

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA**

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



TESIS:

**Estrategias pedagógicas significativas en el
desempeño docente de la región de Ayacucho**

Para optar el grado académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

PRESENTADO POR:

Mtro. Eliceo CONGACHI HUAMAN

ASESOR:

Dr. Luis Lucio ROJAS TELLO

AYACUCHO - PERÚ

2026

A ti, madre, faro incansable de amor,
inspiración que florece en cada amanecer de mi vida. Por
tu perseverancia que no conoce límites,
por el sacrificio silencioso que nunca pidió nada a
cambio.

Tus palabras, abrigo en las tormentas;
tu fe en mí, luz cuando todo parecía oscuro.
Gracias por enseñarme que el esfuerzo es semilla de
esperanza, y por creer en mí incluso cuando yo no lo
hacía.

Con todo mi amor y gratitud que no cabe en estas líneas,
te abrazo en cada logro, porque cada uno lleva tu nombre.

Eliceo

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, sección posgrado, por brindarme la valiosa oportunidad de formarse académica y personalmente en un entorno intelectual enriquecedor. Por su compromiso con la excelencia educativa y con la promoción de espacios de aprendizaje reflexivo y analítico.

Al personal docente, por su orientación constante durante mi trayectoria formativa. Su vocación por la enseñanza, su dedicación y paciencia fueron una fuente permanente de inspiración. Cada uno de ellos me formó de manera integral, promoviendo el compromiso con el saber conocer, saber hacer y saber ser. Asimismo, extendiendo mi gratitud a los docentes que gentilmente validaron los instrumentos de recolección de datos, contribuyendo con rigurosidad y generosidad.

Al Dr. Luis Lucio Rojas Tello, por su guía fundamental y su acompañamiento paciente a lo largo de todo el proceso, sus observaciones oportunas y sus consejos precisos fueron determinantes para la culminación satisfactoria. Expreso mi reconocimiento al Dr. Pedro Huauya Quispe, docente de investigación del posgrado - UNSCH, cuyas orientaciones metodológicas y exigencias académicas resultaron clave para cumplir con los objetivos.

A la comunidad educativa del distrito de Chaca, por su valioso respaldo y por facilitar la realización de esta investigación. Mi reconocimiento al director, coordinadores, docentes, estudiantes, padres de familia, autoridades locales, así como a todos los actores educativos quiénes contribuyeron amablemente con informaciones valiosas.

Finalmente, a mis compañeros del Doctorado en Educación, promoción 2025, grupo I, por el aprendizaje compartido, motivador y anecdótico; y a mis compañeros de idiomas, por su perseverancia inspiradora en la ampliación de horizontes culturales y lingüísticos. En especial a Roberto Córdova Gavilán, gran amigo, por cada plática enriquecedor y su apoyo invaluable.

Índice

Agradecimientos	iii
Resumen	viii
Abstract	ix
Introducción	x
Capítulo I. Revisión de la literatura	17
1.1. Antecedentes de la investigación	17
1.2. Marco teórico referencial	26
1.2.1. Enfoques teóricos que orientan el estudio	26
1.2.2. Desempeño docente	29
1.2.3. Categorías del desempeño docente	30
1.2.4. Prácticas de la profesión docente	31
1.2.5. Nueva visión del docente	33
1.2.6. Estrategias	36
1.2.7. Estrategias pedagógicas significativas	37
1.3. Justificación de la investigación	44
Capítulo II. Metodología de la investigación	46
2.1. Descripción del contexto	46
2.1.1. Geográfico	46
2.1.2. Social	47
2.1.3. Político	47
2.1.4. Económico	48
2.1.5. Cultural	49
2.2. Enfoque de investigación	49
2.3. Diseño de investigación	49
2.4. Unidades de información	50
2.5. Acceso al campo	50
2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información	52
2.6.1. Técnicas	52
2.6.2. Instrumentos	53
2.7. Rigor científico	53
2.8. Procesamiento de análisis de datos	56
2.9. Consideraciones éticas	57
Capítulo III. Resultados de la investigación	58
3.1. Procedimiento de sistematización	58

3.1.1. Acciones de recolección de datos	58
3.1.2. Transcripción de los hallazgos.....	61
3.1.3. Proceso de codificación inductiva y deductiva	63
3.1.4. Proceso categorización	66
3.1.5. Proceso de triangulación.....	68
3.2. Presentación de los resultados por categorías.....	69
3.2.1. Resultado 1. Preparación para el aprendizaje	70
3.2.2. Resultado 2. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.....	77
3.2.3. Resultado 3. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.....	85
3.2.4. Resultado 4. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.....	95
3.2.5. Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente	106
3. 3. Discusión de los resultados	109
Conclusiones.....	115
Recomendaciones	117
Referencias	
Anexos	

Índice de figuras

Figura 1. Cuatro dominios del buen desempeño docente.....	31
Figura 2. Dimensiones compartidas y específicas del docente	36
Figura 3. Actores socioeducativos en el acompañamiento pedagógico	40
Figura 4. Sistematización de la preparación para el aprendizaje en la fase de la deconstrucción.....	70
Figura 5. Sistematización de la preparación para el aprendizaje en la fase de la reconstrucción.	73
Figura 6. Sistematización de la preparación para el aprendizaje en la fase de la evaluación.	75
Figura 7. Sistematización de la enseñanza para el aprendizaje en la fase de la deconstrucción.....	77
Figura 8. Sistematización de la enseñanza para el aprendizaje en la fase de la reconstrucción.	81
Figura 9. Sistematización de la enseñanza para el aprendizaje en la fase de la evaluación.	83
Figura 10. Sistematización de la gestión de la escuela en la fase de la deconstrucción.	85
Figura 11. Sistematización de la gestión de la escuela en la fase de la reconstrucción.	91
Figura 12. Sistematización de la gestión de la escuela en la fase de la evaluación.	94
Figura 13. Sistematización del desarrollo de la profesionalidad en la fase de la deconstrucción.....	95
Figura 14. Sistematización del desarrollo de la profesionalidad en la fase de la reconstrucción.....	103
Figura 15. Sistematización del desarrollo de la profesionalidad en la fase de la evaluación.	105
Figura 16. Análisis integral del desempeño docente y las estrategias pedagógicas significativas....	108

Índice de anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia	124
Anexos 2. Matriz instrumental.....	125
Anexos 3. Instrumentos	128
Anexos 4. Ficha técnica	131
Anexos 5. Validación de los instrumentos	132
Anexos 6. Validez científica.....	157
Anexos 7. Base de datos	159
Anexos 8. Autorización del director para la aplicación de los instrumentos	188
Anexos 9. Organigrama de la Municipalidad Distrital de Chaca.....	189
Anexos 10. Organigrama de la Institución Educativa “San Agustín” de Chaca.....	190
Anexos 11. Talleres aplicados	191
Anexos 12. Evidencias fotográficas	207
Anexos 13. Propuesta de innovación.....	216
Anexos 14. Artículo científico.....	223

Resumen

La investigación tuvo como objetivo fundamental, proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024. Se sustenta en el enfoque cualitativo con diseño de Investigación Acción Educativa. Además, se utilizó la técnica de análisis documental, observación participativa y la entrevista; de igual forma, se emplearon como instrumentos la guía directriz de análisis documental, diario de campo y la guía directriz de entrevista a profundidad para recopilar las percepciones, las experiencias y verificar las unidades de análisis sobre la preparación para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje, participación en la gestión articulada a la comunidad y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente; todo ello, considerando como unidad de observación a cuatro docentes nombrados en las diversas áreas curriculares.

El rigor científico de los instrumentos se realizó a través de la auditabilidad, credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad para que la investigación sea rigurosa y transparente. Los resultados muestran que el uso de estrategias pedagógicas significativas incidió positivamente en la mejora del desempeño docente, promoviendo la innovación metodológica y fortaleciendo la pertinencia cultural de los procesos educativos en zonas rurales. La propuesta de innovación contempló la integración de estrategias reflexivas, acompañamiento pedagógico, colaborativas y tecnológicas, adaptadas al contexto sociolingüístico de la comunidad, para asegurar aprendizajes profundos y sostenibles. Finalmente, la validez científica se constató a través de la triangulación de los datos, metodológica y teórica.

Palabras clave. Desempeño docente, estrategias pedagógicas significativas.

Abstract

The fundamental objective of the research was to propose meaningful pedagogical strategies to improve teacher performance at the secondary level at the "San Agustín" Public Educational Institution in Chaca, Huanta, in 2024. The study is grounded in a qualitative approach using an educational action research design. Data collection involved document analysis, participant observation, and interviews; the instruments employed included a document analysis guide, a field journal, and an in-depth interview guide. These tools were used to gather perceptions and experiences, and to examine key areas of analysis: preparation for learning, teaching for learning, participation in community-linked management, and the development of professional identity. Four tenured teachers across various curricular areas served as the units of observation.

The scientific rigor of the instruments was established through auditability, credibility, confirmability, and transferability, ensuring the research was both rigorous and transparent. The results indicate that the use of meaningful pedagogical strategies positively influenced the improvement of teaching performance, fostering methodological innovation and strengthening the cultural relevance of educational processes in rural areas. The innovation proposal incorporated reflective, collaborative, and technological strategies—along with pedagogical support—adapted to the community's sociolinguistic context to ensure deep and sustainable learning. Finally, scientific validity was confirmed through methodological and theoretical data triangulation.

Keywords. Teaching performance, meaningful pedagogical strategies.

Introducción

A nivel del contexto internacional, la evaluación del desempeño docente constituye un asunto recurrente en las discusiones educativas, dada su influencia determinante en la mejora de la calidad educativa. En esta línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) advierte sobre una preocupante escasez de personal docente a escala mundial. Asimismo, millones de maestros enfrentan limitaciones significativas, al no contar con el apoyo institucional, las competencias pedagógicas ni la formación continua necesarias para responder a las exigencias de sistemas educativos en constante transformación. Los docentes desempeñan un rol central en la transformación de dichos sistemas para ejercer su labor requieren entornos de trabajo propicios y un respaldo social.

En este contexto, resulta imprescindible que los gobiernos diseñen e implementen políticas públicas, económicas, sociales y educativas, que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). Estas políticas deben contemplar una financiación suficiente y equitativa, así como medidas que garanticen la participación activa de las familias en el acompañamiento de los aprendizajes. Además, es fundamental asegurar condiciones básicas para el desarrollo integral de los estudiantes, acceso a una adecuada nutrición y atención médica, entornos escolares seguros e inclusivos, infraestructura adecuada y conectividad eficiente en las instituciones educativas. Solo bajo estas condiciones será posible consolidar un sistema educativo justo, pertinente y de calidad.

A nivel nacional, en el contexto del sistema educativo peruano, entender a fondo el desempeño docente es esencial para implementar las estrategias pedagógicas y asegurar un aprendizaje equitativo alineado a los lineamientos del Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036. Por tanto, el proceso de E-A requiere cada vez más el dominio de una amplia gama de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales, que deben ser evidenciados tanto en el aula

como en la práctica profesional. De acuerdo al Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2017) actualmente, se insiste en la necesidad de redirigir los procesos de formación docente hacia un enfoque que priorice su desarrollo como profesionales de la educación, conscientes de su papel como agentes de cambio.

Se reconoce que la docencia es una labor compleja que demanda un desempeño integral con el conocimiento que orienta la toma de decisiones pedagógicas en diversos contextos, esta exigencia se vuelve aún más evidente debido a las marcadas desigualdades territoriales, culturales y socioeconómicas. El docente debe responder a múltiples retos: aulas heterogéneas, brechas en infraestructura, estudiantes con distintos niveles, limitaciones tecnológicas y un entorno institucional frecuentemente saturado de demandas administrativas. Todo ello exige un profesional capaz de articular saber pedagógico, juicio ético y compromiso social. Asimismo, la docencia se desarrolla en una dinámica profundamente relacional, en la que las interacciones con estudiantes, colegas y familias constituyen un eje fundamental para promover aprendizajes significativos y fortalecer la organización escolar.

A nivel local, en la Institución Educativa Pública "San Agustín" del distrito de Chaca se ha evidenciado dificultades en el adecuado ejercicio de la docencia. Estas dificultades se reflejan por falta del dominio del Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD). Es decir, se registra un trabajo inadecuado durante la preparación para el aprendizaje; enseñanza descontextualizada; participación limitada en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente es ocasional; todo ello, repercute significativamente en el proceso de E-A. A estas dificultades se suman la falta de conocimiento profundo de las áreas curriculares, la falta de atención inmediata a las necesidades individuales de los estudiantes, una gestión ineficiente del tiempo durante las sesiones de clase, una retroalimentación y evaluación poca oportunas, resultados carentes en diferentes evaluaciones de los estudiantes aplicados por las instancias educativas

Las dificultades identificadas, a nivel internacional, nacional y local, surgen a causa de diversos factores, que se resumen en los siguientes aspectos: una carga familiar que requiere unión y dedicación para desarrollarse plenamente y enfrentar los desafíos de la vida de manera más efectiva; una excesiva carga de trabajo que implica cumplir con las horas efectivas y participar en actividades extracurriculares en la modalidad de Jornada Escolar Completa (JEC); dedicación a otras actividades por necesidades personales y familiares; falta de conocimiento sobre diversas estrategias para mantener a los estudiantes motivados; necesidad de regular de manera oportuna las actitudes según los acuerdos de convivencia; carencia de oportunidades para recibir formación continua, desarrollo profesional y la conectividad del internet por diversos factores (operador del celular, lluvias, las neblinas constantes, otros); escasez de los materiales educativos proporcionados por la UGEL, DRE y el MINEDU.

Las causas identificadas generan consecuencias negativas directas y profundas afectando tanto la calidad del proceso de E-A como el clima institucional. La falta de formación continua y el insuficiente dominio del MBDD derivan en prácticas pedagógicas poco actualizadas, planificación limitada y una enseñanza que no siempre responde a las necesidades reales del estudiantado. La precariedad en infraestructura, conectividad y materiales educativos afecta la implementación de metodologías activas y el uso pertinente de TIC, generando un rezago frente a los estándares actuales. A nivel relacional, estas limitaciones incrementan el estrés docente, disminuyen la motivación profesional y debilitan la participación en la gestión escolar y el vínculo con la comunidad. Finalmente, tales condiciones pueden repercutir en un bajo logro de aprendizajes en los estudiantes, menor cohesión institucional y una brecha creciente entre las políticas educativas afectando la equidad y la calidad educativa.

Pisco (2024) afirma que, existen diversos ámbitos de desarrollo profesional para el docente, especialmente concerniente en la elaboración de los documentos necesarios para la actividad académica. En muchos casos, estos documentos carecen de una especificación clara

de los temas a tratar, las habilidades a desarrollar, las competencias a adquirir, e incluso no se definen los propósitos de aprendizaje, estas carencias dificultan la implementación efectiva de estrategias. Por otro lado, Grevoisier y Guerra (2022) manifiestan que, se presentan varios desafíos que incluyen prácticas administrativas deficientes, carencia en las relaciones interpersonales entre directivos y los maestros, inadecuada planificación y evaluación por parte de los docentes, carencia en las normativas y liderazgo directivo. Además, se nota una escasa motivación entre los docentes, así como una ausencia de incentivos y reconocimiento hacia su labor.

Matos (2024) dentro del contexto de la efectividad docente, se identifican elementos fundamentales para mejorar la enseñanza; no obstante, en ocasiones estos aspectos no se materializan completamente. El desempeño docente está vinculado con factores adicionales, como el liderazgo del director y la colaboración en equipo, que son clave para alcanzar los objetivos educativos en beneficio de los alumnos. El desafío del desempeño docente radica en la necesidad de dominar diversas estrategias pedagógicas que permitan cultivar las competencias, capacidades y habilidades cognitivas de los estudiantes. En un mundo globalizado, los docentes deben fortalecer su carrera adoptando múltiples estrategias para satisfacer las demandas contemporáneas.

En México, Tambaco (2024) aplicó estrategias pedagógicas para mejorar la conexión emocional de los estudiantes universitarios con el medio natural, en Lima López (2024) estudió sobre las estrategias pedagógicas que utilizan en el aula los docentes de la materia del español, para fomentar el proceso de lectura de los estudiantes y en Ayacucho Sáenz (2022) investigó sobre las competencias pedagógicas y estrategias de enseñanza en docentes. Con los antecedentes mencionados se afirma que las estrategias pedagógicas resultaron positivas tanto a nivel internacional, nacional y local. El análisis comparado de los antecedentes evidencia

que, aun en contextos socioculturales distintos, las estrategias pedagógicas cumplen un rol decisivo en la mejora de los procesos de E-A y en la transformación de la práctica docente.

Según Sáenz (2022), el éxito en la labor docente requiere el dominio de cuatro competencias fundamentales: las competencias metodológicas, que implican comprender la realidad de los estudiantes y facilitar la interacción a través de experiencias significativas; las competencias sociales, que consisten en colaborar de manera efectiva con colegas y participar en la evaluación de documentos de gestión; las competencias técnicas, que abarcan el dominio de la enseñanza y el currículum; y las competencias personales, que están relacionadas con la ética profesional y la responsabilidad en el ejercicio de la docencia. Esto reafirma la necesidad de que los docentes incorporen enfoques innovadores y contextualizados que favorezcan la motivación, la participación y el pensamiento crítico, convirtiendo las estrategias pedagógicas en un elemento clave para elevar la calidad educativa.

En la presente investigación se aplicaron diversas estrategias pedagógicas para mejorar el desempeño docente, estas estrategias fueron significativas en promover la enseñanza reflexiva, el acompañamiento pedagógico, el aprendizaje colaborativo y la estrategia basada en la tecnología. López (2024) sostiene que diversas estrategias pedagógicas de enseñanza generan un proceso de aprendizaje dinámico, interactivo, cooperativo y experiencial, estas estrategias a menudo se desarrollan a partir de experiencias repetidas de colaboración. La articulación de las estrategias evidencia la mejora del desempeño docente, ya que se adoptan prácticas pedagógicas que integran reflexión crítica, trabajo conjunto y uso pertinente de recursos tecnológicos.

La investigación surgió a partir del siguiente problema general: ¿Qué estrategias pedagógicas significativas pueden mejorar el desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024? Frente a este planteamiento se propuso como objetivo principal, proponer estrategias pedagógicas

significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024. Además, se consideran los objetivos específicos, proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la preparación para el aprendizaje; proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la enseñanza para la enseñanza; proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad; y proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Para su mejor comprensión la presente investigación se estructura de la siguiente manera:

Capítulo I. Orientado a los referentes teóricos, antecedentes internacionales, nacionales y locales, abordaje teórico sobre los enfoques; categoría del desempeño docente y sus subcategorías; estrategias pedagógicas significativas y sus subcategorías; justificación de la investigación.

Capítulo II. Abarca la metodología encaminado a la descripción de los contextos: enfoque, diseño, escenario de estudios, unidad de información, criterios de selección de unidad de análisis (Selección y caracterización de las unidades de análisis), proceso de ingreso al escenario de estudio (incluye la etapa de negociación del ingreso, la etapa de recopilación y análisis de la información, y la etapa de salida del campo), así como las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de las informaciones, operacionalización de categorías (definición operacional, cuadro de operacionalización de las categorías y subcategorías), validez científica (auditabilidad, credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad), procedimiento de análisis de datos y las consideraciones éticas.

Capítulo III. Incluye los resultados, procedimiento de sistematización y análisis de la investigación que incluye diversas acciones de recolección de datos, la transcripción de los hallazgos de acuerdo a los instrumentos utilizados y presentación de los resultados por cada

objetivo propuesto. Asimismo, se incluye la codificación general y la discusión de los resultados por objetivos teniendo en cuenta la triangulación de datos, metodológica y teórica.

Seguidamente, se formulan las conclusiones y las recomendaciones en concordancia con los hallazgos más relevantes y en función de los objetivos planteados. Estas conclusiones constituyen una síntesis reflexiva y fundamentada sobre el impacto de las estrategias pedagógicas significativas en el desempeño del docente en la región Ayacucho, permitiendo identificar no sólo las prácticas más efectivas, sino también las limitaciones estructurales, institucionales y formativas que condicionan el ejercicio docente en diversos contextos, especialmente en zonas rurales y de alta vulnerabilidad. Las recomendaciones, por su parte, se orientan a la mejora continua de la práctica pedagógica y a la formulación de políticas educativas contextualizadas, con énfasis en la necesidad de fortalecer la formación continua, el acompañamiento pedagógico y el diseño de estrategias que respondan a las características socioculturales de la región.

Finalmente, se induce promover una cultura de evaluación formativa y reflexiva que impulse el desarrollo profesional docente desde un enfoque integral y situado en los procesos educativos de la región. Dejo esta investigación a disposición de otros investigadores del ámbito educativo y de disciplinas afines, con el propósito de que pueda servir como base teórica y empírica para futuros estudios relacionados con la mejora del desempeño docente. Los resultados obtenidos constituirán un aporte significativo al análisis y aplicación de estrategias pedagógicas significativas, las cuales han demostrado tener un impacto positivo en la práctica docente, especialmente en contextos con desafíos estructurales y socioculturales como los de la región Ayacucho.

Investigador

Capítulo I

Revisión de la literatura

1.1. Antecedentes de la investigación

Internacionales

Puche (2024) realizó la investigación titulada “Desarrollo profesional del docente desde el enfoque transformadora y humanística”; Universidad Central de Venezuela. Responde a la necesidad de que los docentes cuenten con la formación adecuada para adaptarse a los contextos tecnológicos y metodológicos. El objetivo planteado fue comparar distintos países de América Latina, con énfasis en el desarrollo profesional docente desde una perspectiva transformadora y centrada en el enfoque humanista. La metodología centrada fue cualitativa, fenomenológica - hermenéutica, consideró como técnica la entrevista semiestructurada, instrumento la guía de entrevista con preguntas abiertas y como unidad de análisis a cuatro profesores en ejercicio de Ecuador, Colombia, Venezuela y Perú.

Por otro lado, incluyó a docentes en ejercicio de diversos países, cada uno con sus particularidades, como en el caso del Perú que, adoptó un enfoque basado en la fenomenología hermenéutica. Llegó a las siguientes conclusiones: en el análisis comparativo sobre el desarrollo profesional docente en los países latinoamericanos se evidencian semejanzas y discrepancias significativas en sus estrategias y métodos; se destaca de manera unánime la

importancia atribuida al desarrollo profesional como elemento fundamental para mejorar la calidad educativa; un aspecto común en todos los casos se destaca la visión del docente como un impulsor del cambio y la incorporación de enfoques pedagógicos centrados en lo humanístico; existen diversas estrategias para el desarrollo profesional en América Latina.

La investigación citada presentó importantes aportes sobre el desarrollo profesional docente desde un enfoque humanístico - transformador; sin embargo, evidencia vacíos como la limitada representatividad de la muestra con solo cuatro docentes por país y centrada en universidades públicas urbanas, lo que excluye realidades de EBR, contextos rurales y diferencias institucionales. Asimismo, no profundizó en cómo este se traduce en mejoras concretas del desempeño docente observable ni en los aprendizajes estudiantiles. Estos vacíos ofrecieron oportunidades para fortalecer investigaciones sobre desempeño docente en ámbitos rurales con la finalidad de proponer estrategias específicas para aportar metodologías de enseñanza – aprendizaje en beneficio de la mejora de la calidad educativa.

Ortiz et al. (2024) investigaron sobre “Factores que influyen en el estado emocional y desempeño de los docentes en la enseñanza presencial”; Ernesto Alban Mosquera, Quito – Ecuador. Se consideró a partir de la relevancia del estado emocional del docente y estrategias para la mejorar su desempeño en la educación presencial; cuyo objetivo fue identificar los aspectos que impactan el estado emocional y la eficacia de los docentes en la educación presencial. Como metodología se consideró el enfoque cualitativo, fenomenológico y hermenéutico; técnica: entrevista; instrumento: entrevista semiestructurada; muestra no probabilística por conveniencia involucrando a cinco docentes. Se concluyó que, la importancia del estado emocional de un docente es fundamental en la educación presencial; el docente es una figura principal en el crecimiento de los estudiantes; su estado emocional puede influir de manera significativa en el ambiente de aprendizaje y en el bienestar de los alumnos y se debe fomentar la comunicación horizontal a través de la empatía y trabajo en equipo.

De lo anterior, se identificaron limitaciones en su alcance metodológico, pues trabajó con una muestra reducida y no probabilística, seleccionados por conveniencia lo que restringe la validez externa y la posibilidad de generalizar resultados a otros contextos educativos. Asimismo, el análisis quedó en un nivel descriptivo y no profundizó en cómo estos factores se articulan con dimensiones pedagógicas específicas, como la planificación, la gestión del aula o la evaluación formativa. Tampoco se triangularon los datos con otras fuentes lo que limita una comprensión más integral del fenómeno. Finalmente, aunque identificaron factores como clima laboral, apoyo administrativo y carga laboral, no proponen modelos explicativos ni examina relaciones causales entre ellos, dejando abierta la necesidad de estudios.

Cardoza et al. (2024) investigaron sobre “Desempeño de los formadores de profesores en las escuelas normales: perspectiva de los jefes del departamento”. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, México. Surgió a partir de las interrogantes: ¿Cómo se desempeña el docente de educación superior? Para ello, plantearon como objetivo determinar las necesidades de formación y el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes. Como metodología aplicaron el paradigma interpretativo, cualitativa, con método de análisis conversacional, mediante las entrevistas y los participantes fueron cinco jefes de la institución mencionada. Al finalizar la investigación afirmaron que, los docentes requieren capacitarse en las diferentes áreas para ejercer con eficacia su carrera profesional e identificar las áreas de oportunidad para implementar las estrategias de mejora continua.

En síntesis, se evidencian vacíos que limitan la generalización y profundidad del análisis. El estudio reduce la representatividad y excluye otras realidades regionales, institucionales y niveles educativos; además, la información proviene solo de entrevistas semiestructuradas, sin triangulación con otras fuentes como observaciones de aula, análisis documental o evaluaciones de desempeño, lo que genera un conocimiento parcial del fenómeno. El enfoque fue el descriptivo sin profundizar en relaciones causales, ni evaluar el

impacto real del desempeño en los aprendizajes ni en procesos pedagógicos específicos. Finalmente, no proponen modelos de mejora validados, evidenciando la necesidad de investigaciones más amplias, comparativas y sustentadas en otras metodologías para comprender a profundidad el desempeño docente.

Campozano et al. (2024) “Desafíos, oportunidades y análisis de la formación continua de los docentes en bachillerato técnico”. Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador. Plantearon la urgencia de implementar un programa integral de formación continua con el objetivo de analizar la influencia de la formación continua en el desempeño docente. Como metodología aplicaron el enfoque cualitativo – descriptivo, bajo el paradigma sociocrítico de diseño investigación – acción, con instrumentos: encuestas, observaciones y las entrevistas en profundidad, teniendo como participantes a 23 docentes de bachillerato técnico. Los resultados afirmaron que, la falta de formación continua en el ejercicio docente representa un desafío clave que afecta tanto el desarrollo integral de los estudiantes como la calidad del sistema educativo; los docentes que introducen una innovación en la enseñanza deben recibir un estímulo adicional para continuar con las prácticas pedagógicas efectivas.

En resumen, los resultados presentaron vacíos que limitan la profundidad y generalización de sus resultados porque se basa principalmente en encuestas cerradas, lo que reduce la riqueza interpretativa y deja sin explorar dimensiones pedagógicas complejas del desempeño docente; además, no se incorporan observaciones sistemáticas de aula, análisis documental ni contrastes triangulados con directivos o estudiantes, lo que restringe la comprensión integral de las prácticas docentes. Finalmente, la investigación no abordó obstáculos estructurales como políticas institucionales, carga laboral, acceso a tecnologías o financiamiento que condicionan la participación docente en programas de formación continua.

Nacionales

Garay (2023) investigó sobre *el trabajo colaborativo mejora el desempeño docente en la I.E. San Agustín N° 88156, Pampas, Pallasca – Ancash*. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú. Se planteó como problema general ¿De qué manera la aplicación del trabajo colaborativo mejora el desempeño docente?, con el objetivo de determinar cómo la implementación de la colaboración en equipo contribuye a mejorar el rendimiento de los docentes. La metodología se sustenta en el enfoque cualitativo, nivel experimental, tipo aplicativo, instrumento: cuestionario, como población y muestra consideró a 30 docentes. Con la investigación se afirmó que, la colaboración entre docentes contribuye de manera significativa al fortalecimiento de su desempeño profesional principalmente en las siguientes categorías: las capacidades pedagógicas, la emocionalidad, la responsabilidad y las relaciones interpersonales.

Los resultados evidenciaron vacíos que limitan el alcance de sus conclusiones. No trianguló la información con observaciones de aula, entrevistas a docentes, análisis documental ni evaluación directa del desempeño docente, lo que reduce la validez interna y la profundidad interpretativa respecto al comportamiento pedagógico real. Tampoco analizó variables contextuales relevantes como clima institucional, cultura docente, liderazgo directivo, carga laboral, uso pedagógico de TIC y la evaluación formativa o recursos pedagógicos que influyen directamente en el desempeño docente. Finalmente, los resultados dependieron totalmente de la percepción estudiantil y no se complementan con mediciones objetivas del desempeño, lo que evidencia la necesidad de investigaciones más amplias, mixtas y contextualizadas que permitan comprender de manera integral el desempeño docente.

Bravo (2023) investigó sobre la *Gestión pedagógica y desempeño docente en el logro de competencias en estudiantes de primaria*. Universidad Católica Sedes Sapientiae, Lima. La investigación surgió a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo se da la administración educativa

en el ejercicio del profesor para el logro de competencias en estudiantes del nivel primaria de la I.E. 64121, San Francisco de Asís, Atalaya?, a partir de ello, se procuró examinar la administración educativa y su impacto en el rendimiento docente para alcanzar competencias en estudiantes. Se enfocó en un estudio cualitativo con diseño no experimental, realizando encuestas y cuestionarios estructurados a cuatro docentes de la institución mencionada. Se concluye que, la manera en que los profesores realizan la gestión pedagógica tiene efecto en su desempeño profesional y en las competencias de los estudiantes.

Finalmente, se determinó que se restringen la profundidad y validez de los resultados, pues se basa exclusivamente en percepciones estudiantiles recolectadas mediante un único cuestionario tipo Likert, sin triangulación con otras fuentes lo que limita la comprensión real de la práctica pedagógica. Tampoco se describe con detalle el contenido, duración, ni el proceso de implementación del plan de supervisión docente, lo que impide evaluar rigurosamente la intervención. Aunque abordó dimensiones como capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad y relaciones interpersonales, no profundizó en elementos clave del desempeño docente actual, dejando vacíos que justifican nuevas investigaciones más amplias y metodológicamente firmes.

Tipula (2023) *Acompañamiento pedagógico para mejorar las estrategias didácticas del docente en el área de Matemática en una escuela de primaria en Juliaca*. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Surgió a partir de la interrogación ¿Cómo mejorar las estrategias didácticas del docente? Con el objetivo de proponer un programa de acompañamiento pedagógico para mejorar las estrategias didácticas. La metodología se centró en el enfoque cualitativo, diseño no experimental, muestreo no probabilístico intencional, los instrumentos aplicados fueron la guía de entrevista, la entrevista semiestructurada y el cuestionario, con una población de 3 docentes y 65 estudiantes. Finalmente, se evidencia que, el objetivo general de

la investigación se cumple a través de la propuesta del apoyo educativo para mejorar las estrategias de enseñanza de los profesores.

En la investigación, metodológicamente se evidencia una dependencia casi exclusiva de cuestionarios y fichas de observación aplicadas dentro de la misma institución, sin triangulación con entrevistas, análisis documental, diarios de campo o evaluaciones externas que permitan contrastar percepciones con prácticas reales. Además, el estudio no profundizó en cómo el acompañamiento pedagógico transforma concretamente la práctica docente, ni en la relación entre dicho acompañamiento y los aprendizajes de los estudiantes, dejando la medición del impacto en un nivel superficial. Finalmente, el diseño no incorporó seguimiento longitudinal que permita observar cambios sostenidos en el tiempo, lo que evidencia la necesidad de investigaciones comparativas para comprender de manera más integral el desempeño docente.

Carrasco (2022) en su investigación titulada *Uso de herramientas digitales y el desempeño de los docentes en catedráticos de la carrera administración de negocios de una Universidad Privada de Lima*. Universidad Tecnológica del Perú. Surge con la interrogación ¿De qué manera el uso de los recursos digitales contribuye en la labor docente? A partir de la pregunta se explicó la manera que contribuye la utilización de los recursos digitales en el ejercicio del profesor. La metodología está centrada en el enfoque cualitativo, tipo explicativo, con diseño fenomenológico, delimitando a una población integrada por 20 docentes. El muestreo considerado es de tipo intencional por conveniencia. Los instrumentos empleados fueron la guía de entrevista no estructurada y el cuestionario estructurado. Finalmente, se arribó a la conclusión, la utilización de los recursos digitales contribuye de una manera óptima, ya que facilita que las sesiones de clase sean más dinámicas e interactivas, tanto en modalidad híbrida como virtual.

En conclusión, se identificaron limitaciones en el estudio centrado exclusivamente en la virtualidad y el uso de herramientas digitales durante la pandemia, sin comparar estos resultados con escenarios presenciales o híbridos, ni analizar elementos claves como planificación curricular, evaluación formativa o gestión del aula. Tampoco se profundiza en variables contextuales como el liderazgo institucional, carga laboral, acompañamiento pedagógico o recursos tecnológicos disponibles que condicionan el desempeño docente. Finalmente, el trabajo no evaluó el impacto real del uso de herramientas digitales sobre los aprendizajes de los estudiantes, limitándose a percepciones docentes, lo que deja abierta la necesidad de estudios más amplios, con evidencia empírica contrastada.

