campo.</li> </ul>
Actividad principal	Visita en el aula.	Visita en el aula.
Actividad complementaria	Grupos de interaprendizaje.	Grupos de Aprendizaje Colaborativo.
Docentes de 1º - 4º primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocho visitas de observación al año (una vez al mes).</li> <li>• Siete grupos de interaprendizaje al año (una vez al mes).</li> <li>• Dos talleres de actualización docente al año, de 6 días cada uno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres visitas de observación al año.</li> <li>• Grupos de Aprendizaje Colaborativo una vez por bimestre.</li> <li>• Dos talleres de actualización docente al año.</li> </ul>

(continúa)

Tabla 10

*Comparación de las características del Acompañamiento pedagógico en el MINEDU y en la UPS (continuación)*

<b>Características</b>	<b>MINEDU</b>	<b>UPS</b>
Docentes de 5º y 6º primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres grupos de interaprendizaje al año.</li> <li>• Dos talleres de actualización docente al año.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos de Aprendizaje Colaborativo una vez por bimestre</li> </ul>
Docentes de secundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita en aula en Comunicación y Matemática (07 visitas al año).</li> <li>• Reuniones de interaprendizaje.</li> <li>• Talleres de capacitación en comprensión lectora.</li> <li>• Implementación de estrategias de lectura para la recreación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita en aula en Comunicación, Matemática, Ciencias e Inglés.</li> <li>• Reuniones de Aprendizaje Colaborativo una vez por bimestre.</li> <li>• Talleres de capacitación.</li> </ul>

La tabla 10 muestra la comparación de las características del acompañamiento pedagógico entre la propuesta del ministerio de educación y las adaptaciones pertinentes que la Unión Peruana ha realizado para sus instituciones educativas de acuerdo con la filosofía de la educación adventista.

Tabla 11

*Estrategias formativas para los docentes*

<b>Estrategias formativas</b>	<b>MINEDU</b>	<b>UPS</b>
Acciones orientadas a la integración de la fe y la enseñanza.	No	Se desarrollan actividades de integración de la fe y la enseñanza al inicio del año escolar y con regularidad durante el año.
Espacios orientados a fortalecer el dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos.	Sí, pero de corta duración y con énfasis en contenidos pedagógicos (no disciplinares). Dos talleres de actualización docente al año.	Sí, cada curso tiene una duración de 6 sesiones dirigidas online de contenido pedagógico y disciplinar.

(continúa)

Tabla 11

*Estrategias formativas para los docentes (continuación)*

<b>Estrategias formativas</b>	<b>MINEDU</b>	<b>UPS</b>
Acompañamiento orientado a promover la reflexión sobre la práctica pedagógica a partir de un trabajo horizontal y colaborativo.	Se realizan visitas de acompañamiento en aula con sesiones de retroalimentación a cargo del acompañante pedagógico.	
Promoción del trabajo colaborativo	Se promueve el trabajo colaborativo a través de GIA/RIA a nivel institucional e interinstitucional.	Se promueve el trabajo colaborativo a través de las GAC a nivel institucional e interinstitucional.
Formación de acompañantes pedagógicos.	Sí	En proceso.

La tabla 11 muestra la comparación de las estrategias formativas de los docentes en servicio a través del acompañamiento del ministerio de educación y las adaptaciones que la Unión Peruana del Sur ha realizado para sus instituciones educativas de acuerdo con la filosofía de la educación adventista. Se puede percibir el notorio avance del Estado debido a las políticas tomadas y a la gran inversión que ha realizado en los últimos años.

**3.3.1 Actividad principal.**

Consiste en la visita al aula y la reflexión sobre la práctica. Esta es la principal forma de intervención en la práctica del docente. Su objetivo es mejorar y fortalecer su desempeño, a partir de la observación de una sesión de aprendizaje en el aula. Estas visitas abren la posibilidad de impactar directamente en el desempeño docente y en los aprendizajes de los alumnos. En el día de la visita al aula, el acompañante y el docente se reúnen para dialogar en base a la observación realizada. Es, en este momento, cuando se busca identificar las debilidades y fortalezas del desempeño

observado de acuerdo con los descriptores establecidos. De igual manera, se buscan alternativas para fortalecer los aspectos de la práctica pedagógica que se necesite, con el fin de mejorar el nivel detectado a partir de la rúbrica de observación.

### **3.3.2 Actividades complementarias.**

Los grupos de aprendizaje mutuos consisten en la realización de reuniones entre el acompañante pedagógico y los docentes para abordar reflexiones sobre las prácticas pedagógicas y desarrollo de aspectos de interés de los profesores en base a las observaciones realizadas en el aula. Talleres que son capacitaciones periódicas con la finalidad de actualizar el dominio disciplinar y pedagógico de los docentes. También se promueve pasantías para observar buenas prácticas pedagógicas, visitas de acompañamiento en el aula entre pares, asistencia virtual, dotación de materiales y otros. Kowal y Steiner (2007) sostienen que para un efectivo acompañamiento pedagógico los acompañantes deben tener las siguientes competencias: a). Conocimiento profundo de los contenidos disciplinares y del currículo. b). Efectivo manejo de estrategias pedagógicas. c). Habilidades interpersonales que permita establecer relaciones de confianza con los profesores e inspiren confianza y fortalezcan la autoestima del profesor.

### **4.4 Monitoreo pedagógico.**

Es un proceso sistemático que permite verificar una secuencia de actividades programadas y el cumplimiento del avance de metas durante el año escolar. Los resultados nos permiten detectar logros y aspectos críticos presentados en la ejecución; información que, luego de un análisis y reflexión, permite tomar decisiones coherentes y oportunas a fin de darle continuidad a las actividades y/o corregirlas y optimizar los resultados, orientándolos hacia el logro de los aprendizajes por los alumnos (Minedu, 2016a). Este proceso monitorea y orienta el uso de estrategias y

recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los materiales educativos, en función del logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes considerando la atención de sus necesidades específicas, entre otros.

Las acciones de acompañamiento y monitoreo pedagógico nos permiten observar al docente y los aspectos que por muchos años era ignorado y desconocido, pues se tomaba como principal responsable del rendimiento académico al alumno. Esta actividad es realizada por el equipo administrativo, liderado por el director.

Esta actividad quiebra una imagen de responsabilidad que era errónea. Siempre se tendió a justificar la mala situación de los aprendizajes a factores como la pobreza, la desnutrición de los niños, el analfabetismo de las madres y padres, la infraestructura de la escuela, la falta de materiales educativos (León, 2018). El acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica transforma la práctica educativa dando respuesta a la diversidad de necesidades, El equipo directivo supervisa el tiempo efectivo dirigido a las actividades de aprendizaje principalmente las de alta demanda cognitiva (Minedu, 2016a).

El Ministerio de Educación establece las siguientes características del acompañamiento y monitoreo pedagógico: a) *Sistemático y pertinente*: Es un seguimiento secuencial y organizado de cada docente, a fin de caracterizar las fortalezas y las debilidades de su práctica pedagógica. b) *Flexible y gradual*: Propone distintas alternativas para apoyar a los profesores. c) *Formativa, motivadora y participativa*: Promueve el crecimiento profesional del profesor, generando espacios de reflexión y de mejora continua. Fomenta el intercambio de experiencias y trabajo colaborativo en un marco de confianza y respeto. d) *Permanente e integral*: Acompaña al profesor durante el desarrollo de los procesos pedagógicos.

#### 4.5 Calidad educativa

Es el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del estudiante. Sin embargo, la enseñanza se valora tanto por los efectos promovidos en las adquisiciones y estilos del estudiante (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.) como por la excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad sociocrítica (Carr & Kemmis, 1986). Una definición práctica, pero profunda de calidad educativa es “aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad” (Braslavsky, 2004, p.22). La calidad educativa está íntimamente ligada a la enseñanza. En una institución educativa, esencialmente se enseña. Y se debe enseñar no solo bien, sino mejor. Un gestor cristiano debe facilitar dicha enseñanza desde el apoyo estructural hasta el anímico, desde el equipamiento hasta los actores de formación (Armenteros, 2017)

La comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1996), consideró que la educación descansa en cuatro principios básicos: a) *Aprender a conocer*. Reconoce que los estudiantes construyen sus propios conocimientos combinando elementos endógenos y externos. b) *Aprender a hacer*. Se centra en la aplicación práctica de lo que se aprende. c) *Aprender a vivir juntos*. Corresponde a las aptitudes indispensables para vivir una vida libre de discriminaciones. d) *Aprender a ser*. Enfatiza las competencias necesarias para que los alumnos desarrollen plenamente su potencial.

Este concepto de la educación brindó una visión integrada y global del aprendizaje y de lo que constituye la calidad de la educación. De acuerdo a la

UNESCO (2004) la definición de la calidad y el desarrollo de métodos para su seguimiento y mejora exigen un diálogo dirigido a lograr: Un consenso en lo que concierne a los fines y objetivos de la educación. Un marco para el análisis de la calidad. Un método de medición que determine y evalúe las variables importantes. Un marco para la mejora que incluya a todos los elementos del sistema.

El desarrollo cognitivo y la práctica de valores, actitudes y competencias particulares son los objetivos importantes de los sistemas educativos. Su contenido puede variar, pero su estructura principal es similar a nivel mundial. Las dimensiones esenciales que influyen en los procesos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje son: las características de los educandos; el contexto; los aportes facilitadores; la enseñanza y aprendizaje; los resultados.

Estas dimensiones y sus relaciones que nos ayudan a comprender la calidad de la educación:



*Figura 25.* Marco para comprender qué es la calidad de la educación, componentes que contribuyen a la calidad educativa. Si bien el aspecto cognitivo es tomado principalmente para la medición de la calidad, cada vez, es más notorio que la sociedad valore y recompense aptitudes no cognitivas como la honradez, la fiabilidad, la determinación y la eficacia personal. Adaptado de “Educación para todos. El imperativo de la calidad” por UNESCO, 2004, p.39.

La calidad educativa bajo la filosofía de la educación adventista está basada en la Biblia y en los escritos de Elena G. White. Lucas 2:52 nos dice: “*Y Jesús crecía en sabiduría y en estatura y en gracia para con Dios y los hombres*” y nos muestra el modelo de educación integral que se brinda en sus instituciones educativas. La educación adventista promueve la excelencia académica e incluye todos los contenidos esenciales para la práctica de una ciudadanía responsable:

La verdadera educación significa más que la prosecución de un determinado curso de estudio. Significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser, y todo el periodo de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo, y para un gozo superior proporcionado por un servicio más amplio en el mundo venidero. (White, 1978, p. 13)

La medición de la calidad educativa a través de tests de adquisiciones cognitivas son mediciones de aproximación incompletas de la calidad de la educación. No brindan una indicación acerca de los valores, aptitudes y otras competencias no cognitivas que son objetivos muy importantes de la educación (UNESCO, 2004, p. 50).

El propósito de la educación adventista tiene una visión más amplia en comparación con otros sistemas educativos: “*La obra de la educación y la de la redención son una*” porque conducir al alumno a una relación salvadora con Jesucristo debe ser el “*principal esfuerzo del maestro y su propósito constante*” (White, 1978, p. 30). Bajo la perspectiva de una educación cristiana, la calidad académica tiene un significado más amplio. Knight (2017) lo resume de una manera magistral en el siguiente cuadro:

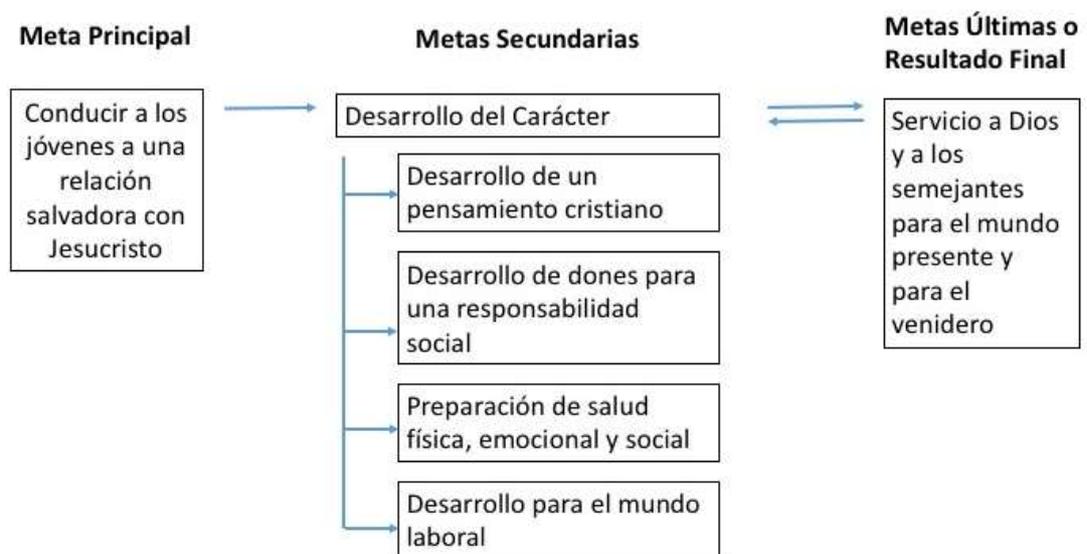


Figura 26. *Metas de la educación.* Se observa que la meta principal es la de conducir a los alumnos a una relación salvadora con Jesucristo, mientras que como meta secundaria encontramos el desarrollo del carácter que se enfoca en el desarrollo de un pensamiento cristiano, el desarrollo de dones para una responsabilidad social, la preparación de la salud física, emocional y social, así como el desarrollo para el mundo laboral. Adaptado de “Educando para la eternidad” por Knight, 2017, p. 93.

Esto nos permite lograr el resultado final que es el servicio a Dios y a los semejantes. Como podemos apreciar la EA es mucho más amplia que la educación tradicional. Por ello, la propuesta integral de la EA es muy atractiva tanto para los padres de familia adventistas como para los no adventistas quienes tienen muchas expectativas del servicio que se brinda en nuestras instituciones (Knight, 2017). “El rol del docente es fundamental en este proceso. Los hábitos y principios de un maestro debieran considerarse de importancia aun mayor que sus calificaciones académicas” (White, 1923, p. 15).

Zavala (como se citó en Armenteros, 2017) propone diez factores para una docencia de calidad: *Diseño y planificación con sentido formativo.* Se debe superar la idea de que planificar es algún tipo de burocracia o de rigidez metodológica. Programar es la clave para una educación equilibrada, en la que se consideran los contenidos mínimos y cómo se relacionarán con las competencias deseadas.

*Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo.* El entorno hace mucho para potenciar una docencia agradable y eficiente. *Selección de contenidos interesantes y forma de presentación.* Diferenciar lo realmente troncal en la enseñanza de lo complementario permite no dejar a un lado ningún contenido mínimo. *Materiales de apoyo para los estudiantes.* Un buen docente desarrolla materiales que sirven de apoyo a los alumnos. *Metodología didáctica.* Existen ciertas características que identifican una mejor calidad didáctica, como la interacción con los alumnos, el grado de dependencia alumno-docente, el acercamiento a los contenidos, el trato de los docentes y la coparticipación. *Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.* Un gestor educativo que tiene visión de futuro proporciona los medios a fin de que la tecnología sea una herramienta común y actualizada en su institución. *Atención personal a los alumnos y sistemas de apoyo.* Un buen docente ayuda a que sus alumnos crezcan y mejoren no solo en conocimiento, sino además como personas. *Estrategias de coordinación con los colegas.* Los docentes deben manifestar coherencia y complementariedad entre sí. Es preciso generar una cultura de la colaboración. *Sistemas de evaluación.* Una evaluación cristiana se proyecta en potencialidad, en oportunidades. Se debe fomentar la cultura de la evaluación, no como fiscalización sino como diagnóstico para la toma de decisiones que nos permitan mejorar. *Mecanismos de revisión del proceso.* Todo es revisable, todo es mejorable. El docente debe revisar sus metodologías, y buscar como perfilarlas de manera más eficientes.

Para determinar la calidad de los docentes es necesario tomar en cuenta los siguientes indicadores potenciales: los títulos académicos, la formación pedagógica, la experiencia, la aptitud y el conocimiento de los contenidos.

De estos indicadores, los dos últimos se pueden medir con una evaluación individual (UNESCO, 2004). Muchas veces las instituciones no implementan la calidad educativa como un sistema integral, sino que se limita a programas o planes aislados y relacionados directamente con la labor de la enseñanza (Hun, Lavado, Ruiz, & Silva, 2015). La calidad tiene que ver más con actitudes, con la creatividad y el compromiso de las personas así como la dirección y el liderazgo participativo, en la que los profesores reflexionan sobre su quehacer educativo y toman decisión de mejora (Yarce, 1997). Esta calidad es evaluada por los principales usuarios de la institución educativa quienes son los que mejor pueden evaluar la calidad de los servicios educativos (Álvarez, Chaparro, & Reyes, 2015)

Los indicadores utilizados por la UNESCO o por la OCDE para analizar los recursos financieros destinados por los gobiernos a la educación sugieren que estamos muy por debajo de lo que invierten los países miembros de la OCDE, puesto que el gasto en educación como proporción del producto bruto interno (PBI) – 3,7% en el 2015- y del gasto público total – 16,9% en el 2015- es inferior, en el Perú, en comparación con países de similar PBI per cápita (Guadalupe et al. 2017). El presupuesto nacional para el 2019 ha destinado 3,8% del PBI al sector educación mientras que el promedio de gasto en este sector en América Latina es del 4,8% del PBI (Pascó, 2019).

El gasto per cápita del Perú en un alumno en educación pública es ligeramente inferior a los US\$1.000 por año, mientras que en el sector privado peruano se gasta en educación 6,5 veces más que en el sector público, lo que está más en línea con el gasto educativo de los países de la OCDE. A pesar de esta situación, y al igual que otros países de la OCDE en situación similar, el gobierno del Perú ha decidido invertir mucho más en el área educativa con el fin de revertir esta situación. En el sector

público, el 2018, el presupuesto en educación fue de S/27,430 millones y el 2019 este monto subió a S/.30,628 millones, lo que significa un incremento de más de 3,000 millones (Yzusqui, 2019). Como parte de estas medidas de mejoras, se implantó la evaluación ECE que, al igual que la evaluación internacional PISA, intenta medir el nivel académico de los estudiantes de primaria y secundaria con el fin de tomar medidas de mejora. Estas políticas de mejora tienen sus inicios en los años 1990 con la creación del *programa de mejoramiento de la calidad de la educación peruana* (MECEP) en 1994 vía convenio con el Banco Mundial (Rivero, 2005).

Es necesario contar con una visión amplia e integradora de la calidad, así como la identificación y desarrollo de estrategias variadas de evaluación; de manera especial, aquellas destinadas a captar indicios sobre el funcionamiento del sistema educativo, las instituciones escolares, el desempeño de los docentes y otros y no solo sobre el aprendizaje de los alumnos ( Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2008).

Uno de los programas que el gobierno del Perú realizó fue el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), que capacitó a miles de maestros para mejorar sus prácticas. El Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP) fue su marco general. Y nociones como constructivismo, competencias, participación, empezaron a circular por las escuelas. Las capacitaciones fueron hechas por organizaciones no gubernamentales de desarrollo, universidades e institutos pedagógicos (León, 2018).

El PLANCAD fue uno de los intentos más ambiciosos de la mejora del desempeño docente en el Perú. Muchos de los maestros que iban a ser capacitados no sabían prácticamente nada sobre cómo enseñar. La mayoría no estaba familiarizada con los métodos tradicionales de enseñanza. No sabían cómo organizar un aula ni cómo planificar una sesión de clase. No sabían casi nada sobre evaluación,

y no sabían cómo diagnosticar las necesidades de los alumnos ni cómo brindar instrucción a grupos pequeños (Hunt, 2004).

La intención del gobierno peruano de capacitar a los maestros para poder brindar un mejor servicio de enseñanza-aprendizaje era buena, pero no cumplía con los requisitos necesarios para lograrlo. El PLANCAD no logró los resultados esperados. A nuestro juicio, en el ámbito pedagógico hubo problemas de enfoque en los procesos formativos y en los contenidos. “Se optó por una alternativa muy metodologicista. Se entró en un proceso de formación para el cual ni las instituciones formadoras estaban bien preparadas” (León, 2018, p. 41).

Un considerable porcentaje de los estudiantes de las instituciones públicas y privadas del país se encuentra lejos de alcanzar un dominio suficiente de las capacidades matemáticas y comunicativas que el Diseño Curricular Nacional establece para el grado en que dichos alumnos están cursando sus estudios. Esta situación se agudiza en el caso de aquellos estudiantes que asisten a una escuela rural y multigrado ( Unidad de Medición de la Calidad Educativa [UMC], 2006).

Debido a los resultados negativos en las evaluaciones estandarizadas, el estado peruano se negó a que se publicaran los resultados de dos evaluaciones realizadas. La primera de ellas fue el *Primer estudio regional comparativo y explicativo* (PERCE) del *laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación* (LLECE) (León, 2018). Una de las razones por las que estos resultados no se publicaron fue que algunas autoridades políticas consideraron que los resultados podrían ser utilizados para argumentar que la gestión educativa del último gobierno había sido deficiente. El temor provenía de la posición rezagada de los estudiantes peruanos respecto de sus similares de muchos países de la región que habían participado en el estudio (Unidad de Medición de la Calidad Educativa [UMC], 2001).

La segunda ocasión ocurrió cuando Perú decidió no participar de la evaluación PISA, después de los resultados del 2001 que lo ubicaba al final de la tabla. En ese momento la evaluación era vista más como una amenaza que como una oportunidad. Había un gran temor de mostrar a la opinión pública la situación real de la educación y de carecer de alternativas para hacerle frente (León, 2018).

El gobierno del Perú retoma la acción de medición a través de un conjunto de políticas en el sistema educativo que tiene como referente la Evaluación Censal del Estudiante (ECE), en enero de 2007, el gobierno lleva a cabo la evaluación censal a los docentes de la Educación Básica Regular, cuyos resultados negativos son difundidos a través de los medios por el gobierno de turno. De esta forma, se desvirtúa la finalidad de tal evaluación, convirtiéndola en un arma política de confrontación. Sin duda, estos resultados ponían en evidencia algo que todos sabían: que la educación pública había tocado fondo (León, 2018). El propósito principal es la de informar a todos los participantes involucrados en la tarea educativa el nivel de logro alcanzado por las instituciones educativas y los alumnos en las capacidades evaluadas con el fin de que tomen decisiones de mejora en el ámbito de su competencia. La ECE es considerada como una evaluación diagnóstica, de carácter formativo y de bajas consecuencias (Unidad de Medición de la Calidad Educativa [UMC], 2009).

Cada año de publicación de los resultados de la evaluación ECE, el tradicional concepto de prestigio institucional fue cambiando. Las pequeñas escuelas, que no contaban con una gran infraestructura o la antigüedad de las grandes unidades escolares, se sentían capaces de convertirse en la escuela más prestigiosa de su región. La ECE se convirtió en el indicador de éxito y de *prestigio* en la sociedad.

Este cambio se inició en las escuelas públicas y lentamente fue ejerciendo una poderosa influencia en las privadas. Las instituciones educativas adventistas también experimentaron este fenómeno ya que los resultados son expuestos públicamente.

A través del tiempo se ha comprobado que los enfoques tradicionales de una escuela eficaz dejaban a un lado aspectos importantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se tendía a dar poca importancia a lo que acontecía en las escuelas, descuidando la calidad y la interacción entre maestros y estudiantes o el uso práctico de los recursos asignados. Sin duda, la organización de la escuela, el tiempo efectivo del aula, la cantidad de tareas para la casa, el sistema de evaluación, la expectativa de los docentes, su experiencia y su permanente formación, pueden influir en los resultados de los estudiantes, independientemente de los recursos asignados a la escuela. Los estudios tenían una orientación cuantitativa y, en general, tenían por objeto explicar los resultados académicos de los estudiantes. Era necesario añadir nuevos elementos. Los resultados relativos a los países desarrollados coincidieron en la importancia de cinco factores: fuerte liderazgo en materia de educación; importancia concedida a la adquisición de competencias básicas; entorno disciplinado y seguro; elevadas expectativas en cuanto al rendimiento de los estudiantes; evaluación frecuente de los progresos de los alumnos.

La tabla 12 muestra una compilación de la UNESCO (2004), la cual presenta un resumen de los diferentes modelos de organización de las escuelas, enfocándose en las condiciones básicas para una mejora de la eficacia de la escuela:

Tabla 12

Condiciones de mejora de la eficacia de la escuela: resultados de cinco estudios recapitulativos.

Purkey y Smith 1983	Levine y Lezotte, 1990	Scheerens, 1992	Cotton, 1995	Sammons, Hillman y Mortimore, 1995
*Liderazgo sólido	* Liderazgo excepcional	* Liderazgo educativo	* Gestión y organización de la escuela. Mejora del liderazgo y planificación de la escuela.	* Liderazgo profesional
*Objetivos claros en materia de competencias básicas	* Competencias de aprendizaje fundamentales		* Objetivos de planificación y aprendizaje. Aprendizaje en el conjunto de la escuela	* Concentración en la enseñanza y el aprendizaje
*Atmósfera de orden. Política orientada al aprovechamiento escolar. Atmósfera de cooperación	* Atmósfera y cultura productivas	* Presión para obtener buenos resultados. Planificación cooperativa. Atmósfera de orden	* Objetivos de planificación y aprendizaje. Planificación y elaboración del plan de estudios	* Visión y objetivos compartidos. Entorno de aprendizaje. Reforzamiento positivo
*Expectativas elevadas	* Expectativas elevadas		* Interacción entre docentes y alumnos	* Expectativas elevadas
*Evaluación frecuente	* Seguimiento adecuado	* Potencial de evaluación de la escuela. Seguimiento de los progresos de los alumnos	* Evaluación (a nivel de distrito, escuela y clase)	* Seguimiento de los progresos
*Tiempo dedicado a las tareas. Reforzamiento. Agrupamiento por niveles	* Disposiciones eficaces en materia de instrucción	* Enseñanza estructurada. Tiempo efectivo de aprendizaje. Posibilidades de aprender	* Gestión y organización de la clase. Instrucción	* Enseñanza intencional
*Formación en el perfeccionamiento del personal	* Perfeccionamiento del personal orientado a la práctica		* Perfeccionamiento profesional de padres	* Organización orientada al aprendizaje
	* Participación destacada de los padres	* Apoyo de los padres	* Participación de la comunidad de padres	* Asociación escuela-hogar
		* Estímulos externos para imprimir eficacia a la escuela		
		* Características físicas y materiales de la escuela	* Interacciones escolares distintas	* Derechos y responsabilidades de los alumnos
		* Experiencia de los docentes	* Equidad	
		* Características del contexto de la escuela	* Programas especiales	

De "Educación para todos. El imperativo de la calidad" por UNESCO, 2004a, p.75.

#### **4.6 Desempeño docente.**

El desempeño docente es el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los estudiantes; interactuar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, intervenir en el diseño, implementar y evaluar políticas educativas locales y regionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y el desarrollo de competencias y habilidades para la vida (Robalino, 2007). Este término surge a inicios de los años 2000 por dos razones: la crisis de identidad de la profesión docente y los vacíos del modelo de calidad planteado por las reformas neoliberales en educación de la década de 1990 (Cuenca, 2011). Una de las principales características del buen desempeño docente es la práctica relacional, es decir, dejar de ser un insumo para lograr un producto. Los conocimientos disciplinares, el desempeño pedagógico y el trato con los estudiantes serán más relevantes en cuanto los docentes estén dotados de características de liderazgo, de habilidades comunicativas y de compromiso.

Con el fin de mejorar el desempeño docente y, como consecuencia, la calidad del servicio que se brinda en las escuelas, los gobiernos han realizado diversos esfuerzos que involucran una gran inversión económica. Sin embargo, un gran número de sistemas no lograron una mejora significativa. Las estrategias de mejora del desempeño aplicadas por los sistemas educativos tienen resultados diversos. Algunos sistemas tienen un mejor desempeño y las mejoras son logradas con mayor rapidez que en otros casos. La evaluación del desempeño es una apreciación sistemática de cómo se desempeña una persona en un puesto y de su potencial de desarrollo (Chiavenato, 2011).