Locales

Gamboa (2024) investigó sobre las *Experiencias de autoaprendizaje de inglés en estudiantes de la lengua inglesa, Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Nuestra Señora de Lourdes”*. UNSCH, Ayacucho, Perú. A partir de la siguiente interrogante ¿Cuáles son y cómo se manifiestan las experiencias de autoaprendizaje del idioma inglés?, se planteó como propósito describir, percibir, examinar y dilucidar las experiencias de autoaprendizaje en los estudiantes del II ciclo del Programa de Estudios de Idiomas. Como metodología se consideró el enfoque cualitativo, diseño fenomenológico hermenéutico, con 6 participantes, utilizando como instrumento la guía de entrevista y el cuaderno de campo. En resumen, las oportunidades de aprendizaje autodidacta del inglés resultaron efectivas al alcanzar el nivel requerido para su etapa de estudio. Estas oportunidades promovieron el desarrollo integral de habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y redacción de textos en inglés.

En síntesis, la fuerte presencia de la investigadora como docente del grupo (observación participante) introduce un nivel considerable de sesgo de influencia, reconocido en el documento, sin mecanismos suficientes para contrarrestarlo. Asimismo, el estudio se limita

exclusivamente a un instituto y a un programa específico, sin contrastar realidades entre ciclos, especialidades, áreas o instituciones, y sin explorar variables contextuales relevantes como condiciones tecnológicas, clima institucional, apoyos pedagógicos o diferencias socioculturales que afectan las experiencias durante la pandemia. Finalmente, carece de un seguimiento longitudinal que permita analizar cambios en el tiempo, por lo que sus conclusiones se circunscriben a percepciones momentáneas sin evaluación del progreso real.

Suárez (2023) investigó sobre el *Significado atribuido por los profesores a su desempeño en el área de Ciencias Sociales en la IEP Gonzáles Vigil*. UNSCH, Ayacucho, Perú. Surge a partir del problema ¿Qué sentido le otorgan los docentes a su propia práctica profesional? Su propósito fue entender la interpretación que los maestros dan a su desempeño docente. Se basó en un estudio fenomenológico con la participación de cinco docentes del área de ciencias sociales seleccionadas deliberadamente. Como instrumento aplicó la guía de la entrevista y el registro anecdótico. Por último, se asegura que, durante la pandemia, los docentes han enfrentado una serie de necesidades y desafíos crecientes en su labor, particularmente en el uso de las TIC, en la insatisfacción frente a ciertas deficiencias de las estrategias de aprendizaje, y en la carencia de competencias ajustadas a las demandas.

La investigación presentó vacíos metodológicos, el uso del anecdótico como insumo central aporta valor narrativo, pero puede introducir subjetividad elevada, sin mecanismos contrastables que permitan verificar la correspondencia entre lo relatado y la práctica pedagógica real. También se restringe en el área de Ciencias Sociales, sin considerar variaciones entre áreas curriculares o características institucionales, reduciendo su posibilidad de generalización. Finalmente, al no incluir seguimiento longitudinal ni análisis de impacto sobre los aprendizajes estudiantiles, sus resultados describen percepciones, pero no permiten establecer relaciones entre el desempeño docente y resultados educativos.

1.2. Marco teórico referencial

1.2.1. Enfoques teóricos que orientan el estudio

Para comprender la categoría del desempeño docente y las subcategorías de la misma; asimismo, la categoría de las estrategias pedagógicas significativas y las subcategorías, la investigación se orientó bajo los siguientes enfoques pedagógicos:

Enfoque por competencia. El enfoque educativo basado en competencias se focaliza en desarrollar habilidades y conocimientos prácticos que sean aplicables en situaciones reales, abarcando tanto aspectos personales, profesionales como académicos. Saravia et al. (2024) afirman que el objetivo del enfoque por competencias es fomentar la formación integral de los estudiantes. Su objetivo es prepararlos para enfrentar retos y aprovechar oportunidades en un mundo social cada vez más globalizado y avanzado tecnológicamente. Un elemento crucial de su aplicación es la definición clara y precisa de las habilidades que se espera que los estudiantes adquieran durante su formación.

De lo anterior, el enfoque por competencias pone énfasis en la adquisición de competencias y saberes prácticos que permitan afrontar los desafíos de un entorno globalizado, buscando fomentarlos durante todo el proceso formativo.

Enfoque formativo. Resulta fundamental para llevar a cabo una evaluación adecuada y promover el progreso constante de los estudiantes. Su prioridad está en evaluar el avance y proporcionar retroalimentación en momentos clave durante el proceso de aprendizaje. MINEDU (2017) la evaluación formativa implica identificar y atender el progreso del estudiante mientras aprende con el objetivo de fortalecer su comprensión durante el proceso. Además, contribuye al desarrollo integral al fomentar la personalidad, actitud y valores, promoviendo el respeto por la diversidad individual y colectiva. Esta práctica también optimiza los métodos de enseñanza y brinda herramientas para que los estudiantes se autoevalúen.

Este enfoque se focaliza en el progreso de aprendizaje y crecimiento de los estudiantes, ofreciendo retroalimentación constante para guiarlos durante su formación. De La Cruz (2022) afirma que la evaluación del desempeño docente desde el enfoque formativo se enfoca en evaluar el nivel de excelencia en la enseñanza, con la finalidad de promover su mejora progresiva y, al mismo tiempo, potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, el enfoque formativo es fundamental para realizar una evaluación adecuada y fomentar un progreso sostenido, priorizando la evaluación del avance y la retroalimentación durante el aprendizaje. Asimismo, identifica y atiende el progreso del estudiante para fortalecer su comprensión, contribuye al desarrollo integral fomentando personalidad, actitud y valores, promueve el respeto por la diversidad.

Enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). La metodología educativa activa basada en ABP sitúa a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje, convirtiéndolos en los principales protagonistas en la adquisición de conocimientos mediante la realización de proyectos dentro del aula. En este enfoque, los estudiantes trabajan de forma colaborativa en equipos para investigar, planificar y ejecutar proyectos relacionados con un tema específico. Quevedo et al. (2024) sostienen que, que esta metodología permite orientar el desarrollo educativo del estudiante a través de herramientas innovadoras que integran teoría, práctica y trabajo colaborativo en la ejecución de los proyectos.

En otras palabras, la metodología educativa activa del ABP posiciona a los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, permitiéndoles adquirir conocimientos a través del desarrollo de proyectos dentro del aula. Esta estrategia fomenta el trabajo en equipo, ya que los estudiantes colaboran para investigar, planificar y ejecutar proyectos concretos. Además, el ABP incorpora herramientas innovadoras que integran teoría, práctica y colaboración, promoviendo una participación activa y resultando especialmente eficaz para una enseñanza integral y holística.

Enfoque crítico reflexivo. Integra la crítica, la reflexión, la interconexión y el contexto para examinar situaciones o problemas, lo que lo convierte en un enfoque crucial para una comprensión más profunda y significativa de la realidad. MINEDU (2017) el enfoque crítico reflexivo promueve la transformación e innovación en la enseñanza, destacando el papel del docente como investigador. Los profesores que adoptan esta perspectiva buscan estimular el pensamiento crítico y la autonomía en sus alumnos, así como desarrollar habilidades de investigación, diagnóstico y crecimiento profesional. Además, implica que los docentes se comprometan con el cambio educativo.

Enfoque Holístico. Su objetivo es examinar de forma holística, relacionando varios fenómenos y extrayendo conceptos, lo que permite un enfoque integral del conocimiento humano. Galarreta (2018) la educación holística promueve una perspectiva integral del aprendizaje, donde se busca integrar todas sus dimensiones sin fragmentar. Aboga por una educación transversal que involucre a cada individuo en su entorno más allá de las diferencias culturales, valorando la experiencia como motor del desarrollo humano. Esta filosofía promueve la flexibilidad y libertad en el proceso educativo, reconociendo la diversidad de caminos para adquirir conocimiento, fomentando la tolerancia y el respeto hacia todas las formas de diversidad.

Enfoque basado en la tecnología educativa (TIC). La incorporación de la tecnología en el ámbito educativo tiene como propósito elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y formar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un entorno globalizado. De acuerdo con Sanmartín et al. (2024), la evolución de la tecnología educativa ha sido continua y ha experimentado transformaciones significativas con el paso del tiempo. Este proceso ha estado motivado por los avances tecnológicos, la evolución de las teorías pedagógicas y la necesidad creciente de adecuar la educación a las exigencias de una sociedad en constante transformación. Desde los primeros proyectores de diapositivas hasta el contexto

actual marcado por la Inteligencia Artificial (IA), cada periodo ha dejado una huella en las formas de enseñar y aprender.

En conclusión, la incorporación de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo tiene como finalidad optimizar la calidad del proceso de enseñanza dentro de un contexto globalizado. Además, su desarrollo y avance ha sido un proceso dinámico con cambios significativos impulsados por los recursos tecnológicos.

1.2.2. *Desempeño docente*

Garay (2023) menciona, el docente participa en diversos aspectos de su entorno, dentro de un marco sociocultural, mostrando respeto hacia su institución y expresando reflexiones en sus acciones. Esta participación resalta la necesidad de una evaluación formativa en el aprendizaje en los estudiantes, fundamental en la mejora de la calidad educativa. El desempeño docente implica poner en acción habilidades profesionales, tener una actitud comprometida y una responsabilidad hacia la sociedad, todo ello orientado a fomentar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Garantiza la calidad educativa, esto abarca la organización y ejecución de las clases, el uso de estrategias pedagógicas apropiadas, la habilidad para motivar y evaluar a los estudiantes, la gestión del aula, el desarrollo profesional constante y la interacción positiva con los alumnos y la comunidad educativa.

En conclusión, la participación activa del docente en su contexto sociocultural no solo reafirma la responsabilidad social de la docencia, sino que también pone en evidencia la urgencia de una evaluación formativa que oriente el aprendizaje de los estudiantes hacia la calidad educativa. Esta doble articulación, entre el “ser” del docente y el “hacer” evaluativo, sugiere que el desempeño docente debe leerse como un entramado de habilidades, actitudes y estrategias pedagógicas que facilitan la organización de clases, la motivación de alumnos, la gestión del aula.

1.2.3. Categorías del desempeño docente

MINEDU (2017) en el MBDD propone cuatro áreas éticas en la enseñanza que se centran en una serie de acciones profesionales destinadas a asegurar el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se presenta las siguientes categorías:

Preparación para el aprendizaje. Este aspecto es fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que requiere una planificación cuidadosa y adaptada a sus necesidades individuales, teniendo en cuenta una variedad de aspectos pedagógicos. Implica la realización de un plan anual de trabajo, las unidades didácticas y las sesiones de enseñanza - aprendizaje considerando la interculturalidad y la inclusión. Esto requiere entender las características sociales, culturales, materiales, y cognitivas, además de dominar tanto los contenidos pedagógicos como los disciplinarios. Incluye seleccionar de manera adecuada los materiales educativos, las estrategias de enseñanza y los criterios para la evaluación de los aprendizajes.

Enseñanza para el aprendizaje. Implica guiar el proceso educativo con un enfoque de inclusión y la comprensión de la diversidad. Destaca la acción pedagógica del docente para crear un entorno propicio para el aprendizaje, seleccionar los contenidos, mantener la motivación constante de los estudiantes, aplicar diversas estrategias de enseñanza - aprendizaje y evaluación. Finalmente, utilizar recursos didácticos adecuados y diferenciados. En esta clasificación, el profesor comparte conocimientos, destrezas y principios éticos con los estudiantes, empleando diversas estrategias pedagógicas. También abarca el empleo de diferentes criterios de evaluación, herramientas para identificar los logros y desafíos en el proceso de aprendizaje, así como para mejorar aspectos específicos de la enseñanza.

Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad. Implica involucrarse en la gestión escolar de forma participativa con la finalidad de establecer una comunidad de aprendizaje. Implica comunicarse de manera efectiva con todos los integrantes de la comunidad educativa, accionar durante la elaboración, implementación y evaluación del

Proyecto Educativo Institucional (PEI), e implica reconocer y respetar las particularidades, así como colaborar y socializar los resultados de los aprendizajes en diferentes momentos. Involucra una participación activa y colaborativa entre la escuela, los padres de familia y otros integrantes de la comunidad educativa. Esta articulación favorece el fortalecimiento de la calidad educativa al estrechar los lazos entre la institución educativa y su entorno comunitario.

Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Es un proceso integral que incluye el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para mejorar la calidad de la educación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Una autoevaluación sistemática acerca de la enseñanza, tanto propia como de los colegas, el trabajo en equipo, la colaboración con otros profesores y el involucramiento en actividades pedagógicas formativas.

Figura 1

Cuatro dominios del buen desempeño docente



Nota. Elaboración propia a partir del MINEDU (2017).

1.2.4. Prácticas de la profesión docente

La sociedad actual exige que los educadores deben formar a las nuevas generaciones para enfrentar los retos de un mundo globalizado. Las críticas sociales hacia los sistemas

educativos y los docentes mismos requieren programas de desarrollo profesional que garanticen una formación docente acorde a los cambios sociales. MINEDU (2017) asume que, es necesaria una nueva forma de enseñanza que se adapte a una educación donde se aprenden valores democráticos, respeto y convivencia armoniosa, se fomenta una reflexión crítica y creativa con el conocimiento y la ciencia, así como la promoción del emprendimiento y una ciudadanía que reconozca sus derechos.

Los aprendizajes esenciales en la docencia deben abarcar tanto el saber hacer y conocer cómo el ser y convivir, y deben alinearse con la necesidad de actuar de manera eficaz, creativa y responsable como individuos residentes de una región, ciudadanos y agentes productivos en diferentes contextos socioculturales.

La docencia y la escuela que aspiramos. MINEDU (2017) considera que, para alcanzar los aprendizajes fundamentales es necesario fomentar el conocimiento reflexivo y creativo de los estudiantes y valorar positivamente la interculturalidad. A continuación, se presentan las características esenciales. Gestión escolar, el equipo directivo desempeña un liderazgo pedagógico y son responsables del aprendizaje de los estudiantes y la calidad en los procesos educativos. Involucra a la comunidad educativa operando de manera democrática y enfocándose en los aprendizajes.

La convivencia, fomenta un ambiente que promueve la inclusión, la acogida y la colaboración. Las relaciones entre las personas respetando las diferencias etnográficas, filológicas y ópticas, valorando plenamente la diversidad cultural y los derechos. Se tiene confianza en las habilidades y en sus capacidades de los estudiantes para aprender y superar cualquiera dificultad.

La relación entre la escuela y la comunidad, existe un acuerdo entre la escuela y la comunidad, enfocado en el aprendizaje y las actividades académicas. Las experiencias sociales, culturales y productivas locales, junto con su amplio conocimiento, se transforman en

oportunidades de aprendizaje dentro del entorno escolar y en el aula, con la participación de maestros comunitarios (conocedores) en las actividades educativas. Las diversas familias entienden y están familiarizadas con los tipos de aprendizaje que las escuelas deben promover en la actualidad, bajo la orientación de las autoridades educativas, y proponen otros tipos de aprendizaje que consideran esenciales para sus hijos, así como la forma adecuada de lograrlos.

Procesos pedagógicos. Los profesores fomentan el aprendizaje utilizando continuamente diversas estrategias de enseñanza e investigación. El aprendizaje es también colaborativo: se anima a los estudiantes a trabajar en equipo, aprender unos de otros, intercambiar conocimientos y cooperar según sus habilidades individuales. La diversidad en el aula es gestionada de forma pertinente, considerando las características individuales, socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, así como las dificultades que puedan presentar. Se fomentan y evalúan competencias, capacidades y habilidades para la resolución de problemas.

1.2.5. Nueva visión del docente

MINEDU (2017) la docencia se reconoce como una labor compleja que implica una acción reflexiva junto con la habilidad de tomar decisiones en cada situación particular. Además, la profesión se desarrolla intrínsecamente en una dinámica relacional con los estudiantes y otros educadores. Por todo ello, el docente es reconocido como un agente de cambio, consciente del impacto que pueden generar sus palabras. Asimismo, resulta fundamental el trabajo colaborativo con sus pares en los procesos de planificación, evaluación y reflexión pedagógica. Esta labor, además, implica un alto grado de compromiso ético.

Dimensiones compartidas de la profesión docente. MINEDU (2017) Emergen nuevas exigencias y requerimientos en diversos ámbitos del saber, lo que implica la adquisición de conocimientos y competencias acordes con nuevas perspectivas sobre el desarrollo y las interacciones humanas.

Dimensión reflexiva. Reflexiona sobre su práctica social y desde ella. Delibera toma decisiones, se apropia críticamente de diversos conocimientos y desarrolla habilidades variadas para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes. La autorreflexión y la revisión continua de sus métodos de enseñanza son fundamentales en el desempeño.

En la enseñanza, el dominio de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, comprensión de las características individuales y contextuales, demandan una reflexión sistemática sobre los procesos y metas educativas. Los docentes necesitan realizar evaluaciones críticas de su propia práctica y la de sus colegas. Este conocimiento se obtiene mediante la reflexión sobre la experiencia y antecedentes personales, integrando conocimientos curriculares y profesionales estableciendo así la base de su competencia profesional.

Dimensión relacional. La docencia implica fundamentalmente una interacción entre personas que están involucradas en un proceso educativo, el cual se realiza de manera sistemática por los profesionales implicados. En esta interacción se desarrollan lazos cognoscitivos y afectivos que convierten a la enseñanza en una actividad de naturaleza subjetiva y ética. La enseñanza se forma a través de interacciones específicas, especialmente entre los actores de la educación. La construcción de estos vínculos no se limita al aula; también se extiende a otros contextos donde el docente debe actuar de manera similar.

Dimensión colegiada. Colabora con sus colegas, incluyendo tanto a otros docentes como a los directivos, estableciendo relaciones con ellos para sistematizar, proyectar, efectuar y valorar los procesos pedagógicos. Esta dinámica, fomenta la actividad en equipo y la deliberación metódica sobre la efectividad y los resultados de sus métodos de enseñanza.

Dimensión ética. El principio ético de la profesión docente conlleva respetar los derechos y la dignidad de los estudiantes. Requiere que los profesores mantengan altos estándares profesionales, un comportamiento moral ejemplar, y que los docentes busquen de manera organizada estrategias que faciliten el aprendizaje individualizado de cada estudiante.

La labor docente, debido a su complejidad, es indispensable desarrollar una comprensión de la diversidad que integre y valore la riqueza étnica, lingüística, cultural y biológica presente en la nación, y contempla cómo la escuela puede orientar sus esfuerzos hacia la construcción de sociedades más democráticas.

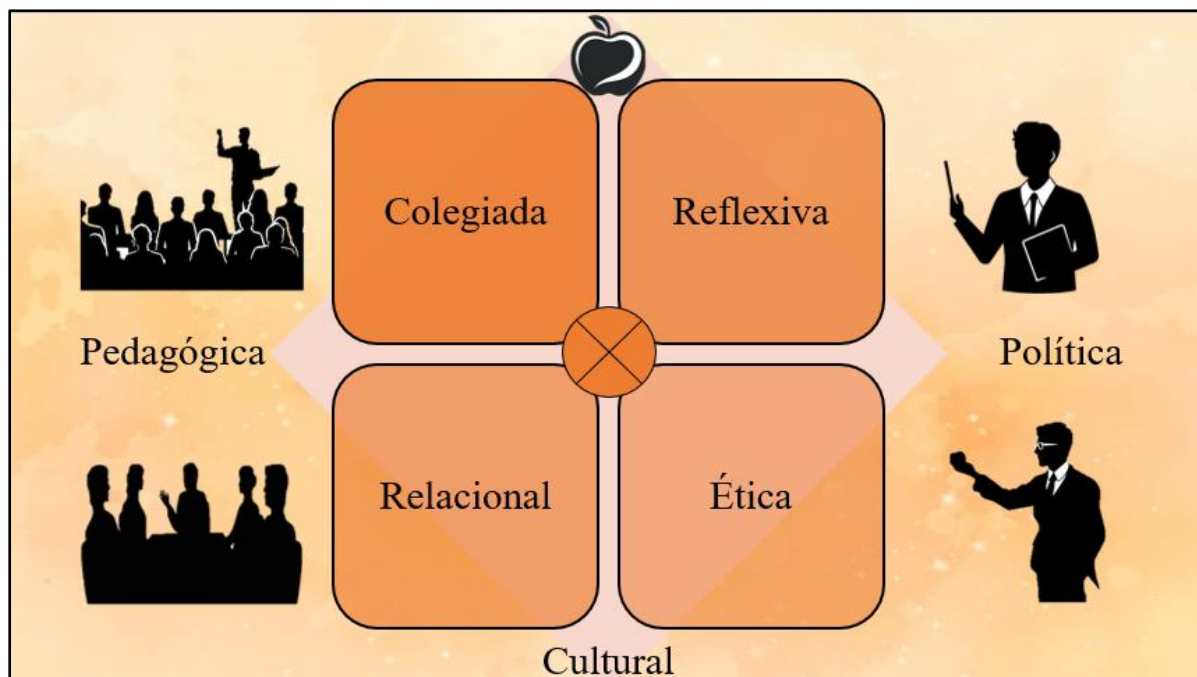
Dimensión cultural. Necesidad de poseer un juicio amplio del contexto, para poder hacer frente a los desafíos económicos, políticos, sociales y culturales, así como a los retos históricos y contextuales locales, regionales, nacionales e internacionales. Esto implica examinar la evolución, los dilemas y los desafíos para comprenderlos y obtener aprendizajes contextualizados que cada sociedad transmite a sus generaciones más jóvenes.

Dimensión política. Es responsabilidad del docente la formación integral de los estudiantes, en consideración como individuos y ciudadanos comprometidos con el cambio e interacciones sociales en equidad. Además, supone el compromiso de participar en la construcción de una nación y de comunidades cohesionadas por una identidad común. Esto incluye la tarea de edificar sociedades menos desiguales, más justas y libres, donde los ciudadanos sean activos, conscientes, responsables y respetuosos del medio ambiente.

Dimensión pedagógica. Abarca el conocimiento específico y pedagógico que se desarrolla mediante reflexión teórico - práctica, posibilita la utilización de múltiples conocimientos en el ejercicio de su función. Asimismo, alude a una práctica concreta: la enseñanza, que requiere la habilidad de motivar a los estudiantes, despertando en ellos el interés y la responsabilidad por aprender y crecer integralmente. Incluye el juicio pedagógico, el liderazgo motivacional y la conexión con los estudiantes.

Figura 2

Dimensiones compartidas y específicas del docente



Nota. Elaboración propia teniendo como referencia al MINEDU (2017).

1.2.6. Estrategias

Son una serie de acciones planificadas con el propósito de estructurar una actividad y lograr metas concretas. Herrera (2023) las estrategias en el proceso de aprendizaje favorecen tanto la participación activa de los estudiantes como el desempeño del docente. Su implementación permite mejorar aspectos como el desarrollo de los contenidos en las clases, la comprensión de los objetivos académicos y otros elementos clave, lo que las convierte en un recurso fundamental. En el ámbito educativo, las estrategias más relevantes son:

Estrategias como herramientas digitales. Las herramientas utilizadas deben estar orientadas a alcanzar los objetivos propuestos, ya que contribuyen a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y también representan un apoyo para el trabajo del docente. Al implementar este tipo de estrategias, es importante que se actualicen periódicamente, ya que pueden variar a lo largo del año, lo que implica que también se modificarán los métodos y procedimientos didácticos que las conforman.

Estrategias en el desarrollo de la competencia. Para fortalecer las competencias, es necesario llevar a cabo una enseñanza innovadora y participativa que promueva el desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje y la práctica. Los estudiantes deben adoptar una actitud positiva y comprometida como respuesta al estímulo generado por métodos de enseñanza creativos y alternativos.

Estrategias en el desarrollo del aprendizaje. El uso de distintas herramientas en el proceso de aprendizaje fomenta la participación activa de los estudiantes, lo que contribuye a una mejor comprensión de competencias complejas abordadas en la enseñanza. La aplicación de estrategias didácticas centradas en aspectos reflexivos y cognitivos tiene como objetivo potenciar las habilidades académicas y los enfoques teóricos, apoyándose en el análisis y la síntesis como mecanismos para procesar información y buscar soluciones a diversos problemas.

Estrategias en la pedagogía. El modelo didáctico-pedagógico se caracteriza por su flexibilidad y capacidad de adaptación según el enfoque de enseñanza que proponga el docente. Al implementar ciertas estrategias pedagógicas, pueden surgir desafíos relacionados con los recursos disponibles y el respaldo del sistema educativo, especialmente al buscar formar una sociedad productiva y competitiva. Tener un conocimiento sólido de las estrategias didácticas facilita la creación y estructuración de métodos de trabajo pedagógico, los cuales pueden servir como guía para que los docentes planifiquen y desarrollen su propia práctica educativa.

1.2.7. Estrategias pedagógicas significativas

Las estrategias pedagógicas significativas son enfoques empleados por los educadores para promover un aprendizaje relevante entre los estudiantes. Estas estrategias no se limitan a la mera transmisión de información; están diseñadas para activar la participación de los estudiantes en el proceso educativo, estimular su entendimiento significativo y promoción del uso práctico del saber. El propósito fundamental es ayudar a los estudiantes a relacionar lo que

están aprendiendo con sus propias vivencias y conocimientos previos, lo que facilita la construcción de un entendimiento más sólido y duradero de los conceptos.

Son métodos y técnicas utilizados por los docentes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, buscando que el proceso educativo sea más efectivo y eficiente, ajustándose a las demandas y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias tienen como objetivo alcanzar metas educativas específicas promoviendo la implicación activa del estudiantado y la transferencia del conocimiento a diversos contextos de actuación.

Enseñanza reflexiva. Gaitán (2022) es la manera en que un docente puede reflexionar sobre sí mismo y sobre los demás particularmente en el ámbito del proceso educativo. Herramienta que permite a los docentes enfrentar adecuadamente las diversas situaciones y características que surgen en el entorno del aula. Esta práctica tiene tres momentos, conocimiento en la acción: consiste en el análisis y la formulación de diversas teorías que el docente utiliza para reflexionar sobre su práctica y expresar mediante su labor educativa. Reflexión en y durante la acción: con los distintos momentos en que el docente, mediante su práctica, se enfrenta a contextos reales donde se articulan la didáctica, el conocimiento y la interacción con el estudiante. Reflexión sobre la acción: se distingue por ser el momento más relevante, ya que en él el docente lleva a cabo una reflexión profunda sobre su clase, convirtiéndose en un proceso de análisis riguroso de las acciones realizadas y en una evaluación de su propia práctica pedagógica.

Acompañamiento pedagógico. MINEDU (2014) se trata de una estrategia de formación en servicio enfocada en el ámbito educativo, cuyo objetivo es fortalecer la práctica pedagógica del docente mediante la participación de actores clave, en el contexto de los retos definidos por el Proyecto Educativo Nacional. Para ello, se desarrollan acciones concretas sustentadas en diversos enfoques teóricos que promueven un acompañamiento crítico y colaborativo.

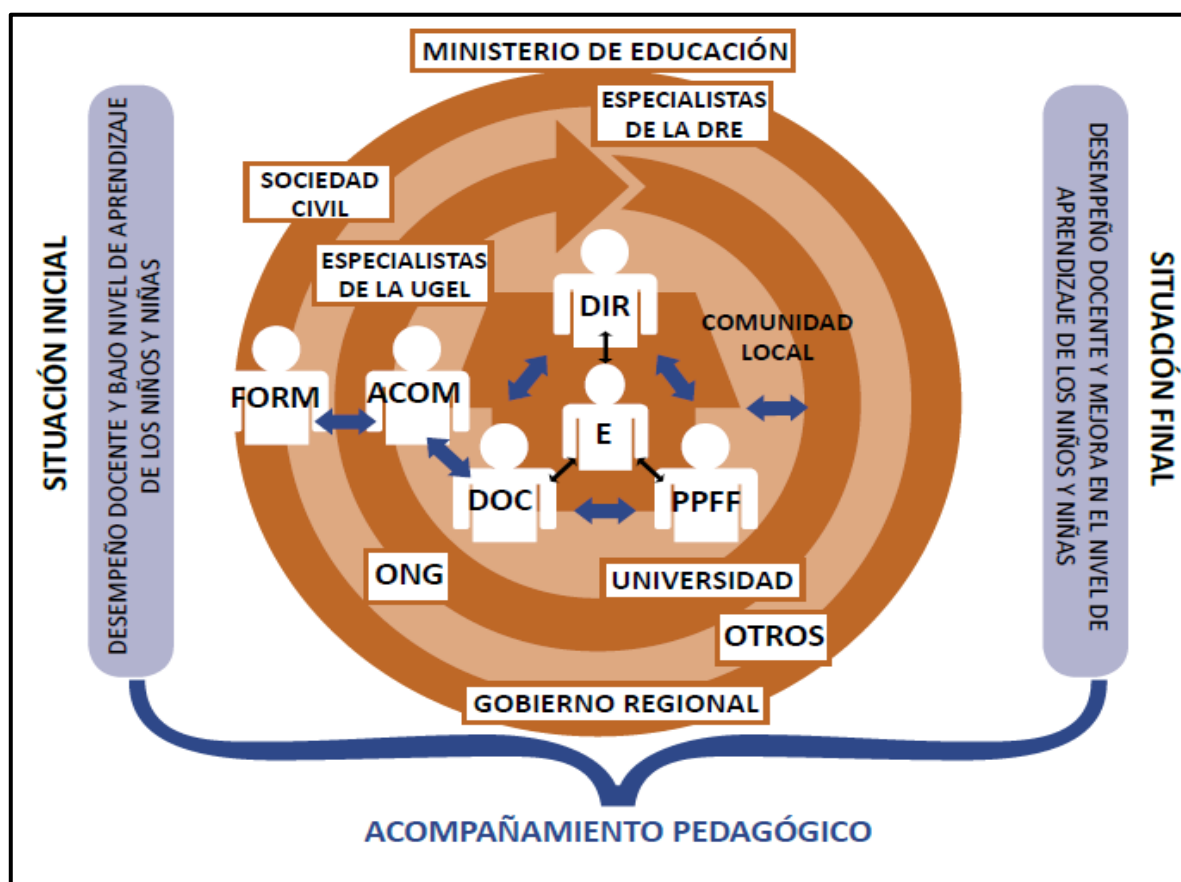
De lo anterior, el acompañamiento pedagógico constituye un proceso formativo continuo orientado a brindar apoyo, orientación y fortalecimiento a la práctica docente, con el propósito de optimizar los aprendizajes de los estudiantes. Este proceso se fundamenta en la interacción profesional entre docentes y diversos actores del sistema educativo, como directivos, coordinadores y especialistas, a través de espacios de reflexión conjunta, retroalimentación constructiva e intercambio de experiencias.

Propuesta pedagógica. Según el MINEDU (2014), se da prioridad al desarrollo de aprendizajes fundamentales desde un enfoque interculturalidad y de derechos, propiciando condiciones que permitan el aprendizaje de todos los estudiantes. Este enfoque promueve aprendizajes autónomos y colaborativos, lo que demanda que el docente desarrolle competencias específicas que le permitan aplicar de manera efectiva diversas herramientas pedagógicas, tanto en el aula como en la institución educativa.

Actores socioeducativos. Esta estrategia convoca la participación de diversos actores del entorno socioeducativo en distintos contextos, lo que permite consolidar tanto la autonomía y el liderazgo de las instituciones educativas en los procesos orientados a mejorar la práctica pedagógica. Entre los participantes en el acompañamiento pedagógico se encuentran estudiantes, promotores, docentes, directivos, familias, miembros de la comunidad, formadores, acompañantes pedagógicos y docentes coordinadores.

Figura 3

Actores socioeducativos en el acompañamiento pedagógico



Nota. MINEDU (2017).

Aprendizaje colaborativo. Cruz et al. (2024) en el contexto de la educación actual, este enfoque se destaca por su dinamismo y eficacia. En un mundo caracterizado por la interconexión y la globalización, la habilidad para trabajar y aprender de manera colaborativa no solo representa un valor añadido, sino una necesidad fundamental. El aprendizaje colaborativo parte del principio de que la interacción social, la cooperación y la participación activa son elementos esenciales en el proceso educativo. Se trata de un enfoque intencional y organizado que busca utilizar las dinámicas de grupo como medio para enriquecer tanto el aprendizaje individual como el colectivo. A continuación, se presenta las características del aprendizaje colaborativo,

Interdependencia positiva, parte del principio de que los estudiantes deben participar activamente en la resolución de problemas y en la realización de tareas. Este enfoque promueve tanto el logro individual como el grupal, ya que implica que los integrantes de un equipo deben comprender que su éxito está ligado al esfuerzo conjunto, y no únicamente a su desempeño personal. Esto difiere de otras situaciones en las que simplemente se agrupa a los estudiantes para trabajar.

Responsabilidad individual y grupal, la articulación equilibrada entre la responsabilidad individual y la corresponsabilidad grupal constituye un principio didáctico fundamental en el aprendizaje colaborativo. Se favorece la interacción significativa de pensamientos, la elaboración conjunta del conocimiento y la resolución participativa de desafíos, favoreciendo una implicación auténtica en el proceso educativo. De este modo, se garantiza que cada estudiante asuma un compromiso tanto con su propio proceso formativo como con el desarrollo colectivo, reconociendo que el avance individual incide directamente en el logro de las metas comunes del grupo.