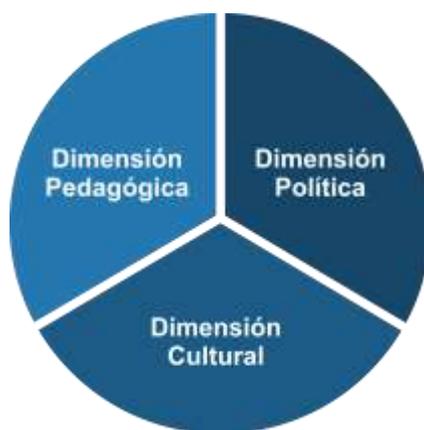
En el caso de Inglaterra, se reformó el financiamiento, sus planes de estudio, las evaluaciones, el control de calidad, el rol de los gobiernos locales y del gobierno nacional entre otros y; sin embargo, en los resultados de estas reformas aplicadas por 50 años (1948 – 1996) no se ha observado un cambio considerable en las áreas de Comunicación y Matemática. El informe realizado por la *Fundación nacional de investigación educativa* concluye que la principal implicación para la política educativa pareciera ser que la manera más efectiva de elevar los niveles promedio de logro sería intervenir en la educación de los niños quienes muestran fracaso o están en riesgo de hacerlo, para asegurarse de que estén equipados con las habilidades necesarias en Comunicación y Matemática por el resto de su educación y de sus vidas (Brooks, 1997).

Estados Unidos también realizó reformas ambiciosas para lograr la calidad educativa. Experimentaron con reformas estructurales, principalmente en la descentralización de facultades en los distritos escolares, escuelas más pequeñas y escuelas experimentales; no obstante, los resultados no fueron lo que esperaban. Los resultados de las escuelas experimentales no tuvieron una mejora significativa en comparación con las escuelas tradicionales (Barber & Mourshed, 2008).

De acuerdo con Hill (2015), existen dos características críticas. En primer lugar, se selecciona, se entrena y se hace un seguimiento detallado a los entrenadores. Luego, los esfuerzos de los entrenadores se dirigen directamente a la observación en el salón de clase y a la retroalimentación de los docentes, en vez de enfocarse en deberes administrativos y otras actividades de apoyo a los docentes.

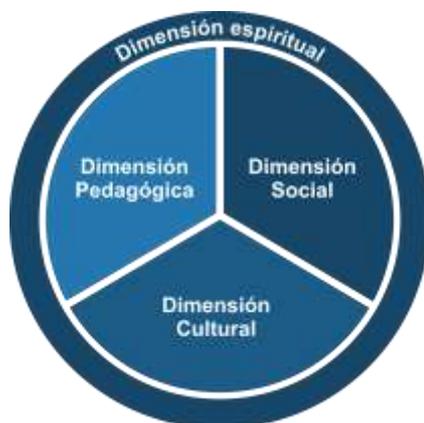
En el Perú, la reforma educativa de los años noventa ponía en el centro el cambio institucional y suponía instrumentos de medición de resultados, financiamiento, evaluación de desempeño y cambios en los contenidos curriculares.

Para que estas reformas puedan ser una realidad en el salón de clases, la variable clave es el docente. De acuerdo con el Marco de Buen Desempeño Docente del Ministerio de Educación, se identifica en la docencia tres dimensiones específicas que, articuladas entre sí, configuran el ejercicio de la profesión como una actividad que cumple simultáneamente una función cultural, política y pedagógica



*Figura 27.* Dimensiones del ejercicio de la profesión, interacción entre la dimensiones pedagógica, política y cultural que el Ministerio de Educación del Perú. Adaptado de “Marco de buen desempeño docente” por Minedu, 2014a, p.19.

Sin embargo, de acuerdo con la filosofía de la educación adventista se propone, adicionalmente, la dimensión espiritual que envuelve a las otras dimensiones, dándole un sentido integral del cumplimiento de la misión y se denomina a la dimensión política como dimensión social.



*Figura 28.* Dimensiones del ejercicio del docente adventista. Adaptación propia.

Bajo la dimensión espiritual, el maestro es el representante de Dios ante los alumnos. Siendo el embajador de las verdades eternas, se le hace necesario reflexionar acerca de su influencia en el ministerio de reconciliación del estudiante con Dios, porque también él necesita de restauración. Desde esta perspectiva, no existe un educador listo y terminado, sino que es un aprendiz en potencia, diferenciándose del alumno por su madurez, responsabilidad y visión amplia de la actividad educativa que desarrolla. En la operatividad del currículo integral restaurador, el docente es el modelo y agente de transformación; alguien equilibrado en sus acciones, no privilegiando un área en detrimento de las otras (División Sudamericana [DSA], 2009).

La dimensión cultural se refiere a la necesidad de conocer de manera amplia su contexto, con el fin de enfrentar los desafíos económicos, políticos, sociales y culturales, así como los de la historia y el contexto local, regional, nacional e internacional en que surgen. Implica analizar el desarrollo, dilemas y retos para comprenderlos y adquirir los aprendizajes contextualizados que cada sociedad propone a las nuevas generaciones. La relación entre docente y alumno es fundamental. Debe ser afectiva, cercana y empática, basada en la comunicación, el respeto y la bidireccionalidad (Castillo, 2015).

La dimensión social determina el compromiso del docente con la formación de sus alumnos no solo como personas sino también como ciudadanos orientados al servicio y a la transformación de las relaciones sociales desde un enfoque de justicia y equidad. Preparar futuros ciudadanos de la patria celestial al servicio de la iglesia y de la sociedad, conscientes, responsables y respetuosos de la creación de Dios, exige del docente conocimiento de las consecuencias del pecado en nuestro mundo y los desafíos que nuestra sociedad enfrenta.

La dimensión pedagógica es el núcleo de la profesionalidad docente. Refiere al saber pedagógico construido en la reflexión teórico-práctica, que le permite reunir saberes diversos para cumplir su rol. Determina la enseñanza que exige la capacidad de promover el interés y el compromiso en los alumnos para aprender y formarse. En esta dimensión se puede distinguir al menos tres aspectos fundamentales: a). *El juicio pedagógico*. Consiste en tener criterios para reconocer que existen diversas formas de aprender e interpretar y valorar lo que cada alumno demanda en cuanto a necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para identificar la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia. b). *El liderazgo motivacional*. Tener la capacidad de despertar el interés por aprender en grupos de personas de diversas edades, expectativas y características, así como la seguridad en sus posibilidades de lograr todas las capacidades que necesiten adquirir. c). *La vinculación*. Tiene que ver con la formación de lazos personales con los alumnos, en particular con su dimensión subjetiva, así como con la generación de vínculos significativos entre ellos (Minedu, 2014b).

El Marco de Buen desempeño docente del Ministerio de Educación establece cuatro dominios que agrupan un conjunto de desempeños profesionales que fortalecen los aprendizajes de los alumnos:

Tabla 13

*Marco de buen desempeño docente.*

Dominio 1 Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus alumnos y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.
	Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.
Dominio 2 Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.
	Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.
	Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.
Dominio 3 Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Competencia 6 Participa con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del proyecto educativo institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.
	Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.
Dominio 4 Desarrollo de la profesionalid ad y la identidad docente.	Competencia 8 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.
	Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

De "Marco de buen desempeño docente" por Minedu, 2014a, p.29.

La tabla 13 muestra los dominios y competencias básicas para un buen desempeño docente. El Ministerio de Educación del Perú considera al desempeño como la actuación observable de la persona que puede ser descrita y evaluada y que expresa su competencia. Tiene que ver con el logro de aprendizajes esperados y la ejecución de tareas asignadas. Se asume que la manera de ejecutar dichas tareas revela la competencia de base de la persona.

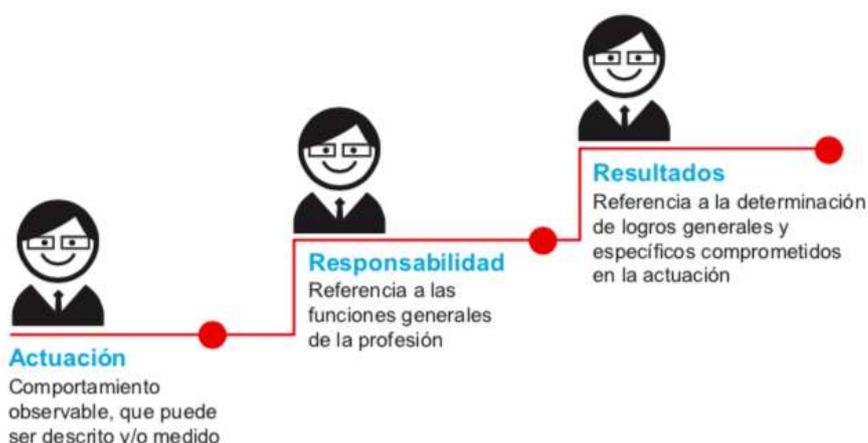


Figura 29. Elementos del desempeño docente. Se muestra la relación de los elementos del buen desempeño docente, colocando en primer lugar la actuación del docente, continúa con la responsabilidad, la cual hace referencia de las funciones generales del docente y termina con los resultados en los logros generales y específicos. Adaptado de “Compromisos de gestión escola” por Ministerio de Educación, 2014a, p.29.

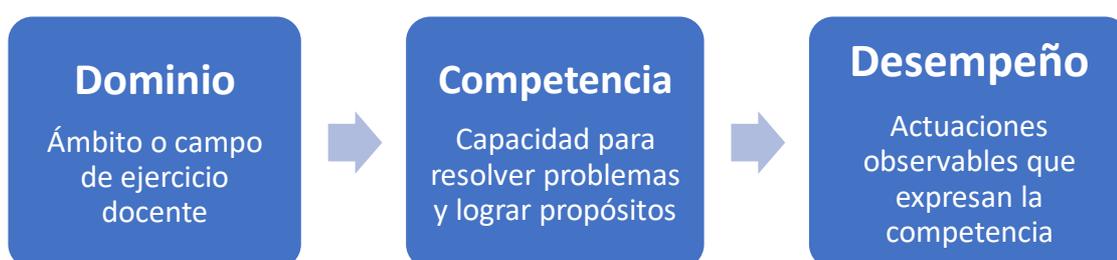


Figura 30. Relación entre dominios, competencias y desempeños. Contempla la capacidad de resolver problemas y lograr propósitos la que culmina con el desempeño que consiste en actuaciones observables que expresan la competencia. Marco del Buen Desempeño Docente, Ministerio de Educación, 2014a, p.29

La ley de reforma magisterial 29944, en su artículo 44 señala que la evaluación de desempeño docente tiene por objetivo: a) Comprobar el nivel de desarrollo de las competencias y desempeños profesionales del profesor. b) Identificar las necesidades

de formación en servicio del profesor para brindarle el apoyo correspondiente para la mejora de su práctica docente.

Para las escuelas de formación docente, es fundamental la combinación del dominio disciplinar y del desempeño pedagógico. Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador. Se necesita fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y esto demanda de las escuelas de educación, la intención de involucrar ambos dominios para su futuro desempeño. Se requiere diseñar espacios formativos que promuevan el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño adecuado del futuro maestro.

La preparación de los profesores para la enseñanza es un indicador fundamental de la calidad de la educación. Las estadísticas disponibles indican que una proporción considerable de los profesores de primaria carece de las calificaciones académicas, formación y conocimientos adecuados, de manera especial en los países en desarrollo. Esto nos lleva a pensar que la formación inicial es ineficaz. Esta formación inicial combina la teoría y los conocimientos de los contenidos con la práctica de la enseñanza en las escuelas, pero la importancia de estos dos elementos y su aplicación es muy variable (UNESCO, 2004).

#### **4.7 Programa de gestión del talento docente adventista.**

##### *A. Definición.*

Programa del departamento de educación de la Unión Peruana del Sur enfocado en la calidad educativa integral de sus instituciones educativas.

##### *B. Objetivo.*

Consolidar integralmente la calidad educativa de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur.

### C. Metas.

Para el 2021,

- Se habrá establecido el monitoreo y acompañamiento pedagógico en el 100% de docentes en todas sus especialidades.
- Se habrá evaluado al 100% de docentes en el dominio disciplinar y en el dominio pedagógico en sus diferentes áreas.
- Se habrá evaluado al 100% de personal administrativo en el dominio directivo de sus funciones.
- Se habrá equipado al 100% de instituciones educativas, con los materiales básicos de enseñanza.
- Se habrán acreditado 10 instituciones educativas.
- Se establecerá el escalafón docente en base al desempeño docente.



Figura 31. Gestión del talento docente adventista en las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur. hoja de ruta quinquenal del departamento de educación de la Unión Peruana del Sur, la cual resume las principales acciones que contribuirán a una mejora continua en cada institución educativa perteneciente a la red. Adaptación propia.

#### D. Acciones 2017.

- Evaluación en las áreas de Matemática, Comunicación, Ciencias e Inglés.
- Participaron los docentes de primaria y secundaria.
- Desarrollo de un banco de preguntas con las siguientes características:
  - a. Reproductivo. Captar, codificar, almacenar y recuperar (Mínimas).
  - b. Arbitrario. Identificar, diferenciar, asemejar, asociar, relacionar, parafrasear, aplicar, usar. (Mínimas y básicas).
  - c. Significativo. Conceptualizar, categorizar, inducir, deducir, analizar, sistematizar, conjeturar, predecir, interpretar. (Básicas y superiores).
  - d. Elaborativo. Construir, producir, imaginar, crear, resolver, planificar, proponer, sugerir, redactar, componer. (Superiores y metacognitivas).

Tabla 14

#### Escala de medición

Situación	Escala	Concepto
Logro Destacado	86% – 100%	Evidencia contar con la totalidad de los conocimientos exigidos en el área evaluada.
Satisfactorio	66% – 85%	Demuestra contar con la mayoría de conocimientos básicos del área evaluada.
Proceso	51% - 65%	Alcanza a demostrar los conocimientos mínimos del área evaluada con algunas dificultades.
Inicio	0% - 50%	No alcanza a demostrar los conocimientos mínimos del área evaluada.

La tabla 14 muestra la escala de medición de las evaluaciones disciplinares la cual toma la misma escala de la Educación Básica Regular.

- Capacitaciones desarrolladas por la División Sudamericana.
- Cursos: Matemática, Comunicación, Ciencias e Inglés.
- Se implementó con equipos básicos en psicomotricidad y en robótica.

#### G. Acciones 2018.

- Se analizó el avance de las metas establecidas en el primer control.
- Se analizó la percepción estudiantil con respecto al desempeño docente.
- Se desarrolló la supervisión tres veces del año.
- Capacitación en base los puntos débiles detectados en las evaluaciones.
- Cada institución fue implementada con equipos básicos de ciencias.

Temas por área las áreas en las que los docentes tuvieron mayores dificultades en las evaluaciones. a) Comunicación: comprensión de textos: niveles de comprensión, análisis sintáctico, el adverbio, el adjetivo, el determinante, el verbo, normativa: homófonas, normativa: tildación diacrítica, Sintaxis: Reconocimiento de oración. b) Matemática: secuencias, problemas con multiplicación, mínimo común múltiplo, problemas con multiplicación, ecuaciones, teorema de pitágoras, área y volumen de prismas, variables, Interpretación de gráficos, Probabilidad. c) Ciencia y Tecnología: Calor y energía, Diversidad de los seres vivos, Fotosíntesis, Ondas y sonido, Citología, Termodinámica, Contaminación ambiental Movimiento.

#### H. Acciones 2019

- Monitoreo y acompañamiento en tres momentos durante el año escolar.
- Evaluación docente en el nivel inicial y sociales en primaria y secundaria.
- Se evaluaron a los directivos en áreas pedagógicas.
- Se redujo el tiempo y los grupos en las capacitaciones.

Temas de capacitación docente: a) *Evaluación educativa*: Marco conceptual de la evaluación, Evaluación de capacidades vs. evaluación de contenidos, La prueba escrita, Listas de cotejo, Escalas de estimación, Rúbricas. b) *Aprendizaje Basado en Proyectos*: Método ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), ABP: Proyectos potenciadores del aprendizaje, ABP: La planificación del proyecto (antes), ABP: La

pregunta clave del método (durante), ABP: El trabajo colaborativo (durante), ABP: Evaluando los proyectos (durante y después), ABP: La reflexión del aprendizaje (después). C) *Matemáticas (Primaria)*: Secuencias, Problemas con multiplicación, Mínimo común múltiplo, Problemas con multiplicación, Ecuaciones, Teorema de Pitágoras, Área y volumen de prismas.

- Implementación de equipos de educación física (*New Start Kids*).
- Implementación del proceso de acreditación en dos instituciones educativas: San Martín de Arequipa y Fernando Stahl de Moquegua.

#### I. Acciones 2020

- Dos intervenciones de monitoreo y acompañamiento al año.
- Continuación de la evaluación a los líderes pedagógicos.
- Capacitación docente en:
  - a. Diseño curricular.
  - b. Evaluación por desempeño.
  - c. Didáctica de las matemáticas.
  - d. Pensamiento crítico.
  - e. Gestión educativa.
  - f. Proyectos integrados.
- Implementación del software EDUCAR de manera progresiva.
- III Monitoreo y acompañamiento.

#### J. Acciones 2021

- Proceso de monitoreo y acompañamiento pedagógico.
- Evaluación docente.
- Capacitación docente.
- Continuidad del proceso de acreditación.
- Funcionamiento del software EDUCAR.

### Capítulo III. Metodología de la investigación

#### 1. Tipo de estudio

Por la naturaleza de investigación y de acuerdo a Niño (2011), Bernal (2010), Baena (2017) y Hernández, Fernández y Baptista (2015), la presente investigación es de diseño experimental, de tipo cuasi experimental porque se hace un diagnóstico del dominio disciplinar y del desempeño pedagógico de los docentes de la Unión Peruana del Sur y se utiliza el modelo de calidad MAP para mejorar las variables dependientes en estudio. Bernal (2010) señala que en una investigación cuasi experimental se cuentan con grupos con medición antes y después. Es de enfoque cuantitativo, porque mide las variables dependientes en estudio y es apoyada en la estadística descriptiva (Niño, 2011).

#### 2. Diseño de investigación

Por la naturaleza del estudio, el diseño de investigación es cuasi experimental. En efecto, se realizó una preprueba para identificar los niveles del dominio disciplinar y desempeño pedagógico, luego se implementó el modelo de calidad MAP y, finalmente, se realizó un posttest del dominio disciplinar y desempeño pedagógico.

A continuación, se presenta el esquema de investigación:

$G_E : O_1 \text{ ----- } X \text{ ----- } O_2$

$G_E$  : Grupo experimental, compuesto por los docentes de las instituciones de la Unión Peruana del Sur.

$O_1$  : Observación inicial (Diagnóstico) de dominio disciplinar y desempeño pedagógico.

$X$  : Implementación del modelo de calidad MAP.

$O_2$  : Observación final de dominio disciplinar y desempeño pedagógico.

### 3. Definición de la población y muestra

La población de estudio estuvo constituida por 878 docentes de primaria y secundaria procedentes de las 56 instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur, los cuales están distribuidos en 4 instituciones que corresponden a la Asociación Educativa Adventista Central Sur, 6 a la Asociación Educativa Adventista Peruana Central Sur, 8 a la Asociación Educativa Adventista Andina Central, 13 instituciones de a la Asociación Educativa Adventista Puno, 7 de la Asociación Educativa Adventista del Oriente Peruano, 8 de la Asociación Educativa Adventista Peruana del Sur y 9 de la Asociación Educativa Adventista Sur Oriental.

*Tabla 15*

*Población de docentes por asociaciones educativas*

<b>Nº</b>	<b>Asociación Educativa</b>	<b>Instituciones</b>
1	Asociación Educativa Adventista Central Sur	4
2	Asociación Educativa Adventista Peruana Central Sur	6
3	Asociación Educativa Adventista Andina Central	8
4	Asociación Educativa Adventista Puno	13
5	Asociación Educativa Adventista del Oriente Peruano	7
6	Asociación Educativa Adventista Peruana del Sur	9
7	Asociación Educativa Adventista Sur Oriental.	9
<b>Total</b>		<b>56</b>

La tabla 15 muestra el número de instituciones educativas por asociación educativa que participaron del estudio, haciendo un total de 56. La asociación educativa con mayor cantidad de instituciones es la Asociación Educativa Adventista Puno con 13 instituciones y la que cuenta con menos alumnos es la Asociación Educativa Adventista Central Sur con 4 instituciones. Por la naturaleza de la población, la muestra fue por conveniencia ya que no se podía elegir de una institución solo a los docentes que saldrían de manera aleatoria ya que la capacitación estaba dirigida a toda la población. En efecto, el tamaño de la muestra estuvo conformada

por 878 docentes distribuidos en 56 instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur. Características de la población:

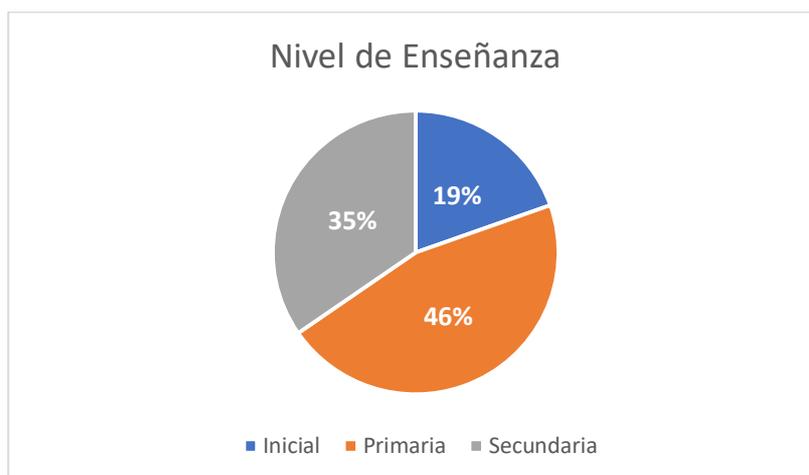


Figura 32. Encuesta docente – niveles - UPS 2018. que la mayoría de los docentes son del nivel primario con un 46% mientras que el nivel inicial ocupa el segundo lugar con un 35%. Finalmente, en tercer lugar, se cuenta con los docentes del nivel secundario con un 19%. Adaptación propia.

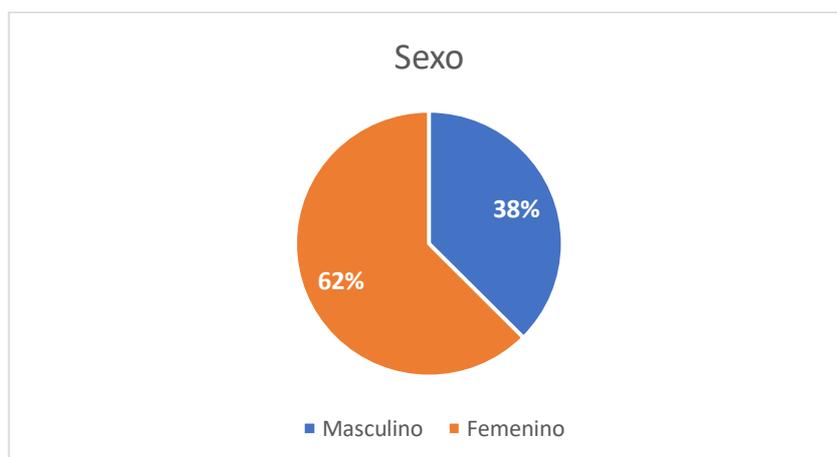


Figura 33. Encuesta docente – según el género UPS 2018 muestra que el 62% de los docentes de la Unión Peruana del Sur son del sexo femenino en comparación de los docentes varones con un 38%. Adaptación propia

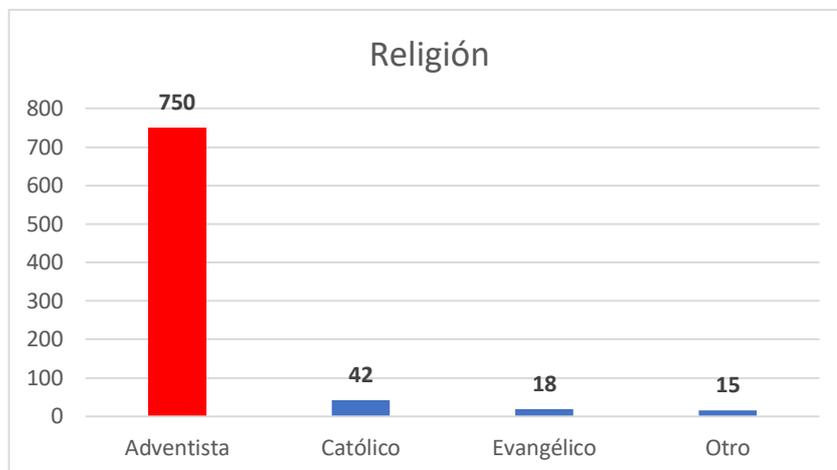


Figura 34. Encuesta docente – red educativa - UPS 2018. muestra que la red educativa adventista, mayoritariamente, cuenta con docentes adventistas. Sin embargo, también contamos con docentes de otras religiones que laboran en distintas instituciones en diversas especialidades. Adaptación propia.

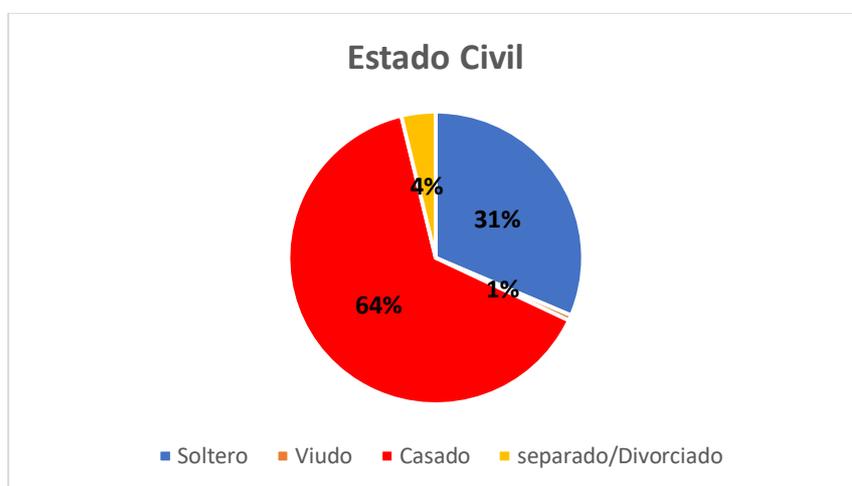


Figura 35. Encuesta docente – estado civil - UPS 2018. muestra que la mayoría de los docentes son casados (64%), mientras que un número considerable de maestros son solteros (31%). Adaptación propia.

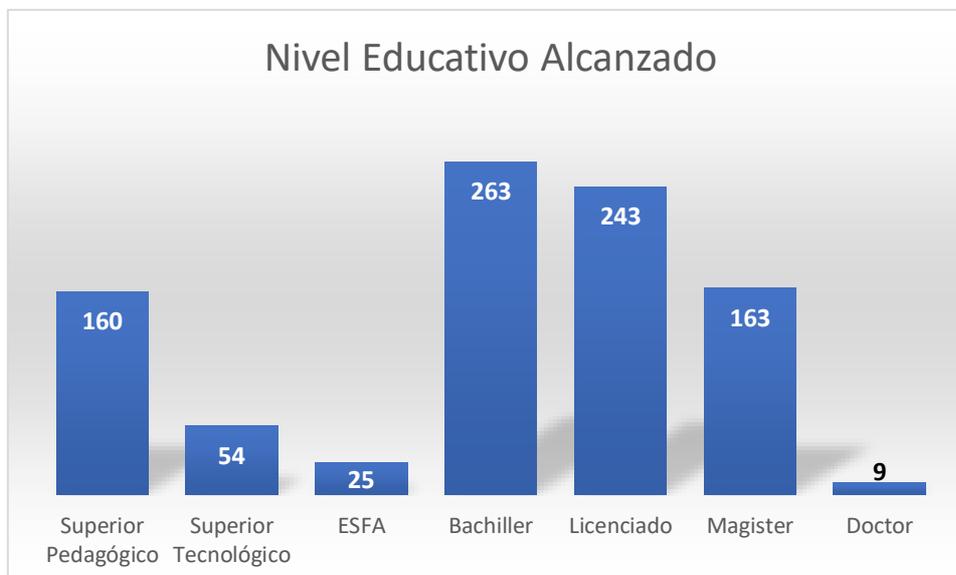


Figura 36. Encuesta docente – nivel educativo - UPS 2018. muestra el nivel educativo alcanzado por los docentes. Así, 160 docentes estudiaron en un instituto superior pedagógico; 54 en un superior tecnológico; 25 en una escuela superior de formación artística. Respecto al nivel universitario se observa que la mayoría ha alcanzado la licenciatura mientras que un número reducido solo alcanzó el grado de bachiller (20 docentes). En el nivel de posgrado se cuenta con 163 docentes con maestría y 9 con grado de doctor. Adaptación propia.

#### 4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Respecto a las variable dominio disciplinar, la técnica de recolección de datos fue un examen objetivo tomando como fuente los contenidos básicos del Diseño Curricular Nacional del Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2016b). La evaluación para los niveles de primaria y secundaria tomó en cuenta las áreas de Matemática, Comunicación, Ciencia y Tecnología e Inglés.

Se desarrolló un software especial con un banco de 40 preguntas por cada área, del cual se obtuvo aleatoriamente 20 preguntas. Cada docente contaba con distintas preguntas en distinto orden. El examen se dio online y con 60 minutos de tiempo. El examen fue validado por la consultora Sistemas de Gestión de la Calidad Educativa (SGCE). De igual manera, se adaptó la ficha de monitoreo y acompañamiento del Marco de buen desempeño docente del Ministerio de Educación del Perú para la observación de clase (Minedu, 2014a ; UNESCO, 2008) la cual también fue validada por SGCE.

Respecto a la encuesta realizada a los docentes, se tomó como referencia el censo docente que el ministerio de educación del Perú realiza cada 5 años a los docentes del sector público.

## **5. Plan de procesamiento y análisis de datos**

Con la sistematización de datos se procedió al análisis estadístico pertinente a los objetivos e hipótesis de la investigación. Dicho análisis se desarrolló mediante el programa estadístico SPSS versión 22.0 para Windows. Asimismo, el modelo estadístico que se utilizó fue el de Wilcoxon que es para una prueba de hipótesis con datos no paramétricos, mientras que para el diagnóstico de las variables dependientes se utilizó la estadística descriptiva.

## **6. Aspectos éticos**

Se tomó precaución y confidencialidad en los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas a los docentes. Además, se aplicó la encuesta a los estudiantes en coordinación con cada institución educativa sin la interferencia de las actividades escolares.

## CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El presente capítulo muestra los datos estadísticos que comprueban las hipótesis planteadas en esta investigación. Cabe mencionar que mejorar el nivel académico no es una tarea fácil de lograr y a su vez, toma mucho tiempo y presupuesto en poder ver resultados positivos que alienten a seguir apostando por el modelo de calidad que se propone.

### 1. Análisis descriptivo del desempeño pedagógico

*Tabla 16*

*Promedio del desempeño docente UPS 2018*

<b>Campo</b>	<b>Primer Control</b>	<b>Segundo Control</b>	<b>Tercer Control</b>	<b>Promedio de logro 2018</b>
APC	1.3	2.30	2.52	2.04
MPS	1.5	2.13	2.31	1.98
MLT	1.6	1.77	2.33	1.90
MPCS	1.1	2.13	2.35	1.86
MOP	0.8	1.96	2.43	1.73
MSOP	1.1	1.60	1.89	1.53
MAC	0.9	1.76	1.60	1.42
<b>Promedio Total</b>	<b>1.2</b>	<b>1.87</b>	<b>2.14</b>	<b>1.74</b>

En la tabla 20 se observa el promedio de desempeño docente 2018 de la Unión Peruana del Sur. La Asociación Peruana Central (APC) obtuvo el promedio más alto con 2.04, seguido de la Misión Peruana del Sur (MPS) con un promedio de 1.98. En tercer lugar, se encuentra la Misión del Lago Titicaca (MLT) con 1.90 mientras que el cuarto lugar lo ocupa la Misión Peruana Central Sur (MPCS) con 1.86. El quinto lugar lo ocupa la Misión del Oriente Peruano (MOP) con 1.73. El sexto y séptimo lugar lo ocupan la Misión Sur Oriental del Perú (MSOP) y la Misión Andina Central (MAC) con 1.53 y 1.42 puntos respectivamente. El promedio general del desempeño docente 2018 como Unión Peruana del Sur fue de 1.74 puntos. Se observa una mejora

respecto al promedio general del primer control avanzando de 1.2 al segundo control con 1.87 y alcanzando 2.14 en el tercer control.

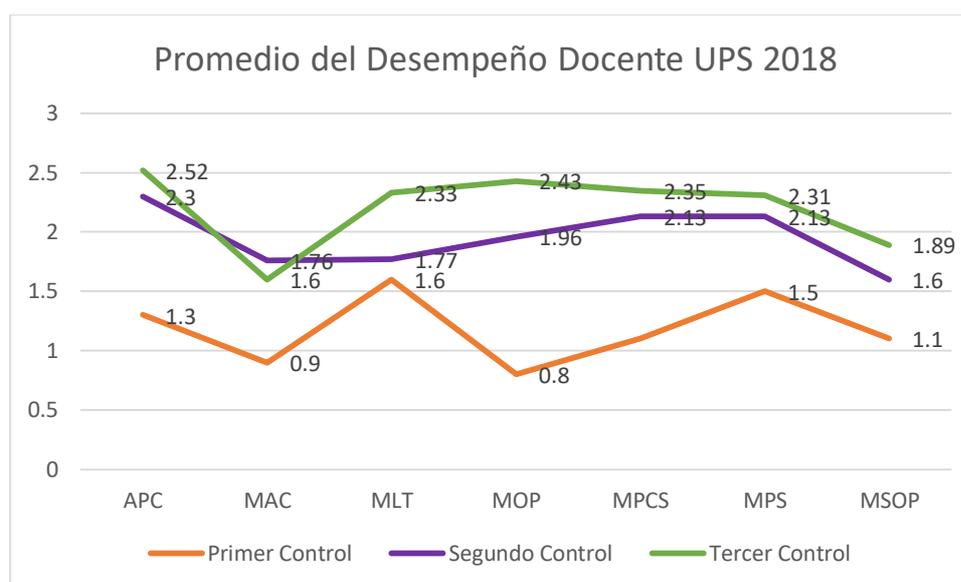


Figura 37. Promedio medias comparativas en base a los tiempos - 2018. muestra el comparativo de los resultados de los tres controles del desempeño docente durante el 2018. Se observa que la mayoría de los campos obtuvo una mejora considerable respecto a la primera evaluación. Adaptación propia.

Tabla 17

Promedio del desempeño docente UPS 2019.

Campo	Primer Control	Segundo Control	Tercer Control	Promedio de logro 2019
APC	2.03	2.36	2.34	2.24
MPCS	1.54	2.16	2.33	2.01
MPS	1.70	2.23	1.65	1.86
MSOP	1.73	1.86	1.99	1.86
MLT	1.62	1.99	1.55	1.72
MOP	1.17	1.71	2.10	1.66
MAC	0.98	1.73	2.06	1.59
<b>Promedio Total</b>	<b>1.51</b>	<b>1.97</b>	<b>1.92</b>	<b>1.80</b>

En la tabla 17 se observa que el desempeño pedagógico docente 2019 de la Unión Peruana del Sur. La Asociación Peruana Central (APC) obtuvo un promedio de logro de 2.24, seguido por la Misión Peruana Central Sur (MPCS) con 2.01 de

promedio. La Misión Peruana del Sur (MPS) y la Misión Sur Oriental del Perú (MSOP) obtuvieron el puntaje de 1.89 puntos, continúa la Misión del Lago Titicaca (MLT) con 1.72 puntos, seguido de la Misión del Oriente Peruano (MOP) con 1.66 puntos. Finalmente se ubica la Misión Andina Central con 1.59 puntos.

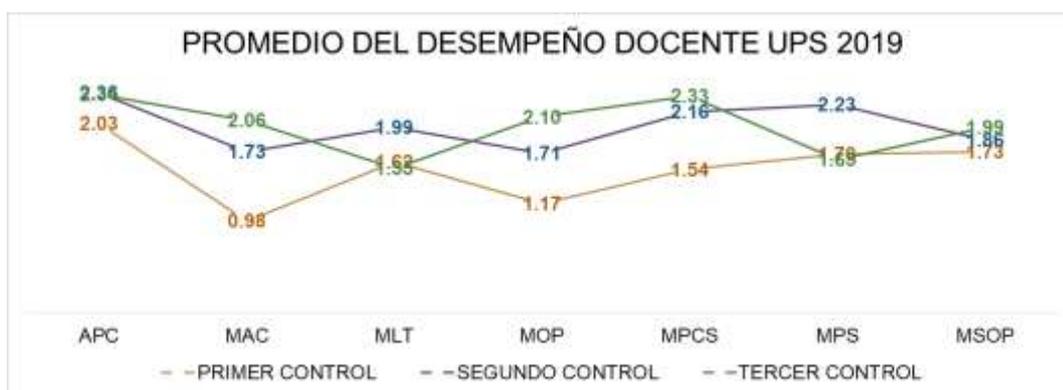


Figura 38. Medias comparativas en base a los tiempos (2019). Se observa las medias de los controles del desempeño docente por campo. Se puede observar que la MAC ha logrado tener un crecimiento significativo del primer control con 0.98 puntos a 2.06 en el tercer control. Adaptación propia.

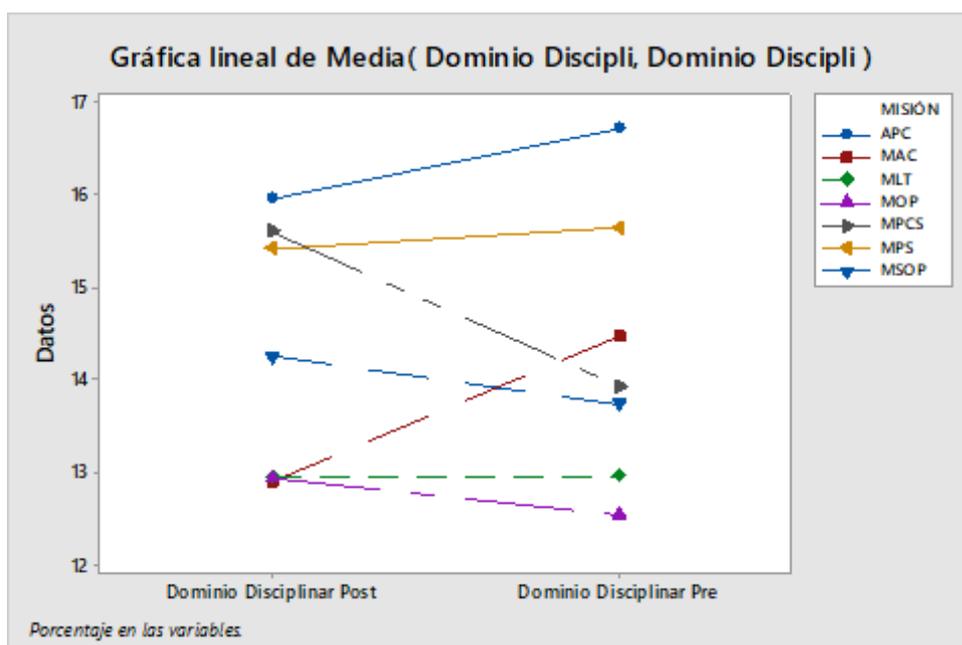


Figura 39. Gráfico lineal de la media del dominio disciplinar antes y después de la aplicación del modelo. observamos que el 57.17% de las misiones ha obtenido un dominio disciplinar muy bueno y óptimo después de haber aplicado el modelo de calidad del Monitoreo Adventista Pedagógico MAP y la integran la MPCS, seguida de MSOP, en tercer lugar, la MLT y finalmente la MOP. Además, un 42.86% de las misiones conformado por los campos de la APC, MPS y MOP alcanzó un bajo dominio disciplinar. Adaptación propia.

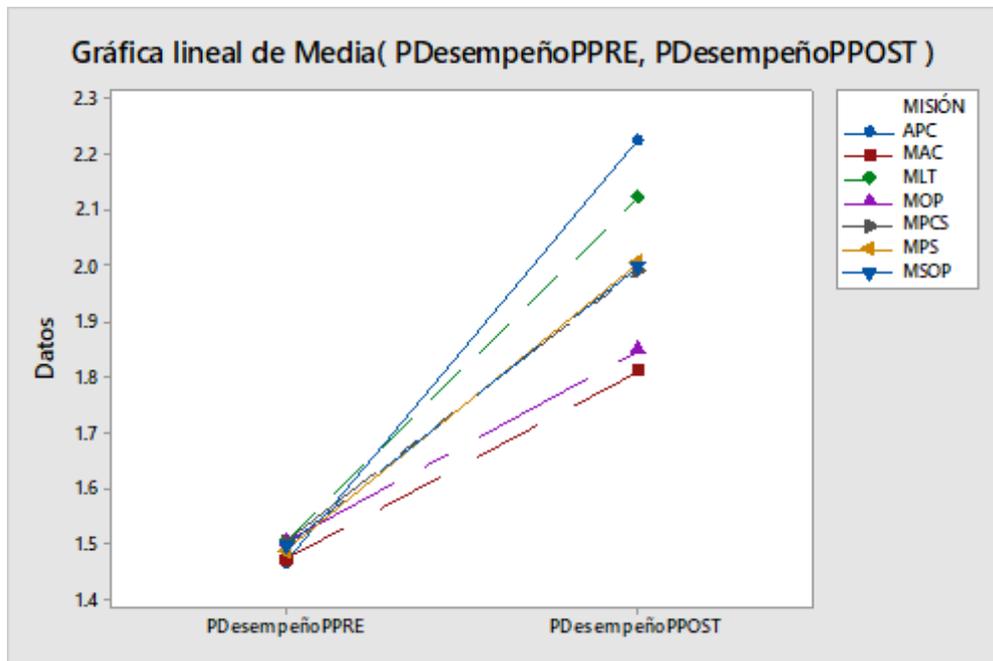


Figura 40 Gráfico lineal de media del desempeño docente antes y después de aplicar el modelo. Se presenta el gráfico lineal del desempeño docente antes y después de aplicar el modelo de calidad MAP. Se puede observar que la MAC presenta menor desarrollo del desempeño de los docentes; en contraste, la APC es la que más ha destacado en mejorar el desempeño de sus docentes. Adaptación propia.

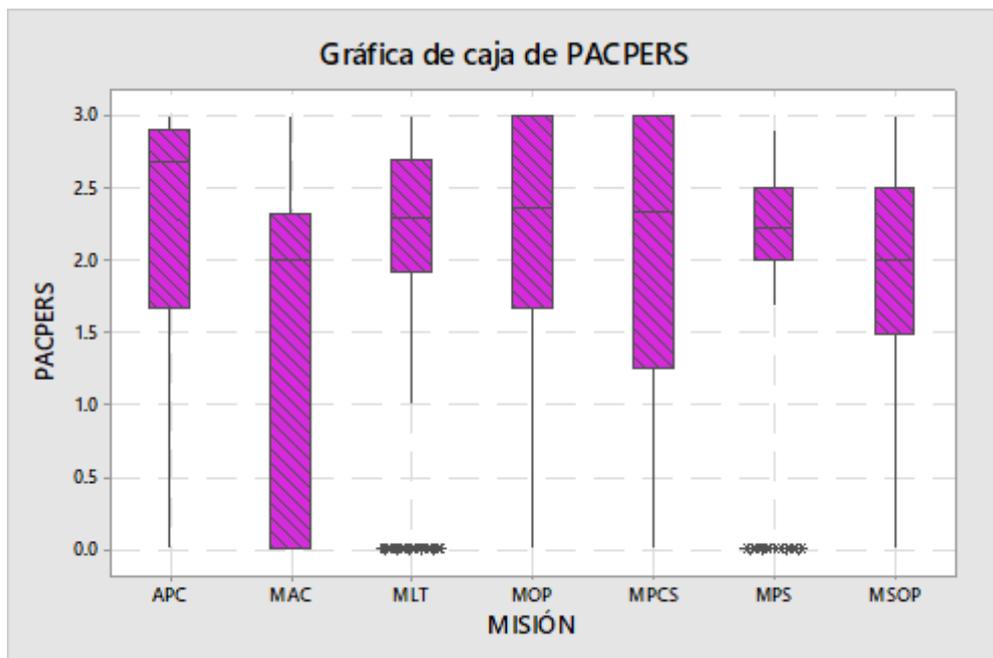
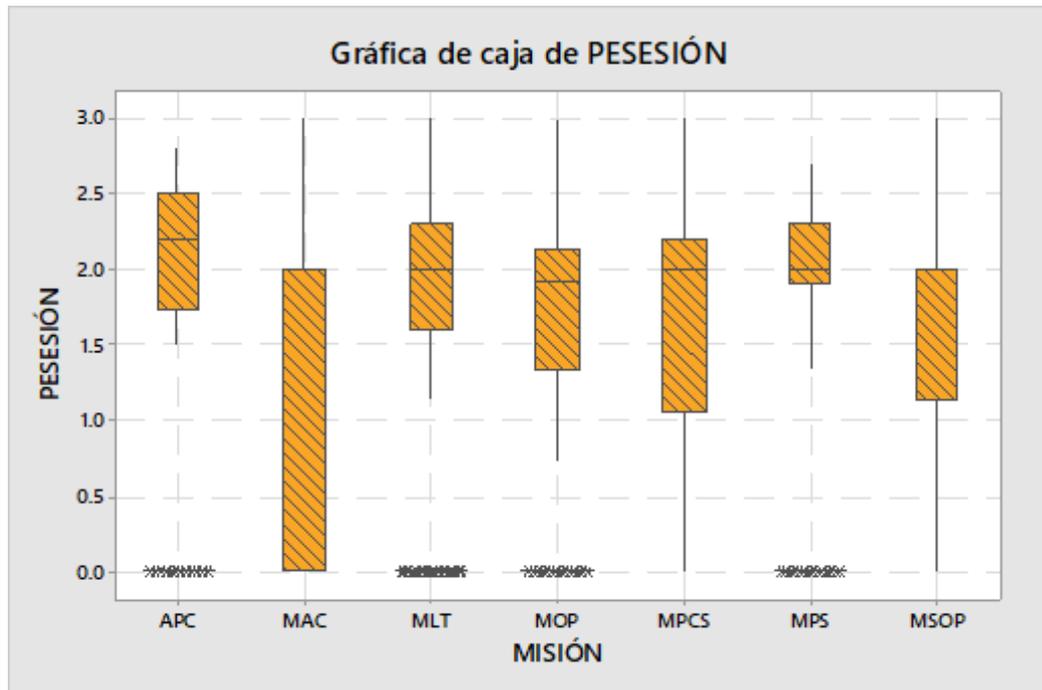


Figura 41. Gráfica de cajas de la posprueba de las aptitudes personales. En la posprueba de la MAC, cuya mediana es de 2.0, la mayoría de sus mediciones de aptitudes tiene un rendimiento que está entre 0.0 y 2.4 puntos, pero algunas mediciones tienen rendimiento que son tan bajos como 0.0 y tan altos como 3.0. Así mismo la MPCS tiene una mediana de 2,3 puntos y la mayoría de sus mediciones tiene un rendimiento que está entre 1.3 y 3.0, pero en algunas mediciones tienen rendimiento que son tan bajos como 0.0 y tan altos como 3.0. En tercer lugar, se tiene a la APC con una mediana de 2.7, la mayoría de las mediciones de las aptitudes tiene un rendimiento que está entre 1.6 y 2.8, pero en algunas mediciones tienen rendimientos que son tan bajos como 0.0 y tan altos como 3.0. Adaptación propia.



*Figura 42.* Gráfica de cajas de la posprueba del desarrollo de la sesión de clase. Se presenta la prueba de evaluación de la sesión de clase y se observa la calidad del desarrollo de las sesiones por misión. En la posprueba, la MAC tiene una mediana de 1.0, la mayoría de las mediciones de la calidad de sesiones tiene un rendimiento que esta entre 0.0 y 2.5 puntos, pero algunas evaluaciones tienen rendimientos que son tan bajos como 0.0 y tan altos como 2.5. Así mismo la MPCS tiene una mediana de 2 puntos y la mayoría de las mediciones tiene una evaluación que está entre 1.2 y 2.3, pero en algunas mediciones tienen rendimientos que son tan bajos como 0.0 y tan altos como 2.5. Finalmente, la APC presenta una mediana de 2.2, la mayoría de las mediciones de las evaluaciones de la sesión está entre 1 y 2.5, pero en algunas mediciones tienen rendimientos que son tan bajos como 0.0 y tan altos como 2.5. Adaptación propia.

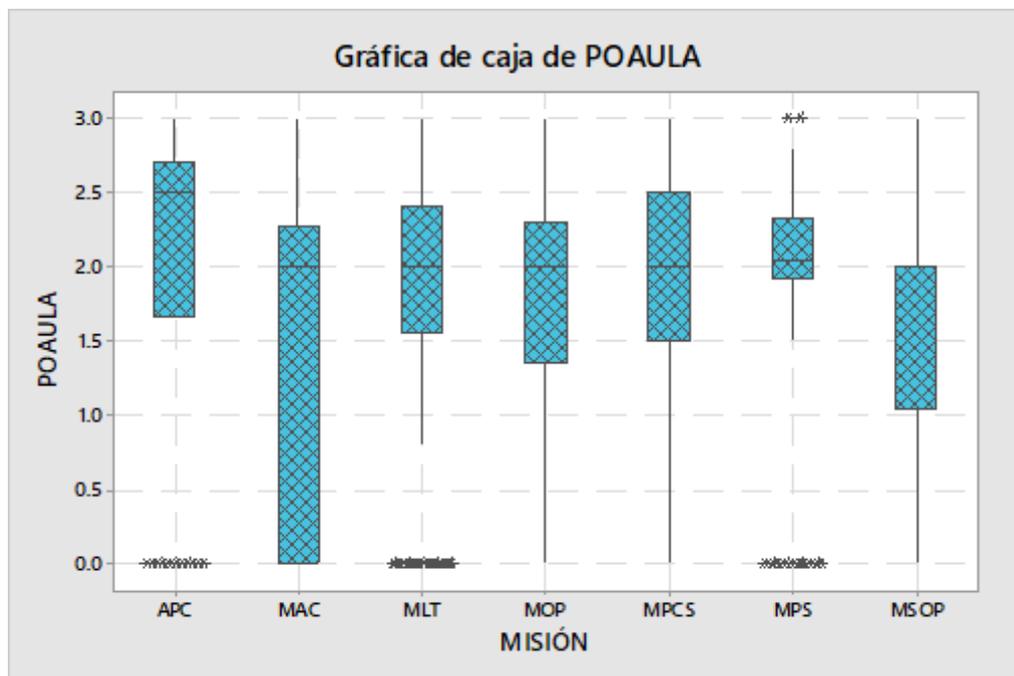


Figura 43. Gráfica de cajas de la posprueba de la organización del aula.

Se observa que, en la posprueba, la MAC tiene una mediana de 2.0, con una dispersión muy significativa hacia los niveles inferiores; es decir, hay una significativa cantidad de docentes que tiene una calificación de cero o con baja calificación, así como hay docentes que tiene una alta calificación de 2.3. En contraste, la Misión Peruana del Sur (MPS) presenta una mediana de 2 con una dispersión mínima, de lo cual se deduce que el grupo es homogéneo; sin embargo, tiene datos atípicos, lo cual quiere decir que hay una mínima cantidad de docentes que tiene una calificación de cero en la dimensión de organización del aula.

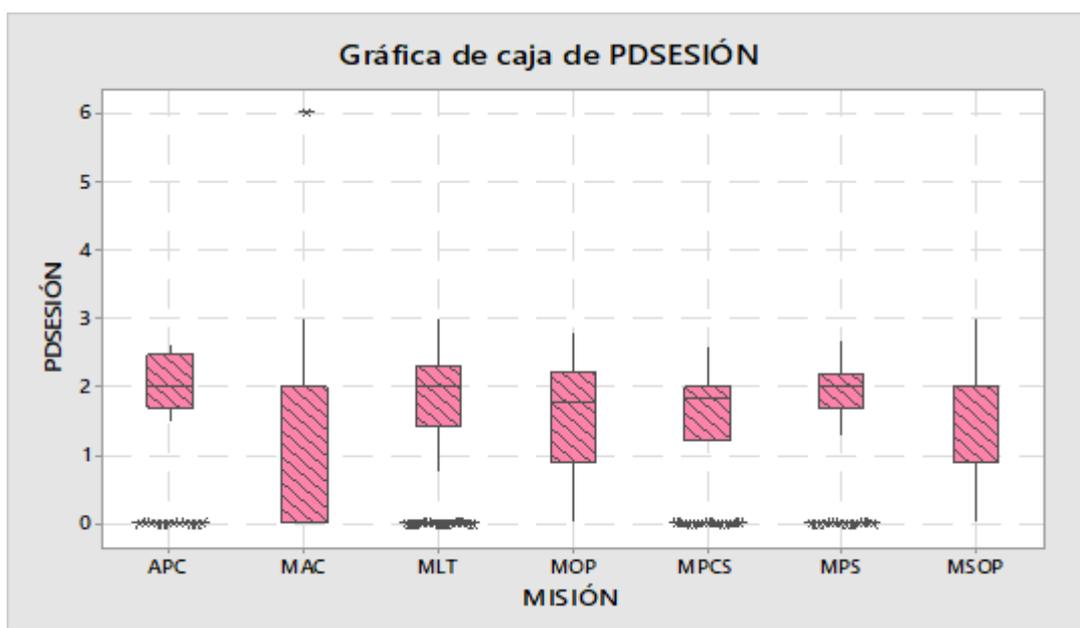


Figura 44. Gráfica de cajas de la posprueba del diseño de la sesión. De los resultados se puede observar que, en la posprueba, la MAC tiene una mediana de 1.0, con una dispersión de 0 a 2; es decir, hay docentes en la misión que tienen una calificación de cero y docentes que tiene una calificación de 2 en el diseño de su sesión. Como contrapartida, en la Misión Peruana del Sur (MPS) se observa que es un grupo muy homogéneo ya que tiene una mínima dispersión en la evaluación del diseño de sus sesiones y además tienen una mediana de 2; sin embargo, tiene datos atípicos lo cual quiere decir que hay una mínima cantidad de docentes que tiene una calificación de cero en la dimensión de diseño de sesión.

Tabla 18

*Estadísticos descriptivos del desempeño pedagógico - posprueba*

Variable	Campo	Conteo total	Media	Desv.Est.	CoefVar	Mínimo	Mediana	Máximo
PDESIÓN	APC	56	1.72	0.95	55.17	0.00	2.00	2.62
	MAC	144	1.50	1.08	71.96	0.00	2.00	6.00
	MLT	196	1.74	0.79	45.34	0.00	2.00	3.00
	MOP	64	1.58	0.96	61.13	0.00	1.80	2.80
	MPCS	72	1.46	0.87	59.61	0.00	1.85	2.60
	MPS	112	1.81	0.75	41.24	0.00	2.00	2.70
	MSOP	120	1.46	0.82	56.29	0.00	2.00	3.00
POAULA	APC	56	1.95	1.08	55.53	0.00	2.50	3.00
	MAC	144	1.56	1.05	66.89	0.00	2.00	3.00
	MLT	196	1.84	0.81	44.03	0.00	2.00	3.00
	MOP	64	1.65	0.97	58.55	0.00	2.00	3.00
	MPCS	72	1.81	1.05	57.69	0.00	2.00	3.00
	MPS	112	1.93	0.79	40.94	0.00	2.05	3.00
	MSOP	120	1.61	0.86	53.16	0.00	2.00	3.00
PESESIÓN	APC	56	1.78	0.97	54.63	0.00	2.20	2.80
	MAC	144	1.54	1.01	65.42	0.00	2.00	3.00
	MLT	196	1.84	0.77	41.71	0.00	2.00	3.00
	MOP	64	1.59	0.93	58.85	0.00	1.92	3.00
	MPCS	72	1.61	0.94	58.29	0.00	2.00	3.00
	MPS	112	1.86	0.76	40.55	0.00	2.00	2.70
	MSOP	120	1.58	0.79	50.04	0.00	2.00	3.00
PAPPERS	APC	56	2.03	1.14	56.15	0.00	2.67	3.00
	MAC	144	1.65	1.08	65.41	0.00	2.00	3.00
	MLT	196	2.09	0.88	41.98	0.00	2.30	3.00
	MOP	64	1.98	1.14	57.45	0.00	2.35	3.00
	MPCS	72	1.94	1.14	58.36	0.00	2.33	3.00
	MPS	112	2.01	0.81	40.45	0.00	2.23	2.90
	MSOP	120	1.84	0.89	48.46	0.00	2.00	3.00

En la tabla 18 del desempeño pedagógico, en la posprueba se obtuvo que, respecto a las aptitudes personales, la MLT ha tenido valores más significativos con 2.09 puntos, seguida de la APC con 2.03 puntos, en tercer lugar, la MPS con un valor

de 2.01 puntos y la misión MOP con un puntaje de 1.98 puntos. Respecto al desempeño pedagógico de la organización del aula, la APC ha obtenido 1.953 puntos, seguido de la MPS con 1.92 puntos, en tercer lugar, la MLT con un puntaje de 1.8350 puntos y, finalmente, la MPCS con un puntaje de 1.812.

Respecto al desempeño pedagógico del diseño de la sesión de aprendizaje, se observa que la MPS tiene un puntaje de 1.81, seguida de la MLT con un puntaje de 1.74 y, en tercer lugar, la APC con un puntaje de 1.72 puntos. Además, en el desarrollo de la sesión de clases se reportó que la MPS tuvo 1.8645 puntos, seguido de la MLT con un puntaje de 1.84 puntos y, finalmente, la APC con 1.78 puntos.