Interacción promotora cara a cara, este componente constituye un aspecto clave del aprendizaje cooperativo, ya que promueve la interacción cara a cara entre los miembros del grupo. En este espacio de comunicación directa, se facilita el intercambio significativo de ideas, la construcción compartida del conocimiento y la resolución conjunta de dificultades. Gracias a esta dinámica, se genera un entorno de aprendizaje activo en el que cada estudiante no solo aporta saberes, sino que también fortalece el desarrollo cognitivo y social del grupo, favoreciendo el aprendizaje recíproco.

Estrategia basada en la tecnología. Manotoa et al. (2025) las TIC representan un recurso didáctico esencial en la práctica docente contemporánea. Por ello, es fundamental que los educadores desarrollen competencias digitales que les permitan integrar herramientas tecnológicas de manera estratégica en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Esta

integración debe realizarse a través de enfoques pedagógicos pertinentes e innovadores, orientados a responder a las necesidades del contexto educativo actual. En este sentido, los entornos escolares se transforman en espacios enriquecidos por medios digitales que favorecen el desarrollo de habilidades tecnológicas y cognitivas. La planificación y gestión adecuada de estos recursos por parte del docente, mediante metodologías activas y contextualizadas, contribuye a la construcción de ambientes de aprendizaje flexibles, participativos y en constante evolución.

Por otro lado, Santiago y Garvich (2024) manifiestan que, las competencias digitales, también denominadas alfabetización digital, mediática o informacional, constituyen un conjunto de saberes, destrezas y actitudes que facilitan la integración crítica, ética y responsable de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual forma consideran cuatro dimensiones fundamentales que se resume en la siguiente:

Dimensión 1, contempla los ámbitos didáctico, metodológico y curricular en los que los docentes diseñan, planifican, implementa y evalúa propuestas de enseñanza apoyadas por recursos digitales. En la faceta didáctica, el docente selecciona y organiza estos recursos para facilitar el aprendizaje activo de los estudiantes; en el aspecto metodológico, emplea estrategias pedagógicas variadas que integran tecnologías digitales en los procesos de E - A; y en lo curricular, articula estos elementos con los objetivos, contenidos, tiempos y criterios de evaluación del currículo vigente, de modo que la incorporación de los recursos digitales sea coherente, eficiente y con sentido formativo.”

Dimensión 2, se orienta a la organización didáctica de los recursos digitales y a la configuración de espacios de gestión pedagógica dentro de las sesiones de aprendizaje. Implica que el docente seleccione, adapte y secuencie herramientas tecnológicas de manera intencional, garantizando su pertinencia con los propósitos de enseñanza. Asimismo, supone habilitar entornos de interacción y acompañamiento que favorezcan la participación activa del

estudiantado, promoviendo ambientes inclusivos, accesibles y pedagógicamente enriquecidos mediante el uso estratégico de tecnologías digitales.

Dimensión 3, orientado a la dimensión ética, de seguridad y normativa del uso tecnológico, donde el docente integra herramientas digitales de forma responsable, inclusiva y crítica, fomentando aprendizajes significativos a través de la gestión eficaz de la información, dominio de la alfabetización mediática, habilidades comunicativas y colaborativas, así como el resguardo de datos en contextos digitales

Dimensión 4, se alude al crecimiento tanto personal como profesional del docente, reflejado en su actitud proactiva hacia el aprendizaje permanente. Esto implica que el docente participe de forma activa en procesos de formación continua, actualización y perfeccionamiento a lo largo de toda su trayectoria educativa, de modo que pueda fortalecer sus competencias pedagógicas, adaptarse a los cambios del entorno educativo y responder con eficacia a los retos de la práctica docente.

De lo anterior, la incorporación de recursos y experiencias basadas en TIC ha transformado significativamente los procesos de E-A, así como el papel del docente. Su integración exige que los educadores comprendan y apliquen enfoques pedagógicos adecuados al uso de tecnologías digitales, promoviendo prácticas educativas más interactivas y superando metodologías tradicionales y repetitivas. Las TIC comprenden un conjunto de herramientas, aplicaciones y dispositivos tecnológicos, como computadoras, televisores y teléfonos móviles, que facilitan el acceso, la gestión y la difusión de la información en contextos educativos.

Las TIC pueden ser integradas de forma constructiva en el ámbito educativo para enriquecer la práctica docente, utilizando estrategias pedagógicas orientadas a incentivar el aprendizaje conjunto y solidario entre los estudiantes, en el contexto contemporáneo marcado por la digitalización, han surgido diversas aplicaciones educativas que permiten al docente incorporar múltiples recursos en sus procesos de enseñanza.

1.3. Justificación de la investigación

Teórica. se asume que el desempeño docente no puede analizarse de manera aislada, sino articulado a marcos conceptuales que explican cómo aprende el ser humano y cómo se transforma la práctica pedagógica. En este sentido, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978) constituye un pilar fundamental, al sostener que el aprendizaje se construye mediante la interacción social, el andamiaje y el uso de herramientas culturales; elementos esenciales para comprender cómo las estrategias pedagógicas significativas influyen en la práctica docente. Como señala Díaz (2024), esta perspectiva permite interpretar el desarrollo psicológico e interpsicológico como un proceso mediado por el entorno sociocultural y la colaboración, aspectos que orientan la adecuación de metodologías activas y reflexivas.

Asimismo, autores como Perrenoud (2010) y Díaz (2016) destacan que la profesionalidad docente se construye mediante la reflexión sistemática, la toma de decisiones informadas y la implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas. Bajo estas orientaciones teóricas, la investigación aportó evidencias teóricas sobre qué estrategias resultan más significativas en la mejora del desempeño docente, contribuyendo al fortalecimiento de los marcos conceptuales existentes y ampliando la comprensión sobre prácticas pedagógicas.

Práctica. Responde a la necesidad urgente de fortalecer el desempeño docente en la región Ayacucho, considerando que este constituye un factor clave para el logro de aprendizajes, la motivación estudiantil y el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas. La aplicación de estrategias pedagógicas significativas permite dinamizar las clases, promover la participación activa, mejorar la comprensión profunda y atender la diversidad cultural propia de los estudiantes del ámbito rural. Diversos estudios (UNESCO, 2024; MINEDU, 2017) sostienen que un docente que reflexiona sobre su práctica, planifica coherentemente, utiliza estrategias activas y acompaña el proceso formativo genera un impacto positivo no solo en el rendimiento académico, sino también en la formación integral.

En esa línea, esta investigación demostró que la implementación de estrategias como la enseñanza reflexiva, el acompañamiento pedagógico, el aprendizaje colaborativo y el uso pedagógico de la tecnología contribuyen a mejorar de forma sustantiva la práctica docente. Los resultados permiten ofrecer orientaciones aplicables a instituciones educativas de similares características, beneficiando tanto a docentes como a estudiantes.

Social. Posee una relevancia social significativa, dado que el fortalecimiento del desempeño docente incide directamente en la mejora de la calidad educativa, un derecho fundamental para el desarrollo humano. En regiones como Ayacucho, donde persisten brechas socioeducativas, la implementación de estrategias pedagógicas significativas contribuye a generar oportunidades de aprendizaje más equitativas, respetando la diversidad cultural y lingüística. Como señala la UNESCO (2024) el rol docente es determinante para garantizar la inclusión, reducir desigualdades y promover la cohesión social.

Metodológica. Adoptó un enfoque cualitativo sustentado en la Investigación Acción Educativa (IAE), que permitió comprender la práctica docente desde dentro, recoger la voz de los actores educativos y promover transformaciones concretas. Este tipo de estudio es especialmente pertinente para examinar fenómenos educativos complejos, pues posibilita analizar las prácticas reales, retroalimentar a los docentes y generar mejoras progresivas. La investigación empleó técnicas rigurosas, análisis documental, observación participativa y entrevistas en profundidad, que facilitó el registro sistemático del quehacer docente.

La elección de este diseño metodológico respondió a la necesidad de obtener información contextualizada y verificable sobre el desempeño docente y la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas; este enfoque ofrece un modelo replicable para futuras investigaciones sobre acompañamiento pedagógico y mejora de la práctica docente en contextos educativos similares.

Capítulo II

Metodología de la investigación

2.1. Descripción del contexto

2.1.1. Geográfico

La IEP “San Agustín” del distrito de Chaca, provincia de Huanta y el departamento de Ayacucho se sitúa a una altitud de 3,470 m.s.n.m. y presenta un clima predominantemente frío. Durante los meses de octubre a marzo se registran lluvias abundantes, aunque el invierno se caracteriza por una escasa precipitación. La humedad relativa se mantiene elevada y la temperatura media anual es de aproximadamente 14 °C. El distrito, limita con los distritos de Uchuraccay, Huanta, Luricocha y Santillana, y abarca una superficie de 124 km². La distancia desde la ciudad de Ayacucho hasta el distrito de Chaca es de 91,5 km. Siendo el tiempo estimado de viaje 2 horas aproximadamente.

La presencia y capacidad del suministro de agua se define por la presencia de pendientes en el terreno, que guían el flujo de aguas subterráneas desde manantiales, puquiales con caudales cambiantes, y se observan surgencias de agua en distintas altitudes. Estas corrientes forman ríos y arroyos en las zonas más bajas que atraviesan el distrito y sus comunidades. Se distingue por la presencia de montañas, valles, mesetas y cañones profundos, los cuales son cruciales para la vida y la agricultura, y contribuyen significativamente a la diversidad biológica.

2.1.2. Social

La IEP “San Agustín” brinda el servicio educativo a estudiantes de los centros poblados de: Pallcca, Pacchancca, Quishuarpucro, Chinchay, Lambras, Moroccocha, Ingenio, otros. Atendiendo una población escolar de 150 estudiantes en el nivel secundaria, bilingües hablantes de quechua y castellano, los docentes provienen de las ciudades Huanta, Ayacucho e Ica. La institución cuenta con Asociación de Padres de Familia (APAFA) y su apoyo es constante, ya que están involucrados en diferentes actividades extracurriculares que se realizan en dicha institución. Los pobladores del distrito acceden al agua vía red pública o pilón, electricidad, acceso a la telefonía con operador Bitel y Movistar, servicio de Saneamiento.

Con respecto a la frecuencia de recojo de los residuos sólidos se realiza una vez por semana, los días miércoles. Asimismo, existen diferentes programas sociales como: Juntos, Qali Warma, Foncodes, Pensión 65, País, Contigo, DEVIDA, Programa Vaso de Leche y otros, los pobladores son los beneficiarios directos. Las relaciones interpersonales se dan entre familias, dentro del distrito practican el saludo amical con todas las personas que se atraviesan, los jóvenes tienen acceso a las diferentes redes sociales en donde entablan amistades de distintos lugares. Asimismo, los adultos mayores suelen escuchar la radio sobre las informaciones actuales de toda la provincia y del país.

2.1.3. Político

El La Municipalidad Distrital de Chaca se estableció mediante la Resolución N° 30387 el 16 de diciembre de 2015, durante el gobierno de Ollanta Moisés Humala Tasso. Actualmente, está organizado por los siguientes órganos: Órganos de alta dirección (alcaldía, concejo municipal y gerencia municipal), órganos de coordinación (junta de delegados vecinales comunales, consejo de coordinación local, comité distrital de defensa civil, comité distrital del Programa Vaso de Leche, otros); órganos de apoyo (unidad de secretaría general y archivos, imagen institucional, tesorería, caja y presupuesto, abastecimiento, almacén general

y control patrimonial, otros); y órganos de asesoramiento (oficina de asesoría jurídica, oficina de contabilidad, oficina de unidad formuladora).

Por otro lado, el órgano en línea está compuesto por la subgerencia de desarrollo económico y medio ambiente (Unidad de Desarrollo Agropecuario y Promoción de la Micro y Pequeña Empresa - MYPE, Unidad de Gestión de Medio Ambiente y Sanidad Animal, Agua y Saneamiento, otros). El desarrollo social y servicios públicos (Unidad de Programa Social, Salud, Educación, Cultura y Deporte; Unidad de DEMUNA, OMAPED y CIAM; Unidad Local de Empadronamiento, Registro Civil y de Seguridad Ciudadana), subgerencia de infraestructura, obras públicas (División de Obras, Catastro y Control Urbano; División de Defensa Civil y Gestión de Riesgos y División de Equipos y Maquinarias).

La IEP “San Agustín” cuenta con 10 secciones (2 secciones por grado) de 1° a 5° grado de secundaria. Asimismo, 1 director, 1 coordinador de ciencias, 1 coordinado de letras, 1 coordinadora de Tutoría y Orientación Educativa (TOE), 1 psicólogo, 7 docentes nombrados, 13 docentes contratados, 1 auxiliar, 1 personal de Innovación Pedagógica, 1 personal de limpieza, 1 personal de vigilancia y para brindar los alimentos de Qali Warma la Municipalidad contrata a 1 cocinera y 1 ayudante de la cocina. Finalmente, la IEP coordina con diferentes organizaciones como: Policía Nacional del Perú (PNP), Municipalidad, DRE, UGEL, Centro de Salud y otras organizaciones con la finalidad de garantizar la calidad educativa dentro del distrito y la provincia de Huanta.

2.1.4. Económico

Los pobladores del distrito provienen de familias dedicadas a la agricultura (papa, maíz, oca, haba, arveja, otros), la ganadería y al trabajo en calidad de peones en la zona del Valle Río Apurímac Ene y Mantaro (VRAEM). Asimismo, practican el tejido de mantas, chalinas, chullos, guantes y otros. La plana docente de la IEP *San Agustín* económicamente depende de su labor pedagógica y por necesidad realizan otras actividades los fines de semana.

2.1.5. Cultural

El distrito de Chaca se caracteriza por ser, en su mayoría, de religión evangélica. Sin embargo, los otros habitantes que no practican esta religión siguen festejando fiestas patronales, carnavales, fiestas de aniversario, semana santa, todos los santos, fiestas navideñas, bajada de reyes, etc. y una vez al año realizan la fiesta evangélica invitando a varias comunidades del distrito y a la provincia de Huanta. Entre los habitantes de este distrito hay profesionales, técnicos, funcionarios, obreros y agricultores, muchos de ellos trabajan dentro del mismo distrito y algunos fuera de ella.

2.2. Enfoque de investigación

Se sustentó en el enfoque cualitativo con el fin de explorar la situación educativa. Además, se enfocó en examinar las vivencias relacionadas con las prácticas educativas dentro de la comunidad educativa. En relación a esto, Hernández y Mendoza (2018) se centra en la comprensión de los fenómenos investigados desde la perspectiva de las personas involucradas en su entorno habitual y en relación con el medio que los rodea. De igual forma, Muñoz (2011) afirma que el enfoque cualitativo es expansivo, sin restricciones y aborda las situaciones de manera completa, su objetivo es detallar las particularidades y rasgos de un fenómeno, buscando una comprensión profunda en lugar de validar teorías o hipótesis. Se centra en descubrir las cualidades inherentes al problema que se investiga.

2.3. Diseño de investigación

Investigación acción educativa. Se puso énfasis en la participación activa de los docentes involucrados con el propósito de comprender profundamente el problema desde su punto de vista, a su vez, incorporarlos en la planificación y ejecución de intervenciones educativas. También Hernández y Mendoza (2018) argumentan que este diseño aborda implementar un plan de acción para resolver el problema, introducir la mejora o generar el

cambio. Se centra en mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano de las personas promoviendo la emancipación tanto de los participantes como del investigador.

De manera similar, Barrientos y Barrientos (2014) sostienen que reconoce las diferencias y particularidades de los miembros de un grupo o de los subgrupos dentro de una comunidad educativa, articulando sus saberes y roles de forma dialéctica para impulsar acciones concretas orientadas al bienestar colectivo. Asimismo, Muñoz (2011) señala que la investigación educativa comprende un conjunto de actividades desarrolladas por profesionales especializados en distintas áreas de una comunidad educativa. Su propósito es orientar la práctica pedagógica, diseñar modelos educativos y desarrollar estrategias e instrumentos que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.4. Unidades de información

De acuerdo con la naturaleza de la investigación, la unidad de análisis fue conformada por cuatro docentes nombrados que se desempeñan en distintas áreas curriculares y comparten experiencias dentro del mismo entorno educativo. La inclusión de la voz de la comunidad educativa favoreció la identificación de fortalezas, necesidades y áreas de mejora que podrían pasar inadvertidas en un análisis estrictamente técnico. Según Hernández et al. (2014, citado en Típula, 2023), la unidad de análisis se refiere a los individuos o elementos que constituyen la principal fuente de información, proporcionando datos esenciales para el desarrollo de la investigación.

2.5. Acceso al campo

Se desarrolló bajo principios éticos, colaborativos y participativos, en coherencia con los fundamentos del enfoque cualitativo y diseño de IAE. Este procedimiento no solo fue un paso inicial, sino una fase estratégica clave para generar condiciones de apertura, establecer vínculos de confianza genuinos con los actores de la comunidad educativa, y propiciar un clima de corresponsabilidad en torno al proceso investigativo. A través de una interacción horizontal

y respetuosa, se promovió una participación activa, reflexiva y situada en las realidades concretas de la institución educativa. El acceso al campo se estructuró en tres fases complementarias:

Primero, fase de negociación, se llevó a cabo gestiones institucionales formales ante la dirección de la Institución Educativa con el propósito de obtener las autorizaciones correspondientes para el desarrollo ético y legal de la investigación. Paralelamente, se procedió a socializar los objetivos, alcances y fundamentos con los diversos actores educativos, con el fin de garantizar la transparencia del proceso investigativo y asegurar el consentimiento informado de los involucrados. Esta etapa también contempló la consolidación de vínculos de confianza con los actores clave, quienes fueron informados de manera clara y oportuna sobre el enfoque colaborativo del estudio, su naturaleza no invasiva y el firme compromiso ético en cuanto a la confidencialidad orientado por principios de reciprocidad, diálogo horizontal y valoración del desempeño docente como eje articulador del proceso investigativo.

Segundo, fase de recojo de datos, se realizó aplicando tres instrumentos principales: el análisis documental, que consistió en la revisión sistemática de planes anuales, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje; el diario de campo, utilizado como instrumento reflexivo y cronológico para registrar observaciones directas durante el acompañamiento pedagógico; y las entrevistas en profundidad, dirigidas a los actores clave del proceso educativo. Este proceso permitió recopilar información cualitativa, rica y contextualizada sobre el desempeño docente, sus prácticas pedagógicas, así como los desafíos y potencialidades evidenciadas en el aula. La recolección y el análisis de datos se desarrollaron de manera simultánea bajo un enfoque inductivo, empleando procesos de codificación abierta, categorización temática y triangulación de fuentes (documental, observacional y testimonial).

Tercero, fase de retirada del escenario, se desarrolló de forma progresiva, ética y respetuosa, asegurando un cierre responsable del proceso investigativo. Se socializaron los

resultados preliminares con la comunidad educativa involucrada, generando espacios de diálogo horizontal y retroalimentación crítica en torno a los hallazgos obtenidos. Este intercambio favoreció la validación participativa de los datos y reafirmó el carácter colaborativo de la investigación. Del mismo modo, se expresó un agradecimiento formal a todos los actores que contribuyeron activamente al estudio, reconociendo su disposición, compromiso y apertura al proceso reflexivo. Como resultado del análisis, se presentaron estrategias pedagógicas significativas orientadas a fortalecer el desempeño docente desde una perspectiva contextualizada y transformadora.

2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

2.6.1. Técnicas

Behar (2008) asegura que las técnicas llevan a la confirmación del problema formulado. Diferentes estudios definen las técnicas a utilizar, y cada una de estas tiene sus propios instrumentos o medios que se emplean. Para esta investigación se consideraron las siguientes técnicas:

Análisis documental. Utilizando esta técnica se realizó la revisión y evaluación de los documentos pedagógicos con el fin de interpretar y entender los contenidos elegidos. Ñaupas et al. (2018) consiste en obtener información relevante y altamente veraz de diversas fuentes documentales, con la finalidad de verificar las hipótesis formuladas en el diseño de investigación.

Observación participativa. Empleado para conocer el desempeño docente, mediante la cual se evaluó las prácticas pedagógicas en el aula. Behar (2008) argumenta que el análisis implica el registro del comportamiento de manera sistemática, válida y confiable. Es un método ampliamente utilizado por quienes se orientan hacia el estudio de la conducta.

Entrevista a profundidad. Se realizó con la finalidad de saber el nivel del desarrollo de la profesionalidad docente, siguiendo una serie de pasos para asegurar la obtención de

información relevante y útil. Desde la perspectiva de Carrasco (2022) esto implica un nivel de interacción social en el cual el investigador necesita instrucciones precisas para entrevistar a los individuos. Puede formular múltiples preguntas para recopilar datos que luego serán sintetizados y analizados.

2.6.2. Instrumentos

Hernández y Mendoza (2018) aceptan en la investigación cualitativa, al principio no se emplean instrumentos totalmente estandarizados; son flexibles y se ajustan a medida que progresa la recolección de datos, hasta lograr una cierta uniformidad. Los instrumentos empleados fueron:

Guía directriz de análisis documental. Permitió llevar a cabo un análisis sistemático y estructurado de los documentos pedagógicos, tales como la Planificación Anual, las Unidades Didácticas y las Sesiones de enseñanza y aprendizaje. Se tomó en cuenta un conjunto de directrices y criterios para garantizar la coherencia y consistencia en los procedimientos aplicados a cada uno de estos.

Diario de campo. Se utilizó con la finalidad de registrar de manera detallada las fortalezas y falencias en el desempeño docente del nivel secundaria. Bahena (2017) el investigador siempre lleva consigo. La idea es registrar observaciones en el campo, dando prioridad a las informaciones exactas y detalladas con precisión como: las fichas, citas textuales, bocetos y guías.

Guía de entrevista a profundidad. Se llegó a conocer el nivel del desarrollo de la profesionalidad docente. Hernández y Mendoza (2018) tiene como objetivo registrar la indagación necesaria para abordar el planteamiento. Además, es importante considerar que la cantidad de preguntas está vinculada con la profundidad que se desea alcanzar en la entrevista. Es recomendable incluir únicamente las preguntas o frases iniciales esenciales.

2.7. Rigor científico

Behar (2008) afirma que, si la investigación se planifica de manera científica, debe ser válida en cada una de sus etapas en función de sus objetivos. El cumplimiento de estos objetivos es lo que permite avanzar a la siguiente fase. Por el argumento anterior, en el presente estudio la validez científica se realizó a través de:

Auditabilidad

Para garantizar la calidad y el rigor científico se realizó la auditabilidad durante todo el proceso de la investigación. Siendo el primer auditor el autor que desarrolló la investigación, siguiendo los lineamientos de la metodología, normatividad de grados y títulos de la UNSCH. El segundo auditor estuvo a cargo del profesor de la asignatura de Metodología de la Investigación, doctor Pedro Huauya Quispe, quién realizó el seguimiento, monitoreo, acompañamiento y orientación en el proceso de la planificación, ejecución y redacción del informe final. El tercer auditor fue el asesor de la tesis, doctor Luis Lucio Rojas Tello, quién orientó de inicio a fin el progreso de la investigación, proporcionando disposiciones metodológicas asegurando los estándares éticos y científicos, garantizando la originalidad y la confidencialidad de los datos.

El cuarto auditor estuvo integrado por los siguientes expertos: doctor Víctor Gedeón Palomino Rojas, doctora Brunihda Ailly Acosta Melchor, doctora Janet Aguilar Ozajo, doctor Adolfo Quispe Arroyo y doctor Pedro Huauya Quispe, quiénes coinciden con respecto a los instrumentos de recolección de datos; los expertos afirmaron que, la guía de análisis documental relacionado con el objetivo específico 1, el diario de campo relacionado con el objetivo específico 2, la guía directriz de entrevista a profundidad relacionado con los objetivos específicos 3 y 4 tuvieron pertinencia y relevancia, cumplieron con los estándares de ser coherente, adecuado, apertura y claridad. Asimismo, destacaron la relación entre los objetivos, categoría inicial, subcategoría inicial, preguntas directrices y las ideas para profundizar están elaborados de acuerdo a los criterios planteados.

El quinto auditor, estuvo conformado por los siguientes jurados: Dr. Óscar Gutiérrez Huamaní (presidente) y Dr. Ciro Augusto Madueño García (miembro), quiénes evaluaron la originalidad y relevancia de la tesis, revisión de la estructura y los capítulos, revisión de la metodología, constatación de los resultados, cumplimiento de las normas vigentes, las citas y referencias de acuerdo a las normas APA séptima edición. Finalmente, para garantizar el enfoque de estudio se aseguró un índice de similitud inferior al 25% mediante el uso del software Turnitin.

Credibilidad

Ahmed (2024) se asegura cuando los hallazgos reflejan de modo fiel las perspectivas de los participantes, mediante procedimientos como la triangulación, la revisión de los intervinientes y la descripción rica del contexto que permiten al lector confiar en que los resultados se basan en los datos originales. Para garantizar la credibilidad se optó diversas medidas entre ellas destacan. La triangulación de fuentes y métodos, por la naturaleza de la investigación se realizó múltiples fuentes de información a través de las entrevistas, análisis documental y observaciones en el aula sobre el desempeño docente.

Imparcialidad, el investigador evitó los sesgos personales en el proceso de recopilación, tratamiento e interpretación de los datos, se aseguró la confidencialidad de los participantes, con el fin de promover respuestas sinceras y auténticas. Relación entre objetivos, se garantizó que los datos recolectados estuvieran alineados con los objetivos específicos de la investigación reforzando la coherencia entre las preguntas directrices, el análisis y las conclusiones.

Confirmabilidad

Rojas (2019) exige que el investigador documente con transparencia sus propias perspectivas, decisiones y procesos de análisis, de manera que otros investigadores puedan seguir la ruta lógica del estudio y verificar que los hallazgos se originan en los datos y no en juicios preconcebidos. Se aseguró mediante la transparencia en los procedimientos en cada

etapa lo que permite a otros investigadores verificar la validez de los resultados. Se registró y organizó detalladamente los datos asegurando que estén disponibles en las futuras verificaciones. La discusión y las interpretaciones están respaldadas por las citas textuales de los entrevistados, y otras investigaciones similares. Se establecieron criterios claros y explícitos para la categorización y codificación de la información. Finalmente, se evitó posibles sesgos personales que pudieran influir en el análisis de los datos.

Transferibilidad

Velloso y Tizzoni (2020) implica que los hallazgos de un estudio cualitativo puedan resultar pertinentes en otros contextos o grupos distintos al original, siempre que el investigador proporcione una descripción suficientemente detallada del entorno, los participantes y los procesos, de modo que el lector pueda evaluar su aplicabilidad. Los resultados de la investigación radican en la posibilidad de seguir aplicando los hallazgos en contextos educativos similares considerando las características particulares en la EBR. Para ello, se detallan en la descripción del contexto la ubicación geográfica, social, política, económica y cultural. De igual manera, los instrumentos de recolección de son replicables en otros escenarios similares al contexto de la región de Ayacucho, de esta forma trasciende su contexto original contribuyendo y enriqueciendo el desempeño docente.

2.8. Procesamiento de análisis de datos

Arias (2019, citado en Bravo, 2023) enfatiza que el proceso de recolección y análisis abarca todos los métodos empleados para manejar la información obtenida. Tanto en estudios cualitativos como en cuantitativos, se pueden utilizar programas informáticos para clasificar la información y compararla con las teorías existentes y el juicio profesional del investigador. En primer lugar, se buscó identificar y comprender a fondo los datos recopilados, explorando conexiones y relaciones entre ellos, así como comparando y contrastando diferentes puntos de vista para obtener una comprensión profunda y detallada. En segundo lugar, se procedió a

codificar los distintos elementos o declaraciones que constituyen las informaciones. En tercer lugar, se realizó la categorización agrupando los códigos establecidos según los patrones emergentes. En cuarto lugar, se elaboran las conclusiones, reflexiones y teorizaciones de los resultados basados en la evidencia empírica.

2.9. Consideraciones éticas

Contrera (2023) implican no solo obtener el consentimiento informado, sino también garantizar relaciones de poder más horizontales, respetar la voz de la comunidad, proteger la confidencialidad de los participantes y asegurar que los beneficios del estudio se compartan de manera justa con quienes participan. Se solicitó al director de la IEP “San Agustín” la autorización correspondiente para gestionar el consentimiento informado de los involucrados. En todo momento, se garantizó la privacidad, integridad y confidencialidad de los informantes clave. Asimismo, se aseguró la estricta aplicación de las normas APA. De igual forma, se declara que esta investigación es original, no constituye una copia ni un caso de plagio, se asume plena responsabilidad. Finalmente, se asume un compromiso ético continuo con la comunidad educativa de la IEP *San Agustín*.

Capítulo III

Resultados de la investigación

3.1. Procedimiento de sistematización

3.1.1. Acciones de recolección de datos

Primero. El desarrollo metodológico se inició con la elaboración de la matriz instrumental, herramienta clave para planificar, organizar y asegurar la coherencia interna del estudio. Esta matriz permitió alinear la selección de los instrumentos de evaluación con las categorías analíticas, describiendo los objetivos, las categorías, subcategorías de estudio y las acciones orientadoras para la profundización temática, las técnicas e instrumentos a emplear, así como la unidad de observación y análisis.

Segundo. Conforme a las técnicas establecidas, se diseñaron los instrumentos de recolección de datos: análisis documental, diario de campo y la guía de entrevistas en profundidad, con el propósito de obtener información pertinente y significativa. La calidad y validez de estos instrumentos fueron garantizadas mediante su evaluación por parte de expertos.

Tercero. Para la ejecución, el investigador, en su rol de Coordinador Pedagógico de Letras en la IEP “San Agustín”, del distrito de Chaca, Huanta, gestionó la autorización correspondiente ante la dirección del plantel. Además, obtuvo el acceso necesario para revisar

la documentación pedagógica institucional, realizar el acompañamiento y monitoreo del desempeño docente, y aplicar las entrevistas en profundidad.

Cuarto. En la fase de deconstrucción, se realizó el diagnóstico y análisis documental enfocado en identificar los lineamientos y criterios presentes en los documentos pedagógicos institucionales de plan anual, unidades didácticas y sesiones de E-A. A través del diario de campo, se registraron de forma detallada las actividades realizadas en el aula, lo que permitió describir situaciones problemáticas reales sobre el desempeño docente a fin de comprender el contexto, desarrollar un análisis crítico e identificar tanto fortalezas como dificultades en la práctica docente. Del mismo modo, con las entrevistas en profundidad se recogieron experiencias significativas vinculadas a la gestión de la escuela articulada a la comunidad, desarrollo de la profesionalidad y la construcción de la identidad docente.

Planificación de plan de acción, en función a los resultados, se organizaron talleres y sesiones de acompañamiento para determinar la propuesta de solución promoviendo espacios de análisis y reflexión colectiva entre los distintos actores educativos (investigador, autoridades educativas, municipales, padres de familia, estudiantes, docentes y los especialistas de la UGEL – Huanta) Asimismo, se diseñaron participativamente acciones concretas, realistas y contextualizadas estableciendo objetivos claros y estrategias específicas para cada categoría orientadas a atender las problemáticas detectadas, para luego fomentar un cambio positivo en la experiencia pedagógica. Este proceso integral permitió estructurar una respuesta pertinente, contextualizada y coherente con las demandas del desempeño docente.

Quinto. Durante la fase de reconstrucción, ejecución e implementación de plan de acción, se desarrolló mediante la puesta en marcha de las actividades diseñadas colectivamente, asegurando la participación activa de todos los actores educativos. Se implementaron los talleres de actualización curricular, las sesiones de acompañamiento pedagógico en aula y las mesas de diálogo, movilizandose de manera articulada a la comunidad. Cada acción se llevó a

cabo según la planificación establecida, garantizando el uso adecuado de los recursos, adaptando las estrategias a las características socioculturales, fortaleciendo la comunicación horizontal entre los involucrados, lo que permitió retroalimentar continuamente las dinámicas de trabajo y ajustar las actividades cuando las condiciones del entorno lo exigieron.

Monitoreo y seguimiento, se desarrolló como un proceso continuo y reflexivo orientado a revisar sistemáticamente el avance de las acciones implementadas en las cuatro categorías del desempeño docente. Mediante visitas de observación, reuniones de evaluación y revisión de las actividades pedagógicas; se verificó el cumplimiento de los plazos, la participación efectiva de los responsables y la disponibilidad de los recursos previstos. Los indicadores definidos en la planificación fueron aplicados para valorar el grado de implementación, permitiendo identificar progresos, dificultades y áreas que requerían ajustes inmediatos. El acompañamiento del especialista de la UGEL, el director y el investigador promovió un diálogo formativo que fortaleció la práctica docente, incentivando la autorreflexión y la toma de decisiones.

Asimismo, estos procesos permitieron reorientar estrategias en función de los desafíos emergentes, garantizando que el plan de acción mantuviera coherencia con los objetivos propuestos y respondiera de manera pertinente a la realidad educativa. La implementación de cada estrategia se centró en promover cambios concretos en el desempeño docente y sus categorías, consolidando espacios de participación, reflexión crítica y corresponsabilidad que respondieron directamente a las problemáticas identificadas en la fase de deconstrucción.

Sexto. Fase de evaluación, se valoró en qué medida los objetivos planteados fueron alcanzados y cuán efectivas resultaron las estrategias implementadas durante la reconstrucción. Para ello, se utilizaron técnicas de evaluación formativa, considerando evidencias recogidas en la revisión de los documentos técnico – pedagógico, en observaciones de aula, participación en talleres, entrevistas y reuniones de cierre. También permitió reconocer aprendizajes claves

sobre la implementación del plan, visibilizando tanto los logros como los desafíos persistentes para orientar decisiones informadas hacia la mejora continua del desempeño docente. Se recogieron nuevas percepciones de los diversos miembros de la comunidad educativa promoviendo un diálogo horizontal y una autocrítica constructiva de los docentes en acción.