## 2. Análisis inferencial de las variables de estudio

### 2.1 Análisis de la normalidad de los datos del dominio disciplinar.

Para aplicar el modelo estadístico adecuado, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov que es para pruebas no paramétricas.

Tabla 19

*Prueba de normalidad de los datos de dominio disciplinar*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Dominio Disciplinar Pre	,086	1338	,000	,985	1338	,000
Dominio Disciplinar Post	,088	1338	,000	,983	1338	,000

Nota. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 19 se observa que la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov en el dominio disciplinar pre tiene un sig bilateral de 0.000 que, por ser menor al nivel de significancia  $\alpha=5\%$ , dicha variable no tiene normalidad. Así mismo, la variable del dominio disciplinar en la posprueba tiene un sig bilateral de 0.000 que, por ser menor

al nivel de significancia, tampoco tiene normalidad. Esto significa que, para probar la hipótesis, el estadístico adecuado es la prueba pareada de Wilcoxon.

## **2.2 Análisis inferencial del dominio disciplinar.**

En la presente investigación se han planteado la siguiente pregunta específica de investigación: ¿En qué medida el modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur?, y para responder a esta pregunta específica se ha planteado la siguiente hipótesis de investigación: El modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

En efecto; la hipótesis específica estadística sería

### **Hipótesis Nula $H_0$**

El modelo de calidad MAP *no impacta* en el dominio disciplinar de los docentes de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur.

### **Hipótesis Alternativa $H_1$**

El modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar de los docentes de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur.

Estadísticamente:

$$\begin{cases} H_0 : \eta_{Post} \leq \eta_{Pre} \\ H_1 : \eta_{Post} > \eta_{Pre} \end{cases}$$

Dónde:  $\eta$ : mediana de dominio disciplinar de los docentes de la Unión Peruana del Sur

Tabla 20

*Estadísticas descriptivas del dominio disciplinar*

<b>Muestra</b>	<b>N</b>	<b>Mediana</b>
Dominio disciplinar Pre	1338	52.5
Dominio disciplinar Post	1343	60.0

En la tabla 20 se presenta la estadística descriptiva del dominio disciplinar de los docentes de la Unión Peruana del Sur. De los resultados se observa que la mediana antes de aplicar el modelo de calidad MAP fue de 52.5 y luego de aplicar fue de 60 de lo cual se deduce que tuvo un impacto de 7.5 puntos que, expresado en porcentaje, es un incremento del 13%.

Tabla 21

*Prueba no paramétrica de Wilcoxon de dominio disciplinar*

<b>Muestra</b>	<b>Número de prueba</b>	<b>Estadística de Wilcoxon</b>	<b>Valor p</b>
Dominio disciplinar Pre	1338	895791.00	0.000
Dominio disciplinar Post	1343	902496.00	0.000

En la tabla 21 se presenta la prueba no paramétrica de Wilcoxon aplicado a la evaluación del dominio disciplinar de los docentes de la Unión Peruana del Sur. De los resultados se evidencia que el valor del pvalor es de 0.000 que, por ser menor al nivel de significancia  $\alpha=5\%$ , se rechaza la hipótesis nula  $H_0$  y se acepta la hipótesis alterna  $H_1$  lo que confirma nuestra hipótesis específica  $O_1$  que dice: El modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar de los docentes de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur. De esto se puede deducir que, al implementar el modelo de calidad MAP, se ha logrado mejorar el dominio de las materias de

Matemática, Comunicación, CTA y Personal social, ya que, al inicio, los docentes no conocían varios temas de las áreas evaluadas y tampoco las dominaban de manera adecuada para impartir sus clases; sin embargo, al finalizar la implementación del modelo, los docentes, no solo han incrementado su conocimientos, sino que han logrado entrenarse y tener un mejor desempeño en el dominio disciplinar de las áreas.

### 2.3 Análisis de la normalidad de los datos del desempeño pedagógico.

Para aplicar el modelo estadístico adecuado, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov que se emplea para pruebas no paramétricas.

Tabla 22

*Prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov, desempeño pedagógico*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Desempeño – pretest	,030	925	,052	,995	925	,003
Desempeño – postest	,130	925	,000	,891	925	,000

Nota. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 22 se muestran los resultados de la aplicación de la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov. Se evidencia que la variable Desempeño pedagógico en la preprueba tiene un sig bilateral de 0.052 que, por ser mayor al nivel de significancia  $\alpha=5\%$ , sí tiene normalidad. Asimismo, esta misma variable, en la posprueba tiene un sig bilateral de 0.000 que, por ser menor al nivel de significancia, no tiene normalidad; sin embargo, en la prueba de Shapiro Wilk es menor  $\alpha=5\%$ . Esto significa que, para probar la hipótesis específica 2, el estadístico que se aplicará es la prueba pareada de Wilcoxon.

### 2.4 Análisis inferencial del desempeño pedagógico.

En este estudio se ha planteado la siguiente pregunta específica de investigación: ¿En qué medida el modelo de calidad MAP impacta en el desempeño

pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur?, y para responder a esta pregunta se ha planteado la siguiente hipótesis: El modelo de calidad MAP impacta en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur.

En efecto; la hipótesis específica estadísticamente sería:

$$\begin{cases} H_0 : \eta_{Post} \leq \eta_{Pre} \\ H_1 : \eta_{Post} > \eta_{Pre} \end{cases}$$

Donde:  $\eta$ : mediana de desempeño pedagógico de los docentes de la Unión Peruana del Sur

### **Hipótesis Nula $H_0$**

El modelo de calidad MAP no tiene impacto en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

### **Hipótesis Alternativa $H_1$**

El modelo de calidad MAP impacta en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

Tabla 23

*Prueba no paramétrica de Wilcoxon de desempeño pedagógico*

<b>Muestra</b>	<b>Número de prueba</b>	<b>Estadística de Wilcoxon</b>	<b>Valor p</b>
Desempeño pedagógico pretest	925	428275.00	0.000
Desempeño pedagógico posttest	917	420903.00	0.000

En la tabla 23 se presenta la prueba no paramétrica de Wilcoxon del desempeño pedagógico de los docentes de la Unión Peruana del Sur. De los resultados se observa que el valor del pvalor es de 0.000 que, por ser menor al nivel de significancia  $\alpha=5\%$ , nos permite rechazar la hipótesis nula  $H_0$  y aceptar la hipótesis alterna  $H_1$ . Esto confirma nuestra hipótesis específica 02 que dice: El modelo de

calidad MAP impacta en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur. Se infiere, entonces, que, al implementar el modelo de calidad MAP, los docentes han mejorado en el uso de los recursos y materiales, en la didáctica, en logro de las competencias de las diferentes áreas de desarrollo.

## 2.5 Análisis de la normalidad por áreas del dominio disciplinar.

Nuevamente, aplicamos el modelo estadístico adecuado que es la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para pruebas no paramétricas.

Tabla 24

*Prueba de normalidad de los datos de dominio disciplinar por áreas*

	Matemática		Comunicación		Ciencias		Ingles	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Profesores N	410	423	383	346	396	403	93	80
Media	51,43	63,72	59,11	61,24	42,07	53,90	48,98	68,13
Desviación estándar	22,681	19,966	13,727	15,033	16,223	18,004	15,941	15,638
Absoluta	,104	,119	,150	,097	,129	,109	,101	,123
Positivo	,104	,067	,085	,093	,129	,070	,079	,123
Negativo	-,057	-,119	-,150	-,097	-,111	-,109	-,101	-,101
Estadístico de prueba	,104	,119	,150	,097	,129	,109	,101	,123
Sig. asintótica (bilateral)	,000 <sup>d</sup>	,021 <sup>d</sup>	,004 <sup>d</sup>					

Nota. La distribución de prueba es normal. Se calcula a partir de datos. Corrección de significación de Lilliefors.

La tabla 24 parte de un supuesto. Para seleccionar el modelo estadístico que se utilizó para la prueba de hipótesis, se he realizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov a los datos de las áreas del dominio disciplinar de Matemática, Comunicación, Ciencia y Ambiente y Religión. De los resultados se reporta que los niveles de significancia fueron de 0.000, 0.000, 0.000, 0.00, 0.000, 0.000, 0.021, 0.004 respectivamente, todas menores al alfa de 0.05. De lo que se concluye que los datos no se ajustan a una distribución normal; por lo tanto, se aplicará la prueba U de Mann

- Whitney para muestras independientes que es un estadístico para pruebas no paramétricas.

## 2.6 Análisis inferencial del dominio disciplinar por áreas de desarrollo

En la presente investigación se han planteado la siguiente pregunta específica de investigación: ¿En qué medida el modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar de las áreas de Matemática, Comunicación, Ciencias e Inglés de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur? Para responder a esta pregunta específica se ha planteado la siguiente hipótesis de investigación: El modelo de calidad MAP impacta en las áreas de Matemática, Comunicación, Ciencias e Inglés del dominio disciplinar de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur. Entonces para contrastar las hipótesis específicas se ha utilizado la prueba no paramétrica de U de Mann – Whitney para muestras no relacionadas.

Tabla 25

### *Rangos de Mann-whitney de las áreas de desarrollo del dominio disciplinar*

Grupos		N	Rango promedio	Suma de rangos
Matemática	G1	410	348,01	142686,00
	G2	423	483,87	204675,00
	Total	833		
Comunicación	G1	346	308,53	106751,00
	G2	333	372,70	124109,00
	Total	679		
CTA	G1	396	324,51	128505,00
	G2	403	474,18	191095,00
	Total	799		
INGLES	G1	93	63,72	5925,50
	G2	80	114,07	9125,50
	Total	173		

La tabla 25 muestra los estadísticos de los rangos de Mann-whitney de las áreas de desarrollo del dominio disciplinar de las áreas de Matemática, Comunicación, Ciencias e Inglés.

Tabla 26

*Prueba de Mann-whitney de las áreas de desarrollo del dominio disciplinar*

	Matematica	Comunicacion	CTA	Ingles
U de Mann-Whitney	58431,000	46720,000	49899,000	1554,500
W de Wilcoxon	142686,000	106751,000	128505,000	5925,500
Z	-8,169	-4,306	-9,209	-6,618
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000	,000

Nota. Variable de agrupación: grupos por áreas.

En la tabla 26 se muestra el resumen estadístico de la prueba de Mann-Whitney de las áreas de desarrollo del dominio disciplinar. De los resultados se observa que el p-valor de las áreas de Matemática, Comunicación, Ciencia e Inglés es de 0.000, 0.000, 0.000, 0.000 respectivamente. Estos resultados son menores al nivel de significancia  $\alpha=5\%$ , lo que nos permite rechazar la hipótesis específica nula y aceptar la hipótesis específica de investigación. Esto confirma nuestra hipótesis específica que dice: El modelo de calidad MAP impacta en las áreas de Matemática, Comunicación, Ciencias e Inglés del dominio disciplinar de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

### 3. Discusión de resultados

La investigación examinó el impacto del modelo de calidad MAP en el salón de clases a través del dominio disciplinar de los docentes de la Unión Peruana del Sur en las áreas de Matemáticas, Comunicación, Ciencias e Inglés y el desempeño pedagógico en los aspectos de diseño de la sesión de aprendizaje, organización del aula, desarrollo de la sesión de clase y las aptitudes/actitudes personales. Se

demonstró que una de las variables fundamentales para lograr la mejora de los aprendizajes es la calidad de los docentes (Ganimian & Murnane, 2016). Lamentablemente, la valoración y el prestigio de la profesión docente en América Latina cayó en las últimas décadas del siglo XX (Elacqua et al., 2018).

Bournissen (2017), en su tesis doctoral de la Universidad Adventista del Plata (Argentina), plantea un modelo pedagógico en el que ubica al estudiante en el centro y luego actúa en círculos concéntricos que definen las dimensiones organizativas, pedagógicas y tecnológicas. La dimensión organizativa contempla la organización de recursos y tecnología del modelo, la dimensión pedagógica tiene que ver con el tipo de comunicación, así como su infraestructura tecnológica, tipología de los materiales y la metodología utilizada y, finalmente, la dimensión tecnológica contempla la infraestructura tecnológica, así como los materiales digitales y conocimientos tecnológicos. El modelo instruccional ADDIE se aplicó en sus etapas de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. En el presente estudio se aplicó un modelo que contempla elementos de organización que son los procesos claves y componentes pedagógicos y, sobre todo, enfocados en el desempeño del docente que es uno de los procesos claves. A diferencia del modelo de ADDIE, en nuestro modelo no se contempla el componente tecnológico, ya que se espera que el modelo MAP tenga mayor validez en el tiempo para luego identificar los componentes tecnológicos necesarios para que dé soporte al modelo. Otra de las diferencias es que el modelo MAP tiene plasmado el enfoque sistémico en el cual se observa de manera clara la relación entre los elementos de dicho modelo; sin embargo, el modelo EDDIE organiza en tres partes el modelo y su relación está en función a esas dimensiones y no en los elementos de cada dimensión.

Martínez-Chairez, Guevara-Araiza y Valles-Ornelas (2016) realizaron una investigación denominada *El Desempeño Docente y la Calidad Educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México*. En este estudio de corte mixto se evidencia que los docentes consideran que la calidad educativa no depende solamente de su desempeño docente, sino que también existen cuatro factores adicionales: escuela, contexto, profesor y gobierno, que necesitan trabajar de forma colaborativa. El presente estudio coincide con la investigación de Martínez-Chairez, Guevara-Araiza y Valles-Ornelas (2016) en el sentido que la calidad educativa no solo depende del desempeño docente, sino que hay varios factores que están involucrados con la calidad educativa. Por ello, el modelo MAP propone 10 elementos para garantizar un servicio de calidad y dentro del elemento de Análisis y Mejora del Desempeño del Servicio se encuentra el Desempeño del docente. Por otra parte, el modelo propuesto por Martínez-Chairez, Guevara-Araiza y Valles-Ornelas (2016) está compuesto por cuatro dimensiones que son: docente, autoridades, contexto y escuela y cada dimensión tiene sus elementos y sigue un modelo fractal. A diferencia del modelo MAP, los elementos tienen entre sí una conexión que permite la interacción entre los elementos que en su conjunto crean un sistema. Dos enfoques diferentes, aunque con el mismo propósito de garantizar la calidad educativa.

Sepúlveda et al. (2019), en su artículo *Evaluación del Desempeño Docente en Chile*, reportan la aplicación de una entrevista escrita con preguntas abiertas a profesores mal evaluados por parte de los estudiantes. Se pudo comprobar que la forma operativa de enfrentar la evaluación fue individual, sin el apoyo de pares ni de asesorías. Tuvieron escaso tiempo para la preparación. Asumen exceso de confianza, al dar escasa importancia al proceso. Reconocen sentir una profunda decepción, inseguridad, acompañada de sentimientos de frustración, mezcla de

emociones acentuada por la deslealtad con la que actuaron sus colegas. Declaran que no recibieron apoyo ni comprensión frente a los resultados negativos; actitud que, de acuerdo con ellos, constituye la carga emocional más negativa de este proceso de evaluación. En la presente investigación se hizo un proceso diferente de evaluación del desempeño. Se utilizaron las tecnologías de información para evaluar el desempeño de los docentes, los resultados fueron reportados de manera inmediata para que ellos observen sus fortalezas y debilidades. Además, no solamente se les evaluó el desempeño sino también el dominio disciplinar y, de acuerdo a los resultados, se planificó capacitaciones y entrenamiento para que puedan mejorar su desempeño. De esta forma, se evitó decepción, inseguridad y frustración en la evaluación del desempeño de los docentes, así como en los resultados de la evaluación.

Busso et al. (2017) en su investigación *Aprender mejor, políticas públicas para el desarrollo de habilidades del Banco Interamericano de Desarrollo*, muestran la efectividad de numerosas intervenciones en cada nivel de la educación básica regular con el fin de mejorar la calidad académica. Una de las categorías que se propone es la capacitación de los actores claves del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas intervenciones de capacitación suelen incluir actividades de enseñanza, como talleres y, en algunos casos, el apoyo de un experto que observa las clases de los maestros y les brinda retroalimentación específica sobre cómo mejorar en el conocimiento de la disciplina que enseñan, así como en la metodología que usan. Estas capacitaciones realizadas en países de altos ingresos como Estados Unidos y Reino Unido obtienen efectos nulos; sin embargo, en países como Kenia, Mali y Uganda tienden a tener efectos positivos. La evidencia muestra que las intervenciones de capacitación de los maestros pueden ser más efectivas en aquellos contextos en los que la preparación

de los maestros es más débil. En la presente investigación, se desarrolló una evaluación respecto al dominio disciplinar que los docentes tenían respecto al área que enseñaban. Se partió de la premisa que la preparación de los maestros respecto a la disciplina que enseñaban era débil sobre todo en el nivel primario, debido a que los maestros de este nivel enseñan diversas áreas, de manera muy diferente a los profesores del nivel secundario quienes solo enseñan un área. Efectivamente, se comprobó que los maestros del nivel primario tenían una debilidad respecto al dominio disciplinar de las áreas evaluadas: Matemáticas, Comunicación y Ciencias. Seguidamente, se aplicó un programa de capacitación en el área disciplinar donde más necesitaba. Se demostró que un buen dominio del área disciplinar unido a un robusto programa de capacitación en metodologías era la combinación perfecta para contribuir al logro de un buen desempeño docente.

## CONCLUSIONES

El modelo de calidad MAP está centrado en uno de los procesos fundamentales de la escuela, *El desarrollo de la sesión de aprendizaje*. Este proceso depende del logro de cinco elementos: diseño de la sesión, organización del aula, aptitudes personales, actitudes personales y organización del tiempo. El buen desarrollo de estos elementos brinda una mayor garantía de que los docentes desarrollarán una sesión de aprendizaje de calidad en sus respectivas áreas. Las rubricas de evaluación están enfocadas en el desempeño pedagógico y el dominio disciplinar con el fin de lograr la mejora continua.

Con respecto a la primera interrogante específica de investigación, de los resultados se observa que el pvalor es de 0.000 y es menor al nivel de significancia  $\alpha=5\%$ , entonces se concluye que el modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar de los docentes de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur, es decir, al implementar el modelo de calidad MAP se ha logrado mejorar el dominio de las materias de Matemática, Comunicación, CTA e Inglés. Se notó que al inicio los docentes no conocían varios temas de las áreas evaluadas y tampoco las dominaban de manera adecuada para impartir sus clases; sin embargo, al finalizar la implementación del modelo, los docentes aparte que han mejorado en su conocimiento, han logrado entrenarse en las áreas de Ciencias logrando así tener un mejor desempeño en el dominio disciplinar de las áreas.

Con respecto a la segunda interrogante de investigación, de los resultados se observa que el pvalor es de 0.000 el cual es menor al nivel de significancia  $\alpha=5\%$ , entonces se concluye que el modelo de calidad MAP impacta en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur, pues se evidencia que al implementar el modelo de calidad MAP los

docentes han mejorado en el uso de los recursos y materiales, en la didáctica, en el logro de las competencias de las diferentes áreas de desarrollo.

Por lo tanto, puesto que las hipótesis específicas presentan suficiente evidencia para contrastar las hipótesis, se puede concluir de manera general que el modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar y en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.

## LIMITACIONES

1. La principal limitación que se encontró en la aplicación del modelo MAP fue el no contar con una cultura de mejora continua que involucra evaluaciones constantes y monitoreo permanente. El trabajo rutinario y tradicional no acostumbrado a una constante observación muchas veces se impone ante un nuevo panorama de mejora de los aprendizajes.
2. La necesidad de contar con un programa de formación de acompañantes pedagógicos. La observación de la actividad docente, así como la adecuada y objetiva evaluación es fundamental para contar con datos cercanos a la descripción de la actividad docente. Es necesario que los líderes pedagógicos como los directores, directores académicos y coordinadores de nivel sean capacitados en este aspecto fundamental del actuar docente.
3. La falta de visión de los líderes administrativos y pedagógicos del servicio principal que la escuela debe ofrecer. Por muchos años y aún hasta el día de hoy se tomó a las actividades curriculares y extracurriculares como las acciones medulares de una institución educativa. En algunas zonas, los desfiles y la obtención de un gallardete era de mayor prioridad que el servicio de enseñanza que se brindaba en las aulas. El desgaste de horas de clase y del personal docente y administrativo no permitía desarrollar un buen servicio académico. Era necesario cambiar este paradigma muy arraigado en nuestra sociedad.
4. La limitación financiera es una de las más críticas al atender a todas las instituciones educativas. La supervisión de cada unidad educativa y en cada salón requiere de un presupuesto mucho mayor. De igual manera, la capacitación en la formación de acompañantes pedagógicos en un plan de descentralización.

5. La localización geográfica va muy unida a la limitación financiera. Se cuenta con instituciones educativas en zonas muy alejadas de nuestro país, lo que complica desarrollar el programa eficientemente.
6. El acceso a internet en algunas zonas de nuestro país fue una limitación para un buen desarrollo del programa. Los evaluadores tenían que salir a zonas donde sí se captaba la señal o en otras ocasiones se tenía que hacer el reporte manualmente.

## RECOMENDACIONES

Para el autor de esta investigación, continuar con el modelo de calidad MAP que contempla una visión panorámica e integral de la mejora de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur. De igual manera, sistematizarlo a través de la tecnología para un control y monitoreo más efectivo, de tal forma que la información se pueda manejar en tiempo real y tomar decisiones de mejora con prontitud.

Que los líderes educativos denominacionales del Perú no pierdan de vista el producto final que una institución educativa adventista ofrece a la comunidad: Un servicio de enseñanza-aprendizaje de calidad que prepare a nuestros estudiantes para la salvación y el servicio. Es indispensable ampliar las capacitaciones en el dominio disciplinar con otras áreas como Educación Física, Arte y Cultura, Personal Social y otras. De manera similar, no solo basta conocer y dominar un área o un tema, sino es de vital importancia el conocer y dominar estrategias pedagógicas y didácticas por parte de los docentes para que puedan lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes y así cumplir con el logro del perfil de la propuesta pedagógica adventista; motivo por el cual, se recomienda impulsar la institucionalización del modelo de calidad MAP.

Con respecto al dominio disciplinar, se recomienda para futuras investigaciones que se pueda incorporar proyectos integradores de tal forma que exijan a los docentes aplicar los conocimientos de las diversas disciplinas para desarrollarlos y, de esta forma, cada vez más se pueda avanzar en un currículo por competencias.

Con respecto al desempeño pedagógico, se recomienda hacer un seguimiento del impacto que tiene el diseño pedagógico adventista tomando en cuenta el desarrollo de las competencias para, de esta manera, confirmar que el proceso del

ciclo de aprendizaje *Integral Restaurador* garantiza una formación integral en los estudiantes de las instituciones educativas adventistas.

Se exhorta a los líderes educativos de las instituciones educativas adventistas a continuar invirtiendo en el talento humano, específicamente en el dominio disciplinar y en el desempeño pedagógico para así seguir brindando un servicio de calidad que sea un diferencial en la sociedad.

Se propone realizar estudios de investigación a futuro acerca de la influencia de las actividades extracurriculares en el desempeño docente y en el rendimiento escolar de los estudiantes. También se propone el estudio de los factores de estrés que afectan a los docentes en su desempeño laboral.

La escuela de educación de la Universidad Peruana Unión en su especialidad de primaria debe reformular su plan de estudios brindando cursos que preparen a los futuros maestros en el dominio disciplinar y pedagógico en las especialidades de Matemática, Comunicación y Ciencias.

A nivel nacional, se debe incluir políticas que involucren: i) la atracción de mejores candidatos a las carreras de educación; ii) la mejora de la calidad y pertinencia de la formación inicial; iii) la selección de candidatos a la profesión docente que esté basada en el mérito; iv) un marco que regule la profesión docente de manera clara, transparente y meritocrática; v) una política de remuneración competitiva que genere incentivos a la excelencia; y vi) una evaluación de los docentes en el aspecto disciplinar y pedagógico que asegure la mejora continua (Barber & Mourshed, 2008; Elacqua et al., 2018; Cruz-Aguayo et al., 2020).

## LISTA DE REFERENCIAS

- Abella, V., Ausín, V., Delgado, V., Hortigüela, D., & Solano, H. (2018). Determinantes de la calidad, la satisfacción y el aprendizaje percibido de la e-formación Del profesorado universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 733-76. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6784535>
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafios de la educacion preescolar Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Scielo*, 41(2), 287–303. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-07052015000200017&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052015000200017&lng=es&nrm=iso)
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2012). *Predicting Adolescent Achievement with the CLASS-S observation Tool. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing.*
- Álvarez, J., Chaparro, E., & Reyes, D. (2015). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del valle de Toluca. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 13(2), 5–26. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2788>
- Anderson, S. (2010). *Cómo matar la educación adventista y cómo darle una oportunidad*. México D.F., México: APIA.
- Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodríguez, J., & Vega-Centeno, P. (1998). *Educación: la mejor herencia*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Araujo, M., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415–1453. Obtenido de 10.1093/qje/qjw016
- Arce, A. (2018). *Relación entre la calidad de servicios académicos y la satisfacción en los estudiantes de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto (Tesis de maestría)*. Obtenido de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1080>
- Armenteros, V. (2017). *Gestión educativa. Refácil + Reflexiva + Redentora*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: Patria.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Mckinsey*, 1(41), 1-48.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Pearson.
- Blancas, E. (Enero-Junio de 2018). Educación y desarrollo social. *Horizonte de la ciencia*, 8(14), 113–121. doi:/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.14.429
- Borges, Á., & Falcón, C. (2018). Protocolo de observación de la función de explicación (PROFE): un instrumento para operacionalizar la transmisión de contenidos por parte del profesorado. *Universitas Psychologica*, 17(3). Obtenido de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pofe>
- Bournissen, J. (2017). *Modelo pedagógico para la facultad de estudios virtuales de la Universidad Adventista del Plata (Tesis doctoral)*. Obtenido de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/402708/tjmb1de%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana.

- Brooks, G. (1997). *Trends in standards in literacy and numeracy in the United Kingdom*. Obtenido de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000650.htm>.
- Bruns, B., & Luque, J. (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Rio de Janeiro, Brasil: Banco Mundial.
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., & Ripani, L. (2017). *Aprender mejor políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Caribe: Banco Interamericano. Obtenido de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Aprender-mejor-Pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-para-el-desarrollo-de-habilidades.pdf>
- Cadwallader, E. (2010). *Principios de la educación adventista en el pensamiento de Elena de White. Filosofía, objetivos, métodos y misión*. Lima, Perú: UPeU.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming critical. In critical thinking in human resource development. *Library of Congress Cataloging in Publication Data*, 370(1), 7-45.
- Carrasco, J., & Carrasco, D. (2018). Cartografía de la reforma educativa en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 23(3), 1–19. doi:10.1590/S1413-24782018230080
- Castillo, M. (2015). *El Rol de las buenas prácticas educativas en los centros docentes organización, funcionamiento y docencia (Tesis doctoral)*.
- Castro, N., Gómez-Echeverry, S., & Álvarez, L.-E. (2018). Puntos de inflexión: el efecto de la estrategia Colegios Pioneros sobre el desempeño académico. *Lecturas de Economía*(89), 9–39. doi:10.17533/udea.le.n89a01
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. México D.F, México: McGraw Hill.

- Cruz-Aguayo, Y., Hincapié, D., & Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba*. Banco Interamericano de Desarrollo. Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo-BID. Obtenido de [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/An%20ndice\\_de\\_Profesores\\_a\\_prueba\\_Claves\\_para\\_una\\_evaluaci%20n\\_docente\\_exitosa\\_es.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/An%20ndice_de_Profesores_a_prueba_Claves_para_una_evaluaci%20n_docente_exitosa_es.pdf)
- Cuenca, R. (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente Diálogos con maestros. En C. N. Educación, *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente* (págs. 11-68). Obtenido de Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/propuestapreliminar-fsm.pdf>
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista peruana de investigación educativa*(5), 73–98. Obtenido de [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/743/2/Cuenca\\_La\\_escuela\\_publica\\_en\\_Lima\\_Metropolitana.pdf](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/743/2/Cuenca_La_escuela_publica_en_Lima_Metropolitana.pdf)
- Danielson, C. (2014). *In the framework for teaching evaluation instrument*. Obtenido de <http://www.loccsd.ca/~div15/wp-content/uploads/2015/09/2013-framework-for-teaching-evaluation-instrument.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/240273279\\_Teacher\\_Quality\\_and\\_Student\\_Achievement](https://www.researchgate.net/publication/240273279_Teacher_Quality_and_Student_Achievement)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Departamento de Educación UPN - UPS. (2018). *Modelo educativo adventista. Un viaje a la excelencia*. Lima, Perú: Asociación Casa Editora Sudamericana.

- Díaz de la Vega, B. (2018). *Autoevaluación y mejora del desempeño docente: estudio cualitativo desde la percepción crítico-reflexiva de los docentes (Tesis de maestría)*. Obtenido de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12750>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus Revista de Educación*(12), 88 –103. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Dimaté, C., Tapiero, O., González, C., Rodríguez, R., & Arcila, M. (2017). Evaluación del desempeño docente. *Revista Folios*(46), 83–95. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345951474007.pdf>
- División Sudamericana [DSA]. (2009). *Pedagogía adventista*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : a meta-analysis of school-based universal interventions. *Society for Research in Child Development*, 82(1), 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Echevarría, D. (2017). *Gestión organizacional y calidad educativa en las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur, 2016 (Tesis doctoral)*. Obtenido de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1128>
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. doi:10.18235/0001172
- Falabella , A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M., & Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en educación inicial. Lecciones desde la

- experiencia internacional. *Gestion y política pública*, 27(2), 309 – 340. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/gpp/v27n2/1405-1079-gpp-27-02-309.pdf>
- Felix, K. (2010). *Percepción de las maestras en relación con las políticas de estímulos del centro educativo particular Trilce (Tesis de maestría)*. Obtenido de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1105>
- Fernández-Cruz, F., & Fernández-Díaz, M. (2016). Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*(46), 97–105. doi:10.3916/C46-2016-10
- Ganimian, A., & Murnane, R. (2016). Improving education in developing countries: Lessons from rigorous impact evaluations. *Review of educational research*, 86(3), 719–755. Obtenido de 10.3102/0034654315627499
- Glewwe, P. (2013). *Education policy in developing countries*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goicochea, T. (2017). *Modelo de gestión de la excelencia para los colegios de la Asociación Peruana Central Este (Tesis doctoral)*. Obtenido de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1028>
- Grajales, T. (2003). *Re-pensar en la educación*. Lima, Perú: UPeU.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). Estado de la educación en el Perú. *UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia*, 1(3), 1-256.
- Hanushek, E., & Luque, J. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*. 22(5), 481–502. Obtenido de 10.1016/S0272-7757(03)00038-4

- Hanushek, E., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2018). The value of smarter teachers: international evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Education Next*, 19(2), 56–64. doi:10.3368/jhr.55.1.0317.8619r1
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, B. (2015). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw Hill.
- Hernández-Alcántara, M., Aguirre-Aguilar, G., & Balderrama-Trápaga, J. (2014). Revisión del modelo tecnoeducativo de Heinich y colaboradores (A.S.S.U.R.E.). En I. Esquivel, *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (págs. 61-72). México. Obtenido de [https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los\\_modelos\\_tecno\\_educativos\\_\\_revolucionando\\_el\\_aprendizaje\\_del\\_siglo\\_xxi-4.pdf](https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf)
- Hill, H. (2015). Desarrollo profesional de los docentes. *Escuela de posgrado en educación de Harvard*. Obtenido de <https://www.gse.harvard.edu/faculty/heather-hill>
- Hun, Y., Lavado, J., Ruiz, P., & Silva, J. (2015). *Calidad en los colegios de educación inicial privada de Lima metropolitana (Tesis de maestría)*. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/232119938.pdf>
- Hunt, B. (2004). La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse. En P. Arregui, M. Benavides, & S. Cueto, *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades* (págs. 13-66). Lima, Perú: GRADE.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el cotexto. *Reice*, 5(1), 1-10. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10106>
- Knight, G. (2002). *Filosofía y educación*. Miami, Estados Unidos: Apia.

- Knight, G. (2017). *Educación para la Eternidad*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017–1054. Obtenido de [http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA\\_PUNYA.pdf](http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf)
- Kozanitis, A., Ménard, L., & Boucher, S. (Mayo de 2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Práxis Educativa*, 13(2), 294-311. Obtenido de 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0003
- Kraft, M., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: a meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. Obtenido de 10.3102/0034654318759268
- León, E. (2018). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. Obtenido de <http://www.grade.org.pe/forgedescargas/EI%20fenomeno%20ECE%20Eduardo%20Leon.pdf>
- León, J., Medina-Garrido, E., & Ortega, M. (2018). Teaching quality: High school students' autonomy and competence. *Psicothema*, 30(2), 218–223. doi:10.7334/psicothema2017.23
- Lucio, R. (2017). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista Universidad de La Salle*, 11(17), 35–46. Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1793&context=ruls>
- Luz, E. (2016). *Pesquisa de Marca: Resultados (DSA-Informe N°2016-2)*. Brasilia: División Sudamericana.

- Marcos, M., & Vásquez, M. (2018). Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú. *Estudios Breves de Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación*, 1(3), 1-39. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/EB03.pdf>
- Martin, J. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4–14. doi:10.18634/sophiaj.14v.2i.799
- Martínez - Chairez, G., Guevara - Araiza, A., & Valles - Ornelas, M. (2016). El Desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123–134. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2014a). *Marco de buen desempeño docente*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2014b). *Fascículo de gestión escolar Centrada en los aprendizajes*. Obtenido de [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo\\_gestion\\_escolar\\_centrada\\_en\\_aprendizajes.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_gestion_escolar_centrada_en_aprendizajes.pdf)
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2016a). *Compromisos de gestión escolar*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/compromisos-gestion-escolar/>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2016b). *Currículo nacional de la educación básica*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2019). Promedio de Mejora PISA 2009 - PISA 2018. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Infograf%C3%ADa-resultados.pdf>

- Molina, E., Fatima, S., Ho, A., Hurtado, C., Wilichowski, T., & Pushparatnam, A. (2018). Measuring teaching practices at scale results from the development and validation of the teach classroom observation tool. *ideas*, 1(1), 3-38. Obtenido de <https://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/8653.html>
- Morales-González, B., Edel-Navarro, R., & Aguirre-Aguilar, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos,. En I. Esquivel, *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (págs. 33 – 46). Obtenido de [https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los\\_modelos\\_tecno\\_educativos\\_\\_revolucionando\\_el\\_aprendizaje\\_del\\_siglo\\_xxi-4.pdf](https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf)
- National Council on Teacher Quality [NCTQ]. (2004). Increasing the odds. *Science*. 277(5330), 2-16. doi:10.1126/science.277.5330.1177m
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Delau.
- Nolan, P. (2019). The effect of evaluation on teacher performance. *Journal of Public Economics*, 172(7), 84–110. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0047272719300015#!>
- Nole, J. (2017). *Gestión educativa y la mejora de la calidad de servicios Educativos del colegio Unión (Tesis de maestría)*. Obtenido de [https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/1090/Jose\\_Tesis\\_Maestro\\_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/1090/Jose_Tesis_Maestro_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Obtenido de

<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/91/102.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio : Reflexiones para el contexto peruano*. Obtenido de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172?fbclid=IwAR18r2uq0ADMtzbsSG8YkjvytHVti5EajGhI2zURJ1eFAC>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y El Caribe. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective. *Education and Training Policy*, 1-13. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

Orozco, L. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 24–36. doi:10.22201/iisue.20072872e.2010.1.14

Pascó, A. (10 de mayo de 2019). Déficit fiscal e inversión en educación. *El Comercio*. Obtenido de <https://elcomercio.pe/economia/opinion/deficit-fiscal-e-inversion-educacion-alberto-pasco-font-noticia-633980>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México D.F., México: Quebecor.

- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação & Sociedade*, 40(1), 1-20. doi:10.1590/es0101-73302019189573
- Quiliche, S. (2018). *Experiencias de docentes sobre el programa de desarrollo profesional en una sede de una red de colegios privados de educación básica regular en Lima (Tesis de maestría)*. Obtenido de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12343>
- Quintana-Torres, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Scielo*, 21(2), 259–281. doi:10.5294/edu.2018.21.2.5
- Reddy, L., Glover, T., Kurz, A., & Elliott, S. (2019). Assessing the effectiveness and interactions of instructional coaches: initial psychometric evidence for the instructional coaching assessments–teacher forms. *Assessment for effective intervention*, 44(2), 104-119. Obtenido de 10.1177/1534508418771739
- Reyes, A. (1997). *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases*. México D.F., México: Trillas.
- Rivero, J. (2005). La educación peruana : crisis y posibilidades. *Pro-Posições*, 16(2), 199–218. Obtenido de <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2317/47-artigos-riveroj.pdf>
- Robalino, M. (2007). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*, 5, 7–23. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>
- Saavedra, J. (2020). *Achieving the learning target*. Londres, Inglaterra: The education world forum.
- Salas-Castro, R., Lau, J., & Martínez-Castillo, J. (2014). Resultados empíricos de educación básica (Modelo ACOT). En I. Esquivel, *Los Modelos Tecno-*

- Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (págs. 17-32). Obtenido de  
[https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los\\_modelos\\_tecno\\_educativos\\_\\_revolucionando\\_el\\_aprendizaje\\_del\\_siglo\\_xxi-4.pdf](https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf)
- Salazar, A. (1975). *La educación del hombre nuevo: la reforma educativa peruana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sanders, W., & Rivers, J. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. *Research Progress Report*, 1-14. Obtenido de <https://www.beteronderwijsnederland.nl/files/cumulative%20and%20residual%20effects%20of%20teachers.pdf>
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. Unesco. doi:10.1007/978-94-017-7459-8
- Sepúlveda, A., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Troyano, M., & Opazo, M. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de profesores mal evaluados. *49*(172), 144-163. Obtenido de [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-1574](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574)
- Stallings, J., Knight, S., & Markham, D. (2003). *Using the stallings observation system to investigate time on task in four countries*. Washington, D.C.: World Bank Group. Obtenido de <http://documents.worldbank.org/curated/en/2014/01/20371434/using-stallings-observation-system-invest>
- Trujillo, H. (2016). *Incentivos no económicos promovidos en una institución educativa privada de Lima para motivar el desempeño docente (Tesis de maestría)*. Obtenido de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7808>

- Unidad de Medición de la Calidad Educativa [UMC]. (2001). *El Peru en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matematica y factores asociados en tercer y cuarto grado*. Obtenido de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/1234567>
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa [UMC]. (2006). *Evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2004 ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la evaluación nacional 2004*. Obtenido de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1137/688>. *Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y*
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa [UMC]. (2009). *Marco de trabajo de la evaluación censal de estudiantes. Segundo grado de primaria y cuarto grado de primaria EIB*. Obtenido de [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/07/Marco\\_de\\_Trabajo\\_ECE](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/07/Marco_de_Trabajo_ECE)
- White, E. (1923). *Fundamentos de la educación cristiana*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1978). *La Educación*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Yarce, J. (1997). Calidad total en la educación. *Educación y Educadores*(1), 29–32. Obtenido de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/439>
- Yzusqui, J. (15 de marzo de 2019). *¿Cuál es la real inversión en educación en el Perú? Peru21*. Obtenido de <https://peru21.pe/opinion/real-inversion-educacion-peru-465792-noticia/>

Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. doi:10.3102/00346543156

Zubiría, J. (2014). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

## **ANEXOS**

## Anexo 1: Matriz instrumental

Titulo	Variables	Dimensiones	Indicadores	Fuentes de información	Instrumentos	Valoración
Modelo de calidad MAP (Monitoreo Adventista Pedagógico) en el salón de clases a través del dominio disciplinar y desempeño pedagógico en las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur, 2019.	Dominio disciplinar	Área de Matemática	* Preguntas reproductivas * Preguntas arbitrarias * Preguntas significativas * Preguntas elaborativas	Docentes del nivel primario y secundario de la Unión Peruana del Sur	Examen disciplinar	86 – 100% - Logro destacado 66 – 85% - Satisfactorio 51 – 65% - Proceso 0 – 50% - Inicio
		Área de Comunicación	* Preguntas reproductivas * Preguntas arbitrarias * Preguntas significativas * Preguntas elaborativas			
		Área de Ciencias	* Preguntas reproductivas * Preguntas arbitrarias * Preguntas significativas * Preguntas elaborativas			
		Área de Inglés	* Preguntas reproductivas * Preguntas arbitrarias * Preguntas significativas * Preguntas elaborativas			
	Desempeño pedagógico	Diseño de la sesión de aprendizaje	Presenta una sesión de clase que considera en forma pertinente los momentos y procesos de la secuencia didáctica.	Docentes del nivel primario y secundario de la Unión Peruana del Sur	Ficha de monitoreo	3 – Excelente 2 – Bueno 1 – Requiere mejorar 0 - Deficiente
			El indicador / desempeño / aprendizaje esencial es coherente con la capacidad a lograr.			
			Evidencia los procesos cognitivos en el desarrollo de la sesión de manera eficaz y eficiente.			
			Considera de modo pertinente estrategias y/o actitudes que respondan a la Pregunta Esencial al planificar la sesión.			
			Evidencia en actividades de la sesión la promoción de los enfoques transversales planificados.			
			Plantea situaciones problemáticas que permitan la contextualización con el entorno.			

			Propone estrategias que promueven la interacción entre los estudiantes.			
			Consigna los instrumentos de evaluación en relación al indicador / desempeño / aprendizaje esencial.			
			Planifica estrategias que promueven la metacognición y la transferencia.			
		Organización del aula	Prevé los equipos y materiales oportunos del aula.			
			Orienta a los estudiantes respecto al orden y la limpieza en el aula.			
		Desarrollo de la sesión de clase	Comunica de manera sencilla y directa a los estudiantes, el propósito de la sesión (la capacidad/ indicador/ desempeño / aprendizaje esencial, el valor, las actividades y evaluación)			
			La actividad de inicio logra conectar al estudiante, despierta su interés y lo involucra activamente en el proceso de aprendizaje.			
			Utiliza estrategias que permiten contrastar los saberes previos en la relación con el nuevo conocimiento.			
			La situación planteada logra generar el conflicto cognitivo, promoviendo el razonamiento y/o la creatividad, y/o el juicio crítico.			
			Organiza, monitorea y retroalimenta adecuadamente el trabajo individual y colectivo promoviendo el inter aprendizaje.			
			Las actividades que realiza corresponden al proceso didáctico del área.			
			Ejecuta los procesos cognitivos en el desarrollo de la sesión de manera eficaz y eficiente.			
			Las actividades desarrolladas promueven habilidades investigativas, y/o creativas, y/o analíticas, y/o reflexivas durante la sesión de aprendizaje.			

			Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.			
			Demuestra dominio del tema.			
			Aplica los instrumentos de evaluación en relación al indicador / desempeño / aprendizaje esencial/ criterios de aprendizaje.			
			Pone en práctica estrategias que promueven la metacognición y la transferencia.			
			Promueve el trabajo colaborativo, organizando, monitoreando y evaluando el producto en la sesión de aprendizaje.			
			Hace uso de estrategias para atender a los estudiantes con dificultades, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje.			
			Promueve actividades que generen reflexión sobre la Integración de la Fe y Enseñanza, Creación-Caída-Redención-Recreación			
		Aptitudes personales	Se expresa con corrección en el lenguaje oral, escrito y corporal.			
			Propicia un ambiente de respeto y proximidad.			
			Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes			

## Anexo 2: Matriz de consistencia

Título	Problemas	Objetivos	Hipótesis	Diseño, tipo	Conceptos básicos
Modelo de calidad MAP (Monitoreo Adventista Pedagógico) en el salón de clases a través del dominio disciplinar y desempeño pedagógico en las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur, 2019.	<b>Problema general:</b> ¿En qué medida el modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar y en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur?	<b>Objetivo general:</b> Determinar el nivel de impacto del modelo de calidad MAP en el dominio disciplinar y en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.	<b>Hipótesis general:</b> El modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar y en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.	Diseño: Cuasi Experimental  Tipo: Cuantitativo	<b>Desempeño docente</b>  Dominio disciplinar  Desempeño pedagógico  Calidad
	<b>Problemas específicos:</b> 1. <i>¿En qué medida el modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur?</i> 2. <i>¿En qué medida el modelo de calidad MAP impacta en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur?</i>	<b>Objetivos específicos:</b> 2. <i>Determinar el nivel de impacto del modelo de calidad MAP en el dominio disciplinar de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.</i> 3. <i>Determinar el nivel de impacto del modelo de calidad MAP en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.</i>	<b>Hipótesis derivadas:</b> 1. <i>El modelo de calidad MAP impacta en el dominio disciplinar de los docentes de las instituciones educativas de la Unión Peruana del Sur.</i> 2. <i>El modelo de calidad MAP impacta en el desempeño pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Unión Peruana del Sur.</i>		



## Anexo 4: Ficha de observación de la sesión de aprendizaje

### Datos Generales

Área Académica	
Docente del Aula	
Grado	
Sección	
Nivel	
Tema	
Fecha	
Bimestre	
Profesor Observador	

### Escala de valoración

ESCALA	VALORACIÓN
3	Excelente
2	Bueno
1	Requiere Mejorar
0	Deficiente

### Aspectos a observar

#### Diseño de la sesión de aprendizaje

Nº	Indicadores de desempeño	Escala valorativa 0-3	Observaciones
1	Presenta una sesión de clase que considera en forma pertinente los momentos y procesos de la secuencia didáctica.		No presenta sesión de clase o esta no está impresa.
2	El indicador / desempeño / aprendizaje esencial es coherente con la capacidad a lograr.		No presenta aprendizaje esencial.
3	Evidencia los procesos cognitivos en el desarrollo de la sesión de manera eficaz y eficiente.		No existe evidencia de procesos cognitivos en el momento del desarrollo y en el proceso Gestión/ Explora de la sesión.
4	Considera de modo pertinente estrategias y/o actitudes que respondan a la pregunta esencial al planificar la sesión.		No considera estrategias y/o actitudes que respondan a la pregunta esencial al planificar la sesión, o no son pertinentes

5	Evidencia en actividades de la sesión la promoción de los enfoques transversales planificados.		No se evidencia ni en la denominación ni en las actividades el enfoque transversal planificado.
6	Plantea situaciones problemáticas que permitan la contextualización con el entorno.		No plantea situaciones problemáticas que permitan la contextualización con el entorno.
7	Propone estrategias que promueven la interacción entre los estudiantes.		No propone estrategias que promuevan la interacción entre los estudiantes.
8	Consigna los instrumentos de evaluación en relación al indicador / desempeño / aprendizaje esencial.		No consigna los instrumentos de evaluación en relación al indicador /desempeño / aprendizaje esencial.
9	Planifica estrategias que promueven la metacognición y la transferencia.		No planifica estrategias pertinentes ni diversas, para promover la metacognición y la transferencia.
<b>Sub total</b>	<b>Diseño de la sesión de aprendizaje</b>		

### Organización del aula

Nº	Indicadores de desempeño	Escala valorativa 0-3	Observaciones
1	Prevé los equipos y materiales oportunos del aula.		No prevé los equipos y materiales oportunos para el desarrollo de su sesión de aprendizaje.
2	Orienta a los estudiantes respecto al orden y la limpieza en el aula.		No orienta a los estudiantes respecto al orden y la limpieza en el aula en ningún momento (antes, durante y después) de la sesión de aprendizaje.
<b>Sub total</b>	<b>Organización del aula</b>		

### Desarrollo de la sesión de clase

Nº	Indicadores de desempeño	Escala valorativa 0-3	Observaciones
1	Comunica de manera sencilla y directa a los estudiantes, el propósito de la sesión (la capacidad/ indicador/ desempeño/aprendizaje esencial, el valor, las actividades y evaluación)		No comunica a los estudiantes, el propósito de la sesión (la capacidad /desempeño / aprendizaje esencial / el valor / las actividades y evaluación)

2	La actividad de inicio logra conectar al estudiante, despierta su interés y lo involucra activamente en el proceso de aprendizaje.		La actividad de inicio no logra conectar ni despertar el interés de los estudiantes, tampoco los involucra activamente en el proceso de aprendizaje.
3	Utiliza estrategias que permiten contrastar los saberes previos en la relación con el nuevo conocimiento.		No utilizan estrategias activas que permiten contrastar los saberes previos ni se relacionan con el nuevo conocimiento.
4	La situación planteada logra generar el conflicto cognitivo, promoviendo el razonamiento y/o la creatividad, y/o el juicio crítico.		No plantea expresamente un conflicto cognitivo, ni promueve el razonamiento y/o la creatividad, y/o el juicio crítico durante la sesión.
5	Organiza, monitorea y retroalimenta adecuadamente el trabajo individual y colectivo promoviendo el interaprendizaje.		No organiza ni monitorea, ni retroalimenta el trabajo individual y colectivo para promover el interaprendizaje.
6	Las actividades que realiza corresponden al proceso didáctico del área.		No propicia actividades teniendo en cuenta los procesos didácticos del área (ni los pedagógicos)
7	Ejecuta los procesos cognitivos en el desarrollo de la sesión de manera eficaz y eficiente.		No existe evidencia de la ejecución de procesos cognitivos en el momento del Desarrollo/ proceso de Gestión y Acompañamiento de la sesión.
8	Las actividades desarrolladas promueven habilidades investigativas, y/o creativas, y/o analíticas, y/o reflexivas durante la sesión de aprendizaje.		Las actividades desarrolladas no promueven habilidades investigativas, ni creativas, y/o analíticas, ni reflexivas durante la sesión de aprendizaje.
9	Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.		Se minimiza el tiempo dedicado a actividades de aprendizaje de los estudiantes, centralizándose en la explicación o intervención del docente.
10	Demuestra dominio del tema.		El docente no demuestra dominio del tema.
11	Aplica los instrumentos de evaluación en relación al indicador / desempeño / aprendizaje esencial/ criterios de aprendizaje.		No aplica los instrumentos de evaluación ni se relacionan al indicador /desempeño / aprendizaje esencial.
12	Pone en práctica estrategias que promueven la metacognición y la transferencia.		No pone en práctica estrategias pertinentes y diversas, para promover la metacognición y la transferencia.
13	Promueve el trabajo colaborativo, organizando, monitoreando y evaluando el producto en la sesión de aprendizaje.		No promueve el trabajo colaborativo durante la sesión ni monitorea y evalúa el producto o la evidencia de aprendizaje.

14	Hace uso de estrategias para atender a los estudiantes con dificultades, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje.		No hace uso de estrategias para atender a estudiantes con dificultades, ni tiene en cuenta los estilos de aprendizaje.
15	Promueve actividades que generen reflexión sobre la Integración de la Fe y Enseñanza, Creación-Caída-Redención-Recreación		No promueve actividades que generen la reflexión sobre la Integración de la Fe y Enseñanza , Creación-Caída-Redención-Recreación
<b>Sub total</b>	<b>Desarrollo de la sesión de clase</b>		

### Aptitudes / Actitudes personales

Nº	Indicadores de desempeño	Escala valorativa 0-3	Observaciones
1	Se expresa con corrección en el lenguaje oral, escrito y corporal.		No se expresa adecuadamente en el lenguaje oral, escrito y corporal. Emplea varias expresiones incorrectas o muletillas. Emplea un tono discursivo poco pertinente.
2	Propicia un ambiente de respeto y proximidad.		Si hay faltas de respeto entre los estudiantes, el docente no interviene. El docente, en alguna ocasión, falta el respeto a uno o más estudiantes.
3	Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes		No regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.
<b>Sub total</b>	<b>Aptitudes personales</b>	<b>0.00</b>	
<b>Total</b>		<b>0.00</b>	

## Anexo 5: Exámenes disciplinares

### CT – Primaria

1. Debido al calentamiento global la temperatura superficial del mar ha variado en relación a la que se observaba 30 años atrás, esta situación ha ocasionado que en los últimos años la intensidad y frecuencia de los huracanes haya aumentado por efectos del cambio climático. Del informe anterior, podemos inferir que:

[A] El calentamiento global disminuye la temperatura de las aguas superficiales del mar y esta, a su vez, influye en que los huracanes sean más destructores.

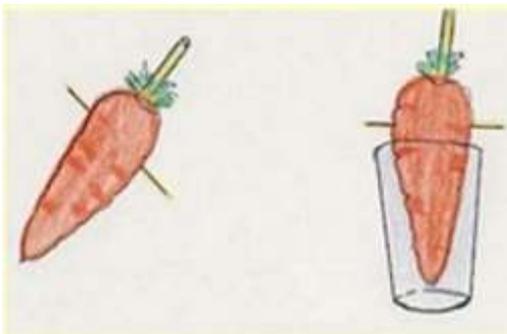
[B] El calentamiento global aumenta la temperatura de las aguas profundas del mar lo que ocasiona la frecuencia de los huracanes.

[C] El enfriamiento global enfría las aguas del mar y esto origina los huracanes.

[D] El calentamiento global aumenta la temperatura de las aguas superficiales del mar, lo que, a su vez, influye en que los huracanes sean más destructores.

[E] El cambio climático ha ocasionado la disminución de la temperatura del aire originando los huracanes.

2. En un experimento se colocó una zanahoria dentro de un vaso con agua, en el centro se incrustó un sorbete, que se rellenó con azúcar; al día siguiente, se observó que el azúcar estaba disuelta. Este fenómeno responde al proceso denominado:



[A] Difusión

[B] Ósmosis

[C] Turgencia

[D] Bomba de potasio

[E] Transporte Activo

3. Juan está realizando el siguiente experimento: introduce su mano izquierda en agua con hielo y su mano derecha en agua caliente al cabo de un minuto introduce ambas manos en un recipiente con agua a temperatura ambiente. ¿Qué sensación térmica percibe?



- [A] Ambas manos sienten el agua caliente.
- [B] Su mano izquierda siente el agua fría y su mano derecha siente el agua caliente.
- [C] Ambas manos sienten el agua fría.
- [D] Su mano izquierda siente el agua caliente y su mano derecha siente el agua fría.
- [E] Ambas manos sienten el agua a temperatura ambiente.

4. Juan rompe de casualidad un frasco de perfume y otro de bencina, al cabo de unos minutos su hermano que está en otra habitación, percibe el olor de la bencina, frente a ello Juan se pregunta ¿por qué algunos líquidos tardan menos que otros en impregnar el aire? Estamos frente al paso del método científico denominado:

- [A] Problematización
- [B] Hipótesis
- [C] Observación
- [D] Conclusión
- [E] Experimentación

5 El Loligo vulgaris, más conocido como calamar, pertenece al reino animalia y al filum de los:

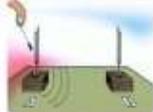
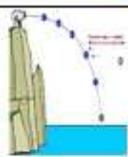
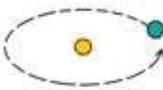
- [A] Cnidarios
- [B] Equinodermos
- [C] Moluscos
- [D] Anélidos
- [E] Poríferos

6. Señala la verdad o falsedad de las siguientes proposiciones:

- a. El sonido es el efecto producido por los cuerpos cuando vibran.
- b. El sonido se propaga a través del agua, del aire y del vidrio.
- c. El tono puede originar sonidos débiles y fuertes.
- d. La intensidad puede originar sonidos agudos y graves.
- e. La frecuencia es la velocidad con que vibra un objeto.

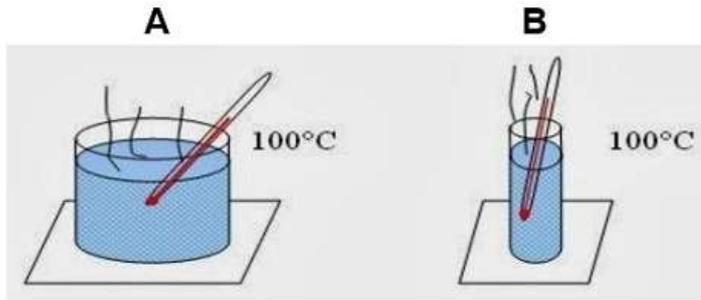
- [A] VFV FV
- [B] VVV FF
- [C] FFVVV
- [D] VVFFV
- [E] VFFVV

7. En los siguientes gráficos relaciona los tipos de movimiento: Coloca la letra según corresponda:

1.	Movimiento ondulatorio		a.	
2.	Movimiento parabólico		b.	
3.	Movimiento pendular		c.	
4.	Movimiento circular		d.	
5.	Movimiento rectilíneo		e.	
6.	Movimiento elíptico		f.	

- [A] 1b -2d -3a-4f -5c -6e
- [B] 1a -2b -3f -4e -5c -6d
- [C] 1b -2d -3f -4a -5c -6e
- [D] 1b -2d -3f -4a -5c -6d
- [E] 1f -2b -3a -4e -5c -6d

8. De acuerdo al siguiente gráfico, la alternativa correcta es:



- [A] El recipiente B hierve más rápido que el A, alcanzan la misma temperatura y la misma cantidad de calor.
- [B] Los dos recipientes hierven al mismo tiempo, alcanzan la misma temperatura y la misma cantidad de calor.
- [C] El recipiente B hierve más rápido que el A, alcanzan la misma temperatura y ambos recipientes tienen diferente cantidad de calor.
- [D] Los dos recipientes hierven al mismo tiempo, alcanzan la misma temperatura y tienen diferente cantidad de calor.
- [E] El recipiente A hierve más rápido que el B, alcanzan la misma temperatura y la misma cantidad de calor.