Retroalimentación y ajuste de plan de acción, se desarrolló un proceso de retroalimentación orientado a ajustar y fortalecer el plan de acción para un nuevo ciclo de intervención. Este análisis permitió identificar las estrategias efectivas como el aprendizaje colaborativo, enseñanza reflexiva, acompañamiento pedagógico y la estrategia basada en la tecnología. A partir de estos resultados se redefinieron metas, se priorizaron acciones más pertinentes al contexto rural y bilingüe, se ajustaron los indicadores para un seguimiento más preciso, garantizando que los aprendizajes obtenidos se integraran en una nueva fase de intervención que diera sostenibilidad al cambio y permitiera consolidar avances progresivos en el desempeño docente.

Finalmente, se documentaron los resultados como el incremento en la participación de la comunidad educativa, mayor articulación entre escuela y la comunidad, un uso más contextualizado y sostenido de los recursos pedagógicos y tecnológicos, lo cual evidenció un impacto positivo en la práctica pedagógica y en el clima institucional. Todo el proceso fue sistematizado en un informe final que registra los principales hallazgos, reflexiones y propuestas para su continuidad. En suma, esta investigación se desarrolló de manera sistemática y reflexiva permitiendo generar conocimientos prácticos y aportar significativamente a la mejora del desempeño docente en el contexto de la EBR.

3.1.2. Transcripción de los hallazgos

Garantizando la fidelidad y rigurosidad en el proceso investigativo, se realizó la transcripción sistemática de los hallazgos recolectados mediante los instrumentos: guía directriz de análisis documental, diario de campo y la guía directriz de entrevista:

Guía directriz de análisis documental. Los documentos pedagógicos de planificación curricular (plan anual de trabajo, unidades y sesiones de E-A) fueron analizados mediante una lectura rigurosa y detallada. Los aspectos relevantes se registraron en fichas estructuradas según las categorías y subcategorías definidas en la matriz instrumental. Posteriormente, las transcripciones permitieron identificar los criterios pedagógicos establecidos, las orientaciones curriculares presentes y las evidencias que reflejan la planificación docente en relación con el desempeño docente.

Diario de campo. Las observaciones realizadas durante el monitoreo y acompañamiento pedagógico en las sesiones de aula fueron transcritas de manera escrita, descriptiva y detallada, organizando cronológicamente las acciones observadas en torno a las interacciones activas y siguiendo las rúbricas del MBDD, para lo cual se consideró los siguientes aspectos: promueve el interés y la participación activa, promueve el razonamiento, la creatividad y/o pensamiento crítico, emplea diversos materiales, recursos educativos y tecnológicos, evalúa, monitorea y retroalimenta, propicia un ambiente de respeto, afecto y proximidad, y regula positivamente el comportamiento de los estudiantes. Este instrumento se estructuró en tres etapas: el registro descriptivo (etapa de diagnóstico, narración al detalle) que recoge minuciosamente las actividades desarrolladas; la reflexión crítica, orientada a analizar las fortalezas y debilidades registrados y el registro intervenido, que propone acciones de mejora diálogo para facilitar el análisis temático y categorial de la información.

Guía directriz de entrevista. La recolección de información se llevó a cabo mediante el diálogo directo con los participantes, cuyas intervenciones fueron grabadas en formato de audio, previa obtención del consentimiento informado. Posteriormente, dichas grabaciones fueron transcritas de forma textual a través de TurboScribe, asegurando en todo momento la fidelidad al lenguaje expresado por los docentes y respetando el sentido original de sus relatos. Las transcripciones fueron organizadas en función de las preguntas guía, y cada intervención

fue codificada según las dimensiones del desempeño docente, previamente establecidas. Este proceso permitió contar con una base sólida de datos cualitativos, fundamental para la codificación, categorización y triangulación de la información en las fases posteriores del estudio.

En síntesis, los instrumentos aplicados demostraron alta eficiencia para captar, organizar y explicar el desempeño docente desde múltiples fuentes y momentos: la guía directriz de análisis documental permitió una lectura rigurosa del plan anual, unidades y sesiones, registrando en fichas estructuradas (por categorías y subcategorías) los criterios y orientaciones curriculares evidenciadas en la planificación. El diario de campo, alineado a las rúbricas del MBDD, ordenó cronológicamente las interacciones de aula y, mediante sus tres etapas (registro descriptivo / diagnóstico, reflexión crítica y registro intervenido), generó insumos precisos para la codificación e interpretación. La guía de entrevista, con audio y consentimiento informado, aseguró fidelidad textual mediante transcripciones con TurboScribe, codificadas según las dimensiones previstas.

3.1.3. Proceso de codificación inductiva y deductiva

El proceso de codificación constituyó una etapa fundamental para comprender y organizar los hallazgos relacionados con el desempeño docente dentro del enfoque de IAE. Esta codificación se desarrolló simultáneamente de manera inductiva y deductiva, siguiendo los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), quienes sostienen que el análisis cualitativo debe integrar tanto los significados emergentes desde los datos como los conceptos previamente definidos para alcanzar profundidad interpretativa y rigor metodológico. En ese sentido, el estudio partió de una codificación deductiva sustentada en la matriz instrumental elaborada en la fase inicial, la cual contenía las cuatro categorías analíticas establecidas a partir de referentes normativos y teóricos como el MBDD (MINEDU, 2017), el CNEB (MINEDU, 2016) y aportes contemporáneos sobre práctica reflexiva y desempeño profesional docente.

Esta matriz permitió orientar la búsqueda sistemática de la información en los instrumentos aplicados y funcionó como una guía deductiva para identificar fragmentos relacionados con la planificación curricular, las estrategias pedagógicas, la gestión de la convivencia, la articulación de actores educativos y la formación continua de los docentes. De forma paralela, se aplicó un proceso de codificación inductiva que permitió reconocer significados emergentes provenientes de las narrativas de los docentes, de las observaciones del aula registradas en el diario de campo y del análisis de los documentos pedagógicos. Esta codificación inductiva posibilitó la identificación de aspectos no previstos inicialmente, como las dificultades en la participación de las familias, estrategias espontáneas de trabajo colaborativo entre docentes, ajustes improvisados para responder a necesidades específicas y otros.

La emergencia de estos elementos enriquece la comprensión del contexto rural y permitió ampliar las sub categorías preestablecidas. La aplicación de ambos procesos de codificación se desarrolló de manera articulada a partir de los tres instrumentos principales de recolección de datos. En el análisis documental del plan anual, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje predominó un procedimiento deductivo, contrastando de forma sistemática la presencia o ausencia de criterios definidos por el MBDD y el CNEB. Sin embargo, este instrumento también permitió la identificación de códigos inductivos asociados a limitaciones recurrentes en la planificación, tales como la débil articulación entre competencias y actividades, la presencia superficial de enfoques transversales, el uso descontextualizado de recursos pedagógicos y la escasa claridad en los criterios de evaluación.

Por su parte, el diario de campo posibilitó un proceso altamente inductivo, dado que constituía un registro vivencial y narrado de la práctica pedagógica. Las descripciones detalladas de las interacciones de aula permitieron generar códigos iniciales como el uso limitado de TIC; retroalimentación correctiva; participación diferenciada por género; y el

apoyo informal entre docentes; los cuales posteriormente fueron organizados deductivamente dentro de las subcategorías correspondientes a las estrategias pedagógicas, la promoción del pensamiento crítico, el manejo del clima de aula y la comunicación docente con los estudiantes y sus familias. En las entrevistas a profundidad, la codificación se realizó en tres niveles complementarios.

Primero, se identificaron códigos iniciales de manera inductiva a partir de frases clave proporcionadas por los docentes. Luego, estos códigos fueron agrupados en patrones más amplios, lo que permitió construir códigos emergentes que revelaban regularidades en las experiencias docentes. Finalmente, la codificación deductiva integró dichos patrones dentro de las categorías analíticas preestablecidas. Este proceso permitió, por ejemplo, que expresiones relacionadas con la autorreflexión docente, la necesidad de actualización, la preocupación por las dificultades estudiantiles y la importancia del acompañamiento pedagógico fueran incorporadas dentro de la categoría de desarrollo de la profesionalidad e identidad docente, enriqueciendo su alcance conceptual y evidenciando la naturaleza dinámica.

Una vez culminado el proceso de codificación, en los tres instrumentos, los códigos inductivos y deductivos fueron sistematizados e integrados en matrices de categorización que permitieron comparar, agrupar y profundizar en los significados construidos. Como resultado, la codificación permitió identificar de manera precisa las fortalezas y problemáticas presentes en cada dimensión del desempeño docente. Asimismo, posibilitó reconocer prácticas emergentes que no habían sido previstas inicialmente pero que constituyen elementos valiosos para la mejora del quehacer pedagógico, tales como la enseñanza reflexiva, el trabajo colaborativo, el uso estratégico de recursos tecnológicos contextualizados y la importancia del acompañamiento entre pares.

La codificación contribuyó a acompañar coherentemente el ciclo de la IAE deconstrucción, reconstrucción y evaluación mediante un proceso continuo de análisis,

reflexión y toma de decisiones colectivas. En síntesis, el proceso de codificación inductiva y deductiva no solo aportó a la organización rigurosa de los datos, también fortaleció la apropiación comunitaria del proceso investigativo y permitió generar conocimientos prácticos orientados a la mejora progresiva del desempeño docente en la EBR.

3.1.4. Proceso categorización

El proceso de categorización constituyó una fase crucial dentro de la IAE, ya que permitió organizar, estructurar y dar sentido a la gran cantidad de información cualitativa producida por los tres instrumentos aplicados: el análisis documental, el diario de campo de las observaciones en el aula y las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes. La categorización se desarrolló después de la codificación inductiva y deductiva y tuvo como propósito integrar los códigos obtenidos en unidades de significado más amplias, coherentes con las dimensiones previamente definidas del desempeño docente. Para ello, se partió del marco conceptual proporcionado por el MBDD (MINEDU, 2017) y el CNEB (MINEDU, 2016), lo que permitió contar con categorías orientadoras que sirvieron como estructura inicial para el proceso de análisis.

En primera instancia, se procedió a revisar y agrupar los códigos generados en la fase anterior, identificando relaciones de similitud, complementariedad, contraste o recurrencia. Esta labor consistió en un análisis comparativo constante que permitió establecer la pertinencia de cada código dentro de las cuatro categorías establecidas. Cada categoría fue delimitada conceptualmente a partir del marco normativo y teórico, pero su desarrollo final se construyó desde la evidencia empírica recopilada en la investigación, respetando el principio de participación y contextualización propio de la IAE. Este proceso reflexivo permitió que las categorías no fueran estructuras rígidas, sino espacios de interpretación dinámica donde los datos podrían configurarse según lo expresado por los actores educativos involucrados.

La categorización tomó forma concreta cuando los códigos provenientes de los instrumentos se integraron en matrices de análisis. En estas matrices se agruparon los fragmentos de información según su afinidad conceptual y su relación con cada categoría. En el caso de la categoría “preparación para el aprendizaje”, los códigos relacionados con planificación contextualizada, coherencia entre competencias y actividades, criterios de evaluación y uso de enfoques transversales se organizaron en subcategorías que permitieron comprender de manera más precisa cómo los docentes concebían y ejecutaban la planificación pedagógica. De la misma manera, para la segunda categoría, los códigos vinculados a estrategias metodológicas, participación estudiantil, razonamiento crítico, uso de recursos y retroalimentación fueron agrupados en subcategorías que reflejaban tanto fortalezas como limitaciones.

El diario de campo tuvo un papel clave en este proceso, dado que sus descripciones narrativas permitieron identificar patrones de interacción reales que enriquecieron y complementaron las categorías. Las observaciones del aula aportaron una visión situada del desempeño docente, mostrando cómo las decisiones pedagógicas se materializaban en la práctica cotidiana. Del mismo modo, las entrevistas en profundidad aportaron información cualitativa sobre las percepciones, creencias y experiencias de los docentes, permitiendo construir categorías más sensibles a los procesos subjetivos y a las particularidades del contexto rural de Chaca.

En la categoría gestión de la escuela articulada a la comunidad, la categorización permitió integrar códigos relacionados con la participación de las familias, la comunicación con organizaciones comunales, la articulación interinstitucional y las experiencias de trabajo colaborativo. A partir de ello, se construyeron sub categorías que evidenciaron la importancia del vínculo escuela - comunidad como un elemento determinante del desempeño docente en contextos rurales. Finalmente, la categoría desarrollo de la profesionalidad e identidad docente

se consolidó mediante la agrupación de códigos relacionados con la formación continua, la autorreflexión, la actualización pedagógica, la ética profesional y la autopercepción docente, lo que permitió comprender la identidad profesional como un proceso dinámico, construido colectivamente y profundamente influenciado por las condiciones socioculturales.

3.1.5. Proceso de triangulación

Permitió fortalecer el rigor metodológico, contrastando la consistencia de los hallazgos y garantizando la comprensión del desempeño docente de manera profunda, válida y contextualizada. Desde el enfoque de la IAE, la triangulación se concibió como un procedimiento sistemático de convergencia entre diversas fuentes de información, técnicas de recolección de datos y referentes teóricos, lo cual posibilitó construir una interpretación integral del fenómeno educativo estudiado.

Triangulación de datos. Consistió en comparar la información proveniente de los tres instrumentos utilizados. Este procedimiento permitió identificar la coherencia entre lo planificado, lo observado y lo expresado por los docentes. Al contrastar los planes anuales, las unidades y las sesiones de aprendizaje con las observaciones de aula, se evidenció que ciertos criterios curriculares consignados formalmente no siempre se materializan en la práctica pedagógica diaria, revelando brechas entre la planificación y la ejecución. Asimismo, al relacionar estas evidencias con las narrativas de las docentes recogidas en las entrevistas, se comprendieron las razones pedagógicas y contextuales que explican dichas brechas, tales como la carga laboral, la falta de acompañamiento familiar, la limitada disponibilidad de recursos tecnológicos o la necesidad de actualización profesional.

Triangulación metodológica. Se integraron los aportes derivados de las distintas técnicas de recolección utilizadas, cada instrumento aportó una visión distinta y complementaria. El análisis documental permitió examinar los criterios pedagógicos oficialmente establecidos y la intencionalidad de la planificación curricular. El diario de campo

brindó evidencias situadas y descriptivas sobre la interacción docente - estudiante, el clima de aula, las estrategias empleadas y los procesos reales de enseñanza y evaluación. Las entrevistas en profundidad ofrecieron el componente interpretativo y reflexivo, permitiendo comprender cómo los docentes perciben su propio desempeño, qué dificultades enfrentan y qué estrategias implementan para mejorar su práctica. La articulación entre estos instrumentos permitió que las categorías se nutrieron de perspectivas diversas, evitando conclusiones basadas únicamente en un tipo de dato y fortaleciendo la credibilidad del estudio.

Triangulación teórica. Implicó contrastar los hallazgos con diferentes referentes conceptuales y normativos vinculados al desempeño docente. Este proceso permitió revisar el MBDD (MINEDU, 2017), el CNEB (MINEDU, 2016), así como de aportes teóricos de autores contemporáneos sobre práctica reflexiva, competencias profesionales docentes y comunidades de aprendizaje. Al integrar estos marcos teóricos en la interpretación, se pudo verificar si las prácticas observadas en la institución educativa se corresponden con los estándares profesionales esperados y, a su vez, identificar áreas críticas que requerían fortalecimiento mediante el plan de acción.

El proceso de triangulación culminó con la integración global de los resultados, lo que permitió consolidar una comprensión sólida y contextualizada del desempeño docente. Esta integración se realizó articulando de forma coherente los tres niveles de triangulación, de modo que los hallazgos no se interpretaran de manera aislada, sino como parte de un entramado de relaciones entre la planificación, la práctica, las percepciones docentes y los referentes teóricos. Del mismo modo, la triangulación facilitó la validación de las estrategias implementadas en el plan de acción, demostrando que la enseñanza reflexiva, el acompañamiento pedagógico, el aprendizaje colaborativo y el uso contextualizado de TIC responden directamente a problemáticas evidenciadas en más de una fuente de datos.

3.2. Presentación de los resultados por categorías

3.2.1. Resultado 1. Preparación para el aprendizaje

Figura 4

Sistematización de la preparación para el aprendizaje en la fase de la deconstrucción.

Categoría	Subcategorías integradas	Impacto global
C1	❖ Planificación anual y gestión curricular. Diagnóstico con vacíos en articulación entre las competencias, enfoques transversales y evaluación formativa (PA, PEI, PAT). ❖ Unidades de E-A. situaciones significativas pertinentes, pero con debilidades en la formulación de propósitos, priorización de competencias y criterios de evaluación. ❖ Sesiones de E-A. Claridad en el propósito y desarrollo de actividades, pero bajo uso de TIC, metacognición poco explícita y retroalimentación inoportuna. Subcategorías integradas: Planificación anual coherente; pertinencia de propósitos y criterios; secuencia de sesiones; integración de enfoques transversales; uso pedagógico de TIC; evaluación formativa y metacognición.	La C1 se ubica en el nivel “proceso”: se reconoce el diagnóstico del contexto, pero la articulación curricular es insuficiente. Esto genera: Impacto negativo: ❖ Coherencia parcial entre lo planificado y los aprendizajes esperados. ❖ Evaluación formativa débil (criterios poco claros y metacognición limitada). ❖ Oportunidades desaprovechadas para integrar TIC como apoyo al aprendizaje.

Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos en la primera categoría.

Fase de la deconstrucción. En esta fase, cuyo propósito fue comprender críticamente la práctica docente, se realizó un análisis exhaustivo de los documentos pedagógicos (plan anual de trabajo, unidad didáctica y sesiones de E-A) se evidencian limitaciones recurrentes en las planificaciones anuales. Es decir, no son pertinentes la integración coherente de los enfoques transversales, las competencias priorizadas y los criterios de evaluación (D2, D3 y D4). Además, si bien se cumple con el componente diagnóstico, la planificación carece de

articulación con los lineamientos curriculares y normativos vigentes (D2, D3 y D4), de esta forma se evidencia una debilidad en la proyección pedagógica, ya que no se asegura la coherencia entre lo planificado y los aprendizajes esperados (D1, D2, D3 y D4).

Los avances son mínimos, de cierta forma se consideran los diagnósticos institucionales y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (D1, D2, D3 y D4). Esta situación revela que, si bien existe un esfuerzo inicial por contextualizar las propuestas pedagógicas al entorno sociolingüístico y cultural de la comunidad, persisten vacíos en la articulación entre los distintos componentes del diseño curricular (D1, D2 y D3). Al respecto, MINEDU (2017) la preparación para el aprendizaje exige que el docente organice, seleccione y adapte los procesos de enseñanza teniendo en cuenta el contexto, las competencias priorizadas y los enfoques transversales. En cuanto a la organización de las unidades didácticas, se constata que la mitad de los docentes (D1 y D2) logran proponer situaciones significativas pertinentes, alineadas a las necesidades e intereses de los estudiantes.

No obstante, algunas unidades analizadas carecen de una definición clara de las competencias y desempeños priorizados (D3), lo que limita la intencionalidad pedagógica de las actividades. Asimismo, se identificó que en ciertos casos no se contemplan de manera suficiente las orientaciones para la evaluación ni el uso sistemático de materiales (D1, D2 Y D4), lo que reduce la efectividad del proceso de E-A. Se evidencian vacíos en la definición del propósito, criterios de evaluación, secuencia de sesiones y priorización de competencias (D2, D3 y D4) lo que refleja la necesidad de fortalecer la capacitación docente en diseño curricular y planificación didáctica. Asimismo, la escasa incorporación de enfoques transversales (D1 y D2) limita la formación integral de los estudiantes. En esa línea, Sáenz (2022) sostiene que, el éxito de la labor docente requiere el dominio de competencias metodológicas, sociales, técnicas y personales, las cuales deben reflejarse en la planificación y ejecución curricular.

Respecto a las sesiones de E-A, los docentes formularon propósitos pedagógicos coherentes y plantearon situaciones retadoras que buscó generar el interés y la motivación de los estudiantes (D1 y D2). Sin embargo, se observó una ausencia constante en la planificación del uso de recursos tecnológicos (D4), aspecto clave en la educación contemporánea. Además, aunque las actividades de evaluación están presentes en la mayoría de las sesiones, no siempre incluyen procesos de metacognición o retroalimentación sistemática (D2 y D3), lo cual afecta la consolidación de aprendizajes significativos. En conjunto, las sesiones cumplen lo esencial, pero requieren fortalecerse en el uso de tecnologías, la metacognición y la retroalimentación para consolidar aprendizajes significativos. En este sentido, Manotoa et al. (2025) afirman que, las TIC representan un recurso didáctico esencial en la práctica docente contemporánea, pues su integración adecuada en el aula transforma los entornos de aprendizaje en espacios participativos y flexibles.

En síntesis, los resultados mostraron que los docentes cuentan con una base en la preparación pedagógica, evidenciada en la pertinencia de los diagnósticos (D1, D2, D3 y D4), la construcción de situaciones significativas y la coherencia de los propósitos de aprendizaje. Sin embargo, se encontró dificultades por lo que es necesario fortalecer la integración de competencias y enfoques transversales (D3 y D4), mejorar la calendarización y organización curricular (D4), garantizar la inclusión de orientaciones claras para la evaluación (D1, D2 y D4) y fomentar el uso de recursos tecnológicos y estrategias metacognitivas (D3 y D4). En esta línea, De la Cruz (2022) enfatiza, la evaluación del desempeño docente desde el enfoque formativo busca potenciar el aprendizaje de los estudiantes mediante una retroalimentación constante y la mejora continua de la práctica pedagógica. Estas mejoras permiten optimizar la planificación docente y responder de manera más efectiva a las demandas de la comunidad educativa y a los desafíos de la educación en contextos rurales.

Frente a las dificultades identificadas se puso en marcha el plan de acción orientado a atender de manera directa las debilidades detectadas en la C1. En este sentido, se propuso la implementación de la enseñanza reflexiva como estrategia central, con el propósito de fortalecer la C1. Esta planificación incluyó acciones operativas como el desarrollo de talleres colegiados para revisar y reajustar los documentos pedagógicos, la incorporación progresiva de los enfoques transversales, la revisión conjunta de los criterios e instrumentos de evaluación, y el rediseño de actividades que integren fases metacognitivas para promover aprendizajes más significativos. Todo ello permitió estructurar un plan de acción pertinente, contextualizado y orientado a mejorar de manera progresiva el desempeño docente y la calidad del proceso de E-A en la institución educativa.

Figura 5

Sistematización de la preparación para el aprendizaje en la fase de la reconstrucción.

Categoría	Acciones realizadas	Impacto global
C1	❖ Reestructuración y elaboración de los instrumentos. Revisión conjunta de los documentos pedagógicos (Plan Anual, Unidad Didáctica y Sesiones E-A) para corregir vacíos detectados, generando mayor coherencia entre diagnóstico, competencias, enfoques transversales, instrumentos y criterios de evaluación. ❖ Integración contextualizada del diagnóstico institucional. Los docentes incorporan información del contexto, utilizan expectativas para ajustar, priorizar y diseñar actividades más pertinentes e innovadoras. ❖ Fortalecimiento de la articulación curricular interna. Mejoras en la secuenciación de sesiones, organización de evidencias,	La implementación de la enseñanza reflexiva generó un avance significativo en la preparación para el aprendizaje: los docentes reestructuraron sus planificaciones con mayor conciencia pedagógica, integrando elementos que antes eran débiles (criterios, metacognición, evaluación, TIC). Esto elevó la coherencia interna de los documentos pedagógicos, mejoró la pertinencia de las

	formulación de propósitos y definición de criterios de evaluación. ❖ Incorporación explícita de metacognición y retroalimentación reflexiva. Inclusión de los momentos donde los estudiantes analizan lo aprendido y reciben una retroalimentación más sistemática. ❖ Inicio del uso pedagógico de TIC. Integración de los recursos digitales para fortalecer la comprensión y dinamizar las actividades.	actividades y consolidó una postura más analítica frente a la planificación. La preparación docente deja de ser una acción mecánica para convertirse en un proceso reflexivo y deliberado que fortalece la calidad educativa.
--	---	---

Nota. Elaboración propia a partir de la primera fase en la primera categoría.

Fase de la reconstrucción. En esta fase, se recopiló, se diseñó y se aplicó la estrategia de la enseñanza reflexiva para mejorar la preparación para el aprendizaje en el nivel secundaria en la IEP “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024, la implementación de la enseñanza reflexiva contribuyó a que los docentes no solo planifiquen de manera más coherente sus documentos pedagógicos (plan anual, unidad didáctica y sesiones de E-A), sino que también lograron integrar los diagnósticos institucionales, enfoques transversales y competencias priorizadas de manera contextualizada. Asimismo, al propiciar espacios de reflexión continua, se fortaleció la capacidad docente para ajustar sus planificaciones, seleccionar recursos pertinentes y diseñar actividades evaluativas que incluyan procesos de retroalimentación y metacognición, elementos claves señalados por el MINEDU (2017) en el MBDD.

De acuerdo con Gaitán (2022), la enseñanza reflexiva constituye un proceso fundamental para fortalecer la práctica pedagógica, pues permite al docente examinar de manera crítica sus supuestos, valorar la pertinencia de sus decisiones didácticas y generar aprendizajes realmente significativos a partir del diálogo e interacción con los estudiantes. En este enfoque, la reflexión no se limita a un momento aislado, sino que abarca un análisis sistemático antes, durante y después de la acción educativa, lo que posibilita identificar aciertos, reconocer dificultades y ajustar oportunamente. Así, la enseñanza reflexiva se

convierte en un eje articulador al promover una práctica consciente, autónoma y orientada a la mejora continua de los aprendizajes.

Figura 6

Sistematización de la preparación para el aprendizaje en la fase de la evaluación.

Categoría	Resultados observados	Síntesis evaluativa
C1	❖ Articulación curricular fortalecida. Integran de manera más coherente el diagnóstico institucional, las competencias priorizadas, los desempeños, los enfoques transversales, los instrumentos y los criterios de evaluación. ❖ Incorporación sistemática de la retroalimentación reflexiva y la metacognición. Se consideran momentos explícitos en la planificación para que los estudiantes analicen sus avances, dificultades y necesidades. ❖ Mejor secuencia didáctica y claridad de propósitos. Formulación de evidencias y la secuencia de actividades se presentan con mayor coherencia interna. ❖ Integración progresiva de TIC. Incorporación de videos, audios fichas digitales y recursos interactivos para complementar la planificación. ❖ Uso más profundo del diagnóstico institucional. Selección de las actividades contextualizadas y adaptar criterios de evaluación.	La enseñanza reflexiva permitió que el docente deje de realizar una planificación tradicional y adopte un proceso analítico y contextualizado. La evaluación demuestra un avance notorio en la coherencia interna del diseño curricular, en la inclusión de criterios claros y en la incorporación explícita de la metacognición. El desempeño docente mejora porque ahora planifica con mayor intencionalidad, considerando necesidades reales del entorno rural, la diversidad cultural y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se eleva el nivel de dominio pedagógico del docente, alineado al MBDD y al enfoque por competencias, contribuyendo a un planeamiento pertinente, flexible y orientado al logro de los aprendizajes.

Nota. Elaboración propia a partir de la segunda fase en la primera categoría.

Fase de evaluación. La tercera fase, tuvo como propósito valorar el proceso y los resultados obtenidos a partir de la estrategia aplicada. La enseñanza reflexiva se acepta como una estrategia pedagógica significativa que permite optimizar consolidando una práctica docente más crítica, consciente y orientada al desarrollo integral de los estudiantes en contextos rurales y bilingües como el de Chaca. la preparación para el aprendizaje constituye un pilar fundamental, al articular aspectos técnicos, pedagógicos y reflexivos del quehacer educativo. Los hallazgos para la primera categoría han reflejado que la labor docente no solo se sostiene en la planificación inicial, sino en un proceso reflexivo y sistemático que debe incorporar retroalimentación, enfoques transversales y recursos tecnológicos pertinentes requieren una docencia sensible, adaptativa y contextualizada.

En este sentido, la estrategia pedagógica se consolidó como una alternativa potente para fortalecer la práctica pedagógica, promover aprendizajes significativos y responder a las demandas del contexto educativo rural, respetando su identidad comunitaria y lingüística donde las particularidades requieren una docencia sensible, adaptativa y contextualizada. De esta manera, la enseñanza reflexiva permitió responder de manera más adecuada a las demandas del entorno educativo, respetando la identidad comunitaria y potenciando el desarrollo integral.

3.2.2. Resultado 2. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Figura 7

Sistematización de la enseñanza para el aprendizaje en la fase de la deconstrucción.

Categoría	Subcategorías integradas	Impacto global
C2	❖ Motivación e interés. Algunos docentes logran alta participación (D1, D4), mientras otros no logran activar el interés de todos los estudiantes (D2, D3). ❖ Pensamiento crítico, razonamiento y creatividad. Uso oportuno de estrategias activas (como construcción de hexágonos), pero predominan preguntas literales e inferenciales, con escasa demanda cognitivo. ❖ Uso de recursos y TIC. Predominio de materiales impresos; el uso de TIC es mínimo o ausente en la mayoría de las sesiones. ❖ Evaluación, monitoreo y retroalimentación. Tres docentes evidencian evaluación y retroalimentación oportuna; uno presenta dificultades. ❖ Clima de aula y regulación del comportamiento. Clima afectivo positivo, respeto y cercanía; la regulación positiva del comportamiento es desigual (en algunos casos inconstante). Subcategorías integradas. Motivación y participación; estrategias activas y colaborativas; pensamiento crítico/creativo; uso de materiales y TIC; evaluación formativa.	La enseñanza muestra una mediación pedagógica heterogénea: Fortalezas: ❖ Buen clima socioemocional (respeto, afecto, proximidad). ❖ Enseñanza participativa con monitoreo y retroalimentación. Debilidades: ❖ Predominio de preguntas de bajo nivel cognitivo, lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. ❖ Uso restringido de recursos tecnológicos, reduciendo la atención a diversos estilos de aprendizaje. ❖ Regulación conductual no siempre consistente.

Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos en la segunda categoría.

Fase de la deconstrucción. El análisis del diario de campo permitió identificar que los docentes logran en diversos momentos, promover el interés y la participación activa de los estudiantes, especialmente cuando recurren a actividades dinámicas, ejemplos de la vida cotidiana o prácticas vinculadas a la cultura del entorno (D1 y D4). Sin embargo, esta motivación inicial no siempre asegura la inclusión plena de todos los estudiantes, pues algunos permanecen desatentos (D2 y D3). En conjunto, se observa que la motivación inicial es importante, pero no siempre efectiva, lo que revela la necesidad de emplear estrategias más diversificadas y contextualizadas que garanticen la inclusión activa de todos los estudiantes. En este sentido, el MBDD del MINEDU (2017) enseñar para el aprendizaje implica promover la participación de todos y generar motivación a través de situaciones retadoras y culturalmente pertinentes.

En cuanto al razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico, se evidenció que solo en algunos casos se desarrollaron actividades innovadoras, como la construcción colectiva de figuras geométricas (D1), que favorecieron la creatividad y la reflexión de los estudiantes. Sin embargo, en la mayoría de sesiones las preguntas se centraron en un nivel literal e inferencial (D2, D3 y D4), lo que limitó el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. En suma, se observa que el predominio de prácticas tradicionales centradas en preguntas básicas restringe el pensamiento crítico, siendo necesario fortalecer la formulación de las preguntas de mayor complejidad y el uso de metodologías activas que impulsen la creatividad y el análisis profundo en los estudiantes. Al respecto, Sáenz (2022) el desempeño docente requiere estimular procesos cognitivos complejos que trascienden la memorización y promuevan la creatividad, la criticidad y el análisis.

En relación con el uso de materiales y recursos educativos, predominó el empleo de recursos tradicionales (D1, D2, D3 y D4) como fichas, papelotes y textos impresos, con un uso ocasional y no planificado de recursos tecnológicos. Esta situación reduce las oportunidades

de aprendizaje multimodal y la motivación estudiantil. Los resultados señalan la necesidad de fortalecer la capacitación docente en el uso pedagógico de materiales y tecnologías educativas, articulándolos con metodologías activas que enriquezcan el proceso de E-A. De acuerdo con Manotoa et al. (2025) la integración pedagógica de las TIC en la enseñanza potencia la motivación y permite diversificar estrategias, generando ambientes de aprendizaje más flexibles e inclusivos.

Respecto a la evaluación, monitoreo y retroalimentación, se observaron prácticas positivas en algunos docentes (D1, D3 y D4), quienes realizaron acompañamiento constante y devoluciones oportunas que favorecieron la comprensión de las competencias priorizadas. No obstante, también se registraron casos con escasa retroalimentación, lo que debilitó la evaluación formativa (D2). Se interpreta que, aunque existe un esfuerzo por garantizar la retroalimentación en la mayoría de casos, aún es necesario homogeneizar las estrategias y fortalecer la formación docente para asegurar que todos los estudiantes reciban una evaluación formativa y oportuna. En esta línea, De la Cruz (2022) remarca que, la evaluación formativa constituye un proceso indispensable para el desempeño docente, al permitir recoger información del aprendizaje, retroalimentar y orientar la mejora continua de la práctica pedagógica.

En relación al, propicia un ambiente de respeto, afecto y proximidad, los resultados demostraron una coincidencia plena entre los docentes observados (D1, D2, D3 y D4). Todos destacan que durante sus sesiones se construye un clima positivo, caracterizado por la cordialidad, la empatía, el afecto y la paciencia, lo cual genera confianza y facilita la interacción pedagógica. El testimonio de los docentes evidencia que la creación de un ambiente respetuoso no solo se logra a través de acuerdos de convivencia, sino también mediante actitudes afectivas que fortalecen el vínculo entre maestro y estudiante. En consecuencia, se puede afirmar que la capacidad de los docentes para generar un ambiente socioemocional positivo constituye una

fortaleza del desempeño observado, que debe ser consolidada y potenciada como base para el desarrollo integral de los estudiantes.

Este hallazgo coincide con lo planteado por el MINEDU (2017), al señalar que, el docente establece relaciones interpersonales basadas en el respeto, la cordialidad y el reconocimiento de la diversidad, como condición esencial para el aprendizaje. Asimismo, Sáenz (2022) la dimensión socioemocional del desempeño docente constituye un pilar fundamental, ya que el afecto y la proximidad influyen directamente en la motivación y disposición de los estudiantes.

Finalmente, la mitad de los docentes (D1 y D2) lograron regular positivamente el comportamiento, mostrando empatía y cordialidad hacia los estudiantes, lo que favoreció la disposición al aprendizaje. Sin embargo, la regulación del comportamiento no fue siempre sostenida, pues algunos docentes (D3 y D4) no aplicaron de manera constante los acuerdos de convivencia. En conjunto, se interpreta que existe una fortaleza compartida en la construcción de un clima socioemocional positivo, lo cual favorece la confianza, la motivación y la disposición de los estudiantes para aprender. Este resultado refleja que los docentes reconocen el valor pedagógico de las relaciones interpersonales en el aula y su influencia directa en el desempeño académico y convivencial. Esto coincide con lo señalado por el MINEDU (2017) el docente regula el comportamiento de los estudiantes mediante estrategias formativas, evitando prácticas punitivas y promoviendo la convivencia democrática.

En conclusión, la enseñanza para el aprendizaje muestra fortalezas en la creación de un clima socioemocional positivo y en las prácticas de retroalimentación en ciertos casos. No obstante, persisten desafíos relacionados con la formulación de preguntas de nivel crítico, la planificación del uso de tecnologías educativas y la regulación sostenida del comportamiento estudiantil.

Frente a las dificultades identificadas se diseñó un plan de acción orientado a fortalecer la enseñanza para el aprendizaje, mediante la implementación sistemática del acompañamiento pedagógico. Esta estrategia se estructuró como un proceso formativo continuo que permitió brindar asesoría, modelamiento, observación entre pares y retroalimentación especializada a los docentes, con el fin de mejorar sus prácticas didácticas. Asimismo, la planificación incluyó el desarrollo de talleres colaborativos, análisis de casos, espacios formativos y sesiones de reflexión docente para asegurar la participación activa. De esta manera, el plan de acción no solo buscó atender las brechas detectadas, sino consolidar una práctica pedagógica reflexiva, contextualizada y coherente con las demandas del entorno rural y bilingüe, fortaleciendo el desempeño docente y la calidad del proceso de E-A.

Figura 8

Sistematización de la enseñanza para el aprendizaje en la fase de la reconstrucción.

Categoría	Acciones realizadas	Impacto global
C2	❖ Enriquecimiento de metodologías activas. Incorporación de las estrategias colaborativas, juegos, trabajo por estaciones, uso de materiales concretos y niveles de preguntas más retadoras. ❖ Integración gradual de recursos educativos y TIC. Identificación de los recursos pertinentes y orientación del uso pedagógico, fortaleciendo la atención a distintos estilos de aprendizaje. ❖ Fortalecimiento de la evaluación formativa. Mejoran la retroalimentación verbal y escrita, aplican monitoreo constante y aclaran los criterios para los estudiantes.	El acompañamiento pedagógico permitió que los docentes transformen su forma de enseñar: dejaron prácticas tradicionales y avanzaron hacia una mediación pedagógica más activa, reflexiva y diversificada. Se fortalecen procesos clave como la participación estudiantil, la retroalimentación y el

	❖ Mejora en la regulación positiva del comportamiento. Mayores momentos de diálogo, acuerdos consensuados y creación de un clima de aula más consistente. ❖ Incremento de la participación estudiantil. Actividades más dinámicas y contextualizadas, lo cual incrementa el interés y la participación activa.	uso de diversos recursos, logrando clases más inclusivas, orientadas a competencias y adaptadas al contexto. La enseñanza adquiere carácter más interactivo, crítico y reflexivo.
--	---	---

Nota. Elaboración propia a partir de la primera fase en la segunda categoría.

Fase de la reconstrucción. Los resultados anteriores, confirman que es necesario fortalecer las competencias docentes en metodologías activas, gestión del aula y evaluación formativa, en concordancia con los lineamientos del MBDD y las tendencias actuales de innovación pedagógica. Para mejorar la enseñanza para el aprendizaje en el nivel secundaria en la IEP “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024, se aplicó la estrategia de acompañamiento pedagógico, entendida como un proceso formativo y colaborativo en el que los docentes reciben orientación, asesoría y retroalimentación continua para mejorar sus prácticas educativas. Esta estrategia potencia las capacidades docentes en el diseño y ejecución de metodologías activas, la integración de recursos tecnológicos, la formulación de preguntas de nivel crítico y la aplicación de evaluaciones formativas.

Según el MINEDU (2014) el acompañamiento pedagógico constituye una estrategia clave para garantizar la mejora de los procesos de E-A, ofreciendo apoyo situado y contextualizado. Asimismo, promueve espacios de reflexión compartida y comunidades de aprendizaje docente, donde la colaboración y el intercambio de experiencias fortalecen el desempeño profesional. De acuerdo con Cruz et al. (2024) el acompañamiento constituye un proceso de desarrollo profesional docente que fomenta el aprendizaje colaborativo y la innovación educativa. En este sentido, la estrategia de acompañamiento pedagógico se consolida como un medio significativo para garantizar que la enseñanza se oriente

efectivamente al aprendizaje de todos los estudiantes, consolidando prácticas pedagógicas inclusivas, críticas y contextualizadas.

Figura 9

Sistematización de la enseñanza para el aprendizaje en la fase de la evaluación.

Categoría	Resultados observados	Síntesis evaluativa
C2	❖ Mayor participación activa y sostenida. Uso de las metodologías activas (juegos didácticos, aprendizaje por estaciones, actividades contextualizadas, retos cognitivos). ❖ Incremento en el nivel cognitivo. Formulación de preguntas críticas, comparativas, analíticas y de aplicación. ❖ Integración de recursos educativos. Uso de materiales concretos, infografías, TIC, videos y presentaciones que permiten atender diversos estilos de aprendizaje. ❖ Retroalimentación formativa precisa y oportuna. Aplicación de retroalimentación basada en criterios, explican qué mejorar y orientan cómo lograrlo. ❖ Regulación positiva del comportamiento. Fortalecimiento de acuerdos de convivencia, diálogos reflexivos, expectativas claras.	El acompañamiento pedagógico dinamizó profundamente la enseñanza. La evaluación revela un tránsito desde prácticas tradicionales hacia una enseñanza crítica, activa y diversificada. Las clases se vuelven más motivadoras y desafiantes, generando aprendizajes más profundos. El docente adquiere mayor dominio para aplicar la evaluación formativa, gestionar el clima emocional y utilizar metodologías activas, lo que incrementa la comprensión, la participación y la motivación estudiantil. Esto impacta directamente en el aprendizaje significativo y en la mejora del desempeño docente, que ahora presenta mayor dominio de competencias pedagógicas vinculadas al MBDD.

Nota. Elaboración propia a partir de la segunda fase en la segunda categoría.

Fase de evaluación. La enseñanza para el aprendizaje se fortaleció cuando se realizó constantemente el acompañamiento pedagógico, en donde se registraron oportunamente las fortalezas y dificultades para un diálogo inmediato y mejorar las posibles áreas del proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de esta estrategia, el clima socioemocional, la retroalimentación pedagógica y la participación activa se articularon de manera coherente con estrategias inclusivas y contextualizadas. Superar las brechas educativas demanda un acompañamiento pedagógico sostenido, orientado a potenciar prácticas activas, reflexivas y transformadoras que favorezcan aprendizajes significativos y críticos.

La evaluación global del acompañamiento pedagógico, estrategia que promovió asesoría continua, modelamiento, observación entre pares y reflexión docente. Este proceso fortaleció la aplicación de metodologías activas, el uso diversificado de recursos educativos, la formulación de preguntas críticas y la evaluación formativa. Finalmente, se comprobaron mejoras sustantivas: mayor participación estudiantil, incremento del pensamiento crítico, integración planificada de TIC y un clima de aula más regulado y consistente. Estos resultados confirman que el acompañamiento pedagógico constituye una acción altamente efectiva para elevar el desempeño docente y promover aprendizajes profundos, en coherencia con los estándares del MBDD y las políticas del MINEDU orientadas a la mejora continua de la práctica pedagógica.

3.2.3. Resultado 3. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Figura 10

Sistematización de la gestión de la escuela en la fase de la deconstrucción.

Categoría	Subcategorías integradas	Impacto global
C3	❖ Comunicación. Comunicación fluida entre docentes y estudiantes, pero participación familiar irregular; asistencia baja a reuniones, condicionada a sanciones o restricciones de tiempo / trabajo agrícola y distancias. ❖ Participación en los documentos de gestión (PEI, PAT, RI, PCI, PGC). Existen comisiones, pero con formalización débil; en varios casos el director asume la mayor parte del trabajo, con escasa socialización de los acuerdos. Algunos docentes muestran participación activa; otros no han tenido rol directo, aunque expresan disposición para aprender. ❖ Condiciones y tiempos para la participación. Necesidad de adaptar horarios a la realidad sociolaboral (reuniones después de la jornada agrícola) y considerar barreras geográficas. ❖ Compromisos y corresponsabilidad. Reconocimiento de la importancia de los documentos de gestión y de la corresponsabilidad escuela - familia -	La gestión participativa se encuentra en “proceso”: Impacto negativo: ❖ La baja participación familiar y la escasa formalización de comisiones y socialización debilitan la corresponsabilidad en el proceso educativo. ❖ Se desaprovecha el potencial de la escuela como espacio de desarrollo comunitario planteado en la Ley General de Educación 28044 y el PEN al 2036. Impacto positivo: Docentes que ya participan en RI y otros documentos, y existe disposición para involucrarse más, lo que abre la posibilidad de construir una cultura de gestión colegiada y trabajo en red con autoridades locales y organizaciones comunitarias. En relación con el MBDD, se evidencia la necesidad de fortalecer el dominio vinculado

	comunidad, pero sin procedimientos claros de seguimiento. Subcategorías integradas. Entre la escuela, familia y la comunidad; participación en elaboración y revisión de documentos de gestión; adecuación de horarios / condiciones; compromisos y corresponsabilidad; liderazgo y socialización de acuerdos.	a la participación en la gestión de la escuela y la comunidad, mediante protocolos formales, cronogramas de elaboración/validación y estrategias de comunicación.
--	---	--

Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos en la tercera categoría.

Fase de la deconstrucción. El análisis de las entrevistas realizadas reveló que la comunicación con los actores de la comunidad educativa presenta avances y limitaciones. Si bien se reconoce que existe un esfuerzo sostenido por parte de los profesores para mantener el contacto con estudiantes y, en menor medida, con algunos padres de familia, persiste una marcada brecha en la participación. Como expresó (D1):

“...en esta institución educativa **se ha visto que no, ... no se da** en lo que es la comunicación entre docentes y padres de familia. De repente hay una fractura, algo que no está yendo muy bien. Los papás más están preocupados ... de repente a trabajar en el campo, a generar ingresos para comer y están más preocupados por eso **no se preocupan** por el bienestar de sus hijos, tanto la parte académica como la parte emocional, porque a veces cuando citamos para conversar en alguna situación entonces los papás **no vienen**. Solamente cuando se dice que hay una multa ...” (D1.C.1.1.).

Sin embargo, (D2) subrayó las dificultades con las familias:

“...la mayoría ... se dedican al campo y **no tienen ese tiempo**, o tal vez darse un espacio de poder conocer con sus hijos cómo están en el salón, si están bien, si están portándose bien. En lo que he tenido las visitas de unos padres preocupados, **solamente vinieron** tres hasta el día de hoy, solamente tres padres preocupados por su hijo, cómo está académicamente y cómo se comporta también en el salón, pero de resto **no he visto**

mucho, no sé, será por el tiempo, u otros factores, tal vez padres o madres solteras, no lo sé...” (D2.C.1.1.).

Asimismo, agrega (D3):

“... lo que he notado acá en el colegio a nivel de docentes estamos bien en la comunicación, con algunas **excepciones**, ¿no? Siempre un grupo de personas, a ver, no todo vamos a hacerle bien. Siempre va a haber algunas diferencias, algunos **pequeños inconvenientes**, pero es parte del trabajo. A nivel de estudiantes, bueno, he notado igual, si tiene una buena comunicación, **siempre hay algunas discrepancias** por ahí, con algunos estudiantes...Y a nivel de los padres de familia, con los profesores, creo que **en su mayoría** sí se comunican muy bien, pero también hay excepciones, ¿no? ...” (D3.C.1.1.).

Estos testimonios reflejaron que, aunque existe disposición docente, las barreras sociolaborales y de tiempo limitan una participación efectiva de los padres, situación que coincide con lo señalado por el MINEDU (2017), al indicar que, la gestión escolar debe promover una comunicación proactiva y sostenida con las familias, basada en la corresponsabilidad educativa. Por otro lado, se identificó un núcleo de familias comprometidas, que acuden regularmente a las reuniones y participan en la toma de decisiones. Como señaló (D4):

“... Con los papás que están interesados y participan de las reuniones, se conoce a los papás porque **constantemente vienen**. Entonces los papás **casi siempre** están de acuerdo cuando se les propone algún tipo de actividad o algo. Entonces ellos, en beneficio de sus hijos, cuando es en beneficio de su aprendizaje, de todo eso, ellos consideran o aprueban...” (D4.C.1.1.).

De igual forma el (D2) añade:

“...creo que al parecer se han acostumbrado a que solamente con sanciones pueden cumplir, pero está mal, un padre o bien papá o bien mamá **debemos dar el tiempo**, porque las reuniones no son diarias, **son en ocasiones**, y cuando hay una identidad, en beneficio de los estudiantes o del colegio, para que de alguna manera apoyan, o tomen las decisiones que se van a tomar, para las actividades que se puedan presentar ...” (D2.C.1.2.).

Este grupo demostró que, la alianza escuela - comunidad es posible cuando existen condiciones de diálogo y motivación compartida. En línea con ello, Sáenz (2022) resalta que, la gestión educativa eficaz articula la escuela con la comunidad, reconociendo la diversidad de actores y promoviendo la participación activa de las familias en la vida escolar. En síntesis, los resultados evidencian que la participación del docente en la gestión de la escuela articulada a la comunidad se caracteriza por la buena disposición de los profesores y la existencia de grupos familiares comprometidos. (D1):

“...los padres piden o exigen que la reunión sea a **partir de las 5, 6 de la tarde** donde ellos ya están desocupados. Cuando se les cita un poquito más antes, no vienen. Incluso uno, dos papás, 10, 20% serán los que vienen. Casi no vienen los papás...bueno, se buscó **un horario adecuado**. Ellos mismos **proponen el horario** de a partir de las 5 de la tarde porque es a la hora de que ellos regresan de sus labores agrícolas, ganaderas, a lo que se dedican aquí” (D1.C.1.2.).

Se enfrenta dificultades relacionadas con la baja asistencia de padres a las reuniones, la dependencia excesiva de sanciones para lograr su involucramiento y la falta de formalización.

En cuanto a la participación en la elaboración de documentos de gestión institucional (PEI, PAT, PCI, RI), los resultados mostraron diferencias entre docentes. Algunos refieren experiencias de trabajo colaborativo en comisiones, aunque sin la debida formalización y socialización de los acuerdos. Como manifestó (D1):

“... este año, bueno, sí se formaron comisiones, pero al final no se llegó a un trabajo así efectivo, ¿no? Viendo que el director de la institución es el que al final terminó de hacer todo el trabajo. Incluso creo que no hubo ni socialización, nada, no tenemos conocimiento de las actividades, cómo se han aprobado. No hemos revisado, y bueno, en ese aspecto creo que este año hemos tenido un poco de falencia. Efectivamente, estas dificultades son bastante notorios. Más que nada es porque, o sea, primero no se formalizó mediante un memorándum la realización de este tipo de trabajos, ¿no? Para que los profesores también se vean un poco comprometidos. Solamente se vio a la comisión que elaboró el RI, que trabajaron y socializaron. De esa misma manera debió socializarse los demás trabajos ...” (D1.C.2.1.).

Otros reconocieron una participación parcial en el RI o en el PAT, mientras que algunos admiten no haber tenido un rol directo, aunque valoran su importancia y muestran disposición para involucrarse más en el futuro (D4). De igual forma, (D3):

“... el trabajo documentario ha cambiado, y son documentos que ni siquiera conocía o han modificado, justamente he tenido un poco de dificultad, pero al inicio, ahora con los talleres que he participado y le he acompañado a usted, he aprendido bastante y prácticamente estoy en esa línea de seguir aprendiendo para poder mejorar ...” (D3.C.2.1.).

Estos hallazgos evidenciaron que la participación docente en la gestión institucional es irregular, con experiencias que oscilan entre la colaboración activa y la ausencia de compromiso. Tal situación respalda lo expuesto por Barrientos & Barrientos (2014), quienes afirman que, la gestión escolar participativa requiere procedimientos formales y espacios deliberativos que aseguren el involucramiento real de los docentes y la comunidad.

Con respecto a los compromisos en la elaboración de los documentos de gestión se evidencia los testimonios del (D1):

“Falta un poco de formalidad en cuanto a establecer funciones, algo con los docentes. No debe haber más formalidad. Bien, y como conclusión podemos decir, pues, como profesionales desde el equipo directivo, pues, no hubo una buena comunicación ahí también. Pese a que estos documentos nos competen y deberíamos tener bien actualizado, y sabemos, pues, esos documentos, hay algunos de largo plazo, medianos y algunos de corto plazo. Entonces debería ser constantemente actualizados y, pues, utilizados también. No solamente tenerlo como marco teórico, como referencial, sino que conocer, pues, por lo menos la estructura, cómo está elaborado. Entonces esperemos, pues, en las próximas mejorar estos tipos de observaciones...” (D1.C.2.2.).

A esto agrega (D4): “Hasta ahora no he tenido un rol directo en su elaboración, pero estoy dispuesto para aprender y colaborar cuando se me dice. Es bueno saberlo porque así nos volvemos también expertos dominando estos documentos ...” (D4.C.2.2.). también (D3):

“... estoy mejorando en las metodologías o criterios para poder llegar a los estudiantes, porque sí, hay estudiantes que a veces tienen dificultad de aprender, entonces tengo que buscar otras estrategias para poder captarlo, entonces justamente en el documento tengo que plasmarlo todo esto, y sí, pues estoy mejorando o aprendiendo cada tipo que me toca ...” (D3.C.2.2.).

La interpretación de los testimonios evidenció una participación desigual y limitada en la elaboración de documentos de gestión institucional, así como una débil cultura de actualización y apropiación de estos instrumentos pedagógicos y administrativos. Por un lado, (D1) revela una falta de formalidad y comunicación entre el equipo directivo y docente, lo que repercute en la escasa actualización y uso práctico de documentos estratégicos que deberían orientar la gestión escolar. (D4) expresa disposición a involucrarse y aprender, lo que sugiere apertura al trabajo colaborativo, pero también pone en evidencia una falta de asignación clara de roles y responsabilidades en la elaboración de dichos documentos.

Finalmente, (D3) relaciona la planificación pedagógica con su práctica en aula, reconociendo la importancia de reflejar estrategias metodológicas en los instrumentos de gestión, lo cual implica una visión más operativa y reflexiva del uso de estos documentos. En conjunto, los testimonios reflejaron la necesidad de fortalecer procesos de comunicación, formación docente y participación activa en la construcción y aplicación de documentos de gestión institucional, asegurando que estos no sean solo referenciales, sino herramientas vivas que orienten la práctica pedagógica y organizativa de la escuela.

Frente a las dificultades identificadas sobre la participación docente y familiar, así como en la débil formalización de los procesos de gestión escolar, se planificó un plan de acción basado en la implementación de la estrategia colaborativa, orientada a fortalecer la C3. Este plan contempló la creación de espacios de diálogo entre docentes, familias y directivos mediante mesas de trabajo, talleres comunitarios y reuniones participativas ajustadas a los horarios sociolaborales de las familias rurales; la formalización de comisiones mediante resoluciones internas y asignación clara de roles para garantizar corresponsabilidad; la capacitación docente en la elaboración, actualización y uso operativo de documentos de gestión (PEI, PAT, RI, PCI); así como la incorporación de mecanismos de comunicación sostenida y estrategias de motivación familiar que sustituyan el uso de sanciones por acciones formativas.

Figura 11

Sistematización de la gestión de la escuela en la fase de la reconstrucción.

Categoría	Acciones realizadas	Impacto global
C3	❖ Formalización de comisiones y asignación de roles. Las comisiones se regularizan mediante encargos escritos, socialización y delimitación de responsabilidades. ❖ Fortalecimiento de la comunicación. Se generan estrategias de comunicación más	El aprendizaje colaborativo fortaleció el trabajo institucional, promoviendo que los docentes comprendan su rol no solo en el aula, sino también en

	accesibles, horarios flexibles y coordinaciones basadas en corresponsabilidad en vez de sanción. ❖ Mayor participación docente en la elaboración de documentos. Los docentes empiezan a involucrarse activamente en la revisión y actualización del PEI, PAT, PCI, RI y otros. ❖ Desarrollo de espacios de trabajo colaborativo. Se promueven reuniones, talleres y diálogos con padres, autoridades y estudiantes. ❖ Construcción de acuerdos para la gestión escolar. Se establecen reglas claras, compromisos, seguimiento compartido entre escuela y comunidad.	la gestión escolar. La interacción con familias y comunidad se vuelve más fluida y proactiva, permitiendo construir una cultura de participación corresponsable. La gestión ya no depende solo del director, sino que se distribuye y se comparte, creando un clima de trabajo en red y un liderazgo más participativo, activo y colaborativo en todas las actividades institucionales.
--	--	--

Nota. Elaboración propia a partir de la primera fase en la tercera categoría.

Fase de la reconstrucción. Para mejorar la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad en el nivel secundaria en la IEP “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024, fueron necesarios la consolidación de los mecanismos institucionales de participación docente y familiar, diversificar los canales de comunicación con la comunidad y fortalecer el liderazgo directivo en la organización de comisiones y la socialización de acuerdos, en coherencia con los lineamientos del PEN al 2036 (CNEB, MINEDU). No debe recurrirse a sanciones como mecanismo principal; más bien, se requiere convocatoria proactiva y sentido de propósito en beneficio de los estudiantes y de la institución. Existen necesidades de capacitación para comprender cambios y asumir responsabilidades; todo ello demanda procedimientos formales (comisiones, encargos escritos), socialización efectiva y liderazgo directivo para distribuir tareas y asegurar que el docente se involucre de manera sostenida. En

este aspecto, hace falta planear bien cómo comunicarse (ser claros, reconocer avances, proponer metas pequeñas) y hacer ajustes prácticos (horarios accesibles).

Para tal caso, se implementó la estrategia de aprendizaje colaborativo, entendida como un proceso pedagógico que promueve la corresponsabilidad, la toma de decisiones compartida y la construcción conjunta de soluciones entre docentes, estudiantes, familias y comunidad. Esta estrategia impulsa a que los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también asuman un rol mediador que articule la escuela con su entorno social y cultural. Asimismo, al propiciar espacios de diálogo y trabajo conjunto en torno a la planificación y ejecución de actividades escolares, se contribuye a superar las barreras de comunicación con los padres de familia y a fortalecer la gestión compartida. La participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad se sostiene principalmente en el esfuerzo docente como mediador y en la disposición de algunos actores para colaborar, lo cual constituye un avance significativo hacia la construcción de vínculos sólidos entre escuela y la comunidad.

De acuerdo con Cruz et al. (2024) el aprendizaje colaborativo favorece la construcción colectiva de saberes y fomenta la participación activa de todos los actores educativos, generando compromisos comunes para la mejora institucional. En esta línea, el MINEDU (2017) enfatiza que, la gestión escolar articulada requiere del involucramiento activo de todos los miembros de la comunidad educativa para garantizar aprendizajes significativos y el desarrollo integral de los estudiantes.

Figura 12

Sistematización de la gestión de la escuela en la fase de la evaluación.

Categoría	Resultados observados	Síntesis evaluativa
C3	❖ Relaciones escuela - familia fortalecidas. Horarios flexibles, comunicación accesible, coordinación anticipada, se incrementa la participación de los padres de familia en reuniones, actividades y decisiones escolares. ❖ Participación activa del docente en la elaboración de documentos de gestión (PEI, PAT, PCI, RI). Los docentes colaboran en la revisión, actualización y socialización de los documentos institucionales. ❖ Formalización clara de roles y comisiones. Se organizaron comisiones con memorándum, acuerdos escritos y delimitación de funciones. ❖ Implementación de espacios colaborativos. Talleres, reuniones colegiadas, jornadas de reflexión y actividades comunitarias más frecuentes y estructuradas. ❖ Construcción de acuerdos y corresponsabilidad. Los padres, docentes, autoridades y estudiantes participan en decisiones de convivencia, actividades escolares y compromisos formativos.	El aprendizaje colaborativo consolidó una cultura institucional más participativa, en donde el docente ya no trabaja aislado, sino en equipo con la dirección, los estudiantes, las familias y la comunidad. La evaluación demuestra que la gestión dejó de centralizarse en el director y pasó a distribuirse entre equipos de trabajo formales. Esto fortalece la corresponsabilidad educativa, mejora el clima institucional y promueve una gestión centrada en el bienestar estudiantil. El desempeño docente mejora porque ahora se reconoce su rol como líder comunitario, agente articulador y participante activo en los procesos institucionales, en coherencia con el MBDD y el PEN 2036.

Nota. Elaboración propia a partir de la segunda fase en la tercera categoría.

Fase de evaluación. La estrategia de aprendizaje colaborativo resultó ser una vía significativa para consolidar la participación docente en la gestión institucional, afianzando la alianza entre escuela y comunidad en beneficio de la formación ciudadana y académica de los estudiantes. La participación en la gestión escolar articulada a la comunidad se configura como un proceso dinámico, los logros se manifiestan en el esfuerzo sostenido de los docentes por mantener la comunicación con las familias y su participación en la elaboración de documentos de gestión, lo cual refleja una actitud proactiva hacia la mejora institucional. Asimismo, las satisfacciones derivan del papel mediador del docente como puente entre la escuela y la comunidad, valorando la disposición conjunta de familias comprometidas en la formación de los estudiantes.

En este contexto, la estrategia pedagógica del aprendizaje colaborativo emerge como un medio eficaz para fortalecer la comunicación, diversificar los canales de interacción y promover una gestión compartida basada en la corresponsabilidad. Su aplicación permite construir soluciones colectivas, integrar saberes locales y fortalecer el sentido de pertinencia de los actores educativos, generando sinergias entre escuela, familia y comunidad. En conclusión, el aprendizaje colaborativo es una estrategia clave para fortalecer la comunicación, promover la corresponsabilidad y articular la escuela con su entorno social y cultural.

3.2.4. Resultado 4. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

Figura 13

Sistematización del desarrollo de la profesionalidad en la fase de la deconstrucción.

Categoría	Subcategorías integradas	Impacto global
C4	❖ Reflexión crítica y mejora continua. Los docentes realizan reflexión después de la clase, revisando actitudes, comprensión e interés	Esta categoría es la más fortalecida del conjunto: Impacto positivo: ❖ La reflexión continua y la formación permanente se

	estudiantil para ajustar estrategias, ritmos y actividades. ❖ Innovación metodológica. Se reportan experiencias de gamificación, uso de materiales concretos, y apertura a nuevas estrategias (incluida IA y TIC). ❖ Formación continua (presencial y virtual). Participación en capacitaciones de DREA, UGEL, PerúEduca y especialistas; algunos docentes proyectan incrementar su participación. ❖ Ética profesional y compromiso ciudadano. La actualización se entiende como responsabilidad ética para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje; se trabaja ciudadanía, derechos y compromiso social en el aula. ❖ Comunidad profesional de aprendizaje. Compromiso en la participación en talleres, reuniones y trabajo colaborativo Subcategorías integradas. Reflexión crítica sistemática; innovación metodológica/TIC; formación continua institucional y virtual; ética y responsabilidad profesional; compromiso ciudadano; trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje.	traducen en ajustes reales en la práctica (uso de materiales concretos, juegos, nuevas estrategias), configurando una identidad orientada a la mejora y al aprendizaje a lo largo de la vida, en consonancia con el dominio 4 del MBDD. ❖ La integración de temas de ciudadanía y derechos aporta a una identidad docente con fuerte dimensión ética y social, alineada con el enfoque de ciudadanía plena del PEN 2036. Brechas: falta sistematizar evidencias (portafolios, indicadores de impacto en los aprendizajes) y consolidar comunidades de aprendizaje. Resultado global. La profesionalidad y la identidad docente se encuentran en un proceso de construcción, con potencial para mejorar en las otras tres categorías si se institucionalizan espacios de reflexión colegiada y seguimiento de resultados.
--	--	---

Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos en la cuarta categoría.

Fase de la deconstrucción. El análisis de las entrevistas evidenció que los docentes reconocen la importancia de la actualización profesional y la formación continua como elementos centrales de su identidad y desempeño. Varios manifestaron que la capacitación permanente en talleres, cursos o programas de especialización les permite mejorar su práctica pedagógica y responder a las demandas de sus estudiantes. Como señaló (D2):

“Claro, es necesario hacerlo eso, porque de alguna forma tú notas en los mismos estudiantes. Cuando desarrollas tu clase, ahí ves si el alumno te entiende y trabaja muy bien... Estás fallando, *qué estrategia debes tomar*. ... uno hay que hacerse esa *autorreflexión, esa autoobservación interna*, a fin de ver también cómo lo estás haciendo tu clase y qué resultados está generando ese trabajo que vas desarrollando ...” (D2.D.1.1.).

De igual forma agrega (D1):

“Después de cada sesión yo siempre estoy *viendo la actitud* de los estudiantes y en función a eso saco mi conclusión, ¿no? Y en caso de que *sea necesario repetir* el tema, ... yo he visto que no se han desarrollado bien, *hago la modificación*. Pero la reflexión es constante ...” (D1.D.1.1.).

Esta percepción se alinea con lo planteado por Hernández & Mendoza (2018), quienes destacan que la profesionalidad docente se construye en un proceso continuo de formación y reflexión, que integra la experiencia, el saber pedagógico y la actualización constante. A esto (D4):

“... personalmente yo hago la reflexión *después de cada clase*, ... Y ahora la reflexión es en función a cómo se desarrolla la clase, con la fluidez con la cual se desarrolla la sesión. Si todo lo que me he planificado lo *he logrado desarrollar*, que los estudiantes participen, que muestren interés. Entonces, sí hay sesiones donde no se cumple con

todo, ¿no? Pero ahí te das cuenta, ¿no? Qué ha faltado. Entonces yo lo hago después de cada sesión ...” (D4.D.1.1.).

De modo similar (D3):

“... la reflexión, ... cuando termino la sesión, a ver, cómo estamos haciendo nosotros nuestra realidad con el trabajo, porque en mi área hablamos de los derechos, hablamos de cómo persona, su desarrollo personal dentro de casa, dentro de la sociedad, ... como personas, cómo pueden formarse, hablo también de la ciudadanía, de sus derechos, que tienen que respetar, ya sea respetar sus derechos... ciudadanía ...” (D3.D.1.1.).

Los testimonios evidencian que los docentes reconocieron la actualización profesional y la reflexión pedagógica como prácticas esenciales para fortalecer su desempeño y responder a las necesidades reales de sus estudiantes. Las intervenciones de (D2, D1 y D4) revelan una práctica reflexiva constante posterior a cada sesión de clase, lo que les permite evaluar la efectividad de sus estrategias metodológicas y realizar los ajustes necesarios de manera oportuna. Asimismo, (D3) muestra que la reflexión docente también incorpora componentes formativos y éticos, al vincular su labor con la formación ciudadana, los derechos y la convivencia social, ampliando así la función pedagógica hacia una dimensión humanista y social de la enseñanza. Hernández y Mendoza (2018) la profesionalidad docente se construye mediante un proceso permanente de formación, experiencia y reflexión crítica, lo cual fortalece tanto la identidad profesional como la calidad del desempeño pedagógico.

Por otro lado, la innovación metodológica nace de una autorreflexión después de la clase guiada por la evidencia del aula (interés, comprensión y participación), que activa un ciclo repetido de mejora en planificar, actuar, observar y reflexionar, para ajustar estrategias, ritmos y motivación. Así como manifiesta (D4):

“... uno mismo puede observar en el reflejo de los estudiantes, en su cara, en su alegría, cuando a veces te dicen, no profesor, hay que seguir. Entonces quiere decir que la clase

estaba muy buena. Cuando tú ves que el estudiante ya está aburrido, entonces eso **te hace reflexionar** y ver, ¿no? O sea, ¿qué estoy haciendo mal? **La motivación o el tema no es de su interés** o algo está pasando. Entonces mi **reflexión es constante ...**” (D4.D.1.2.).

Con respecto a este punto (D3):

“... sí llegamos siempre a una reflexión, pero son pocos los que ponen en práctica, va a demorar, pero yo pienso que sí, es que están en esa etapa de aprender y desarrollarse, yo pienso que sí, para terminar el año, **va a haber cambios**, y si está bien ese cambio también, algunos estudiantes que también he visto, están cambiando, y eso es bueno para ellos ...” (D3.D.1.2.).