9. De las siguientes alternativas señala el grupo de animales que pertenece al mismo reino biológico:

- [A] Araña, langostinos, mariposa, milpiés
- [B] Medusa, esponja, malagua, calamar
- [C] Tenia, lombriz de tierra, lombriz de mar
- [D] Gallina, babosa, rana, serpiente
- [E] Tiburón, delfín, ballena, lobo marino

10. Señala la verdad o falsedad de las siguientes proposiciones:

- a. El color verde de las hojas de los vegetales se debe al pigmento de la clorofila.
- b. Las plantas verdes, algas y algunas bacterias pueden realizar el proceso de la fotosíntesis.
- c. La fase oscura de la fotosíntesis ocurre en los cloroplastos.
- d. Los estomas participan en el almacenamiento del almidón producto de la fotosíntesis.
- e. Las mitocondrias presentes en las células participan directamente en el proceso fotosintético.

- [A] VVVFV
- [B] VVFFV
- [C] VVVVF
- [D] VVVFF
- [E] VVFFF

**Inglés – Primaria/Secundaria  
Level A1 – A2**

This placement test is designed to provide teachers of English a quick way of assessing the approximate level of English knowledge. The test should take around 30 minutes to complete.

Mark your answers like in this example: [a] [b] [c] ~~[d]~~ [e]

- 1 Catherine is looking at \_\_\_\_\_
- a. she.
  - b. he.
  - c. here.
  - d. her.
  - e. there.
- 

- 2 James is writing \_\_\_\_\_
- a. with pen.
  - b. by a pen.
  - c. on paper.
  - d. out of a pen.
  - e. in a paper
- 

- 3 Whose flowers are they? They're \_\_\_\_\_
- a. to Mary.
  - b. of Mary.
  - c. Maries.
  - d. Mary's.
  - e. Marry
- 

- 4 Who's that girl?
- a. That girl is some of my friends.
  - b. That girl is me friend.
  - c. That girl is one of my friends.
  - d. That girl's are friends.
  - e. Me and my friend
- 

- 5 Where \_\_\_\_\_ on Mondays?
- a. do go Gabriel
  - b. Gabriel goes
  - c. does Gabriel go
  - d. Gabriel does go
  - e. goes Gabriel do
- 

- 6 What should I do?
-

- a. Go there to they.
  - b. Go there to them.
  - c. Go here to we.
  - d. Go here to us.
  - e. Go there to we
- 

7. Chris \_\_\_\_\_ to play rugby tomorrow.

- a. is going
  - b. can
  - c. shall
  - d. will
  - e. should
- 

8 This is an old photograph of me when I \_\_\_\_\_

- a. have short hairs.
  - b. had short hair.
  - c. have short hair.
  - d. had short hairs.
  - e. has short hair.
- 

9 When we got to school, we \_\_\_\_\_ the bell.

- a. heard
  - b. were hearing
  - c. listened
  - d. were listening
  - e. listen
- 

10 Did you see the man on top of the church last Saturday? No, why \_\_\_\_\_

- a. was he here?
  - b. has he been here?
  - c. was he there?
  - d. has he been there?
  - e. were he there?
- 

11 Look at those shoes!

- a. What shoes are they made?
  - b. What shoes are made of?
  - c. What are shoes made of?
  - d. What are made of shoes?
  - e. What shoes made are?
- 

12 Ricky left class early because he \_\_\_\_\_ a headache.

- a. had
  - b. have
  - c. used to have
  - d. was having
  - e. will have
- 

13 I'm going to give \_\_\_\_\_

- a. to him a record.
- b. him a record.
- c. a record him.
- d. some record to him.
- e. any record him

---

14 His daughter is \_\_\_\_\_

- a. as old as yours.
- b. as old as your one.
- c. so old as yours.
- d. so old as your one.
- e. as old as hers

---

15 I saw many French people

- a. Was the French women old?
- b. Was the French women an old?
- c. Were the French women some old?
- d. Were the French women old?
- e. Were the French woman old?

---

16 We \_\_\_\_\_ my cousin since last Christmas.

- a. aren't seeing
- b. haven't seen
- c. didn't see
- d. don't see
- e. did you see?

---

17 When there's public rocket service to the moon, her father has promised \_\_\_\_\_ her there.

- a. bringing
- b. to take
- c. to bring
- d. taking
- e. taken

---

18 He's a good guitarist, but he plays the piano \_\_\_\_\_

- a. much better.
- b. quiet well.
- c. very good.
- d. too hardly.
- e. very hard

---

19 Molly doesn't eat fish \_\_\_\_\_

- a. Neither does John.
- b. So doesn't John.
- c. Put it off!
- d. John doesn't too.
- e. does he?

---

20 I'll ring you as soon as I \_\_\_\_\_ there.

- a. will get

- b. shall get
- c. will have got
- d. get
- e. gets

## Matemática - Secundaria

### Competencia de Resuelve problemas de cantidades de Cantidad.

1.- Miguel entrega a sus hijos una bolsa con cierta cantidad de canicas. El mayor coge la tercera parte; luego, el segundo coge la tercera parte de lo que quedaba y, finalmente, el menor coge la tercera parte de lo que quedaba hasta ese momento y se da cuenta de que aún quedan en la bolsa 16 canicas ¿Cuántas canicas había en la bolsa?

Opciones de respuesta.

- A) 27
- B) 52
- C) 51
- D) 81
- E) 54

Respuesta Correcta: E

Argumentación de la respuesta correcta:

Se resuelve el siguiente planteamiento  $(\frac{2}{3}) (\frac{2}{3}) (\frac{2}{3}) X = 16$ ; donde  $x=54$

2.- Una fábrica de Gamarra produce normalmente 10 000 camisas al mes, con 40 operarios. Al recibir un pedido por 18 000 camisas para entregar en un mes, los operarios aumentan la producción en un 20%, trabajando horas extras. ¿Cuántos operarios más se deberá contratar, si trabajarán en jornada normal y, por ser novatos, rinden el 80% de lo que rinden los experimentados?

Opciones de respuesta.

- A) 20
- B) 15
- C) 25
- D) 30
- E) 45

Respuesta Correcta: D

Argumentación de la respuesta correcta:

Resuelve el siguiente planteamiento  $X = (6000/10000) (100/80) (40)$  ;  $x = 30$

3) José el carpintero hace 10 docenas de mesas en 24 días ¿cuántas mesas hará en 2 semanas?

Opciones de respuesta.

- A) 30 mesas
- B) 40 mesas
- C) 50 mesas
- D) 60 mesas
- E) 70 mesas

Respuesta Correcta: E

Argumentación de la respuesta correcta:

Resuelve el siguiente planteamiento:  $x=(120)(14)/24$  ;  $x=70$

4) Camila compró huevos sorpresas; si gastó S/ 103,05 y cada uno costó S/ 6,87 ¿Cuántos huevos sorpresa compró?

Opciones de respuesta.

- A) 7 huevos sorpresas
- B) 10 huevos sorpresas
- C) 12 huevos sorpresas
- D) 15 huevos sorpresas
- E) 23 huevos sorpresas

Respuesta Correcta: D

Argumentación de la respuesta correcta:

Resuelve el siguiente planteamiento:  $x=103,05/6,87$ ;  $x=15$

5) Tres hermanos se reparten una herencia del modo siguiente: Rodrigo hereda el 45%; Camila, el equivalente al 60% de Rodrigo; Valeria, el equivalente a 1/3 de Camila. Si quedó un saldo de S/ 38 000, halle la herencia.

Opciones de respuesta.

- A) S/ 200 000
- B) S/ 81 000
- C) S/ 120 000
- D) S/ 243 000
- E) S/ 240 000

Respuesta Correcta: A

Argumentación de la respuesta correcta:

Resuelve el siguiente planteamiento:  $X- 45\% X (9/5) = 38000$ ;  $X = 200 000$

6) Los pesos de 4 personas forman una proporción aritmética, en la que los términos extremos están en la relación de 3 a 7 y los términos medios en la relación

de 7 a 5, respectivamente. Halle la media diferencial de los términos extremos de dicha proporción, si las personas pesan menos de 50Kg.

Opciones de respuesta.

- A) 10
- B) 20
- C) 30
- D) 40
- E) 50

Respuesta Correcta: C

Argumentación de la respuesta correcta:

Resuelve el siguiente planteamiento:  $3k - 7n = 4n - 7k$  donde  $k = 6$ ; luego la media de 18 y 32 es 30.

7) Determina cuánto se acumula en 2 años en la cuenta bancaria del Sr. Miranda si invierte S/28 000 ganando interés del 27.3% anual simple.

Opciones de respuesta.

- A) S/ 40 200
- B) S/ 43 288
- C) S/ 33 288
- D) S/ 43 255
- E) S/ 45 388

Respuesta Correcta: B

Argumentación de la respuesta correcta:

$$M=c(1ni)$$

$$M=28000(1+(2)(0,273))$$

$$M=S/ 43 288$$

8) Determine el monto acumulado de S/ 50 000 que se depositan en una cuenta de una caja municipal que paga 15% anual capitalizable mensualmente al cabo de 2 años.

Opciones de respuesta.

- A) S/ 67367,55
- B) S/ 66667,55
- C) S/ 55367,55
- D) S/ 6745,87
- E) S/ 67364,99

Respuesta Correcta: A

Argumentación de la respuesta correcta:

La tasa de interés compuesto para cada inciso es:

$$i = \frac{j}{m} = \frac{15\%}{12} = 1.25\% \text{ mensual} = 0.0125 \text{ mensual}$$

$$n = 2(12) = 24 \text{ meses}$$

$$M = C(1+i)^n$$

$$M = 50000(1+0.0125)^{24}$$

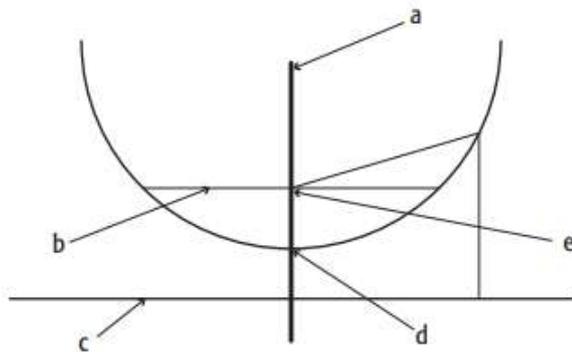
$$M = 50000(1.0125)^{24}$$

$$M = 50000(1.34735105)$$

$$M = S/ 67367,55$$

**Competencia: Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio.**

9.- Identifica y relacione el nombre con las partes de la parábola que le corresponden.



1. Foco
2. Directriz
3. Vértice
4. Eje Focal
5. Lado Recto

Opciones de respuesta.

- A) 1d, 2c, 3e, 4a, 5b
- B) 1d, 2c, 3e, 4b, 5a
- C) 1e, 2b, 3d, 4a, 5c
- D) 1e, 2c, 3d, 4a, 5b
- E) 1b, 2c, 3d, 4a, 5e

Respuesta Correcta: D

Argumentación de la respuesta correcta: D

Muestra la relación correcta entre las partes de la parábola y su representación en la imagen.

10) Se aplica una evaluación a 70 alumnos entre hombres y mujeres; de las mujeres aprobaron el 80% y únicamente el 10% de los hombres. Si el número de aprobados es el 70% del total, ¿cuántas mujeres rindieron la evaluación?

Opciones de respuesta.

- A) 10
- B) 30
- C) 40
- D) 50
- E) 60

Respuesta Correcta: E

Argumentación de la respuesta correcta:

	A	D	Total
Hombres	10%(70-x)		70-x
Mujeres	80%x		X
Total	70%.70		70

$$10\%(70-X)+80\% X= 70\%.70$$

$$X = 60 = \text{total de mujeres que rindieron la evaluación}$$

11) En la hacienda de la abuela María que vive en Apurímac, hay vacas, caballos y cerdos. Sin contar las vacas, hay 24 animales, y sin contar los caballos, hay 36 animales, y sin contar los cerdos, hay 28 animales. ¿Cuál es el número de caballos en dicha hacienda?

Opciones de respuesta.

- A) 8
- B) 6
- C) 10
- D) 12
- E) 18

Respuesta Correcta: A

Argumentación de la respuesta correcta:

$$C + p = 24$$

$$V + p = 36$$

$$V + c = 28$$

Del sistema de ecuaciones se determina que  $C = 8$ ; Es decir son 8 caballos.

12) Si al cuadrado de la edad de Marilyn se le resta 121 veces la mitad de su edad, se obtiene 224. ¿Cuál era la edad de Marilyn hace 51 años?

Opciones de respuesta.

- A) 8 años

- B) 22 años
- C) 13 años
- D) 15 años
- E) 30 años

Respuesta Correcta: C

Argumentación de la respuesta correcta:

Edad actual de celeste = X

$$X^2 - 121(X/2) = 224$$

$$X = 64$$

Su edad era de 13 años.

13) Determina el número que continúa en la siguiente sucesión:

4; 9; 18; 35; 64; 109; ...

Opciones de respuesta.

- A) 174
- B) 127
- C) 181
- D) 162
- E) 171

Respuesta Correcta: A

Argumentación de la respuesta correcta:

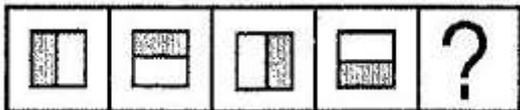
4 ; 9 ; 18 ; 35 ; 64 ; 109 ; x

+5 +9 +17 +29 +45 +y

+4 +8 +12 +16 +20

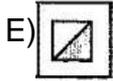
Luego:  $y = 45 + 20 = 65$   
 $x = 109 + 65 = 174$

14) Determina la figura que continua en la siguiente secuencia numérica.



Opciones de respuesta.

- A)
- B)
- C)
- D)



Respuesta Correcta: B

Argumentación de la respuesta correcta:

La mitad negra del cuadrado va girando en dirección de las agujas del reloj.

15) Valeria va al teatro con todos sus hermanos y dispone de S/.22 para las entradas. Si compra entradas de S/.3, le sobra dinero; pero para comprar entradas de S/.3,5 le faltaría dinero. El número de hermanos de Valeria es:

Opciones de respuesta.

A) 7 hermanos

B) 5 hermanos

C) 8 hermanos

D) 4 hermanos

E) 3 hermanos

Respuesta Correcta: A

Argumentación de la respuesta correcta:

$$22 > 3x \quad \text{de aquí: } x = 7,1$$

$$3,5x > 22 \quad \text{de aquí: } x = 6,2$$

El único número entero entre 6,2 y 7,1 es 7.

**Competencia: Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.**

16) En una recta se ubican los puntos consecutivos A, B, C, D y E. Se sabe que BC es 2 veces AB, CD es dos veces DE y AE es 12. Calcular BD.

Opciones de respuesta.

A) 2

B) 4

C) 8

D) 9

E) 10

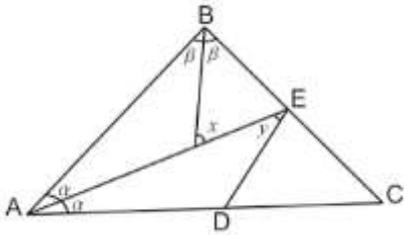
Respuesta Correcta: C

Argumentación de la respuesta correcta:



$$2x + 2y = 2(x+y) \quad \dots \text{ se halla que BD es 8}$$

17) En la figura  $AB = BC$ . Si  $\angle ABC = 40^\circ$  y además  $DE \parallel AB$ . Halla  $x + y$ .



Opciones de respuesta.

- A) 100°
- B) 110°
- C) 95°
- D) 90°
- E) 80°

Respuesta Correcta: D

Argumentación de la respuesta correcta:

Se aplica la propiedad del ángulo externo y se determina que

$X = \alpha + \beta$ ; donde  $\alpha = 35$  se determina que  $x = 55$

De  $\alpha = \gamma$  se determina que  $\gamma = 35$ , entonces  $x + \gamma = 90^\circ$

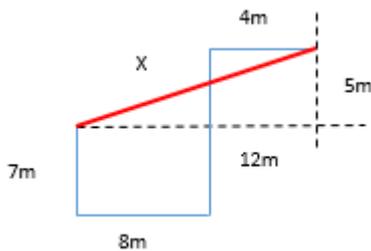
18) Zenaida hace un recorrido de la siguiente manera: 7 metros al sur, 8 metros al este, 12 metros al norte y 4 metros al este. ¿A cuántos metros del punto de partida se encuentra?

Opciones de respuesta.

- A) 16 m
- B) 31 m
- C) 18 m
- D) 13 m
- E) 10 m

Respuesta Correcta: D

Argumentación de la respuesta correcta:



$$x^2 = 5^2 + 12^2 \quad ; \quad x = 13$$

19) Dos hermanas fueron a los juegos mecánicos, Mónica se ha montado sobre el caballo que está a 3.5 m del centro de una plataforma que gira y su hermana Carmen se ha montado en el burrito que estaba a 2 m del centro. Calcular el camino recorrido de ambas cuando la plataforma ha dado 50 vueltas.

Opciones de respuesta.

- A) 1 635 m
- B) 1 099 m
- C) 1727 m
- D) 1389 m
- E) 900 m

Respuesta Correcta: C

Argumentación de la respuesta correcta:

$$Mónica = (2)(3,14)(3,5) = 21,98 \text{ m} \quad \text{por 50 vueltas} = 1\,099$$

$$L_{Carmen} = (2)(3,14)(2) = 12,56 \text{ m} \quad \text{por 50 vueltas} = 628$$

$$\text{En total} = 1727 \text{ m.}$$

20) Si las dimensiones del patio de forma rectangular de 12 m y 16 m; se reducen a la mitad, ¿en cuánto se reduce el área del patio?

Opciones de respuesta.

- A) 48 m<sup>2</sup>
- B) 144 m<sup>2</sup>
- C) 134 m<sup>2</sup>
- D) 150 m<sup>2</sup>
- E) 192 m<sup>2</sup>

Respuesta Correcta: B

Argumentación de la respuesta correcta:

$$\text{El área si reducir sería: } A_{\text{inicial}} = 16 \times 12 = 192 \text{ m}^2$$

$$A_{\text{reducido}} = 6 \times 8 = 48 \text{ m}^2$$

$$\text{Entonces se reduce el patio: } 192 - 48 = 144 \text{ m}^2$$

21) La piscina Cifuentes tiene aproximadamente estas dimensiones. Largo 25 m, ancho 12 m y alto 1,8m. ¿Cuántos litros de agua son necesarios para llenarla?

Opciones de respuesta.

- A) 450 000 l.
- B) 485 000 l.
- C) 540 000 l.
- D) 600 000 l.
- E) 546 978 l.

Respuesta Correcta: C

Argumentación de la respuesta correcta:

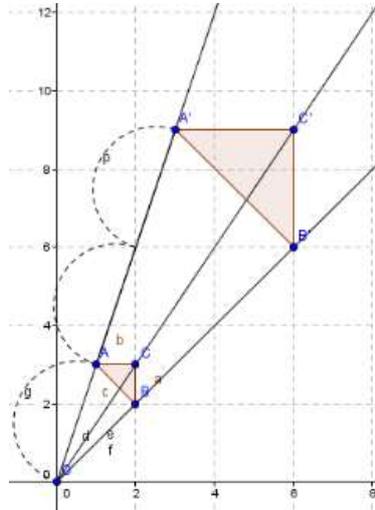
Primero averiguamos el volumen multiplicando los valores de la piscina (25m)

$$(12\text{m}) (1,8\text{m}) = 540 \text{ m}^3$$

Sabemos que un decímetro cúbico a un litro  $1 \text{ dm}^3 = \text{lt}$

Convertimos  $540 \text{ m}^3$  a decímetros =  $540 \text{ m}^3 = 540\,000 \text{ dm}^3 = 540\,000 \text{ l}$ .

22) Identifica que tipo de transformación en el plano corresponde al siguiente gráfico



Opciones de respuesta.

- A) Traslación
- B) Rotación
- C) Simetría central
- D) Simetría Axial
- E) Homotecia

Respuesta Correcta: E

Argumentación de la respuesta correcta:

Una homotecia es una transformación afín que, a partir de un punto fijo, multiplica todas las distancias por un mismo factor.

**Competencia: Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre.**

23) A partir de la siguiente tabla de datos agrupados, identifique el intervalo donde se ubica el cuarto decíl.

Intervalo	$f_i$	$F_i$
04-08	7	7
09-13	6	13
14-18	5	18
19-23	4	22
24-28	2	24
29-33	6	30

Opciones de respuesta.

- A) 09-13
- B) 14-18
- C) 19-23
- D) 24-28
- E) 30 - 31

Respuesta Correcta: A

Argumentación de la respuesta correcta:

La solución es  $D_4 = \frac{4}{10}(30) = 12$  por lo tanto se encuentra en Intervalo 9-13

24) Determina en tipo de variable: Temperaturas registradas cada hora en un observatorio.

Opciones de respuesta.

- A) Cuantitativa continúa
- B) Cuantitativa discreta
- C) Cualitativa ordinal
- D) Cualitativa Cardinal
- E) Dependiente

Respuesta Correcta: A

Argumentación de la respuesta correcta:

Cuantitativa porque sus valores son numéricas y continuas por que no son valores enteros sino decimales.

25) Se tiene a continuación las edades de 20 alumnos de la I.E ROGERIO VELASQUEZ 16; 18; 20; 21; 19; 19; 20; 18; 17; 18; 21; 16; 21; 19; 16; 16; 17; 18; 16; 18, se puede decir entonces que la moda es:

Opciones de respuesta.

- A) Unimodal
- B) Bimodal
- C) Amodal
- D) Trimodal
- E) Multimodal

Respuesta Correcta: B

Argumentación de la respuesta correcta:

Ordenamos los datos: 16 16 16 16 16 17 17 18 18 18 18 18 19 19 19 20 20 21 21 21 y notamos que los datos que más se repiten son el 16 y el 18 por lo tanto la moda es Bimodal ya que tiene dos modas.

26) De la producción diaria de una máquina se eligió una muestra de 100 baterías que se probaron para ver cuánto tiempo operarían en una lámpara medida en horas y los resultados fueron los siguientes. Hallar el promedio de duración de las lámparas. (Datos agrupados)

28	14	30	47	33	21	17	22	31	20
36	16	13	22	34	27	11	17	43	41
31	39	48	40	41	11	20	23	27	29

12	12	32	43	35	31	40	31	17	29
17	14	19	23	46	40	27	28	31	35
20	17	39	42	41	50	30	17	46	31
11	33	36	37	19	17	22	36	47	17
49	16	37	43	42	41	22	17	19	20
35	17	25	36	39	30	40	36	36	38
23	23	13	16	46	40	22	23	21	39

Opciones de respuesta.

- A) 25,5
- B) 29,40
- C) 32,5
- D) 34,6
- E) 38.2

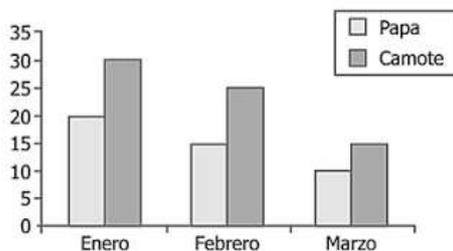
Respuesta Correcta: B

Argumentación de la respuesta correcta:

Agrupamos los datos en tablas de frecuencias de datos agrupados, luego la media aritmética es el promedio, es decir la sumatoria del  $n_i \cdot M_i$  dividido entre el total de datos.

$$X = 2940/100 \quad X = 29,40$$

27) El gráfico muestra la producción (en toneladas) de dos tubérculos, entre meses del año ¿En qué porcentaje desciende la producción de camote entre febrero y marzo?



Opciones de respuesta.

- A) 15%
- B) 20%
- C) 30%
- D) 40%
- E) 45%

Respuesta Correcta: D

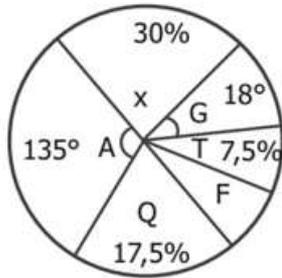
Argumentación de la respuesta correcta:

$$25\text{tn} \text{-----} 100\%$$

$$10\text{tn} \text{-----} X$$

$$X = 40\%$$

28) Se realizó una encuesta de preferencias a cierto número de estudiantes de la institución educativa Pedro Ruiz Gallo de los cursos de Aritmética (A); Álgebra (X); Geometría (G); Física (F); Trigonometría (T); Química (Q).  
 ¿Cuál es el total de alumnos encuestados?



Opciones de respuesta.

- A) 300 estudiantes
- B) 320 estudiantes
- C) 340 estudiantes
- D) 360 estudiantes
- E) 370 estudiantes

Respuesta Correcta: D

Argumentación de la respuesta correcta: D

El 5 % equivale a 18 estudiantes entonces el total de estudiantes es 360.

29) ¿Cuál es la probabilidad de que al arrojar 3 monedas al aire y que salgan las tres veces seguidas cara? En porcentajes. (Uso del Diagrama de Árbol)

Opciones de respuesta.

- A) 2,5 %
- B) 6,25 %
- C) 15,25 %
- D) 25 %
- E) 38 %

Respuesta Correcta: B

Argumentación de la respuesta correcta:

$$P(c;c;c) = \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{8} = \frac{1}{16} = 6,25$$

30) ¿La selección peruana quiere tomarse una foto ¿de cuántas formas pueden colocarse los 11 jugadores del equipo de fútbol teniendo en cuenta que el portero no puede ocupar otra posición distinta que la portería?

Opciones de respuesta.

- A) 35 000
- B) 208 988
- C) 3 628 800

D) 5 456 768

E) 12 456 445

Respuesta Correcta: C

Argumentación de la respuesta correcta:

Sí entran todos los elementos.

Sí importa el orden.

No se repiten los elementos.

$P_{10} = 10! = 3\,628\,800$

## Comunicación - secundaria

### Lee con atención el siguiente texto:

En las sociedades modernas, los medios de comunicación tienen la responsabilidad de enseñar, mostrar o instruir a los ciudadanos sobre qué es importante para formar su pensamiento político. De ahí que la tarea del periodista sea, ante todo, la de intermediar. Su tarea está orientada al público. Sus privilegios profesionales, como es la protección de las fuentes, y el derecho a acceder a la información, son percibidos como privilegios ejercidos en administración.

Por ello es que los periodistas cargan con una responsabilidad mayor por los contenidos de sus mensajes, porque ocupan puestos claves en la red de los sistemas de comunicación masivos. La labor periodística se especializa en la tarea de intermediar información, así como orientar y gestionar debates. Cuando más compleja es la realidad más necesita el espectador o el lector que su curiosidad sea administrada por los medios en los aspectos que escapan a su discernimiento. Esto hace que el compromiso más importante del periodista sea con la exactitud de sus informes.

La labor del periodista debe ser contar la verdad, ser ecuánime y asumir sus responsabilidades y consecuencias por lo que dice o escribe. No se puede dar licencia para mentir por la simple cuestión de fidelidad a un determinado personaje público, movimiento político o un líder ocasional. En suma, el primer compromiso del periodista es con el público.

1) ¿Cuál es la idea principal del tercer párrafo?

A) Profesionales de la verdad dentro del periodismo.

B) Los medios de comunicación y el periodismo.

- C) La tarea del periodista es informar con veracidad.
- D) Los privilegios del periodista en la sociedad.

**Lee con atención el siguiente texto:**

Descubierta en 1882 por el científico Robert Koch, que dio nombre al bacilo, la tuberculosis causa daños irreparables en los pulmones del ser humano y provoca cada año la muerte de tres millones de personas en las áreas más deprimidas del mundo, según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

La tuberculosis se contagia por inhalación de los bacilos contenidos en las gotitas respiratorias despedidas por las personas enfermas cuando tosen o hablan, pero también por vía gastrointestinal a través de la leche contaminada con el microbio de la tuberculosis bovina. El bacilo afecta a los pulmones, en cuyo caso se conoce como tuberculosis pulmonar, donde provoca lesiones que pueden llegar a ser mortales, especialmente en el caso de los niños.

Después de muchos estudios, la estreptomycin y otros fármacos conocidos proporcionaron vacunas eficaces contra la dolencia, pero eran incapaces de atacar el bacilo, *Mycobacterium tuberculosis*, en sus distintas y frecuentes mutaciones.

Como resultado, la enfermedad ha llegado a adquirir carácter de epidemia en numerosos países pobres, en los que, de no invertirse la tendencia, habrá 200 millones de enfermos y 70 millones de muertos desde ahora hasta el año 2020.

2) ¿Cuál es el tema del texto?

- A) La tuberculosis.
- B) El Bacilo de Koch.
- C) El *Mycobacterium tuberculosis*.
- D) Los bacilos y los pulmones

3) Reconoce las marcas textuales más apropiadas para completar el sentido lógico de la oración.