Los testimonios evidenciaron que la innovación metodológica en la práctica docente surge directamente de la autorreflexión después de la clase y de la lectura atenta de las reacciones de los estudiantes en el aula. (D4) destaca cómo las expresiones y el nivel de participación del alumnado funcionan como indicadores inmediatos de la efectividad pedagógica, permitiendo al docente ajustar la motivación, el enfoque temático y las estrategias aplicadas. Por su parte, (D3) reconoce que la innovación requiere tiempo y práctica sostenida, ya que no todos los estudiantes responden de inmediato a los cambios metodológicos, aunque sí se observan progresos graduales. En conjunto, estos testimonios revelan que la innovación pedagógica no es un acto aislado, sino un proceso reiterado y reflexivo que responde a evidencias concretas del aula, fortaleciendo la capacidad docente de adaptación y mejora continua.

Otro aspecto relevante es la formación continua. Los entrevistados reconocieron que el ser profesor implica una responsabilidad social que trasciende el aula. Como expresó (D1):

“... hace un par de semanas asistimos a una capacitación con un especialista que tiene mucha experiencia en el área de matemática. Entonces, ahí nos ha enseñado bastante,

bastante a trabajar con materiales concretos... Entonces, lo hemos [aplicado a los estudiantes](#), les ha encantado. Cuando yo les enseñé un poco de teoría de probabilidades no entendían porque, o sea, no lo sentían, no era algo que a ellos les llame la atención ...” (D1.D.2.1.).

La formación continua es percibida por los docentes como una responsabilidad profesional y social esencial para responder a las demandas educativas actuales. (D1) resalta el impacto positivo de la capacitación práctica, especialmente en el uso de materiales concretos, como medio para mejorar la comprensión y el interés de los estudiantes, evidenciando una conexión directa entre formación docente y efectividad pedagógica. Al mismo tiempo (D2):

“Sí, sí tenemos. Bueno, capacitación de la DREA, hemos participado en la UGEL igualmente. Y, aparte, ¿no? Otras capacitaciones que se dan, pues, de manera institucional de otras instituciones que también capacitan. Y creo que siempre estamos en eso, ¿no? De Perú Educa, de la misma MINEDU, también están promoviendo, pues, capacitaciones virtuales. Entonces, sí estamos teniendo experiencias nuevas ahora con esto de la inteligencia artificial también. Hay que estar actualizándonos ...” (D2.D.2.1.).

Enfatizó la diversidad de espacios de actualización (UGEL, DREA, MINEDU y plataformas virtuales), destacando la necesidad de mantenerse al día frente a innovaciones como la inteligencia artificial. En conjunto, estos testimonios muestran que la formación continua permite a los docentes fortalecer sus competencias pedagógicas, integrar nuevas herramientas y adaptarse a los cambios tecnológicos y metodológicos, reafirmando su rol como agentes activos de transformación educativa. En este sentido, el MBDD del MINEDU (2017) sostiene que, la identidad profesional docente está vinculada a la vocación, la responsabilidad ética y la capacidad de asumir un rol transformador en la comunidad.

Asimismo, los resultados mostraron que la construcción de la identidad docente se ve influenciada por las condiciones institucionales y contextuales. Algunos docentes refirieron que, por motivos de carga laboral o limitaciones de acceso a programas de formación, no siempre pueden participar activamente en procesos de actualización. Como comentó (D3): Tal vez he dejado y este año he tenido, yo espero que el próximo año o más adelante participe más en este tipo de talleres (D3.D.2.2.). Esta situación refleja la necesidad de políticas educativas que garanticen oportunidades equitativas de desarrollo profesional, coincidiendo con lo señalado por la UNESCO (2024), al advertir que, la escasez de docentes y las limitadas condiciones para su formación continua afectan directamente la calidad educativa.

Finalmente, se apreció que la ética profesional sobre la práctica pedagógica constituye un elemento clave para el fortalecimiento de la identidad docente. La mayoría reconoció que los espacios de diálogo, las capacitaciones virtuales y las plataformas como PerúEduca les han permitido ampliar sus perspectivas y mejorar su desempeño. Como indicó (D4): “Considero que es importante y yo lo hago siempre cuando hay convocatoria en PerúEduca, en esa plataforma hay capacitaciones interesantes y cada cierto tiempo abren las inscripciones”. De igual modo (D2):

“Es importante que el docente esté actualizándose ... Y eso te permite también dar una mejor herramienta de trabajo para que los estudiantes también puedan aprender. En ese sentido, algo de lo que tú aprendes te ayuda a fin de que puedas desarrollarte mejor también ...” (D2.D.2.2.).

La ética profesional está estrechamente vinculada con la formación continua y el compromiso docente, constituyendo un pilar fundamental para fortalecer la identidad profesional. (D4) resalta la participación constante en capacitaciones como parte de su responsabilidad ética, mientras que (D2) enfatiza que la actualización permanente mejora las herramientas pedagógicas y, por ende, la calidad del aprendizaje estudiantil. Esto evidencia

que los docentes conciben la ética no solo como un marco normativo, sino como una práctica activa de mejora personal y profesional. Estos hallazgos muestran que el ejercicio ético docente se expresa en la disposición a aprender, actualizarse y responder de manera competente a las necesidades educativas contemporáneas, reforzando así su identidad y su rol transformador en la escuela. Esto concuerda con lo afirmado por Gaitán (2022), quien sostiene que, la enseñanza reflexiva constituye un componente esencial de la identidad docente, pues permite al docente repensar su labor y adaptarla a los desafíos del contexto.

Frente a las dificultades identificadas se diseñó un plan de acción orientado a potenciar el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente mediante la implementación de una estrategia basada en la tecnología. Esta propuesta se estructuró para acompañar a los docentes en el uso pedagógico de herramientas digitales que faciliten la reflexión crítica, la autoevaluación y la mejora continua, promoviendo el registro sistemático de sus prácticas en portafolios digitales, el uso de plataformas de capacitación virtual, la integración de recursos TIC para innovar metodologías y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje en entornos digitales colaborativos.

Asimismo, el plan contempló sesiones formativas sobre inteligencia artificial (IA) educativa, uso de materiales digitales interactivos, gestión de evidencias de aprendizaje y participación en cursos virtuales ofrecidos por Perú Educa, MINEDU y otras instituciones especializadas. Con estas acciones, la estrategia basada en tecnología buscó no solo superar las brechas detectadas, sino también consolidar una identidad docente más autónoma, reflexiva, ética y comprometida con la actualización permanente, potenciando la capacidad del profesorado para responder a los desafíos del contexto educativo contemporáneo y fortalecer su rol como agentes de transformación en su comunidad.

Figura 14

Sistematización del desarrollo de la profesionalidad en la fase de la reconstrucción.

Categoría	Acciones realizadas	Impacto global
C4	❖ Fortalecimiento del uso de TIC para la formación continua. Mayor participación en cursos virtuales, talleres, plataformas como PerúEduca y programas de especialización. ❖ Consolidación del ciclo reflexivo docente. El docente analiza su práctica antes, durante y después de la sesión, ajustando estrategias según evidencias reales. ❖ Construcción de comunidades profesionales de aprendizaje. Los docentes comienzan a compartir experiencias, recursos y estrategias en espacios colegiados. ❖ Integración de principios éticos y ciudadanía en la práctica. Refuerzan su sentido de responsabilidad social, ética y compromiso con la comunidad. ❖ Innovación metodológica basada en evidencia del aula. Se toma en cuenta el interés, motivación y desempeño del estudiante para ajustar metodologías innovadoras.	La estrategia tecnológica impulsó un crecimiento profesional sostenido, mayor autonomía para formarse, reflexionar e innovar, fortaleciendo la identidad profesional. La práctica pedagógica se enriquece con el uso de TIC, la autorreflexión y la actualización permanente, generando un perfil docente más crítico, creativo y comprometido con el contexto rural y sus desafíos. Se avanza hacia un docente que aprende permanentemente y transforma su entorno educativo.

Nota. Elaboración propia a partir de la primera fase en la cuarta categoría.

Fase de la reconstrucción. Para mejorar el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024, se implementó la estrategia basada en la tecnología, orientada a fortalecer

las competencias digitales y fomentar la actualización profesional continua de los docentes. El uso de herramientas tecnológicas no solo permite acceder a programas de capacitación en línea, sino también generar comunidades virtuales de aprendizaje, espacios de reflexión compartida y recursos innovadores que enriquecen la práctica pedagógica. En esta línea, Manotoa et al. (2025) sostienen que, las TIC representan un recurso esencial en el desarrollo profesional docente, ya que facilitan la formación permanente y promueven la construcción de una identidad profesional acorde con los desafíos del siglo XXI.

MINEDU (2017) enfatiza que, el docente debe integrar de manera crítica y creativa las tecnologías para fortalecer su profesionalidad y responder a las demandas de un contexto educativo en constante transformación. El desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente se sustenta en la valoración de la formación continua y la disposición a actualizarse como medio para mejorar el desempeño pedagógico. La capacitación mediante cursos, talleres y plataformas digitales ha fortalecido la práctica docente y la visión positiva.

Figura 15

Sistematización del desarrollo de la profesionalidad en la fase de la evaluación.

Categoría	Resultados observados	Síntesis evaluativa
C4	❖ Incremento de la formación continua mediante TIC. Acceso a cursos virtuales (Perú Educa, UGEL, DREA, MINEDU), participando en programas especializados y talleres. ❖ Consolidación del ciclo reflexivo docente. Se evidencia una práctica permanente de observar, analizar, ajustar y mejorar sus estrategias pedagógicas. ❖ Fortalecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje. Mayor intercambio de estrategias, resolución conjunta de problemas y socialización de prácticas exitosas. ❖ Integración explícita de la ética y el compromiso ciudadano. Reconocen su rol social y trabajan ciudadanía, derechos, valores democráticos y convivencia. ❖ Innovación metodológica. Modifican y amplían sus métodos al observar indicadores reales de comprensión y participación.	La estrategia basada en la TIC impulsó un cambio profundo en la identidad profesional: el docente se concibe ahora como un aprendiz permanente, capaz de reflexionar críticamente, innovar y comprometerse éticamente con la mejora de su práctica pedagógica. La evaluación confirma un aumento en la autonomía formativa, uso de TIC, responsabilidad ética, reflexión profesional y capacidad de innovación. Esto fortalece el perfil docente exigido por el MBDD, donde la formación continua, la ética y el compromiso social son elementos centrales de la identidad docente.

Nota. Elaboración propia a partir de la segunda fase en la cuarta categoría.

Fase de evaluación. La estrategia tecnológica resultó como una vía significativa para consolidar la identidad docente, potenciar la reflexión sobre la práctica y garantizar la mejora continua, promoviendo un perfil profesional comprometido, actualizado y capaz de responder

a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad educativa rural. El uso estratégico de las TIC se presenta como una oportunidad para ampliar el acceso formativo, fomentar la reflexión compartida y consolidar una identidad docente crítica, ética e innovadora. Esto refleja una conciencia profesional activa, en la que el docente no solo transmite conocimientos, sino que analiza críticamente su práctica para mejorarlo. Además, confirma la existencia de un ciclo reflexivo dinámico: planificar, actuar, observar y reflexionar, que impulsa mejoras continuas en el proceso de la enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, los resultados reflejaron que el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en la IEP “San Agustín” se sostiene en un proceso continuo de actualización, reflexión crítica y compromiso ético, el cual ha sido significativamente fortalecido mediante la estrategia basada en la tecnología. Esta estrategia no solo permitió expandir las oportunidades de formación virtual y el acceso a recursos digitales, sino que también promovió el uso de herramientas para sistematizar evidencias, mejorar la práctica y favorecer la innovación metodológica. De este modo, la integración de la tecnología se convirtió en un medio para dinamizar la autoevaluación docente, consolidar comunidades profesionales de aprendizaje y reforzar una identidad profesional orientada al aprendizaje permanente y a la mejora continua del desempeño.

3.2.5. Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente

En atención al objetivo general de la investigación, se propuso estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria de la IEP “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024, en coherencia con los hallazgos de las cuatro categorías analizadas, interpretadas y fundamentadas. Para la preparación para el aprendizaje se aplicó la estrategia de enseñanza reflexiva, que promueve la autoevaluación y la coherencia curricular, fortaleciendo la contextualización pedagógica y la planificación pertinente (Gaitán, 2022; MINEDU, 2017). En la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes se aplicó la estrategia

de acompañamiento pedagógico, concebida como un proceso de asesoría y retroalimentación situada que potencia el uso de metodologías activas, la integración de tecnologías y la evaluación formativa (MINEDU, 2014; De la Cruz, 2022).

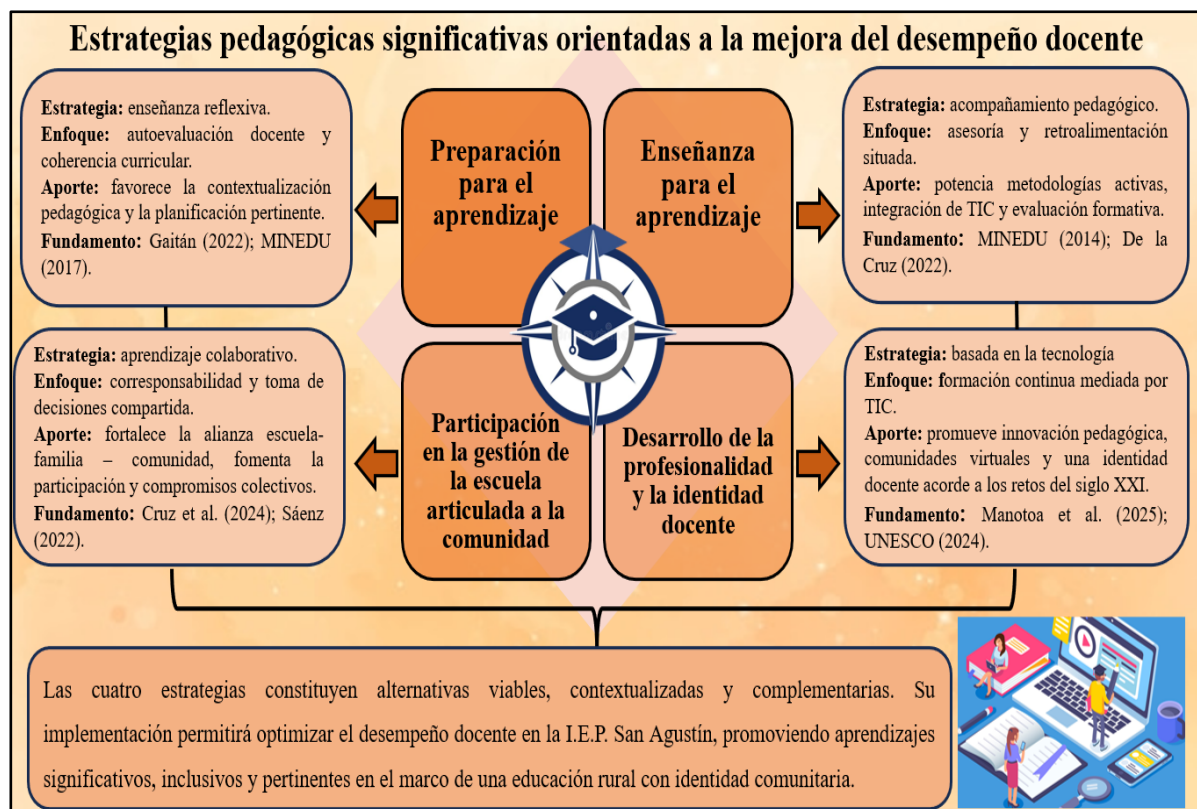
Respecto a la participación del docente en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, se enfatizó la estrategia de aprendizaje colaborativo, que busca consolidar la corresponsabilidad entre la escuela y familias, generando compromisos colectivos y fortaleciendo la alianza educativa (Cruz et al. 2024; Sáenz, 2022). Finalmente, para el desarrollo de la profesionalidad e identidad docente, se plantea la estrategia basada en la tecnología, que impulsa la formación continua, la innovación pedagógica y la construcción de una identidad docente acorde a los retos del siglo XXI (Manotoa et al. 2025; UNESCO, 2024). De esta manera, las estrategias propuestas, surgidas de la reflexión crítica y el análisis participativo, se configuran como alternativas viables y contextualizadas que permitirán optimizar el desempeño docente, contribuyendo a aprendizajes significativos, inclusivos y pertinentes en el marco de una educación rural con identidad comunitaria. Esto en las instituciones educativas de EBR similares al contexto de la región de Ayacucho.

En conclusión, la articulación de las cuatro estrategias pedagógicas constituyó una respuesta pertinente, situada y profundamente necesaria para fortalecer el desempeño docente en contextos rurales. La experiencia desarrollada evidencia que cuando el docente cuenta con herramientas reflexivas, acompañamiento cercano, espacios de colaboración y tecnologías formativas, se generan transformaciones reales en la práctica pedagógica y en la relación con los estudiantes. Este proceso no solo reafirma la importancia de adaptar las estrategias a las características socioculturales de la comunidad, sino también demuestra que la mejora del desempeño docente es posible cuando se promueve una labor profesional ética, crítica y comprometida. Las propuestas formuladas representan una apuesta por una docencia más

humana, contextualizada y orientada al aprendizaje profundo, cuyo impacto puede extenderse a otras instituciones educativas de la región que comparten retos y realidades similares.

Figura 16

Análisis integral del desempeño docente y las estrategias pedagógicas significativas.



Nota. Elaboración propia de acuerdo a los resultados de todas las categorías.

La mejora del desempeño docente no depende de una única acción, sino de un conjunto articulado de estrategias pedagógicas significativas, contextualizadas a la realidad educativa rural, cada estrategia responde a dimensiones clave en el desempeño docente. La enseñanza reflexiva fortalece la planificación pedagógica pertinente, mientras que el acompañamiento pedagógico impulsa metodologías activas y evaluaciones formativas, el aprendizaje colaborativo genera alianzas efectivas entre escuela, familia y comunidad, y la integración de TIC permite innovar, actualizar y proyectar la identidad docente hacia los desafíos contemporáneos. En conjunto, estas estrategias constituyen alternativas viables y complementarias que permiten fortalecer el ejercicio docente en la IEP “San Agustín”.

3. 3. Discusión de los resultados

De acuerdo al objetivo general, en esta investigación se buscó proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024. Los hallazgos confirman que la mejora del desempeño docente se sostiene en la articulación de cuatro ámbitos: preparación para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Esta construcción se llevó a través de un conjunto de estrategias pedagógicas significativas: enseñanza reflexiva, acompañamiento pedagógico, aprendizaje colaborativo y la estrategia basada en la tecnología.

Los resultados son coherentes con las exigencias del marco estratégico del PEN al 2036 y con los estándares del MBDD que operacionaliza dominios y desempeños observables para la planificación, mediación, evaluación y el vínculo con la comunidad (MINEDU, 2017). Las estrategias se potencian cuando se integra con aprendizaje colaborativo, que convierte a los estudiantes en protagonistas y mejoran su comunicación, trabajo en equipo y comprensión profunda mediante interacción y diálogo estructurado, y con uso de los TIC que, según evidencia reciente, elevan la utilidad y facilidad de uso percibida por los docentes y favorecen aprendizajes significativos si median procesos de capacitación (Manotoa et al. 2025). En síntesis, el uso intencional de estrategias tiene efectos positivos y sostenidos en el aprendizaje y en la mejora de la práctica docente (Herrera & Villafuerte, 2023).

En relación con el objetivo 1. Preparación para el aprendizaje, persistían vacíos en la integración de competencias, enfoques transversales y criterios de evaluación, así como en la incorporación de recursos tecnológicos y estrategias metacognitivas. Esta situación coincide con lo señalado por Sáenz (2022) el éxito de la labor docente depende del dominio de competencias metodológicas y sociales reflejadas en la planificación y ejecución curricular. A

su vez, se relaciona con lo planteado por Garay (2023), quien comprobó que el trabajo colaborativo y la planificación conjunta mejoran la organización y el desempeño pedagógico. Desde la perspectiva teórica, el enfoque por competencias (Saravia et al. 2024) refuerza que la preparación docente debe centrarse en desarrollar saberes prácticos aplicables a contextos reales, lo que exige un proceso reflexivo.

En ese sentido, la estrategia de enseñanza reflexiva propuesta en esta investigación responde al objetivo específico 1, permitiendo a los docentes analizar críticamente su práctica, contextualizar sus planificaciones y mejorar la coherencia curricular, tal como sostienen Gaitán (2022) y el propio MBDD (MINEDU, 2017). Así, se valida que la preparación para el aprendizaje no se limita al diseño técnico del currículo, sino que constituye un proceso de reflexión pedagógica que conecta diagnóstico, contexto y evaluación. Este proceso no solo contribuye al logro de aprendizajes más significativos para los estudiantes, sino que fortalece la ética profesional y la identidad docente, promoviendo una escuela que aprende, se adapta e innova junto con su comunidad.

Desde el marco teórico, los enfoques crítico - reflexivo y formativo (MINEDU, 2017; Hernández & Mendoza, 2018) sustentan la importancia de que el docente se conciba como agente reflexivo, autónomo y en mejora continua, en concordancia con la práctica evidenciada en el aula, donde los docentes reflexionan después de cada sesión para ajustar estrategias pedagógicas y atender las necesidades de sus estudiantes. Este ciclo de mejora constante se relaciona con el enfoque de investigación acción participativa, asumido metodológicamente, que permite transformar la práctica a partir de la observación y la reflexión situada. En esta línea, la IAE demostró ser un camino fecundo para generar transformación desde la práctica misma, fomentando ciclos de reflexión, retroalimentación y mejora continua (Hernández & Mendoza, 2018).

Con respecto al objetivo 2. Enseñanza para el aprendizaje, se identificó que los docentes promueven la motivación y participación activa de los estudiantes, aunque las prácticas se mantenían en niveles cognitivos básicos y con limitada integración de tecnologías educativas. Estas limitaciones se asemejan a lo hallado por Carrasco (2022), quien evidenció que el uso insuficiente de recursos digitales reduce la interacción y la innovación pedagógica. Asimismo, los resultados concuerdan con Tipula (2023), quien demostró que el acompañamiento pedagógico sostenido mejora las estrategias didácticas y fortalece las competencias docentes. En concordancia, el enfoque formativo De la Cruz (2022) sustenta la necesidad de la retroalimentación constante como medio para potenciar aprendizajes significativos y favorecer la mejora continua del desempeño docente.

En esta línea, la estrategia de acompañamiento pedagógico, planteada como respuesta al objetivo específico 2, se configura como un mecanismo clave para promover la reflexión compartida, el desarrollo profesional situado y la innovación metodológica, confirmando los planteamientos de Cruz et al. (2024), quienes destacan el valor del acompañamiento como proceso colaborativo que potencia la calidad educativa. De este modo, se establece una relación directa entre la orientación permanente y el fortalecimiento de las capacidades docentes, que redundan en aprendizajes más profundos y participativos. Corroborando con los antecedentes de la investigación Puche (2024) y Campozano et al. (2024) coinciden en que la formación docente transformadora y permanente es un pilar para fortalecer la práctica pedagógica.

En concordancia con el objetivo 3. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, los resultados demostraron una comunicación desigual entre los actores educativos, marcada por la baja participación de las familias y la falta de formalización en los procesos de gestión institucional. No obstante, se destaca la disposición docente y la existencia de grupos familiares comprometidos, lo que refleja un potencial de corresponsabilidad educativa aún no consolidado. Esta situación guarda similitud con lo identificado por Bravo

(2023), quien destacó que la gestión pedagógica eficiente depende del liderazgo y de la participación activa de la comunidad educativa. Asimismo, coincide con los aportes de Sáenz (2022), quien subraya que la gestión eficaz requiere del involucramiento conjunto de docentes y familias. Desde la teoría, el aprendizaje colaborativo (Cruz et al., 2024) se erige como el sustento metodológico idóneo, al promover la interdependencia positiva, la responsabilidad compartida y la interacción promotora.

Por tanto, la estrategia de aprendizaje colaborativo, planteada en el objetivo específico 3, permite fortalecer la alianza escuela - comunidad, diversificar los canales de comunicación y promover una gestión participativa, en coherencia con el enfoque crítico - reflexivo y con los lineamientos del PEN al 2036 (CNEB, MINEDU). Así, se reafirma que la escuela rural puede convertirse en un espacio de diálogo, reciprocidad y construcción colectiva de saberes, siempre que se consoliden mecanismos institucionales de participación y liderazgo docente. Los testimonios de los docentes revelan un progresivo involucramiento en la elaboración y actualización de documentos de gestión, lo cual fortalece la toma de decisiones pedagógicas colectivas y favorece la coherencia institucional.

Garay (2023) y Bravo (2023) destacan el impacto del trabajo colaborativo y la gestión pedagógica en el desempeño docente, Suárez (2023) también identifica la necesidad de acompañamiento y actualización docente como elementos críticos para responder a las demandas contemporáneas se evidencian rasgos de buen desempeño docente que vale la pena resaltar: los maestros expresan satisfacción profesional asociada a aprendizajes significativos logrados con sus estudiantes y a la responsabilidad asumida frente a las demandas pedagógicas, lo que revela compromiso ético con la mejora de la enseñanza (responsabilidad y satisfacción). Además, señalan compromisos concretos de actualización, como fortalecer el manejo del CNEB y de herramientas virtuales mediante capacitaciones y talleres, indicadores claros de desarrollo profesional continuo.

Respecto al objetivo 4. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, los hallazgos mostraron una práctica reflexiva constante, la valoración de la formación continua y la conciencia ética como pilares de la identidad profesional. No obstante, se identificaron limitaciones asociadas al tiempo, la carga laboral y el acceso desigual a programas de capacitación, situación coincidente con lo reportado por Campozano et al. (2024) y la UNESCO (2024), quienes advierten que la falta de oportunidades formativas afecta la calidad educativa y el desarrollo profesional. Estos resultados se alinean con el estudio de Puche (2024), que subraya la necesidad de una formación docente transformadora y humanística orientada a la adaptación tecnológica y contextual. En coherencia con ello, la estrategia basada en la tecnología, propuesta para el objetivo específico 4, responde a la exigencia de fortalecer competencias digitales y crear comunidades virtuales de aprendizaje, promoviendo una identidad docente crítica, innovadora y ética (Manotoa et al., 2025; Santiago y Garvich, 2024).

Desde el enfoque holístico y tecnológico, esta estrategia permite articular la dimensión pedagógica con lo personal, promoviendo la autorreflexión, la actualización permanente y la integración de las TIC como instrumentos para el aprendizaje profesional continuo. Este aspecto coincide con Bravo (2023), quien afirma que el liderazgo pedagógico y la participación activa en la gestión institucional mejoran los resultados educativos, la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras basadas en TIC responde a los desafíos contemporáneos de la educación, especialmente en contextos rurales. Se resalta la relevancia de la formación continua, la innovación metodológica y la participación comunitaria en la consolidación de un desempeño profesional más efectivo y contextualizado.

Carrasco (2022) y Manotoa et al. (2025) sostienen que las herramientas digitales mejoran la interacción, dinamizan las clases y fortalecen las competencias digitales docentes. De igual forma, la ética profesional y la formación continua emergen como ejes transversales en la construcción de la identidad docente, tal como señalan MINEDU (2017), Puche (2024),

Hernández y Mendoza (2018). Los testimonios evidencian que la reflexión, la actualización constante y la motivación son componentes que refuerzan el compromiso ético y profesional, generando un impacto directo en la calidad de la enseñanza. Esto se refleja en la experiencia de los docentes de la IEP “San Agustín”, quienes reconocen la necesidad de actualizarse permanentemente en el uso pedagógico de las tecnologías.

La investigación reafirma que la mejora del desempeño docente en contextos educativos rurales, como la IEP “San Agustín” de Chaca, se sustenta en la articulación de los cuatro dominios del MBDD. Cada una de estas categorías, al integrarse con estrategias pedagógicas significativas consolidan una práctica docente más innovadora, contextualizada y transformadora. Los resultados se alinean con el MBDD (MINEDU, 2017) y con investigaciones locales, nacionales e internacionales que evidencian que la reflexión, la formación continua y la participación activa en la comunidad educativa son pilares esenciales para elevar la calidad educativa y generar aprendizajes significativos, sostenibles y con impacto social.

Finalmente, se confirma que la mejora del desempeño docente no depende de acciones aisladas, sino de un sistema articulado de estrategias pedagógicas significativas que responden a las demandas del contexto rural de Chaca y a los desafíos del siglo XXI. En síntesis, la triangulación entre los resultados reales, los antecedentes nacionales e internacionales y los fundamentos teóricos demuestra que el fortalecimiento del desempeño docente exige procesos reflexivos, colaborativos, tecnológicos y éticamente comprometidos, capaces de generar aprendizajes significativos, inclusivos y culturalmente pertinentes en la educación rural peruana.

Conclusiones

Primero. La preparación para el aprendizaje mejoró sustancialmente cuando el docente planifica de manera estratégica, contextualizada y flexible, lo cual se potencia mediante la enseñanza reflexiva. Esta estrategia permite que el docente analice de manera crítica su propia práctica, tome decisiones oportunas y adapte la planificación curricular a las necesidades y características reales de sus estudiantes. Su implementación en un contexto rural facilita una mayor coherencia entre las demandas educativas, las experiencias previas de los estudiantes y los objetivos pedagógicos. Gracias a los impactos de la estrategia de la enseñanza reflexiva se logró fortalecer los documentos pedagógicos; además de promover materiales culturalmente pertinentes que estimulan el interés, la participación y la comprensión significativa de los estudiantes. La enseñanza reflexiva se convierte así en un eje dinamizador de la calidad educativa, al fomentar una práctica pedagógica situada, crítica y sensible al contexto.

Segundo. La enseñanza para el aprendizaje se fortaleció notablemente mediante la estrategia de acompañamiento pedagógico, que permitió dinamizar las clases, promover la autonomía de los estudiantes y favorecer la construcción significativa del conocimiento. Esta estrategia, al centrarse en la asesoría personalizada, la observación colaborativa y la retroalimentación permanente, genera condiciones para que el docente refine su práctica pedagógica en tiempo real, respondiendo de manera pertinente a los retos del aula. Además, contribuye a que los docentes logren un desempeño alineado a las rúbricas del MDBB, potenciando tanto sus capacidades técnicas como su seguridad profesional. Como resultado, se promueve un proceso de enseñanza - aprendizaje más estructurado, motivador y sostenible en el tiempo.

Tercero. La estrategia de aprendizaje colaborativo demostró ser una herramienta poderosa para alinear la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad,

incluyendo a los padres de familia, autoridades locales y organizaciones sociales. Su aplicación fortalece los lazos de corresponsabilidad y colaboración, construye espacios de confianza y participación democrática, y genera una visión compartida de mejora educativa que trasciende el aula. Al promover la interdependencia positiva, la responsabilidad conjunta y la toma de decisiones colectivas, esta estrategia fomenta una gestión educativa participativa, donde todos los actores se convierten en protagonistas activos del desarrollo institucional y comunitario.

Cuarto. La estrategia basada en tecnología contribuyó significativamente al fortalecimiento del desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Su incorporación en las prácticas pedagógicas favorece una enseñanza más dinámica, actualizada e inclusiva, al ampliar las posibilidades de acceso a recursos digitales, metodologías activas y plataformas de aprendizaje. Esta estrategia fortalece las competencias digitales docentes, promueve la innovación pedagógica y facilita la creación de ambientes de aprendizaje más interactivos y contextualizados. Además, impulsa en los docentes un sentido de pertenencia institucional y un rol transformador en su comunidad educativa.

Quinto. Finalmente, la investigación permitió constatar que la implementación integral de estrategias pedagógicas significativas incide de manera directa y positiva en la mejora del desempeño docente en sus diversas dimensiones. Al integrar enseñanza reflexiva, acompañamiento pedagógico, aprendizaje colaborativo y estrategias tecnológicas, se favorecen prácticas pedagógicas más reflexivas, participativas, contextualizadas e innovadoras, que responden a las necesidades reales del entorno educativo rural de Chaca. Estas estrategias fortalecen la relación entre teoría y práctica, consolidan competencias docentes sólidas y elevan la calidad del servicio educativo, posicionando al docente como un agente de transformación social y educativa dentro de su comunidad.

Recomendaciones

Primero. A la Dirección Regional de Educación de Ayacucho (DREA), diseñar e implementar políticas regionales de formación docente continua que prioricen el uso de estrategias pedagógicas significativas, contextualizadas a las realidades socioculturales y lingüísticas de las comunidades rurales como Chaca. Estas políticas deben incluir programas permanentes de actualización pedagógica y tecnológica, orientados al fortalecimiento del desempeño docente y la calidad educativa en EBR. Asimismo, se sugiere integrar mecanismos de monitoreo y evaluación que garanticen la sostenibilidad de dichas estrategias en el tiempo.

Segundo. A la Unidad de Gestión Educativa Local de Huanta (UGEL - Huanta), promover espacios de acompañamiento pedagógico y de reflexión docente, sustentados en los enfoques del MBDD (MINEDU, 2017). Dichos espacios deben orientarse a fortalecer la preparación y la enseñanza para el aprendizaje, a través de asesorías situadas, comunidades profesionales de aprendizaje y el uso de herramientas digitales para la retroalimentación continua. Además, se sugiere institucionalizar redes de intercambio de experiencias significativas entre instituciones educativas rurales para fomentar la innovación pedagógica y el desarrollo profesional docente.

Tercero. Al director de la Institución Educativa Pública *San Agustín* de Chaca, implementar un plan interno de gestión pedagógica articulada a la comunidad, que promueva el trabajo colaborativo entre docentes, padres de familia y autoridades locales. Este plan debe centrarse en la aplicación sistemática de estrategias pedagógicas significativas, fomentando proyectos interdisciplinarios, aprendizajes basados en la realidad local y actividades de extensión educativa. Asimismo, se sugiere fortalecer los mecanismos de seguimiento al desempeño docente mediante reuniones de retroalimentación reflexiva y acompañamiento continuo.

Cuarto. A los docentes, fortalecer su formación reflexiva y profesionalidad docente, mediante la práctica constante de la enseñanza reflexiva, el aprendizaje colaborativo y el uso de recursos tecnológicos educativos. Es esencial que los docentes integren estrategias contextualizadas al entorno sociocultural y lingüístico de los estudiantes, promoviendo aprendizajes significativos y la participación activa del estudiantado. Se sugiere también sistematizar sus experiencias pedagógicas para compartirlas en comunidades profesionales y redes de aprendizaje docente.

Quinto. A la comunidad educativa (padres, estudiantes y actores sociales), fomentar una participación responsable en la gestión escolar y en el acompañamiento del aprendizaje. La comunidad educativa debe involucrarse activamente en proyectos colaborativos y actividades pedagógicas orientadas al desarrollo integral de los estudiantes. Esta participación fortalece el vínculo escuela - comunidad, promueve el compromiso con la educación local y consolida un entorno inclusivo, intercultural y sostenible, que respalde la labor docente y la mejora del aprendizaje

Referencias

- Ahmed, S. (2024). *The pillars of trustworthiness in qualitative research: Ensuring credibility and reliability of qualitative findings*. Social Sciences, 12(10), 570.
<https://doi.org/10.3390/socsci12100570>
- Bahena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Patria.
- Barrientos, P. y Barrientos A. (2014). *La Investigación Educativa*. Graph SRL.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Shalom.
- Bravo, O. (2023). *Gestión pedagógica y desempeño docente en el logro de competencias en estudiantes de primaria, Atalaya – 2022* [Tesis de Maestría, Universidad Católica Sedes Sapientieae].<https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/2012/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campozano, et al. (2024). Desafíos, oportunidades y análisis de la formación continua en los docentes de bachillerato técnico. *ALCON* 4 (1), 207 - 221.https://www.researchgate.net/publication/378318455_Desafios_Oportunidades_y_Analisis_de_la_Formacion_Continua_en_los_Docentes_de_Bachillerato_Tecnico
- Cardoza, F., Araujo, H. y Reyes, J. (2024). Desempeño de los formadores de docentes en escuelas normales: opinión de los jefes del departamento. *Revie*, 11 (1), 7-24.<https://revie.gob.do/index.php/revie/issue/view/26>
- Carrasco, D. (2022). *Uso de herramientas digitales y desempeño docente en catedráticos de la carrera de Administración de Negocios de una universidad privada de Lima durante el periodo – 2022 - I* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú].
https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/6917/D.Carrasco_Trabajo_de_Investigacion_Maestria_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Colbert, V. (2018). *El rol del docente como agente de cambio*. CENTRAL NACIONAL.<https://rutamaestra.santillana.com.co/wpcontent/uploads/2018/09/El-rol-del-docente-como-agente-de-cambio.pdf>
- Comité Provincial de Seguridad Ciudadana (2024). *Plan de Acción Provincial de Seguridad Ciudadana de Huanta*. Municipalidad Provincial de Huanta.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5838984/5172880-plan-de-accion-provincial-2024-2027.pdf?v=1707415241>

- De La cruz, G. (2022). Evaluación docente con enfoque formativo: El papel del acompañamiento entre pares. *Aula*, 29 (1), 313 – 326.<https://doi.org/10.14201/aula202329313326>
- Díaz, A. (2024). *Modelo pedagógico dialogante y aprendizaje colaborativo*. Fondo Editorial Universitario.
- Díaz, F. (2016). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Galarreta, M. (2018). *Metodología de la Educación Holística y el Desarrollo de las Competencias Comunicativas*. [Tesis de maestría, Universidad tecnológica del Perú].https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/1682/Maria%20Galarreta_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20metodolog%C3%ADa%20educativa%20hol%C
- Gamboa, I. (2024). *Experiencias de autoaprendizaje de inglés en estudiantes de idioma inglés en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Nuestra Señora de Lourdes" Ayacucho, 2021* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga].https://repositorio.unsch.edu.pe/bitstream/UNSCH/6543/1/TD%20ED30_Gam.pdf
- Garay, R. (2023). *El trabajo colaborativo mejora el desempeño docente en la I.E. San Agustín N° 88156, del distrito de Pampas, provincia de Pallasca – Ancash año 2020* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres].https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/12848/cerna_t es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guerra, S. y Crevoisier, L. (2022). *Clima institucional y desempeño docente en una institución educativa pública desde la perspectiva de los docentes*. [Tesis de maestría, Universidad Femenina de Sagrado Corazón].https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/1013/Crevoisier%20De%20La%20Cruz%2C%20LR%3B%20Guerra%20Hualpa%2C%20SDP_2022.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hernández, R. y Mendoza C. (2018). *Metodología de la investigación*. (2° ed.). Mc Graw Hill Education.
- Lopera, J. et al. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas*, 25 (1).<https://www.redalyc.org/pdf/181/18112179017.pdf>
- López, B. (2024). *Estudio sobre las estrategias pedagógicas que utilizan en el aula los docentes de la materia de español, para fomentar el proceso de lectura en los*

- estudiantes de sexto grado, en la Escuela las Delicias de UPALA, de setiembre 2023 a marzo 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Marcos]. <https://repositorio.usam.ac.cr/xmlui/bitstream/handle/11506/2501/TFG%20LIC%20DOC%200010%202024.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Matos, E. (2024). *Clima institucional y desempeño docente en la Institución Educativa Carlos Iván Degregori del distrito de Molino, Pachitea – Huánuco, 2023* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/10058/T023_47086203_M.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Ministerio de Educación (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Navarrete. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3425647/Marco%20del%20Buen%20Desempen%CC%83o%20Docente.pdf?v=1658161064>
- Ministerio de Educación (2014). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. MACOLE S.R.L. repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3706/Protocolo%20de%20acompa%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación (2017). *Enfoque Crítico Reflexivo para una Nueva Docencia*. Ilustra Consultores. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9501/Enfoque%20cr%C3%adtico%20reflexivo%20para%20una%20nueva%20docencia%20orientaciones%20para%20el%20di%C3%a1logo%20reflexico%20en>
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. PEARSON.
- Ñaupas, H. et al. (2018). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). *Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del secretario general de las Naciones Unidas*. <https://www.ilo.org/es/publications/grupo-de-alto-nivel-sobre-la-profesion-docente-del-secretario-general-de>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). *Informe Mundial sobre Docentes y Calidad Educativa*. <https://www.unesco.org>
- Ortiz, M. et al. (2024). Factores que influyen en el estado emocional y desempeño de los docentes en la educación presencial. *Mentor* 3 (7), 60 – 77. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6819/5955>

- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pisco, R. (2024). *El coach educativo y el desempeño docente en estudiantes de instituto superior tecnológico público Alto Huallaga, Tocache – 2023* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/10045/T023_41917405_M.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Puche, D. (2024). Desarrollo profesional del docente desde el enfoque transformador humanístico. *Delectus* 7 (1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3904832002/html/>
- Quevedo, K. et al. (2024). Fortalecimiento de competencias en innovación tecnológica: una estrategia didáctica apoyada en el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Aibi* 12 (1), 47-54. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/3657/2971>
- Sáenz, R. (2022). Competencias pedagógicas y estrategias de enseñanza en docentes de la Institución Educativa Pública "Los Libertadores" de Ayacucho 2022. [Tesis de de maestría, Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga]. https://repositorio.unsch.edu.pe/bitstream/UNSCH/5328/1/TM%20EE42_Sae.pdf
- Sanmartín, R. et al. (2024). Tecnología educativa innovadora: explorando la influencia del ChatGTP en la calidad del aprendizaje en el área de lengua y literatura. *INVECOM*, 4 (2). <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3137/385>
- Saravia, H. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la Educación Superior: una revisión sistemática 2019-2023. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo* 15 (1), 92 – 104. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995>
- Silva, I. y Soares, J. (2020). Criterios y estrategias de calidad y rigor en la investigación cualitativa. *Ciencia y Enfermería*, 26, 28. <https://doi.org/10.29393/CE26-22CEIS20022>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. <https://www.researchgate.net/publication/270281237>
- Suarez, M. (2023). *Significado atribuido por los maestros a su desempeño docente en el área de ciencias sociales en la Institución educativa Gonzáles Vigil de Huanta, Ayacucho – 2021*. [Tesis de grado, Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga].

<https://repositorio.unsch.edu.pe/server/api/core/bitstreams/48ac8e13-2c26-4a88-836f-a1a6bb8b14cf/content>

Tambaco, A. et al. (2024). Estrategias pedagógicas para mejorar la conexión emocional de los estudiantes universitarios con el medio natural. *Ciencia Latina Internacional*, 8 (1).

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/10180>

Tipula, C. (2023). *Acompañamiento pedagógico para mejorar las estrategias didácticas del docente en el área de matemática de una Institución Educativa del nivel primaria de Juliaca*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].

Velloso, I. y Tizzoni, J. S. (2020). Criterios y estrategias de calidad y rigor en la investigación cualitativa. *Ciencia y Enfermería*, 26 (1), 1-13. <https://doi.org/10.29393/CE26-22CEIS20022>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título. Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho

Problema	Objetivos	Categorías / subcategorías	Diseño metodológico
¿Qué estrategias pedagógicas significativas pueden mejorar el desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024?	Objetivo general Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024. Objetivos específicos 1. Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la preparación para el aprendizaje en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024. 2. Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la enseñanza para el aprendizaje en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024. 3. Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024. 4. Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024.	Categoría 1. Desempeño docente: ● Preparación para el aprendizaje. ● Enseñanza para el aprendizaje. ● Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad. ● Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Categoría 2. Estrategias pedagógicas significativas: ● Estrategia de enseñanza reflexiva. ● Estrategia de acompañamiento pedagógico. ● Estrategia de aprendizaje colaborativo. ● Estrategia basada en la tecnología.	Enfoque: cualitativo Diseño: Investigación Acción Educativa Escenario de estudio: Institución Educativa Pública <i>San Agustín</i> del distrito de Chaca y provincia de Huanta. Esta Institución Educativa pertenece a la jurisdicción de la UGEL Huanta y su ente superior inmediato es la DRE Ayacucho. Unidad de análisis: 4 docentes nombrados, de nivel secundaria de la Institución Educativa Pública <i>San Agustín</i> del distrito de Chaca que se desempeñan en diversas áreas curriculares. Validez científica: conformabilidad, transferibilidad, credibilidad y auditabilidad. Técnicas: análisis documental / observación participativa / entrevista a profundidad. Instrumentos: guía directriz de análisis documental / diario de campo / guía directriz de entrevista a profundidad. Procesamiento: codificación y categorización de la información a través del software ATLAS. Ti. Análisis e interpretación, conclusiones reflexiones, teorización de resultados.

Anexos 2. Matriz instrumental

Título. Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho

Objetivos específicos	Categorías iniciales	Subcategorías iniciales	Preguntas directrices	Ideas para profundizar	Técnica/ Instrumento	Unidad de análisis
Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la preparación para el aprendizaje en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024	1. Preparación para el aprendizaje	Documentos pedagógicos	Análisis del Planificación Anual	● Necesidades de aprendizaje y demandas del contexto (diagnóstico institucional, necesidades de los aprendizajes, situaciones del contexto y características del escenario lingüístico) ● Organización de los aprendizajes en unidades didácticas (la matriz contiene: el periodo, situaciones/actividades del contexto, títulos tentativos de las unidades didácticas, duración, áreas, competencias priorizadas y los enfoques transversales) ● Otros componentes de la planificación anual (datos informativos, tipo y modelo del servicio educativo, calendarización, orientaciones para la evaluación, orientaciones para el uso de materiales y recursos educativos)	Análisis documental / guía directriz de análisis documental	Contenido de documentos pedagógicos Plan anual de trabajo Unidades de aprendizaje Sesiones de aprendizaje
			Análisis de las unidades de enseñanza y aprendizaje	● Pertinencia de la situación significativa (situaciones del contexto, necesidades e intereses de aprendizaje, desafíos o retos que permitan desarrollar las competencias y movilizar capacidades, intencionalidad o propósito pedagógico del aprendizaje). ● Contextualiza el propósito de aprendizaje (competencias priorizadas, desempeños priorizados, criterios de evaluación y enfoques transversales) ● Secuencia de sesiones de aprendizaje (posibilita el logro de los retos de la situación significativa, se precisa el título de la sesión/actividad, posibilitan el desarrollo de las competencias priorizadas en los propósitos de la unidad didáctica)		
			Análisis de las sesiones de enseñanza y aprendizaje	● Precisa el propósito pedagógico de la sesión (El título de la sesión proviene de la secuencia de sesiones, Plantea situación de aprendizaje retadora y/o desafiante, Existe coherencia entre los propósitos de aprendizaje, Prevé desarrollar actitudes y valores del enfoque transversal priorizado) ● Organiza con pertinencia actividades de aprendizaje (describe actividades para comunicar el propósito de la sesión, prevé situaciones para generar el conflicto)		

				cognitivo, previstas propician el aprendizaje activo a partir de saberes previos, mediante la investigación, Precisa el uso de materiales o recursos educativos). ● Prevé actividades de evaluación (actividades para comunicar y explicar, actividades para recoger evidencias de aprendizaje, el instrumento permite recoger información, actividades para acciones de monitoreo, metacognición y retroalimentación).		
Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la enseñanza para el aprendizaje en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024.	2. Enseñanza para el aprendizaje	Enseñanza a los estudiantes	Promueve el interés y la participación activa	● Comprenden y reflexionan sobre el sentido de lo que aprenden (importancia y utilidad). ● Logra la participación activa de la totalidad de los estudiantes (atractivas, desafiantes y significativas). ● Recoge intereses e ideas de los estudiantes (estrategias de aprendizaje).	Observación participativa / diario de campo	Desempeño docente en el aula
			Promueve el razonamiento, la creatividad y/o pensamiento crítico.	● Propicia situaciones de conflicto cognitivo (preguntas abiertas y desafiantes, retos casos, problemas) ● Actividades pedagógicas (análisis, síntesis, reflexión, creatividad y enjuiciamiento)		
			Emplea diversos materiales, recursos educativos y tecnológicos	● Emplea materiales y/o recursos educativos (textos, cuadernos de trabajo, fichas de aprendizaje, prácticas, videos, audios, PPT, separatas, maquetas, folletos, tabletas, etc.) ● Promueve el uso adecuado y ético de la información proveniente de textos o entornos digitales.		
			Evalúa, monitorea y retroalimenta	● Comunica los criterios de evaluación. ● Plantea diversas actividades de evaluación y retroalimentación. ● Monitorea y acompaña para identificar logros y dificultades de aprendizaje.		
			Propicia un ambiente de respeto, afecto y proximidad.	● Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de los estudiantes (comprensión, empatía, necesidades afectivas o físicas) ● Transmite cordialidad y calidez (emplea estrategias lúdicas, dinámicas o pausas activas)		
			Regula positivamente el comportamiento	● Mecanismos que utiliza el docente para regular el comportamiento de los estudiantes.		

				● Eficacia con que el docente implementa los mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes.		
Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024.	3. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Involucramiento con la comunidad educativa	¿Considera que hay una comunicación efectiva con diversos actores de la comunidad educativa?	● Participación en las diversas reuniones programadas. ● Participación en actividades académicas y culturales. ● Involucramiento sobre las necesidades y demandas de los estudiantes, la I.E. y la comunidad. ● ¿Cómo evidencias tu involucramiento con los actores de la comunidad educativa? (actas de participaciones, reuniones, o trabajos)	Entrevista a profundidad / guía directriz de entrevista Análisis documental / guía directriz de análisis documental	Desempeño docente en la comunidad educativa
			¿Participa en la elaboración de los documentos de gestión en beneficio de la comunidad educativa?	● Proyecto Educativo Institucional (PEI). ● Plan Anual de Trabajo (PAT). ● Reglamento Interno (RI). ● Proyecto Curricular Institucional (PCI). ● Proyecto de Gestión Comunitaria.		
Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024.	4. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Desarrollo, formación y la identidad del docente	¿Considera importante el desarrollo de la profesionalidad en su práctica pedagógica?	● Reflexión crítica y mejora continua. ● Colaboración y trabajo en equipo. ● Innovación metodológica. ● Adaptación y diferenciación. ● Conciencia social y compromiso con la comunidad.	Entrevista a profundidad / guía directriz de entrevista Análisis documental / guía directriz de análisis documental	Práctica pedagógica del docente
			¿Cómo evidencia su identidad docente en su práctica pedagógica?	● Formación continua (grados académicos, títulos profesiones u otros certificados). ● Participación en comunidades de aprendizaje. (presencial / virtual). ● Desarrollo de la identidad y competencias profesional. ● Ética y responsabilidad profesional. ● ¿Cuenta con los documentos que acrediten el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente?		

Anexos 3. Instrumentos

1. Guía directriz de análisis documental

I. Datos informativos

Docente investigador	Eliceo Congachi Huaman	DNI N°	71771960
Docente observado		DNI N°	
Fecha	2025	Grado y sección	Área curricular

Escala de valoración del desempeño		
Nivel 1	Inicio	C
Nivel 2	Proceso	B
Nivel 3	Satisfactorio	A

Categoría inicial	Documentos pedagógicos	Aspectos para profundizar el análisis documental	Nivel de desempeño		
			C	B	A
Preparación para el aprendizaje	Planificación Anual	1. Necesidades de aprendizaje y demandas del contexto (diagnóstico institucional, necesidades de los aprendizajes, situaciones del contexto y características del escenario lingüístico)			
		2. Organización de los aprendizajes en unidades didácticas (la matriz contiene: el periodo, situaciones/actividades del contexto, títulos tentativos de las unidades didácticas, duración, áreas, competencias priorizadas y los enfoques transversales).			
		3. Otros componentes de la planificación anual (datos informativos, tipo y modelo del servicio educativo, calendarización, orientaciones para la evaluación, orientaciones para el uso de materiales y recursos educativos)			
	Unidad de Enseñanza - Aprendizaje	4. Pertinencia de la situación significativa (situaciones del contexto, necesidades e intereses de aprendizaje, desafíos o retos que permitan desarrollar las competencias y movilizar capacidades, intencionalidad o propósito pedagógico del aprendizaje).			
		5. Contextualiza el propósito de aprendizaje (competencias priorizadas, desempeños priorizados, criterios de evaluación y enfoques transversales).			
		6. Secuencia de sesiones de aprendizaje (posibilita el logro de los retos de la situación significativa, se precisa el título de la sesión/actividad, posibilitan el desarrollo de las competencias priorizadas en los propósitos de la unidad didáctica).			
	Sesión de enseñanza - Aprendizaje	7. Precisa el propósito pedagógico de la sesión (El título de la sesión proviene de la secuencia de sesiones, Plantea situación de aprendizaje retadora y/o desafiante, Existe coherencia entre los propósitos de aprendizaje, Prevé desarrollar actitudes y valores del enfoque transversal priorizado).			
		8. Organiza con pertinencia actividades de aprendizaje (describe actividades para comunicar el propósito de la sesión, prevé situaciones para generar el conflicto cognitivo, previstas propician el aprendizaje activo a partir de saberes previos, mediante la investigación, Precisa el uso de materiales o recursos educativos).			
		9. Prevé actividades de evaluación (actividades para comunicar y explicar, actividades para recoger evidencias de aprendizaje, el instrumento permite recoger información, actividades para acciones de monitoreo, metacognición y retroalimentación).			

Docente observado Docente investigador



**Universidad Nacional de San Cristóbal de
Huamanga
Escuela de Posgrado
Doctorado en Educación**

2. Diario de campo (observación)

I. Datos informativos

Docente observador	Eliceo Congachi Huaman	DNI N°	71771960
Docente observado		DNI N°	
Título de la sesión			
Fecha		2025	
Grado y sección		Número de estudiantes	
Área curricular			

II. Registro descriptivo (Narración al detalle de las actividades)

III. Reflexión crítica (Reflexión sobre las debilidades y fortalezas registrados)

IV. Registro intervenido (propuesta para superar las debilidades)

.....
Docente observado Docente observador

3. Guía directriz de entrevista a profundidad

I. Datos informativos

Docente entrevistador	Eliceo Congachi Huaman	DNI N°	71771960
Docente entrevistado		DNI N°	
Fecha		2025	Desempeño docente: participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad / Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.
Categorías priorizadas			

N	Preguntas directrices	Ideas para profundizar la entrevista en caso que la respuesta sea escasa.
1	¿Considera que hay una comunicación efectiva con diversos actores de la comunidad educativa?	<i>Participación en las diversas reuniones programadas.</i> (¿Podrías describir tu nivel de participación en las diversas reuniones programadas en la I.E. y cómo contribuyes a estos encuentros para mejorar la colaboración y el desempeño docente?) <i>Participación en actividades académicas, culturales y patrióticas.</i> (¿Cómo participas en las diversas actividades organizadas por la comunidad educativa y de qué manera consideras que estas actividades impactan en el desarrollo integral de los estudiantes?) <i>Comparte informaciones sobre las necesidades y demandas de los estudiantes, la I.E. y la comunidad.</i> (¿Cómo comparte y gestiona la información sobre las necesidades y demandas de los estudiantes, la institución educativa y la comunidad para asegurar que todos los actores involucrados estén bien informados y se tomen decisiones adecuadas?) ¿Cómo evidencias tu involucramiento con los actores de la comunidad educativa? (actas de participaciones, reuniones, o trabajos)
2	¿Participa en la elaboración de los documentos de gestión en beneficio de la comunidad educativa?	<i>Proyecto Educativo Institucional (PEI)</i> (¿Podrías explicar cómo contribuyes al desarrollo y la implementación del PEI y cómo aseguras que se alinean las metas y objetivos con las necesidades de los estudiantes y la comunidad?) <i>Plan Anual de Trabajo (PAT)</i> (¿Cómo participas en la elaboración y ejecución del PAT de tu institución educativa y de qué manera aseguras que las actividades y proyectos planificados se llevan a cabo de manera efectiva?) <i>Reglamento Interno (RI)</i> (¿Puede explicar cómo el RI de la institución influye en el comportamiento y las responsabilidades diarias de los docentes y cómo se asegura su cumplimiento?) <i>Plan de Evaluación Institucional (PEI)</i> (¿Cómo se diseñó el PEI y qué indicadores o criterios se utilizan para medir el éxito y la efectividad de los programas educativos en su institución?) <i>Plan Curricular Institucional (PCI)</i> (¿Cómo se desarrolló el PCI y de qué manera se asegura que responda a las necesidades y expectativas de los estudiantes y la comunidad educativa?) <i>Plan de Convivencia Escolar (PCE)</i> (¿Cómo se implementa el PCE en su institución y cuáles son las estrategias clave para promover un ambiente de respeto y colaboración entre los estudiantes?) <i>Plan de Seguridad Escolar (PSE)</i> (¿Cuáles son las medidas y procedimientos clave incluidos en el PSE para garantizar la seguridad de los estudiantes, el personal y las instalaciones de la institución?) Proyecto de Gestión Comunitaria.
3	¿Considera importante la reflexión sistemática en su práctica pedagógica?	<i>Reflexión crítica y mejora continua.</i> (¿Podría describir un momento en su desempeño docente en el que identificó la necesidad de cambiar su enfoque o metodología? ¿Qué pasos siguió para reflexionar críticamente sobre su práctica y cómo implementó cambios para mejorar su enseñanza?) <i>Colaboración y trabajo en equipo.</i> (¿Puede compartir una experiencia en la que haya trabajado en colaboración con otros docentes o la comunidad educativa para abordar un desafío específico? ¿Cómo contribuyó su participación al éxito del equipo y qué aprendió de esa experiencia?) <i>Innovación metodológica.</i> (¿Puede describir una innovación metodológica que haya implementado en su aula? ¿Qué motivó esta innovación y cómo ha impactado el aprendizaje de sus estudiantes?) <i>Adaptación y diferenciación.</i> (¿Podría compartir un ejemplo de cómo ha adaptado su enseñanza para satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Qué estrategias de diferenciación utilizó y cuál fue el impacto en el rendimiento de los estudiantes?) Conciencia social y compromiso con la comunidad.
4	¿Ud. Participa en diversas actividades de desarrollo profesional?	<i>Formación continua.</i> (¿Menciona alguna formación continua o desarrollo profesional reciente en el que haya participado? ¿Cómo ha aplicado lo aprendido en su práctica docente y qué resultados ha observado?) <i>Participación en comunidades de aprendizaje.</i> (¿Puede describir su experiencia participando en comunidades de aprendizaje profesional? ¿Cómo ha contribuido esta participación a su desarrollo profesional y a la mejora de su práctica educativa?) <i>Desarrollo de la identidad y las competencias profesionales.</i> (¿Cómo se ha asegurado de desarrollar y mantener sus competencias profesionales a lo largo de su carrera? ¿Puede dar un ejemplo de una competencia específica que haya trabajado y cómo ha impactado positivamente su desempeño como docente?) / (¿Cómo ha evolucionado su identidad profesional desde que comenzó su carrera docente? ¿Qué experiencias o influencias han sido clave en este desarrollo y cómo se reflejan en su práctica diaria?) • Ética y responsabilidad profesional. ¿Cuenta con los documentos que acrediten el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente?

Anexos 4. Ficha técnica

Aspecto a considerar	
Título de la investigación	Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho
Propósito	Proporcionar una descripción clara, precisa y estructurada de los aspectos metodológicos garantizando la transparencia, validez y confiabilidad de los resultados de la investigación.
Fundamento teórico	La ficha técnica es un documento que detalla la información del contenido del proceso de validez científica.
Autor	Mtr. Eliceo Congachi Huaman
Grado académico que aspira	Doctor en Educación
Nombres de los instrumentos	• Guía directriz de análisis documental • Diario de campo • Guía directriz de entrevista a profundidad.
Institución y lugar	Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta
Traducción	Ninguna
Objetivo	Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta, 2024
Categorías de estudio	• Desempeño docente • Estrategias pedagógicas significativas
Valoración	Valoración cualitativa
Validez	La validación de contenido se realizó con la opinión de cinco jueces y prueba binomial, validez de constructo a través de análisis factorial. Además, con dichos instrumentos se realizó la aplicación de la prueba piloto.
Auditabilidad	La auditabilidad se realizó durante todo el proceso de la investigación. Siendo el primer auditor el investigador; el segundo auditor el profesor de la asignatura de Metodología de la Investigación; el tercer auditor fue el asesor de la tesis y el cuarto auditor los expertos que validaron los instrumentos.
Confiabilidad	La consistencia interna se realizó a través de la prueba de Alfa de Cronbach.
Unidad de análisis	Desempeño docente y las estrategias pedagógicas significativas.
Informantes	Cuatro docentes nombrados de distintas áreas curriculares.
Técnica de muestreo	No probabilístico intencional

Anexos 5. Validación de los instrumentos



Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
Escuela de Posgrado
Doctorado en Educación

4

Ficha 1. Auditabilidad del experto sobre la elección de los instrumentos de recolección de datos

I. Datos generales

1.1. Datos del experto

Nombres y apellidos	Víctor Gedeón Palomino Rojas
Grado académico	Doctor
Especialidad	Lengua – Literatura, Quechua
DNI N°	28203408
Institución en la que labora	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

1.2. Datos del investigador

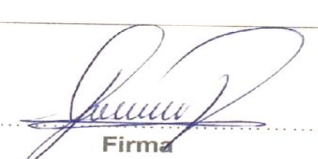
Nombre del investigador	Eliceo Congachi Huaman
Título de la investigación	Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho
Diseño de investigación	Investigación cualitativa / Acción Participativa y Educativa
Nombre del instrumento	Guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de la elección de los instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa

II. Criterio de la auditabilidad

Indicación. Estimado Doctor, recorro a usted para solicitar su opinión sobre la pertinencia y relevancia de elección de los instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa, que tienen por objetivo *proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024.*

La opinión de usted es muy importante para asegurar el rigor científico de la investigación. Agradeceré infinitamente que marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda a su respuesta y escriba en los espacios en blanco sus observaciones y sugerencias en relación con los ítems propuestos. Utilice los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

- **Pertinencia.** El instrumento elegido permitirá alcanzar el objetivo del estudio.
- **Relevancia.** El instrumento elegido es adecuado y va recoger datos e información de manera minuciosa y a profundidad.

Instrumentos	Apreciación				Observación	
	Pertinencia		Relevancia			
	Si	No	Si	No		
1. Guía directriz de análisis documental	X		X		—	
2. Diario de campo	X		X		—	
3. Guía directriz de entrevista a profundidad	X		X		—	
Opinión de aplicabilidad:						
No aplicable (.....) Aplicable después de corregir (.....) Aplicable (X)						
Ayacucho <u>24</u> de <u>agosto</u> del 2024  Firma						



Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
Escuela de Posgrado
Doctorado en Educación

1.1

Ficha 2. Auditabilidad del experto sobre el contenido de los instrumentos de recolección de datos

I. Datos generales

1.1. Datos del experto

Nombres y apellidos	Víctor Gedeón Palomino Rojas
Grado académico	Doctor
Especialidad	Lengua – Literatura, Quechua
DNI N°	28203408
Institución en la que labora	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

1.2. Datos del investigador

Nombre del investigador	Eliceo Congachi Huaman
Título de la investigación	Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho
Diseño de investigación	Investigación cualitativa / Investigación Acción Educativa
Nombre del instrumento	Guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems para la recolección de datos e información minuciosa y a profundidad en la investigación cualitativa

1.3. Criterios de la auditabilidad

Indicaciones. Estimado Doctor, usted ha sido elegido experto para emitir su opinión sobre los instrumentos: la guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad. Su experiencia será muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de las preguntas en este proceso de construcción de los instrumentos, la cual está diseñada con el objetivo de *proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024*

Breve explicación del constructo

El constructo para explorar es el **desempeño docente**, según Garay (2023) el docente participa en diversos aspectos de su entorno, dentro de un marco sociocultural, mostrando respeto hacia su institución y expresando reflexiones en sus acciones. Además, esta participación resalta la necesidad de una evaluación formativa del aprendizaje en los estudiantes, fundamental para mejorar la calidad educativa.

Evaluación de preguntas

A continuación, usted encontrará una matriz con las preguntas de guión, sus objetivos específicos y 4 criterios que deberá utilizar para evaluar cada una de ellas. Utilice con Sí/No para evaluar cada pregunta con los siguientes criterios, los cuales se describen a continuación:

- **Pertinencia.** La pregunta permite alcanzar el objetivo del estudio.
- **Coherencia.** Existe relación directa entre la pregunta y su objetivo.
- **Apertura.** Las preguntas son abiertas.
- **Claridad.** La pregunta no es compleja (varias preguntas/ideas a la vez) ni presenta ambigüedades (diferentes interpretaciones).

A continuación, escribe el número de la valoración que crea conveniente, para los tres instrumentos elegidos sobre la recopilación de datos cualitativos.

Valoración

Coherencia		Pertinencia		Apertura		Claridad	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No

A. Guía directriz de análisis documental

Objetivos específicos	Categoría inicial	Subcategoría inicial	Preguntas directrices	Ideas para profundizar en análisis documental	Criterios de evaluación							
					Coherencia		pertinencia		Apertura		Claridad	
					Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Objetivo específico 1 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la preparación para el aprendizaje en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta, 2024		Documentos pedagógicos	Análisis del Planificación Anual	• Necesidades de aprendizaje y demandas del contexto (diagnóstico institucional, necesidades de los aprendizajes, situaciones del contexto y características del escenario lingüístico). • Organización de los aprendizajes en unidades didácticas (la matriz contiene: el periodo, situaciones/actividades contextualizadas, títulos tentativos, duración, competencias priorizadas y los enfoques transversales). • Otros componentes de la planificación anual (datos informativos, tipo y modelo del servicio educativo, calendarización, orientaciones para la evaluación, uso de materiales y recursos educativos).	X		X		X		X	
			Análisis de las unidades de enseñanza y aprendizaje	• Pertinencia de la situación significativa (situaciones del contexto, necesidades e intereses de los aprendizajes, desafíos o retos, propósito pedagógico del aprendizaje). • Contextualiza el propósito de aprendizaje (competencias, capacidades, desempeños priorizados, criterios de evaluación y enfoques transversales). • Secuencia de sesiones de aprendizaje (posibilita el logro de los retos de la situación significativa, se precisa el título de la sesión/actividad, posibilitan el desarrollo de las competencias priorizadas en los propósitos de la unidad didáctica).	X		X		X		X	
			Análisis de las sesiones de enseñanza y aprendizaje	• Precisa el propósito pedagógico de la sesión (El título de la sesión proviene de la secuencia de sesiones, Plantea situación de aprendizaje retadora y/o desafiante, Existe coherencia entre los propósitos de aprendizaje, Prevé desarrollar actitudes y valores del enfoque transversal priorizado). • Organiza con pertinencia actividades de aprendizaje (describe actividades para comunicar el propósito de la sesión, situaciones para generar el conflicto cognitivo, previstas propician el aprendizaje activo a partir de saberes previos, mediante la investigación, Precisa el uso de materiales o recursos educativos). • Prevé actividades de evaluación (actividades para comunicar y explicar, actividades para recoger evidencias de aprendizaje, criterios de evaluación, el instrumento permite recoger información, actividades para acciones de monitoreo, metacognición y retroalimentación).	X		X		X		X	
Observaciones:					El o instrumento relacionado con el objetivo específico 1 es aplicable.							