..... **su solvencia económica era limitada, se dirigió no a una clínica,**  
..... **a una posta médica..... recibir la atención debida.**

- A) No obstante - sino – para
- B) Porque - o – para
- C) Puesto que - sino – para
- D) Aunque - y – por

4) En los textos literarios es frecuente el uso de diversos recursos expresivos. En el siguiente verso «Tu sapiencia opaca la luz solar», destaca la figura literaria denominada:

- A) metáfora
- B) hipérbole
- C) epíteto
- D) anáfora

5) Señale la alternativa que constituye un enunciado correctamente tildado:

- A) Carlos, daselo sin ningún inconveniente.
- B) Practica antes de ejercer tú deporte.
- C) Descifrar el porqué es importante.
- D) Dime lo qué es más significativo para ti.

6) Teniendo en cuenta los criterios gramaticales para determinar al sujeto, elija en cuál de las siguientes oraciones se ha subrayado correctamente esta función sintáctica.

- A) Todos los días mi madre prepara el desayuno.
- B) La tolerancia y la paciencia te ayudarán en la vida.
- C) Laura, lamentablemente, llegué cuando te habías ido.
- D) Es indispensable que tú mantengas la calma.

7) La versatilidad del adverbio se manifiesta de distintas maneras. Una de ellas, por ejemplo, es la serie de adverbios sucesivos. Sin embargo, existen algunas secuencias incorrectas que deben evitarse, como:

- A) muy tarde
- B) más mejor
- C) bien mal
- D) bastante bien

8) En su clase de multiculturalidad, ante un grupo de estudiantes extranjeros, un profesor expone en inglés, aunque por momentos en castellano cuando diserta sobre los apus y la Pachamama. En esta situación y, en relación con el proceso de comunicación, se puede afirmar que...

- A) el emisor y los receptores hablan una sola lengua.
- B) el emisor utiliza más de un código lingüístico.
- C) todos los receptores hablan quechua y castellano.
- D) cuando el emisor emite el mensaje, lo decodifica.

9) La alternancia entre *o*, *u* y *ue* en las formas conjugadas *duermo*, *duermes*, *dormí*, *durmieron*, de la palabra *dormir* corresponde a un verbo:

- A) predicativo

- B) pronominal
- C) irregular
- D) intransitivo

10) En el poema medieval la *Divina comedia*, de Dante Alighieri, se presenta a tres personajes centrales: Dante, el hombre tentado por los pecados; Virgilio, poeta pagano, símbolo de la razón humana y Beatriz, mujer que representa la fe y que conduce a Dante por los cielos del Paraíso. Estos roles muestran un poema narrativo caracterizado principalmente por:

- A) La representación de aspectos negativos del alma humana encarnados en Dante.
- B) Elementos épicos que muestran la acción de los personajes y su nobleza de sentimiento.
- C) La presencia de la alegoría, en tanto cada personaje representa una dimensión humana.
- D) La pertenencia de los tres personajes al mundo cristiano, lo que revela su fe en Dios.

11) Toda obra tiene un escritor. Marque la alternativa que relaciona incorrectamente esta analogía:

- A) “La ciudad y los perros” por Mario Vargas Llosa / “Cantos de vida y esperanza” por Rubén Darío
- B) “Hamlet” por William Shakespeare / “Coplas a la muerte de su padre” por Jorge Martínez
- C) “Cien años de soledad” por Gabriel García Márquez / “Poemas humanos” por César Vallejo.
- D) “Don Quijote de la Mancha” por Miguel de Cervantes / “Los ríos profundos” por José María Arguedas.

12) Observa los siguientes textos y señala su formato textual:

**I**

**II**

### La Gran Muralla China fue 'restaurada' con cemento y genera rechazo del país

El gobierno de China abrió una investigación para buscar a los responsables de supuestos daños que ha sufrido un tramo de la Gran Muralla China, luego de que entre 2013 y 2014 fuese reparada con cemento blanco, material diferente de la piedra caliza, granito o ladrillo que se utilizó en su construcción original. El rechazo de cientos de personas no se hizo esperar en redes sociales.

El fragmento está ubicado entre las provincias de Liaoning y Hebei, al noreste del país y turistas locales y extranjeros han reportado mediante imágenes un choque estético visiblemente negativo en la infraestructura que empezó a construirse en el siglo III a.C. Fue la Administración Estatal de Patrimonio Cultural que, mediante un comunicado, aseguró que examinará la veracidad de las imágenes. Si hay daños, sancionará a los responsables.

---

**III**

**Regulación de la fertilidad**

En Chile la población chilena tiene entre 1 a 2 hijos/as por mujer

26,4% de las mujeres en edad fértil que tienen entre 15-54 años (5.259.143) se encuentran bajo algún método de regulación de la fertilidad en el sistema público de salud (1.385.901)

**Porcentaje del método de regulación de la fertilidad que utiliza la población**

Anticoncepción hormonal	34%
Anticoncepción de barrera	30%
Dispositivo intrauterino	26%
Anticoncepción natural	7%
Anticoncepción quirúrgica	10%
Anticoncepción de emergencia	4%
Anticoncepción de emergencia	2%

**Esterilizaciones**

Mujeres	14.234	99,4%
Hombres	1.133	0,6%

**III**

El fragmento está ubicado entre las provincias de Liaoning y Hebei, al noreste del país y turistas locales y extranjeros han reportado mediante imágenes un choque estético visiblemente negativo en la infraestructura que empezó a construirse en el siglo III a.C. Fue la Administración Estatal de Patrimonio Cultural que, mediante un comunicado, aseguró que examinará la veracidad de las imágenes. Si hay daños, sancionará a los responsables.

- A) I- Discontinuo/ II- Continuo/ III- Continuo
- B) I- Continuo / II- Continuo/ III - Discontinuo
- C) I- Discontinuo/ II- Continuo/ III - Discontinuo
- D) I- Mixto/ II- Continuo/ III- Discontinuo

13) ¿Qué alternativa está mejor redactada?

- A) En vista de que los peces son la especie más abundante en los océanos, los de acuario solo se encuentran en algunos lugares como lagunas y lagos.
- B) Los peces son la especie más abundante en los océanos, por lo que los de acuario solo se encuentran en algunos lugares como lagunas y lagos.
- C) Los peces son la especie más abundante en los océanos. Sin embargo, los de acuario solo se encuentran en algunos lugares como lagunas y lagos.
- D) Los peces de acuario solo se encuentran en algunos lugares

## Comprensión lectora

Lee con atención el siguiente texto y responde:

Para dominar al prójimo hay que conocerlo y quererlo. Tratando de imponerle mis ideas es como recibo las tuyas. Amar al prójimo es querer que sea como yo, que sea otro yo. Mi esfuerzo por imponerme a otro, por ser y vivir yo en él, es lo que da sentido religioso a la colectividad, a la solidaridad humana.

El sentimiento de solidaridad parte de mí mismo; como soy sociedad, necesito adueñarme de la sociedad humana; como soy un producto social, tengo que socializarme.

De primera intención, protesto contra el inquisidor y a él prefiero al comerciante que viene a colocarme sus mercancías; pero si recogido en mí mismo lo pienso mejor, veré que aquél, el inquisidor, cuando es de buena intención, me trata como a un hombre, como a un fin en sí, pues si me molesta es por el caritativo deseo de salvar mi alma. Mientras que el otro no me considera sino como a un cliente, como a un medio, y su indulgencia y tolerancia no es en el fondo sino la más absoluta indiferencia respecto a mi destino. Hay mucha más humanidad en el inquisidor.

*DE UNAMUNO, Miguel  
Del sentimiento trágico de la vida*

14) El adueñarse de la sociedad supone:

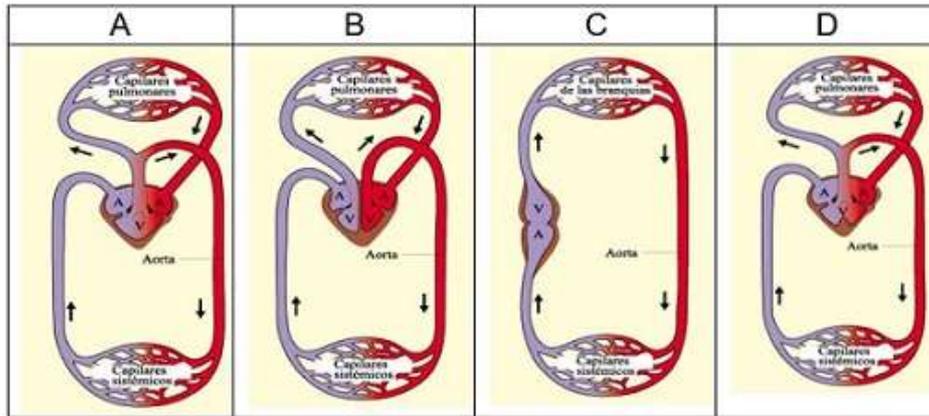
- A) entenderse a sí mismo
- B) dejar de ser producto social
- C) la socialización del sujeto
- D) un sentimentalismo egoísta

15) El inquisidor se muestra más humano porque:

- A) asume la solidaridad como el único principio humano.
- B) se opone totalmente a la indulgencia y tolerancia.
- C) se interesa en los demás considerándolos un fin en sí.
- D) revalora el individualismo del ser humano.

## Ciencia y Tecnología - Secundaria

Las imágenes corresponden a los sistemas circulatorios de los peces, anfibios, reptiles, aves y mamíferos.



[A] peces/B-anfibios/A-reptiles/D-aves y mamíferos/C

[B] peces/D-anfibios/C-reptiles/B-aves y mamíferos/A

[C] peces/C-anfibios/A-reptiles/D-aves y mamíferos/B

[D] peces / C - anfibios / D - reptiles/ A - aves y mamíferos/B

[E] peces / B - anfibios / C - reptiles/ D - aves y mamíferos/A

2 Cuál de la siguiente fórmula molecular estructural corresponde al ácido perclórico:

[A] H-Cl

[B] H-O-Cl-O

[C] H-O-Cl

[D] 
$$\begin{array}{c} \text{O} \\ | \\ \text{H}-\text{O}-\text{Cl}-\text{O} \\ | \\ \text{O} \end{array}$$

[E] H - Cl - O

3 Durante una práctica de laboratorio un docente con ayuda de una pipeta vierte en un vaso de precipitados una mínima cantidad de amoníaco  $\text{NH}_3$ , con otra pipeta una cantidad mínima de Ácido Muriático  $\text{HCl}$ . Cuando los reactivos o sustancias entraron en contacto se produjo una reacción obteniendo una nueva sustancia. Con esta experiencia el docente comprobó una reacción de:

[A] desplazamiento

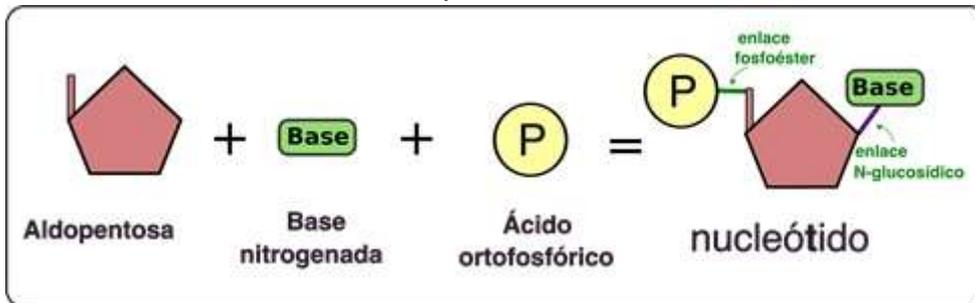
[B] combustión

[C] síntesis

[D] doble desplazamiento

[E] descomposición

4 La fórmula estructural corresponde a un:



[A] lípido

[B] aminoácido

[C] nucleótido

[D] glúcido

[E] ácido graso

5 Relaciona el grupo funcional de los compuestos orgánicos con su respectiva estructura:

1	2	3	4

[A] Éter/1 - Amina/2 - Aldehído/3 - Cetona/4

[B] Éter/2-Amina/3-Aldehído/4-Cetona/1

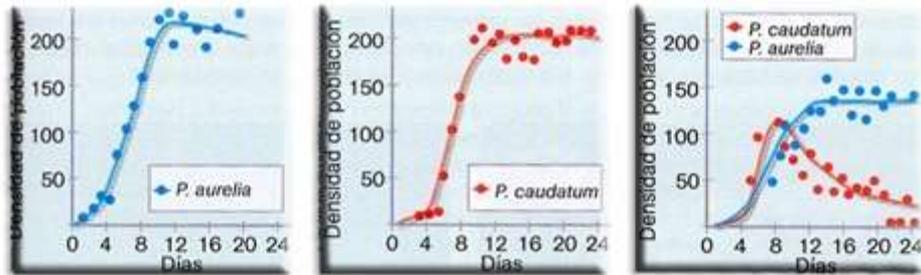
[C] Éter/1 - Amina/4 - Aldehído/2 - Cetona/3

[D] Éter/4 - Amina/2 - Aldehído/3 - Cetona/1

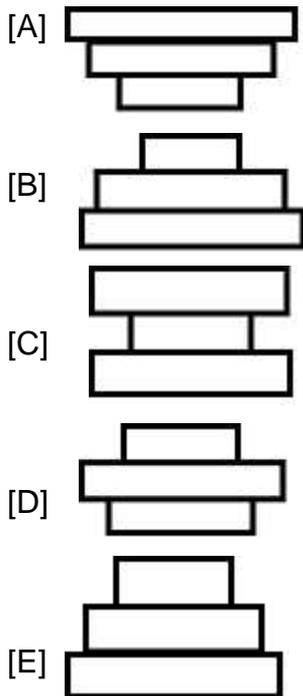
[E] Éter/3 - Amina/2 - Aldehído/4 - Cetona/1

6. A continuación presentamos las gráficas obtenidas con el cultivo de *Paramecium aurelia* y el *Paramecium caudatum*. Las dos primeras corresponden a cultivos individuales y la tercera gráfica a un cultivo mixto:

[A] Parasitismo [B] Competencia [C] Comensalismo [D] Mutualismo [E] Simbiosis



7. Existen ecosistemas donde las mediciones de biomasa de los organismos productores es menor que la biomasa de los seres herbívoros, debido a que los productores poseen una alta renovación de la biomasa por una constante reproducción y mucho más de prisa que sus depredadores ¿Cuál de las siguientes pirámides de biomasa corresponde a la afirmación?

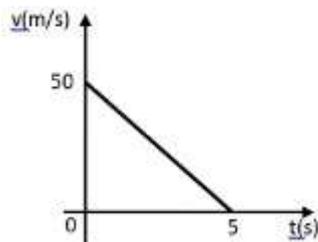


8. Proceso natural y/o antropogénico que consiste en el enriquecimiento de las aguas con nutrientes, a un ritmo tal que no puede ser compensado por la mineralización total, de manera que la descomposición del exceso de materia orgánica produce una disminución del oxígeno en las aguas profundas. Sus efectos pueden interferir de modo importante con los distintos usos que el hombre puede

hacer de los recursos acuáticos (abastecimiento de agua potable, riego, recreación, etc.).

- [A] Oligotrofización
- [B] Contaminación
- [C] Eutrofización
- [D] Floración
- [E] Amonificación

9. Se observa una gráfica que describe el movimiento vertical de caída libre de una partícula. Entonces, podemos afirmar que la partícula:



- [A] baja y después de 5 s su velocidad es nula.
- [B] sube y aumentando su velocidad durante los 5 s.
- [C] sube y después de 5 s alcanza su máxima altura.
- [D] baja y aumenta su velocidad durante los 5 s.
- [E] se mantiene estable no sube ni baja.

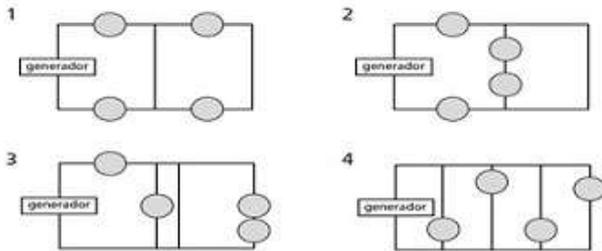
10. En el caso de medicamentos proteicos, la industria farmacéutica ha optado por el camino de la ingeniería genética o metodología del ADN recombinante. La primera proteína recombinante aprobada como medicamento fue:

- [A] insulina
- [B] penicilina
- [C] miocina
- [D] anfetamina
- [E] auxina

11. Un docente para demostrar un circuito muestra a sus estudiantes los siguientes esquemas y les pregunta, ¿En cuál de los siguientes diagramas se representa la conexión en la que se prenden las cuatro lámparas?

1. [A] 1 y 2
2. [B] Solo 2

3. [C] 3 y 4
4. [D] Solo 4
5. [E] 1 y 4



12. Un estudiante manifiesta: “Si la velocidad de evaporación depende de la naturaleza del líquido entonces, las mismas cantidades de líquidos diferentes, colocados en recipientes iguales y en idénticas condiciones ambientales mostrarán al cabo de un tiempo, disminuciones de niveles diferentes en cada frasco”. Estamos frente al proceso indagatorio denominado:

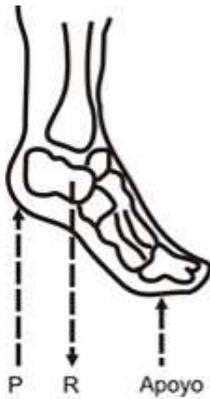
- [A] conclusión.
- [B] observación.
- [C] Problematización
- [D] hipótesis.
- [E] experimentación

13. Consideramos que un organismo es transgénico cuando ha sufrido la alteración de su:

1. [A] fenotipo generando condiciones similares al progenitor.
2. [B] material hereditario por la introducción artificial de un gen exógeno.
3. [C] material hereditario por la introducción de codones endógenos.
4. [D] material genético de otro organismo similar.
5. [E] genotipo y fenotipo alterado por otro organismo similar.

14. La figura mostrada representa un ejemplo de una palanca de segundo orden, si las fuerzas de resistencia (R) y potencia (P) son verticales y tienen una magnitud de 500 N y 300 N respectivamente, ¿qué magnitud tiene la fuerza del apoyo?

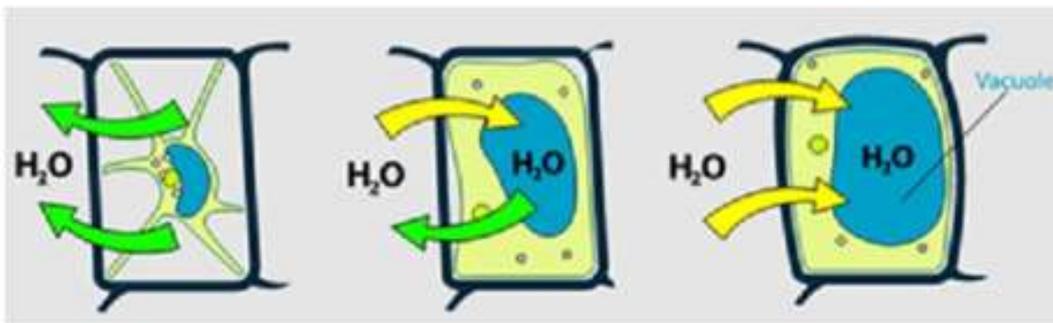
- A] 300 N
- [B] 400 N
- [C] 100 N
- [D] 200 N
- [E] 800 N



15. Se tiene un átomo neutro con número de masa es 108 y su número de neutrones es 14 unidades más que el número de electrones. Determine la carga nuclear.

- [A] 37
- [B] 58
- [C] 86
- [D] 47
- [E] 61

16. De acuerdo a la imagen, señala el medio en la que se encuentran las células:



- [A] Hipertónico/C - Hipotónico/A - Isotónico/B
- [B] Hipertónico/AHipotónico/C-Isotónico/B
- [C] Hipertónico/BHipotónico/A-Isotónico/C
- [D] Hipertónico/B Hipotónico/C - Isotónico/A
- [E] Hipertónico/A Hipotónico/B - Isotónico/C

17 Una docente coloca distintas cantidades de agua y de alcohol en vasos de precipitado:

- En el vaso 1: 20g de agua
- En el vaso 2: 40 gde agua
- En el vaso 3: 20 g de alcohol

En el vaso 4: 40g de alcohol

Luego calienta los cuatro vasos hasta 30 °C. Y pregunta a sus estudiantes, ¿cuál de las respuestas es la correcta de acuerdo a la cantidad de calor que absorbe el líquido en cada uno de los vasos?

- [A] En los vasos 1 y 2 es la misma porque tienen la misma sustancia
- [B] En los vasos 2 y 4 es la misma porque tienen la misma masa
- [C] En el vaso 2 es mayor que la del vaso 1 porque la masa es mayor
- [D] En el vaso 3 es mayor que la del vaso 4 porque la masa es menor
- [E] En el vaso 4 es menor porque hay mayor masa que en el vaso 3

18. El filamento de una lámpara incandescente es perpendicular a un campo magnético de densidad de flujo 0,3 Wb/m<sup>2</sup>. Calcule la fuerza lateral que experimenta una porción de filamento de 4 cm de longitud cuando la corriente que pasa por él es de 0,5 A.

- [A] 60 N
- [B] 0,6 N
- [C] 0,006N
- [D] 0,0006N
- [E] 600 N

19. Los Gases de Efecto Invernadero (GEI) son:

- [A] monóxido de carbono (CO), óxido nitroso (N<sub>2</sub>O), metano (CH<sub>4</sub>), amonio (NH<sub>4</sub>) y vapor de agua
- [B] dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), dióxido de azufre (SO<sub>2</sub>), metano (CH<sub>4</sub>), oxígeno (O<sub>2</sub>) y vapor de agua
- [C] dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), óxido nitroso (N<sub>2</sub>O), metano (CH<sub>4</sub>), ozono (O<sub>3</sub>) y vapor de agua
- [D] monóxido de carbono (CO), óxido nitroso (N<sub>2</sub>O), propano (C<sub>3</sub>H<sub>8</sub>), ozono (O<sub>3</sub>) y vapor de agua
- [E] dióxido de carbono (CO), óxido sulfuroso (S<sub>2</sub>O), metano (CH<sub>4</sub>), ozono (O<sub>3</sub>) y vapor de agua

20. Durante la degradación de la Capa de Ozono se suscita lo siguiente:

1. Un rayo UV libera un cloro de una molécula de CFC
2. El Cloro liberado se encuentra con una molécula de Ozono
3. El Cloro arranca un átomo de Oxígeno al Ozono
4. El...

La afirmación que completa la frase es:

- [A] oxígeno libera al átomo de cloro, este se junta con otro oxígeno, formando una molécula de óxido de cloro y continúa destruyendo moléculas de ozono.
- [B] cloro libera al átomo de oxígeno el cual se junta con otro, formando una molécula de óxido de cloro y continúa destruyendo moléculas de ozono.
- [C] oxígeno libera al átomo de cloro el cual se junta con otro átomo de cloro, formando una molécula de cloro y continúa destruyendo moléculas de ozono.
- [D] cloro libera al átomo de oxígeno el cual se junta con otro igual, formando una molécula de oxígeno y el cloro continúa destruyendo moléculas de ozono.
- [E] cloro libera al átomo de oxígeno el cual se junta con otro igual, formando una molécula de ozono y el cloro continúa destruyendo moléculas de oxígeno.

## Anexo 6: Actas de reunión de mentoría



### ACTA DE REUNIÓN DE MENTORÍA

SGCE–ACTA–03–2019

Datos de la I.E.A.  
 Nombre: Huancayo  
 Ubicación: Huancayo  
 Población:  
 48; 133 y 172 (1er Control)  
 44; 134 y 171 (2do Control)  
 42; 129 y 164 (3er Control)

Niveles: Inicial, Primaria y Secundaria

Agenda	Nº de Acta: 03
Flujo de trabajo <b>Objetivo general:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar los resultados del logro del desempeño docente y sus efectos en el nivel de logro del aprendizaje en el tercer control del Programa de Mentoría Adventista.</li> </ul>	FECHA: 18 de noviembre HORA: 10.00 am– 12:00 m Nº de horas de la sesión:
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar los resultados del desempeño docente del tercer control 2019 como parte del acompañamiento realizado por los mentores de las instituciones educativas adventistas.</li> <li>• Evaluar la influencia del desempeño docente en el nivel de logro del aprendizaje de los estudiantes del tercer control del Programa de Mentoría Adventista.</li> <li>• Analizar la implementación de estrategias del Programa de Mentoría Adventista asumidas por los mentores en el tercer control.</li> </ul>	<b>2 horas</b>

#### **RESUMEN DE LOS TEMAS TRATADOS Y ACUERDOS ADOPTADOS:**

**Exposición del proceso de monitoreo y acompañamiento (PPT):**  
 Los puntajes presentados corresponden a un monitoreo inopinado, por ello se reportan promedios de 2 = Bueno (promedio 68%)

Nivel	Número total de estudiantes	Número total de docentes	Número total de monitoreos
Inicial	42	3	3
Primaria	129	6	24
Secundaria	164	10	10

**Reporte de acciones implementadas:**  
 Se presentan las acciones que se emprendieron en la I.E. a partir de los compromisos de mejora del control II con sus respectivas evidencias:



Compromisos del II Control	Acciones implementadas	Evidencias
Monitoreo y acompañamiento a docentes de los tres niveles.	Monitoreo y acompañamiento a docentes de los tres niveles: Inicial, Primaria y Secundaria.	Fotografías Asistencia Fichas de monitoreo y acompañamiento
Capacitaciones por niveles. Actualización y/o capacitación de evaluación por competencias y normativas.	Capacitaciones por niveles: Inicial, Primaria y Secundaria Inicial: Material didáctico Primaria: Material didáctico Secundaria: Normas técnicas de evaluación.	Fotografías que evidencian la colaboración de los PP.FF con una asistencia al 100% Asistencias
Analizar el Excel con los resultados de la eficiencia interna docente y de estudiantes.	Reunión colegiada de docentes se analizó el Excel con los resultados de la eficiencia interna docente y de estudiantes.	Directiva 03 y asistencia a la reunión.
Jornada de reflexión: Socialización de resultados.	Jornada de reflexión sobre evaluaciones bimestrales 03, 04, 07 y 09 de octubre en los tres niveles educativos.	Directiva 03 y asistencia a la reunión.
Jornada de reflexión:	PASEO FAMILIAR DE PRIMAVERA, realizado el día domingo 06 de octubre de 8:00 am. a 4:00pm en los niveles de Inicial y Primaria con el apoyo de todo el personal del colegio.	Directiva 03 y asistencia a la reunión.
Reuniones con los docentes de 6to de primaria y secundaria	COLECAMP 2019 "CAMINANDO CON JESUS" se realizó del 08 al 11 de octubre en la ciudad de Pichanaki, con la participación de alumnos del 6° de primaria al 5° de secundaria.	Fotografías y asistencia



<p>Fidelización con los estudiantes de la IEA</p>	<p>LANZAMIENTO DE MATRICULA 2020 PARA EL PERSONAL DEL COLEGIO, se realizó el día lunes 07 de octubre de 1:30 pm a 3:30 pm en el auditorio del colegio. ( asistieron todos con el uniforme Institucional) Asimismo, se realizó una jornada para el lanzamiento de matrícula con los padres de familia.</p>	<p>Programa de lanzamiento de matrícula</p> <p>Fotografías, banner de publicidad</p>
<p>Fomentar el acercamiento entre la escuela y la familia.</p>	<p>EL DÍA JUEVES 10: Todos los docentes realizamos VISITACIÓN CON IPD (intención, propósito, dirección) a los hogares de nuestros alumnos para apoyar con la cobranza y promocionar MATRICULA 2020.</p>	<p>Fotografías</p> <p>Fichas de visitación</p>
<p>Trabajo en pares en secundaria y pasantías en inicial y primaria.</p>	<p>Se desarrollaron pasantías entre las maestras de inicial (Módulos)</p>	<p>Vídeo: aplicación del módulo</p>
<p>Hacer el seguimiento y contar con un informe de los docentes que llevan cursos virtuales.</p>	<p>Tres docentes de 1ero a 3ero han concluido el curso virtual.</p>	<p>Actualización de CV (certificados)</p>
<p>Presentación de documentos técnico pedagógicos:</p>	<p>UNIDADES DE APRENDIZAJE. La presentación de las Unidades de Aprendizaje del IV BIMESTRE, será el día viernes 11 de octubre a la dirección del Colegio en formato Físico y Virtual.</p> <p>SESIONES DE CLASES, los maestros deben de presentar sus sesiones de clases el día viernes 11 de octubre correspondiente al día 14 de octubre para iniciar el IV. Bimestre del año académico , en físico para su respectiva revisión por parte del Director Académico y/o coordinadores académicos por niveles.</p>	<p>Programaciones en archivo virtual (Programación anual y Unidades) y las Sesiones se encuentran en las carpetas Pedagógicas del docente.</p> <p>Se ha enviado dos memos por retraso en la entrega de la documentación.</p>



Análisis de la implementación de estrategias del Programa de Mentoría Adventista asumidas por los mentores en el tercer control:

- Fortalezas: El trabajo realizado con los padres de familia. Equipo unido por niveles, fortalecido por un buen trato, mayor acercamiento y disposición de intercambiar experiencias.
- Debilidades: Manejo disciplinar de los procesos pedagógicos y didácticos.

**Interpretación del EXCEL\_Instructivo III Control:**

Análisis de los resultados del desempeño docente del tercer control 2019:

Se realizaron 33 monitoreos docentes con el apoyo de los coordinadores académicos de primaria y secundaria.

En primaria se ha monitoreado a los docentes en cada área: Comunicación, Matemática, Personal Social, Ciencia y Tecnología.

En inicial las maestras destacan en organización del aula y actitudes personales. Siendo la debilidad diseño y ejecución de la sesión de aprendizaje.

Es inicial donde se obtiene un mayor logro 79% de eficiencia interna docente.

En primaria se observa un 74% de eficiencia interna docente.

En secundaria, se observa un logro de 62% de eficiencia interna docente.

En comunicación e inglés se presenta un resultado de 76% y 77% respectivamente, siendo las áreas con mayor % en eficiencia interna docente.

**Análisis de los resultados de la eficiencia interna estudiantes del tercer control 2019:**

En inicial, 34 estudiantes obtienen un nivel logrado de aprendizajes; lo cual, coincide con los resultados del monitoreo docente, es decir es equiparable la influencia del desempeño docente de inicial con el nivel de logro del aprendizaje de los estudiantes.

En general el nivel de logro se ve reflejado en la cantidad de estudiantes que llegan al nivel de logro. Ej. Inicial deben haber llegado 33 y llegaron 34. Comunicación de primaria debieron llegar 98, llegaron 117 al nivel logrado.

Solo en inglés de primaria se observa que el nivel de logro del docente no se refleja en el nivel de logro del estudiante.

**Análisis y reflexión del VIDEO: tiempo 27'**

Presenta diseño de la sesión del video observado: Solo de la Prof. de 2do grado y del video de la clase de robótica, si se presenta diseño de sesión.

Presenta ficha de acompañamiento:

Docentes monitoreadas) y Leticia Cachique (3 años) y Rocío Olazabal (4 años)

Milagros Rafael (2do grado de primaria), Prof. Bryan Asto

Área: 3 años (Módulos bits) y 4 años (Comunicación), Computación robótica (1ero de secundaria)

Nivel: Inicial, Secundaria

Grado y Sección: 3 años/4 años - 1ero de secundaria

Tema: Medios de comunicación y Audición musical- Armado del Robót Gorila

Propósito:

Competencia: Gestiona proyectos de emprendimiento

Capacidad: Establece indicadores y elabora instrumentos de recojo de información que le permitan evaluar los procesos y resultados de su proyecto.

Criterio de evaluación: identifica y describe el uso del lego Mindstorm Ev3...

Instrumento de evaluación: Lista de Cotejo

Momento de la sesión registrado en el video: dos momentos. Uno de inicio y otro de desarrollo de la sesión de dos maestras en inicial. En secundaria, se ha observado el desarrollo de la sesión.

Procesos pedagógicos y didácticos desarrollados: Construcción del aprendizaje (Desarrollo)

Disposición de los estudiantes: En equipo,

Recursos empleados por el/la docente: material concreto de Laboratorio de Cómputo.

Puntaje total obtenido: 2:10



**Debilidades:** El propósito no es coherente con el criterio de evaluación.  
**Fortalezas:** Ha presentado el diseño de sesión, usa instrumento de evaluación y promueve el trabajo en equipo.

**Acuerdos:**

- Planificar para el próximo año una salida familiar que involucre a los agentes educativos con los PP.FF (Incluirlo en el PAT según objetivo estratégico desde PEI)
- Realizar talleres sobre la trazabilidad entre el propósito, desempeño precisado (hacer: actúa/crea), criterio de evaluación, capacidad y competencia.

**Recomendaciones:**

- Evidenciar para cada acción implementada:
  - a. Los documentos que convocan al personal que participa en la actividad (citaciones, actas)
  - b. El itinerario o programa de la actividad de la actividad (Plan de acciones)
  - c. Evidencias de la ejecución de la actividad (fotografías, videos)
  - d. Evaluación de la actividad (encuesta, focus group)
- Buscar alianzas entre padres de familia de exalumno o empresarios comprometidos con la educación.
- Efectuar talleres sobre el desarrollo de actividades sobre conflicto cognitivo promoviendo el razonamiento, elaboración de preguntas con alta demanda cognitiva, etc.
- Formar círculos de calidad entre estudiantes con nivel de logro alcanzado con el propósito de postular a centros superiores.
- Homogeneizar las fichas de trabajo en las áreas de comunicación y matemática con el apoyo de las maestras más competentes identificadas a partir del monitoreo docente.
- Completar en las Fichas de monitoreo las observaciones y/o recomendaciones. Asimismo, los compromisos asumidos por los docentes.
- Reforzar el acompañamiento al docente de inglés en cuanto a estrategias didácticas, instrumento de evaluación, etc.
- Continuar con el proceso de capacitación sobre estilos de aprendizaje para identificar cómo aprende cada uno de nuestros estudiantes.
- Retroalimentar en cada reunión académica las rúbricas para alcanzar la excelencia.
- Revisar la relación entre el desempeño, las capacidades y la competencia.

La Merced, 18 de noviembre de 2019.

**INTEGRANTES:**

Nº	APELLIDOS, NOMBRES	CARGO	FIRMA	CORREO/CEL.
1.	Vilcas, Javier	Departamental de Educación de la MAC		<a href="mailto:jvilca_1@hotmail.com">jvilca_1@hotmail.com</a> 964307570
2.	Yarasca Cipriano, Jaime	Director		<a href="mailto:jayacip@hotmail.com">jayacip@hotmail.com</a> 964103991
3.	Chancahuaña Cueva, Sara	SGCE		<a href="mailto:saravilms27@gmail.com">saravilms27@gmail.com</a> 935161619

**ACTA DE REUNIÓN DE MENTORÍA**

**Datos de la I.E.A.**

- Nombre: El Redentor
- Directora: Isabel Guerrero – Lucía Vela (Directora académica)
- Ubicación: Jr. Faustino Sánchez Carrión 148- Nueva Esperanza- VMT
- Población: Inicial (48), Primaria (208), Secundaria (136)
- Niveles: Inicial, Primaria y Secundaria

Agenda	Nº de Acta: 03
Flujo de trabajo:	FECHA: 07 de noviembre
<b>Objetivo general:</b>	HORA: 10:45 am 12:40 am
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar los resultados del logro del desempeño docente y sus efectos en el nivel logro del aprendizaje en el tercer control del Programa de Mentoría Adventista.</li> </ul>	Nº de horas de la sesión:
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar los resultados del desempeño docente del primer al tercer control 2019 como parte del acompañamiento realizado por los mentores de las instituciones educativas adventistas.</li> <li>• Evaluar la influencia del desempeño docente en el nivel de logro del aprendizaje de los estudiantes del primer al tercer control del Programa de Mentoría Adventista.</li> <li>• Analizar la implementación de estrategias del Programa de Mentoría Adventista asumidas por los mentores en el tercer control.</li> </ul>	2:00

**RESUMEN DE LOS TEMAS TRATADOS Y ACUERDOS ADOPTADOS:**

**PPT Sistematización de las estrategias del Programa de Mentoría Adventista (Exposición del proceso de monitoreo y acompañamiento)**

- Los puntajes presentados corresponden a un monitoreo inopinado, sin embargo se reportan promedios de 2 = Bueno
- En Inicial se han incrementado tres estudiantes, en Primaria aumentó 1 estudiante y en Secundaria se suman 3 estudiantes.
- Se informa que para este control se ha realizado 33 monitoreos en la IEA entre los tres niveles. Se observa que en esta oportunidad se disminuyeron los monitoreos a los docentes por temas familiares y de salud de parte de la directora académica.

Compromisos del II Control	Acciones implementadas	Evidencias
Capacitación sobre instrumentos de evaluación y demanda cognitiva	Contrato de especialista a la UGEL 01 Taller	Registro de asistencia (20 participantes)
Capacitación sobre cómo trabajar con estudiantes inclusivos. También se está dando	Convenio con Institución Mauricci y Capacitación sobre cómo trabajar con estudiantes inclusivos y planes de intervención.	Fotos



reforzamiento a estudiantes con problemas académicos (matemática) por las tardes.		
Capacitación a docentes sobre uso de las TICs	Capacitación en UPC para docentes de Matemática y Computación para uso de TICs (MPCS)	Fotos
	Visitación a los hogares de estudiantes con problemas académicos	Fotos y fichas de visitación
	Entrevista con los docentes por parte de Dirección	Registro de docentes entrevistados por la directora
	Convenios con otras instituciones	Fotos y compromiso
	Capacitación sobre el clima escolar y el trato al estudiante y clientes (MPCS)	Fotos
Asesoría personalizada sobre el diseño del Nuevo Modelo educativo Adventista.	Durante el acompañamiento docente.	Ficha de acompañamiento
Las metas de mejora tomarías de manera consensuada.		No hay evidencia.

**Video de un momento de sesión de aprendizaje:**

- Área: Matemática
- Presenta el diseño de la sesión de aprendizaje.
- Se parte de los saberes previos de los estudiantes del 3er grado B de primaria para la construcción del nuevo conocimiento. Una fortaleza fue que los niños lograron conceptualizar su aprendizaje mediante la comparación.
- Trabaja de manera transversal el PMDE y los enfoques transversales.
- Tuvo dificultad en el manejo del tiempo.
- La maestra Norma emplea materiales (platos descartables, stickers) para representar fracciones
- Contextualiza el tema de las fracciones con una receta ¿Cómo elaborar un postre?

**Excel MD Instructivo III:**

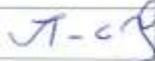
- Se ha logrado al 100% el acompañamiento y monitoreo en Inicial, Secundaria e Inglés en Primaria y Secundaria.
- No se ha logrado al 100% el acompañamiento y monitoreo en primaria, solo se abarcó el monitoreo en determinadas áreas, faltó completar el monitoreo en Personal Social.
- Se ha logrado que una maestra pudiera presentar su sesión y obtener un puntaje 2.52.
- Se observa que la mayoría de los docentes obtiene en organización del aula y actitud personal 3 puntos.
- Se encuentra que los docentes en general todavía tienen puntaje de 1(requiere mejorar) y otros 2(bueno)
- Se tiene que mayormente los estudiantes están en nivel logrado (verde).

**Recomendaciones:**

- Promover las pasantías entre las maestras, empezando con las del mismo ciclo para intercambiar estrategias y experiencias.
- Continuar con las asesorías personalizadas sobre el diseño del Nuevo Modelo Educativo Adventista.

Los Cedros de Villa, 07 de noviembre de 2019.

INTEGRANTES:

Nº	APELLIDOS, NOMBRES	CARGO	FIRMA	CORREO/CEL.
1	Guerrero Roselló, Isabel	DIRECTORA		<a href="mailto:isabelita0724@hotmail.com">isabelita0724@hotmail.com</a> 993583434
2	Vela Navarro, Lucía Del Pilar	DIRECTORA ACADÉMICA		<a href="mailto:luciadelpilarvelanavarro@gmail.com">luciadelpilarvelanavarro@gmail.com</a> 978051108
3	Chancahuafía Cueva, Sara María	Auditora SGCE		<a href="mailto:saravirma27@gmail.com">saravirma27@gmail.com</a> 935161619
4		<i>Departamental</i>		
5				

Anexo 7: Encuesta docente

---

# ENCUESTA DOCENTE 2018

---

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

11 AL 22 DE JUNIO  
UNIÓN PERUANA DEL SUR

## Información general

Datos de la institución educativa

Nombre IEA:

Nivel:

- a. Inicial
- b. Primaria
- c. Secundaria

¿Qué especialidad o área dicta?: \_\_\_\_

1. Sexo:
  - a. Mujer
  - b. Varón
2. ¿Cuál es su edad en años cumplidos? \_\_\_\_
3. ¿Dónde nació?
  - a. País:
  - b. Departamento:
  - c. Provincia:
  - d. Distrito
4. ¿Cuál es su religión?
  - a. Adventista
  - b. Católico
  - c. Evangélico
  - d. Otro
5. ¿Cuál es su estado civil?
  - a. Soltero/a
  - b. Viudo/a
  - c. Casado/a Conviviente
  - d. Separado/a Divorciado/a
6. ¿Su pareja trabaja como docente?

- a. No
  - b. Sí, Educación básica
  - c. Sí, Educación Superior
  - d. Sí, Educación Básica y Superior
5. ¿Qué niveles de educación alcanzó usted? (marcar todas las que correspondan)

	Incompleto	Completo	Obtuvo grado o título	
			Si	No
1. Secundaria	1	2	1	2
2. Superior pedagógica (ISP, no universitaria)	1	2	1	2
3. Superior Tecnológica (IST, no universitaria)	1	2	1	2
4. Superior Artística (no universitaria)	1	2	1	2
5. Universidad (Bachillerato)	1	2	1	2
6. Universidad (Licenciatura)	1	2	1	2
7. Universidad (Maestría)	1	2	1	2
8. Universidad (Doctorado)	1	2	1	2

6. ¿Cuál fue el máximo nivel educativo que alcanzaron sus padres?

	Padre	Madre
1. Sin educación	1	1
2. Primaria	2	2
3. Secundaria	3	3
4. Superior no universitaria	4	4
5. Superior universitaria (pre-grado)	5	5
6. Universidad (Maestría o Doctorado)	6	6
7. No sé	7	7

## Formación Profesional

1. ¿Cada cuánto tiempo es evaluado?

- a. Nunca
- b. Mensualmente
- c. Bimestralmente
- d. Trimestralmente
- e. Semestralmente
- f. Anualmente

- g. En cualquier momento
  - h. Otros
2. ¿En qué consiste esta evaluación? (marcar todos los que aplique)
- a. Prueba de conocimientos
  - b. Observación directa de clase
  - c. Evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes
  - d. Portafolio docente o carpeta pedagógica
  - e. Opinión de los padres de familia y/o estudiantes
  - f. Opinión de otros docentes (pares)
  - g. Opinión del director
3. ¿Cuáles son las consecuencias de la evaluación? (puede marcar más de una en 2 y 3)

1. Ninguna		1
2. Si los resultados son negativos	Acompañamiento pedagógico	2
	Llamada de atención	3
	Despido	4
	Otros	5
3. Si los resultados son positivos	Acompañamiento pedagógico	6
	Aumento de salario	7
	Renovación de contrato	8
	Otros	9

4. Si nos remontamos al momento en el que decidió ser docente ¿cuál diría usted que fue la razón principal que lo llevó a tomar esa decisión? (Marcar solo una opción)
- a. *Vocación*
  - b. *Tradición familiar*
  - c. *Me gusta trabajar con los niños(as) y adolescentes*
  - d. *Carrera que ofrecía estabilidad/seguridad laboral*
  - e. *Era la única opción de estudios disponible en mi zona*
  - f. *Económicamente no podía estudiar otra cosa*
  - g. *No ingresé a otra carrera*
5. ¿Tiene algún familiar que haya sido docente de educación básica antes de usted? (Marcar todos los que aplique)

- a. Padre
- b. Madre
- c. Hermanos
- d. Abuelo/a
- e. Otro familiar
- f. Soy el primer docente

6. Si tiene o si tuviera hijos, ¿le gustaría que alguno de sus hijos/as fuera docente de educación básica?

- a. Si
- b. No
- c. Me daría lo mismo

7. ¿Si pudiese volver hacia atrás, elegiría nuevamente ser docente?

- a. Si
- b. No

8. ¿En qué tipo de institución educativa obtuvo su título?

	Seleccionar
Universidad Peruana Unión	
Otra universidad privada	
Universidad nacional	
Instituto Superior Pedagógico	
Escuela de Formación Artística	
Instituto Superior Tecnológico	

9. En su opinión ¿cuáles de las siguientes modalidades de formación son las tres más efectivas? (marcar hasta tres)

- a. Talleres de capacitación
- b. Clases demostrativas a cargo de expertos
- c. Grupos de inter aprendizaje con colegas de la misma escuela o red
- d. Congresos, conferencias, fotos, seminarios
- e. Redes virtuales y listas de interés educativo
- f. Visita en aula con observación y asesoría

g. Programas de segunda especialidad, maestrías

10. Indique las 3 características más importantes de un buen programa de capacitación o formación.

- a. La calidad de los docentes formadores/acompañantes
- b. El nivel de exigencia del curso
- c. Utilidad de los contenidos para la práctica docente
- d. Materiales, infraestructura y recursos
- e. Adecuación o flexibilidad horaria
- f. Vinculación a la Carrera Pública Magisterial
- g. Prestigio de la certificación

11. ¿Qué quisiera hacer en los próximos 5 años para continuar con su desarrollo académico y profesional? (marcar hasta tres)

- a. Estudiar un diplomado
- b. Estudiar una segunda especialidad
- c. Estudiar una maestría o doctorado
- d. Dedicarme a la investigación o innovación pedagógica
- e. Realizar un viaje de estudio o pasantía
- f. Publicar un libro o artículo
- g. Ninguna actividad
- h. Otro

12. Califique cada uno de los siguientes aspectos entre 1 y 6, en el que 1 es completamente insatisfecho y 6 es completamente satisfecho. (Si no tiene opinión escriba 0 y 9 si no aplica)

		Puntaje
1	Su actividad pedagógica	
2	La ubicación de la institución educativa	
3	Los logros alcanzados por los estudiantes	
4	Su salario	
5	Su relación con los padres de familia	
6	Su relación con los estudiantes	
7	Su relación con los colegas	
8	Su relación con la comunidad	

9	Su relación con el/la director/a ( <i>anotar el valor 99 en escuelas unidocentes o si el entrevistado es el director</i> )	
10	El reconocimiento que le da la sociedad a su trabajo como docente.	

13. En una semana típica del año escolar ¿cuántas horas cronológicas destina usted a actividades educativas fuera de la jornada de trabajo? (preparación de sesiones, materiales, reunión con padres, etc.)

Número de horas: \_\_\_\_

14. ¿Cuenta su institución educativa con cada una de las siguientes instalaciones?

		No existe	Si, en buen estado	Si, en mal estado
1	Aulas y/o talleres	1	2	3
2	Servicios higiénicos para docentes	1	2	3
3	Servicios higiénicos para estudiantes	1	2	3
4	Patio de recreo	1	2	3
5	Biblioteca/sala de lectura	1	2	3
6	Comedor	1	2	3
7	Sala de profesores	1	2	3
8	Área deportiva exclusiva	1	2	3
9	Conexión a internet	1	2	3

15. ¿Cuáles de los siguientes equipos y materiales son los tres que usa con mayor frecuencia en el desarrollo de sus clases? (marcar hasta tres)

- a. Computadoras sin acceso a internet
- b. Computadoras con acceso a internet
- c. Video/Reproductor de DVD
- d. Proyecto multimedia
- e. Radio
- f. Computador portátil/Tablet
- g. Celular
- h. Televisión
- i. Fotocopias
- j. Papelotes
- k. Grabadora

*l. Otros (libros de consulta, entre otros)*

16. Califique con qué frecuencia durante sus clases se presentan las siguientes situaciones. Use una escala de 1 al 6, donde 1 es nunca y 6 es siempre.

		Puntaje
1	Necesidad de forzar la voz	
2	Estar de pie la mayor parte del tiempo	
3	Mantener una postura física incómoda	
4	Trabajar con iluminación deficiente	
5	Estar expuesto a ruidos molestos del exterior	
6	Trabajar en una temperatura ambiental inadecuada	
7	Estar expuesto al polvo de tiza	

17. Durante los últimos dos años ¿ha sufrido alguna de las siguientes enfermedades? (marcar hasta tres)

- a. Gastritis
- b. Enfermedades respiratorias
- c. Estrés
- d. Depresión
- e. Várices (piernas)
- f. Problemas de la garganta (inflamación/voz/afonía)
- g. Enfermedades de columna (lumbago)
- h. Enfermedades urinarias
- i. Trastornos ginecológicos
- j. Alergias
- k. Ninguna enfermedad

18. A partir de su experiencia como docente ¿cuáles de los siguientes factores escolares afectan negativamente los aprendizajes de los estudiantes? (marcar los tres más importantes)

- a. El docente no domina la lengua de sus estudiantes
- b. Retraso del inicio de clases
- c. Ausencias de los docentes
- d. Exceso de días feriados y vacaciones

- e. Inadecuados métodos, enfoques y materiales para el desarrollo de las clases
- f. Limitado acceso a las nuevas tecnologías (internet, web, etc.)
- g. Inadecuada y escasa infraestructura
- h. Exceso de actividades extracurriculares
- i. Otro

19. ¿Cuáles son los tres factores que en su opinión limitan en mayor medida sus posibilidades de mejora en su práctica pedagógica? (marcar hasta tres)

- a. Clima desmotivador en la institución educativa
- b. Infraestructura educativa inadecuada
- c. Materiales educativos insuficientes o inadecuados
- d. Demasiada actividad extracurricular
- e. Demandas de los padres
- f. Exceso de directivas/normativas
- g. Desconocimiento de estrategias para mejorar la práctica pedagógica
- h. Otro}

20. ¿Cuáles son los factores que en su opinión favorecen sus posibilidades de mejora en su práctica pedagógica? (Marcar solo tres)

- a. Acceso de material de consulta
- b. Acceso a tecnología/internet
- c. Tiempo para reflexionar sobre práctica, pedagógica y sistematizarla
- d. Intercambio pedagógico con colegas
- e. Guía y acompañamiento pedagógico
- f. Contribuir en la construcción de propuestas pedagógicas
- g. Otro

21. En su opinión ¿cuáles son los tres principales aspectos del desempeño docente que deben ser evaluados? (marcar solo tres)

- a. Conocer su materia
- b. Crear un clima adecuado de convivencia en el aula

- c. Conducir el proceso de enseñanza
- d. Evaluar y retroalimentar el aprendizaje de sus estudiantes
- e. Participar en la gestión de la institución educativa
- f. Reflexionar sobre su práctica
- g. Ejercitar la ética de su profesión
- h. Evaluar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes
- i. Otro

22. En su opinión, ¿cuáles son las tres formas más importantes que se deben usar para evaluar su desempeño docente? (marcar solo tres)

- a. Prueba de conocimientos
- b. Observación directa de clase
- c. Evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes
- d. Portafolio docente o carpeta pedagógica
- e. Opinión de los estudiantes y padres de familia
- f. Opinión de los otros docentes (pares)
- g. Opinión del director/a
- h. Tiempo de servicios
- i. Legajo personal (certificados)
- j. Otro

23. ¿Ha recibido formación y/o capacitación en el uso de las TIC?

- a. No, aprendió por su cuenta
- b. Sí, en una universidad de manera presencial
- c. Sí, en una universidad a distancia o virtual
- d. Sí, en un instituto de manera presencial
- e. Sí, en un instituto a distancia o virtual
- f. Sí, a través del MINEDU

¡Muchas gracias por participar!

## Anexo 8: Validación de evaluaciones disciplinares

### Informe de opinión de expertos del instrumento de evaluación

#### Datos generales:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Elio Rojas Malca
- 1.2. Grado Académico. Lic. en Educación
- 1.3 Profesión: Educador
- 1.4. Institución donde labora: Colegio Santa María Marianistas
- 1.5. Cargo que desempeña: Coordinador del área de Ciencias
- 1.6 Denominación del Instrumento: Prueba para realizar el diagnóstico del área de Ciencias
- 1.7. Autor del instrumento: Agencia Acreditadora SGCE

#### Validación

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están redactados con un nivel de exigencia cognitiva coherente con su grado					X
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con el modelo educativo de la institución					X
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>						30
<b>SUMATORIA TOTAL</b>		30				

	<b>Consultoría SGCE SAC</b> <b>Formato de validación por expertos</b> <b>Pruebas de diagnóstico</b>			
<b>Codificación</b> CED001	<b>Versión</b> 00	<b>Vigencia</b> 2019	<b>Páginas</b> 02	

**I. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN**

**3.1. Valoración total cuantitativa: 30**

**3.2. Opinión:**            **FAVORABLE**     x        **DEBE MEJORAR**     

NO FAVORABLE                     

Observaciones: Ninguna

---

Firma

	<b>Consultoría SGCE SAC</b> <b>Formato de validación por expertos</b> <b>Pruebas de diagnóstico</b>			
	<b>Codificación</b> CED001	<b>Versión</b> 00	<b>Vigencia</b> 2019	<b>Páginas</b> 02

## INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

### Datos generales:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Máximo Estupiñan Madonado
- 1.2. Grado Académico. Dr. en Educación
- 1.3. Profesión: Educador
- 1.4. Institución donde labora: Word Association For Curriculum Assessment
- 1.5. Cargo que desempeña: Vicepresidente
- 1.6. Denominación del Instrumento: Prueba para realizar el diagnóstico del área de Comunicación
- 1.7. Autor del instrumento: Agencia Acreditadora SGCE

### Validación

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están redactados con un nivel de exigencia cognitiva coherente con su grado					X
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con el modelo educativo de la institución					X
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>					8	20
<b>SUMATORIA TOTAL</b>		28				

	<b>Consultoría SGCE SAC</b> <b>Formato de validación por expertos</b> <b>Pruebas de diagnóstico</b>			
<b>Codificación</b> CED003	<b>Versión</b> 00	<b>Vigencia</b> 2019	<b>Páginas</b> 02	

## **II. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN**

### **3.3. Valoración total cuantitativa: 28**

**3.4. Opinión: FAVORABLE   x   DEBE MEJORAR**

**NO FAVORABLE**

**3.5. Observaciones: Se debe afinar ligeramente dos preguntas para que respondan al enfoque por competencias, las preguntas 6 y 9**

\_\_\_\_\_

Firma

	<b>Consultoría SGCE SAC</b> <b>Formato de validación por expertos</b> <b>Pruebas de diagnóstico</b>			
	<b>Codificación</b> CED003	<b>Versión</b> 00	<b>Vigencia</b> 2019	<b>Páginas</b> 02

## INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

### Datos generales:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Gredna Llanos
- 1.2. Grado Académico. Lic. en Educación
- 1.3. Profesión: Educador
- 1.4. Institución donde labora: Editorial Santillana
- 1.5. Cargo que desempeña: Asesora de Santillana Compartir
- 1.6. Denominación del Instrumento: Prueba para realizar el diagnóstico del área de Inglés
- 1.7. Autor del instrumento: Agencia Acreditadora SGCE

### Validación

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS  Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están redactados con un nivel de exigencia cognitiva coherente con su grado					X
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con el modelo educativo de la institución					X
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>					8	25
<b>SUMATORIA TOTAL</b>		33				

	<b>Consultoría SGCE SAC</b> <b>Formato de validación por expertos</b> <b>Pruebas de diagnóstico</b>			
<b>Codificación</b> CED002	<b>Versión</b> 00	<b>Vigencia</b> 2019	<b>Páginas</b> 02	

### III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

**3.6. Valoración total cuantitativa: 33**

**3.7. Opinión:**      **FAVORABLE**     x     **DEBE MEJORAR**     

NO FAVORABLE                     

**3.8. Observaciones:** *Debe dosificarse la cantidad de ítems, si bien es cierto están bien redactados, se podrían reducir en cantidad por el tiempo de desarrollo de la prueba.*

---

Firma

	<b>Consultoría SGCE SAC</b> <b>Formato de validación por expertos</b> <b>Pruebas de diagnóstico</b>			
	<b>Codificación</b> CED002	<b>Versión</b> 00	<b>Vigencia</b> 2019	<b>Páginas</b> 02

## INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

### Datos generales:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Ynes Gallardo Calixto
- 1.2. Grado Académico. Lic. en Educación
- 1.3. Profesión: Educador
- 1.4. Institución donde labora: Ministerio de Educación
- 1.5. Cargo que desempeña: Capacitadora en evaluación por competencias
- 1.6. Denominación del Instrumento: Prueba para realizar el diagnóstico del área de Matemáticas
- 1.7. Autor del instrumento: Agencia Acreditadora SGCE

### Validación

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS  Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión					X
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están redactados con un nivel de exigencia cognitiva coherente con su grado					X
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría					X
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con el modelo educativo de la institución					X
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados					X
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>					8	25
<b>SUMATORIA TOTAL</b>		33				

*IV. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN*

**3.9. Valoración total cuantitativa: 33**

**3.10. Opinión: FAVORABLE \_\_\_\_\_x\_\_\_\_\_ DEBE MEJORAR \_\_\_\_\_**

NO FAVORABLE \_\_\_\_\_

**3.11. Observaciones: Debe dosificarse la cantidad de ítems**

---

Firma