1.2

B. Diario de campo

Objetivos específicos	Categoría inicial	Subcategoría inicial	Acciones observadas	Ideas para profundizar	Criterios de evaluación							
					Coherencia		pertinencia		Apertura		Claridad	
					Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Objetivo específico 2 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la enseñanza para el aprendizaje en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024	Enseñanza para el aprendizaje	Enseñanza a los estudiantes	Promueve el interés y la participación activa	● Comprenden y reflexionan sobre el sentido de lo que aprenden (importancia y utilidad). ● Logra la participación activa de la totalidad de los estudiantes (atractivas, desafiantes y significativas). ● Recoge intereses e ideas de los estudiantes (estrategias de aprendizaje).	X		X		X		X	
			Promueve el razonamiento, la creatividad y/o pensamiento crítico.	● Propicia situaciones de conflicto cognitivo (preguntas abiertas y desafiantes, retos casos, problemas). ● Actividades pedagógicas (análisis, síntesis, reflexión, creatividad y enjuiciamiento).	X		X		X		X	
			Emplea diversos materiales, recursos educativos y tecnológicos	● Emplea materiales y/o recursos educativos (textos, cuadernos de trabajo, fichas de aprendizaje, prácticas, videos, audios, PPT, separatas, maquetas, folletos, tabletas, etc.). ● Promueve el uso adecuado y ético de la información proveniente de textos o entornos digitales.	X		X		X		X	
			Evalúa, monitorea y retroalimenta	● Comunica los criterios de evaluación. ● Plantea diversas actividades de evaluación y retroalimentación. ● Monitorea y acompaña para identificar logros y dificultades de aprendizaje.	X		X		X		X	
			Propicia un ambiente de respeto, afecto y proximidad	● Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de los estudiantes (comprensión, empatía, necesidades afectivas o físicas). ● Transmite cordialidad y calidez (emplea estrategias lúdicas, dinámicas o pausas activas).	X		X		X		X	
			Regula positivamente el comportamiento	● Utiliza mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes. ● Implementa los mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes.	X		X		X		X	

Observaciones:

El o instrumento relacionado con el objetivo específico 2 es aplicable.

7.3

C. Guía directriz de entrevista a profundidad

C. Guía directriz de entrevista a profundidad												
Objetivos específicos	Categorías iniciales	Subcategorías iniciales	Preguntas directrices	Ideas para profundizar la entrevista	Criterios de evaluación							
					Coherencia		pertinencia		Apertura		Claridad	
					Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Objetivo específico 3 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024	Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Involucramiento con la comunidad educativa	¿Considera que hay una comunicación efectiva con diversos actores de la comunidad educativa?	● Participación en las diversas reuniones programadas. ● Participación en actividades académicas y culturales. ● Involucramiento sobre las necesidades y demandas de los estudiantes, la I.E. y la comunidad. ● ¿Cómo evidencias tu involucramiento con los actores de la comunidad educativa? (actas de participaciones, reuniones, o trabajos).	X		X		X		X	
			¿Participa en la elaboración de los documentos de gestión en beneficio de la comunidad educativa?	● Proyecto Educativo Institucional (PEI). ● Plan Anual de Trabajo (PAT). ● Reglamento Interno (RI). ● Proyecto Curricular Institucional (PCI). ● Proyecto de Gestión Comunitaria.	X		X		X		X	
Objetivo específico 4 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024	Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Desarrollo y formación docente	¿Considera importante la reflexión sistemática en su práctica pedagógica?	● Reflexión crítica y mejora continua. ● Colaboración y trabajo en equipo. ● Innovación metodológica. ● Adaptación y diferenciación. ● Conciencia social y compromiso con la comunidad.	X		X		X		X	
			¿Participa en diversas actividades de desarrollo profesional?	● Formación continua (grados académicos, títulos profesiones u otros certificados). ● Participación en comunidades de aprendizaje. (presencial / virtual). ● Desarrollo de la identidad y competencias profesional. ● Ética y responsabilidad profesional. ● ¿Cuenta con los documentos que acrediten sobre el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente?	X		X		X		X	
Observaciones:												
Opinión de aplicabilidad												

Instrumentos	Apreciación		Observación
	No aplicable	Aplicable después de corregir	
1. Guía directriz de análisis documental.		X	aplicable
2. Diario de campo.		X	aplicable
3. Guía directriz de entrevista a profundidad.		X	aplicable
Ayacucho 24 de agosto del 2024			7.4
			Firma



Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
Escuela de Posgrado
Doctorado en Educación

2

Ficha 1. Auditabilidad del experto sobre la elección de los instrumentos de recolección de datos

I. Datos generales

1.1. Datos del experto

Nombres y apellidos	Brunihda Ailly Acosta Melchor
Grado académico	Doctora
Especialidad	Lengua y Literatura
Celular	966 680 031
Institución en la que labora	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

1.2. Datos del investigador

Nombre del investigador	Eliceo Congachi Huaman
Título de la investigación	Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho
Diseño de investigación	Investigación cualitativa / Acción Participativa y Educativa
Nombre del instrumento	Guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de la elección de los instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa

II. Criterio de la auditabilidad

Indicación. Estimada Doctora, recorro a usted para solicitar su opinión sobre la pertinencia y relevancia de elección de los instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa, que tienen por objetivo *proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta, 2024.*

La opinión de usted es muy importante para asegurar el rigor científico de la investigación. Agradeceré infinitamente que marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda a su respuesta y escriba en los espacios en blanco sus observaciones y sugerencias en relación con los ítems propuestos. Utilice los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

- **Pertinencia.** El instrumento elegido permitirá alcanzar el objetivo del estudio.
- **Relevancia.** El instrumento elegido es adecuado y va recoger datos e información de manera minuciosa y a profundidad.

Instrumentos	Apreciación				Observación
	Pertinencia		Relevancia		
	Si	No	Si	No	
1. Guía directriz de análisis documental	X		X		
2. Diario de campo	X		X		
3. Guía directriz de entrevista a profundidad	X		X		
Opinión de aplicabilidad: No aplicable (.....) Aplicable después de corregir (.....) Aplicable (.....X.....)					
Ayacucho 25 de agosto del 2024  Firma					



Ficha 2. Auditabilidad del experto sobre el contenido de los instrumentos de recolección de datos

I. Datos generales

1.1. Datos del experto

Nombres y apellidos	Brunihda Ailly Acosta Melchor
Grado académico	Doctora
Especialidad	Lengua y Literatura
Celular	966 680 031
Institución en la que labora	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

1.2. Datos del investigador

Nombre del investigador	Eliceo Congachi Huaman
Título de la investigación	Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho
Diseño de investigación	Investigación cualitativa / Investigación Acción Educativa
Nombre del instrumento	Guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems para la recolección de datos e información minuciosa y a profundidad en la investigación cualitativa

1.3. Criterios de la auditabilidad

Indicaciones. Estimada Doctora, usted ha sido elegido experto para emitir su opinión sobre los instrumentos: la guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad. Su experiencia será muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de las preguntas en este proceso de construcción de los instrumentos, la cual está diseñada con el objetivo de *proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta, 2024*

Breve explicación del constructo

El constructo para explorar es el **desempeño docente**, según Garay (2023) el docente participa en diversos aspectos de su entorno, dentro de un marco sociocultural, mostrando respeto hacia su institución y expresando reflexiones en sus acciones. Además, esta participación resalta la necesidad de una evaluación formativa del aprendizaje en los estudiantes, fundamental para mejorar la calidad educativa.

Evaluación de preguntas

A continuación, usted encontrará una matriz con las preguntas de guión, sus objetivos específicos y 4 criterios que deberá utilizar para evaluar cada una de ellas. Utilice con Sí/No para evaluar cada pregunta con los siguientes criterios, los cuales se describen a continuación:

- **Pertinencia.** La pregunta permite alcanzar el objetivo del estudio.
- **Coherencia.** Existe relación directa entre la pregunta y su objetivo.
- **Apertura.** Las preguntas son abiertas.
- **Claridad.** La pregunta no es compleja (varias preguntas/ideas a la vez) ni presenta ambigüedades (diferentes interpretaciones).

A continuación, escribe el número de la valoración que crea conveniente, para los tres instrumentos elegidos sobre la recopilación de datos cualitativos.

Valoración

Coherencia		Pertinencia		Apertura		Claridad	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No

C. Guía directriz de entrevista a profundidad

Objetivos específicos	Categorías iniciales	Subcategorías iniciales	Preguntas directrices	Ideas para profundizar la entrevista	Criterios de evaluación					
					Coherencia		pertinencia		Apertura	
					Si	No	Si	No	Si	No
Objetivo específico 3 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta, 2024	Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Involucramiento con la comunidad educativa	¿Considera que hay una comunicación efectiva con diversos actores de la comunidad educativa?	• Participación en las diversas reuniones programadas. • Participación en actividades académicas y culturales. • Involucramiento sobre las necesidades y demandas de los estudiantes, la I.E. y la comunidad. • ¿Cómo evidencias tu involucramiento con los actores de la comunidad educativa? (actas de participaciones, reuniones, o trabajos).	X		X		X	
			¿Participa en la elaboración de los documentos de gestión en beneficio de la comunidad educativa?	• Proyecto Educativo Institucional (PEI). • Plan Anual de Trabajo (PAT). • Reglamento Interno (RI). • Proyecto Curricular Institucional (PCI). • Proyecto de Gestión Comunitaria.	X		X		X	
Objetivo específico 4 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta, 2024	Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Desarrollo y formación docente	¿Considera importante la reflexión sistemática en su práctica pedagógica?	• Reflexión crítica y mejora continua. • Colaboración y trabajo en equipo. • Innovación metodológica. • Adaptación y diferenciación. • Conciencia social y compromiso con la comunidad.	X		X		X	
			¿Participa en diversas actividades de desarrollo profesional?	• Formación continua (grados académicos, títulos profesionales u otros certificados). • Participación en comunidades de aprendizaje. (presencial / virtual). • Desarrollo de la identidad y competencias profesional. • Ética y responsabilidad profesional. • ¿Cuenta con los documentos que acrediten sobre el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente?	X		X		X	

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad

Instrumentos	Apreciación		Observación
	No aplicable	Aplicable después de corregir	
1. Guía directriz de análisis documental.		X	—
2. Diario de campo.		X	—
3. Guía directriz de entrevista a profundidad.		X	—
Ayacucho ... <i>25</i> de <i>agosto</i> del 2024			

2.4



Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
Escuela de Posgrado
Doctorado en Educación



Ficha 1. Auditabilidad del experto sobre la elección de los instrumentos de recolección de datos

I. Datos generales

1.1. Datos del experto

Nombres y apellidos	Janet Aguilar Ozajo
Grado académico	Doctora
Especialidad	Educación Física
Celular	42984743
Institución en la que labora	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

1.2. Datos del investigador

Nombre del investigador	Eliceo Congachi Huaman
Título de la investigación	Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho
Diseño de investigación	Investigación cualitativa / Acción Participativa y Educativa
Nombre del instrumento	Guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de la elección de los instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa

II. Criterio de la auditabilidad

Indicación. Estimada Doctora, recorro a usted para solicitar su opinión sobre la pertinencia y relevancia de elección de los instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa, que tienen por objetivo *proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta, 2024.*

La opinión de usted es muy importante para asegurar el rigor científico de la investigación. Agradeceré infinitamente que marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda a su respuesta y escriba en los espacios en blanco sus observaciones y sugerencias en relación con los ítems propuestos. Utilice los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

- **Pertinencia.** El instrumento elegido permitirá alcanzar el objetivo del estudio.
- **Relevancia.** El instrumento elegido es adecuado y va recoger datos e información de manera minuciosa y a profundidad.

Instrumentos	Apreciación				Observación	
	Pertinencia		Relevancia			
	Si	No	Si	No		
1. Guía directriz de análisis documental	X		X			
2. Diario de campo	X		X			
3. Guía directriz de entrevista a profundidad	X		X			
Opinión de aplicabilidad:						
No aplicable (.....) Aplicable después de corregir (.....) Aplicable (X)						
Ayacucho <u>26</u> de <u>agosto</u> del 2024   Dra. Janet Aguilar Ozajo COORDINADORA DE TUTORÍA Firma						



Ficha 2. Auditabilidad del experto sobre el contenido de los instrumentos de recolección de datos

I. Datos generales

1.1. Datos del experto

Nombres y apellidos	Janet Aguilar Ozajo
Grado académico	Doctora
Especialidad	Educación Física
DNI N°	42984743
Institución en la que labora	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

1.2. Datos del investigador

Nombre del investigador	Eliceo Congachi Huaman
Título de la investigación	Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho
Diseño de investigación	Investigación cualitativa / Investigación Acción Educativa
Nombre del instrumento	Guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems para la recolección de datos e información minuciosa y a profundidad en la investigación cualitativa

1.3. Criterios de la auditabilidad

Indicaciones. Estimada Doctora, usted ha sido elegido experto para emitir su opinión sobre los instrumentos: la guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad. Su experiencia será muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de las preguntas en este proceso de construcción de los instrumentos, la cual está diseñada con el objetivo de *proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta, 2024*

Breve explicación del constructo

El constructo para explorar es el **desempeño docente**, según Garay (2023) el docente participa en diversos aspectos de su entorno, dentro de un marco sociocultural, mostrando respeto hacia su institución y expresando reflexiones en sus acciones. Además, esta participación resalta la necesidad de una evaluación formativa del aprendizaje en los estudiantes, fundamental para mejorar la calidad educativa.

Evaluación de preguntas

A continuación, usted encontrará una matriz con las preguntas de guión, sus objetivos específicos y 4 criterios que deberá utilizar para evaluar cada una de ellas. Utilice con Sí/No para evaluar cada pregunta con los siguientes criterios, los cuales se describen a continuación:

- **Pertinencia.** La pregunta permite alcanzar el objetivo del estudio.
- **Coherencia.** Existe relación directa entre la pregunta y su objetivo.
- **Apertura.** Las preguntas son abiertas.
- **Claridad.** La pregunta no es compleja (varias preguntas/ideas a la vez) ni presenta ambigüedades (diferentes interpretaciones).

A continuación, escribe el número de la valoración que crea conveniente, para los tres instrumentos elegidos sobre la recopilación de datos cualitativos.

Valoración

Coherencia		Pertinencia		Apertura		Claridad	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No

A. Guía directriz de análisis documental

Objetivos específicos	Categoría inicial	Subcategoría inicial	Preguntas directrices	Ideas para profundizar en análisis documental	Criterios de evaluación							
					Coherencia		pertinencia		Apertura		Claridad	
					Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Objetivo específico 1 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la preparación para el aprendizaje en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024	Preparación para el aprendizaje	Documentos pedagógicos	Análisis del Planificación Anual	• Necesidades de aprendizaje y demandas del contexto (diagnóstico institucional, necesidades de los aprendizajes, situaciones del contexto y características del escenario lingüístico). • Organización de los aprendizajes en unidades didácticas (la matriz contiene: el periodo, situaciones/actividades contextualizadas, títulos tentativos, duración, competencias priorizadas y los enfoques transversales). • Otros componentes de la planificación anual (datos informativos, tipo y modelo del servicio educativo, calendarización, orientaciones para la evaluación, uso de materiales y recursos educativos).	X		X		X			
				• Pertinencia de la situación significativa (situaciones del contexto, necesidades e intereses de los aprendizajes, desafíos o retos, propósito pedagógico del aprendizaje). • Contextualiza el propósito de aprendizaje (competencias, capacidades, desempeños priorizados, criterios de evaluación y enfoques transversales). • Secuencia de sesiones de aprendizaje (posibilita el logro de los retos de la situación significativa, se precisa el título de la sesión/actividad, posibilitan el desarrollo de las competencias priorizadas en los propósitos de la unidad didáctica).	X		X		X			
				• Precisa el propósito pedagógico de la sesión (El título de la sesión proviene de la secuencia de sesiones, Plantea situación de aprendizaje retadora y/o desafiante, Existe coherencia entre los propósitos de aprendizaje, Prevé desarrollar actitudes y valores del enfoque transversal priorizado). • Organiza con pertinencia actividades de aprendizaje (describe actividades para comunicar el propósito de la sesión, situaciones para generar el conflicto cognitivo, previstas propician el aprendizaje activo a partir de saberes previos, mediante la investigación, Precisa el uso de materiales o recursos educativos). • Prevé actividades de evaluación (actividades para comunicar y explicar, actividades para recoger evidencias de aprendizaje, criterios de evaluación, el instrumento permite recoger información, actividades para acciones de monitoreo, metacognición y retroalimentación).	X		X		X			
Observaciones:					3.2							

3.2

C. Guía directriz de entrevista a profundidad

Objetivos específicos	Categorías iniciales	Subcategorías iniciales	Preguntas directrices	Ideas para profundizar la entrevista	Criterios de evaluación					
					Coherencia		pertinencia		Apertura	
					Sí	No	Sí	No	Sí	No
Objetivo específico 3 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta, 2024	Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Involucramiento con la comunidad educativa	¿Considera que hay una comunicación efectiva con diversos actores de la comunidad educativa?	• Participación en las diversas reuniones programadas. • Participación en actividades académicas y culturales. • Involucramiento sobre las necesidades y demandas de los estudiantes, la I.E. y la comunidad. • ¿Cómo evidencias tu involucramiento con los actores de la comunidad educativa? (actas de participaciones, reuniones, o trabajos).	X		X		X	
			¿Participa en la elaboración de los documentos de gestión en beneficio de la comunidad educativa?	• Proyecto Educativo Institucional (PEI). • Plan Anual de Trabajo (PAT). • Reglamento Interno (RI). • Proyecto Curricular Institucional (PCI). • Proyecto de Gestión Comunitaria.	X		X		X	
			¿Considera importante la reflexión sistemática en su práctica pedagógica?	• Reflexión crítica y mejora continua. • Colaboración y trabajo en equipo. • Innovación metodológica. • Adaptación y diferenciación. • Conciencia social y compromiso con la comunidad.	X		X		X	
Objetivo específico 4 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta, 2024	Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Desarrollo y formación docente		• Formación continua (grados académicos, títulos profesionales u otros certificados). • Participación en comunidades de aprendizaje. (presencial / virtual). • Desarrollo de la identidad y competencias profesional. • Ética y responsabilidad profesional. • ¿Cuenta con los documentos que acrediten sobre el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente?						
			¿Participa en diversas actividades de desarrollo profesional?		X		X		X	

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad

Instrumentos	Apreciación			Observación
	No aplicable	Aplicable después de corregir	Aplicable	
1. Guía directriz de análisis documental.			X	
2. Diario de campo.			X	
3. Guía directriz de entrevista a profundidad.			X	
Ayacucho de del 2024				
26 agosto				
				
Firma				
3.4				



Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
Escuela de Posgrado
Doctorado en Educación

4

Ficha 1. Auditabilidad del experto sobre la elección de los instrumentos de recolección de datos

I. Datos generales

1.1. Datos del experto

Nombres y apellidos	Adolfo Quispe Arroyo
Grado académico	Doctor
Especialidad	Filosofía – Psicología y Orientación del Educando
Celular	964 410 926
Institución en la que labora	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

1.2. Datos del investigador

Nombre del investigador	Eliceo Congachi Huaman
Título de la investigación	Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho
Diseño de investigación	Investigación cualitativa / Acción Participativa y Educativa
Nombre del instrumento	Guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de la elección de los instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa

II. Criterio de la auditabilidad

Indicación. Estimado Doctor, recorro a usted para solicitar su opinión sobre la pertinencia y relevancia de elección de los instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa, que tienen por objetivo *proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta, 2024.*

La opinión de usted es muy importante para asegurar el rigor científico de la investigación. Agradeceré infinitamente que marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda a su respuesta y escriba en los espacios en blanco sus observaciones y sugerencias en relación con los ítems propuestos. Utilice los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

- **Pertinencia.** El instrumento elegido permitirá alcanzar el objetivo del estudio.
- **Relevancia.** El instrumento elegido es adecuado y va recoger datos e información de manera minuciosa y a profundidad.

Instrumentos	Apreciación				Observación	
	Pertinencia		Relevancia			
	Si	No	Si	No		
1. Guía directriz de análisis documental	X		X		—	
2. Diario de campo	X		X		—	
3. Guía directriz de entrevista a profundidad	X		X		—	
Opinión de aplicabilidad:						
No aplicable (.....) Aplicable después de corregir (.....) Aplicable (..X..)						
Ayacucho <u>29</u> de <u>agosto</u> del 2024 Firma						



Ficha 2. Auditabilidad del experto sobre el contenido de los instrumentos de recolección de datos

I. Datos generales

1.1. Datos del experto

Nombres y apellidos	Adolfo Quispe Arroyo
Grado académico	Doctor
Especialidad	Filosofía – Psicología y Orientación del Educando
Celular	964 410 926
Institución en la que labora	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

1.2. Datos del investigador

Nombre del investigador	Eliceo Congachi Huaman
Título de la investigación	Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho
Diseño de investigación	Investigación cualitativa / Investigación Acción Educativa
Nombre del instrumento	Guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems para la recolección de datos e información minuciosa y a profundidad en la investigación cualitativa

1.3. Criterios de la auditabilidad

Indicaciones. Estimado Doctor, usted ha sido elegido experto para emitir su opinión sobre los instrumentos: la guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad. Su experiencia será muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de las preguntas en este proceso de construcción de los instrumentos, la cual está diseñada con el objetivo de *proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024*

Breve explicación del constructo

El constructo para explorar es el **desempeño docente**, según Garay (2023) el docente participa en diversos aspectos de su entorno, dentro de un marco sociocultural, mostrando respeto hacia su institución y expresando reflexiones en sus acciones. Además, esta participación resalta la necesidad de una evaluación formativa del aprendizaje en los estudiantes, fundamental para mejorar la calidad educativa.

Evaluación de preguntas

A continuación, usted encontrará una matriz con las preguntas de guión, sus objetivos específicos y 4 criterios que deberá utilizar para evaluar cada una de ellas. Utilice con Sí/No para evaluar cada pregunta con los siguientes criterios, los cuales se describen a continuación:

- **Pertinencia.** La pregunta permite alcanzar el objetivo del estudio.
- **Coherencia.** Existe relación directa entre la pregunta y su objetivo.
- **Apertura.** Las preguntas son abiertas.
- **Claridad.** La pregunta no es compleja (varias preguntas/ideas a la vez) ni presenta ambigüedades (diferentes interpretaciones).

A continuación, escribe el número de la valoración que crea conveniente, para los tres instrumentos elegidos sobre la recopilación de datos cualitativos.

Valoración

Coherencia		Pertinencia		Apertura		Claridad	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No

C. Guía directriz de entrevista a profundidad

C. Guía directriz de entrevista a profundidad												
Objetivos específicos	Categorías iniciales	Subcategorías iniciales	Preguntas directrices	Ideas para profundizar la entrevista	Criterios de evaluación							
					Coherencia		pertinencia		Apertura		Claridad	
					Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Objetivo específico 3 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024	Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Involucramiento con la comunidad educativa	¿Considera que hay una comunicación efectiva con diversos actores de la comunidad educativa?	● Participación en las diversas reuniones programadas. ● Participación en actividades académicas y culturales. ● Involucramiento sobre las necesidades y demandas de los estudiantes, la I.E. y la comunidad. ● ¿Cómo evidencias tu involucramiento con los actores de la comunidad educativa? (actas de participaciones, reuniones, o trabajos).	X		X		X		X	
			¿Participa en la elaboración de los documentos de gestión en beneficio de la comunidad educativa?	● Proyecto Educativo Institucional (PEI). ● Plan Anual de Trabajo (PAT). ● Reglamento Interno (RI). ● Proyecto Curricular Institucional (PCI). ● Proyecto de Gestión Comunitaria.	X		X		X		X	
Objetivo específico 4 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024	Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Desarrollo y formación docente	¿Considera importante la reflexión sistemática en su práctica pedagógica?	● Reflexión crítica y mejora continua. ● Colaboración y trabajo en equipo. ● Innovación metodológica. ● Adaptación y diferenciación. ● Conciencia social y compromiso con la comunidad.	X		X		X		X	
			¿Participa en diversas actividades de desarrollo profesional?	● Formación continua (grados académicos, títulos profesiones u otros certificados). ● Participación en comunidades de aprendizaje. (presencial / virtual). ● Desarrollo de la identidad y competencias profesional. ● Ética y responsabilidad profesional. ● ¿Cuenta con los documentos que acrediten sobre el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente?	X		X		X		X	
Observaciones:												

Opinión de aplicabilidad

Instrumentos	Apreciación		Observación
	No aplicable	Aplicable después de corregir	
1. Guía directriz de análisis documental.		X	
2. Diario de campo.		X	
3. Guía directriz de entrevista a profundidad.		X	
Ayacucho de 29 agosto del 2024			4.4
Firma			



Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
Escuela de Posgrado
Doctorado en Educación



Ficha 1. Auditabilidad del experto sobre la elección de los instrumentos de recolección de datos

I. Datos generales

1.1. Datos del experto

Nombres y apellidos	Pedro Huauya Quispe
Grado académico	Doctor
Especialidad	Matemática – Física
Celular	988337790
Institución en la que labora	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

1.2. Datos del investigador

Nombre del investigador	Eliceo Congachi Huaman
Título de la investigación	Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho
Diseño de investigación	Investigación cualitativa / Acción Participativa y Educativa
Nombre del instrumento	Guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de la elección de los instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa

II. Criterio de la auditabilidad

Indicación. Estimado Doctor, recorro a usted para solicitar su opinión sobre la pertinencia y relevancia de elección de los instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa, que tienen por objetivo *proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024.*

La opinión de usted es muy importante para asegurar el rigor científico de la investigación. Agradeceré infinitamente que marque con un aspa (x) en el recuadro que corresponda a su respuesta y escriba en los espacios en blanco sus observaciones y sugerencias en relación con los ítems propuestos. Utilice los siguientes criterios de evaluación de preguntas:

- **Pertinencia.** El instrumento elegido permitirá alcanzar el objetivo del estudio.
- **Relevancia.** El instrumento elegido es adecuado y va recoger datos e información de manera minuciosa y a profundidad.

Instrumentos	Apreciación				Observación	
	Pertinencia		Relevancia			
	Si	No	Si	No		
1. Guía directriz de análisis documental	X		X			
2. Diario de campo	X		X			
3. Guía directriz de entrevista a profundidad	X		X			
Opinión de aplicabilidad: No aplicable (.....) Aplicable después de corregir (.....) Aplicable (.....) X						
Ayacucho <u>29</u> de <u>agosto</u> del 2024 Firma						



Ficha 2. Auditabilidad del experto sobre el contenido de los instrumentos de recolección de datos

I. Datos generales

1.1. Datos del experto

Nombres y apellidos	Pedro Huauya Quispe
Grado académico	Doctor
Especialidad	Matemática – Física
Celular	988337790
Institución en la que labora	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

1.2 Datos del investigador

Nombre del investigador	Eliceo Congachi Huaman
Título de la investigación	Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho
Diseño de investigación	Investigación cualitativa / Investigación Acción Educativa
Nombre del instrumento	Guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad
Propósito de la ficha	Juzgar la pertinencia de los ítems para la recolección de datos e información minuciosa y a profundidad en la investigación cualitativa

1.3 Criterios de la auditabilidad

Indicaciones. Estimado Doctor, usted ha sido elegido experto para emitir su opinión sobre los instrumentos: la guía directriz de análisis documental / Diario de campo / Guía directriz de entrevista a profundidad. Su experiencia será muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de las preguntas en este proceso de construcción de los instrumentos, la cual está diseñada con el objetivo de *proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desempeño docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024*

Breve explicación del constructo

El constructo para explorar es el **desempeño docente**, según Garay (2023) el docente participa en diversos aspectos de su entorno, dentro de un marco sociocultural, mostrando respeto hacia su institución y expresando reflexiones en sus acciones. Además, esta participación resalta la necesidad de una evaluación formativa del aprendizaje en los estudiantes, fundamental para mejorar la calidad educativa.

Evaluación de preguntas

A continuación, usted encontrará una matriz con las preguntas de guión, sus objetivos específicos y 4 criterios que deberá utilizar para evaluar cada una de ellas. Utilice con Sí/No para evaluar cada pregunta con los siguientes criterios, los cuales se describen a continuación:

- **Pertinencia.** La pregunta permite alcanzar el objetivo del estudio.
- **Coherencia.** Existe relación directa entre la pregunta y su objetivo.
- **Apertura.** Las preguntas son abiertas.
- **Claridad.** La pregunta no es compleja (varias preguntas/ideas a la vez) ni presenta ambigüedades (diferentes interpretaciones).

A continuación, escribe el número de la valoración que crea conveniente, para los tres instrumentos elegidos sobre la recopilación de datos cualitativos.

Valoración

Coherencia		Pertinencia		Apertura		Claridad	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No

B. Diario de campo

Objetivos específicos	Categoría inicial	Subcategoría inicial	Acciones observadas	Ideas para profundizar	Criterios de evaluación							
					Coherencia		pertinencia		Apertura		Claridad	
					Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Objetivo específico 2 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la enseñanza para el aprendizaje en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública "San Agustín" de Chaca, Huanta, 2024	Enseñanza para el aprendizaje	Enseñanza a los estudiantes	Promueve el interés y la participación activa	● Comprenden y reflexionan sobre el sentido de lo que aprenden (importancia y utilidad). ● Logra la participación activa de la totalidad de los estudiantes (atractivas, desafiantes y significativas). ● Recoge intereses e ideas de los estudiantes (estrategias de aprendizaje).	X		X		X		X	
			Promueve el razonamiento, la creatividad y/o pensamiento crítico.	● Propicia situaciones de conflicto cognitivo (preguntas abiertas y desafiantes, retos casos, problemas). ● Actividades pedagógicas (análisis, síntesis, reflexión, creatividad y enjuiciamiento).	X		X		X		X	
			Emplea diversos materiales, recursos educativos y tecnológicos	● Emplea materiales y/o recursos educativos (textos, cuadernos de trabajo, fichas de aprendizaje, prácticas, videos, audios, PPT, separatas, maquetas, folletos, tabletas, etc.). ● Promueve el uso adecuado y ético de la información proveniente de textos o entornos digitales.	X		X		X		X	
			Evalúa, monitorea y retroalimenta	● Comunica los criterios de evaluación. ● Plantea diversas actividades de evaluación y retroalimentación. ● Monitorea y acompaña para identificar logros y dificultades de aprendizaje.	X		X		X		X	
			Propicia un ambiente de respeto, afecto y proximidad	● Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de los estudiantes (comprensión, empatía, necesidades afectivas o físicas). ● Transmite cordialidad y calidez (emplea estrategias lúdicas, dinámicas o pausas activas).	X		X		X		X	
			Regula positivamente el comportamiento	● Utiliza mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes. ● Implementa los mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes.	X		X		X		X	

Observaciones:

5.3

C. Guía directriz de entrevista a profundidad

Objetivos específicos	Categorías iniciales	Subcategorías iniciales	Preguntas directrices	Ideas para profundizar la entrevista	Criterios de evaluación							
					Coherencia		pertinencia		Apertura		Claridad	
					Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Objetivo específico 3 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora de la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024	Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Involucramiento con la comunidad educativa	¿Considera que hay una comunicación efectiva con diversos actores de la comunidad educativa?	● Participación en las diversas reuniones programadas. ● Participación en actividades académicas y culturales. ● Involucramiento sobre las necesidades y demandas de los estudiantes, la I.E. y la comunidad. ● ¿Cómo evidencias tu involucramiento con los actores de la comunidad educativa? (actas de participaciones, reuniones, o trabajos).	X		X		X		X	
			¿Participa en la elaboración de los documentos de gestión en beneficio de la comunidad educativa?	● Proyecto Educativo Institucional (PEI). ● Plan Anual de Trabajo (PAT). ● Reglamento Interno (RI). ● Proyecto Curricular Institucional (PCI). ● Proyecto de Gestión Comunitaria.	X		X		X		X	
Objetivo específico 4 Proponer estrategias pedagógicas significativas en la mejora del desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en el nivel secundaria en la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024	Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Desarrollo y formación docente	¿Considera importante la reflexión sistemática en su práctica pedagógica?	● Reflexión crítica y mejora continua. ● Colaboración y trabajo en equipo. ● Innovación metodológica. ● Adaptación y diferenciación. ● Conciencia social y compromiso con la comunidad.	X		X		X		X	
			¿Participa en diversas actividades de desarrollo profesional?	● Formación continua (grados académicos, títulos profesionales u otros certificados). ● Participación en comunidades de aprendizaje. (presencial / virtual). ● Desarrollo de la identidad y competencias profesional. ● Ética y responsabilidad profesional. ● ¿Cuenta con los documentos que acrediten sobre el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente?	X		X		X		X	
Observaciones:												
Opinión de aplicabilidad												

Opinión de aplicabilidad

Instrumentos	Apreciación		Observación
	No aplicable	Aplicable después de corregir	
1. Guía directriz de análisis documental.		X	
2. Diario de campo.		X	
3. Guía directriz de entrevista a profundidad.		X	
Ayacucho 29 de agosto del 2024			 / Firma

Anexos 6. Validez científica

validación científica	Acciones
Auditabilidad	El proceso de auditabilidad permitió verificar la calidad, coherencia y confiabilidad del estudio, asegurando que cada fase cumpliera con los criterios de rigor científico, ético y metodológico establecidos por la UNSCH. ❖ Registro sistemático de decisiones metodológicas. ❖ Primea auditor (autor de la investigación) ❖ Segunda auditoría, profesor de Metodología (Dr. Pedro Huauya Quispe). ❖ Tercera auditoría, asesor de tesis (Dr. Luis Lucio Rojas Tello). ❖ Cuarta auditoría, comité de expertos (Dr. Víctor Gedeón Palomino Rojas, Dra. Brunihlida Ailly Acosta Melchor, Dra. Janet Aguilar Ozajo, Dr. Adolfo Quispe Arroyo y Dr. Pedro Huauya Quispe). ❖ Quinta auditoría (jurados evaluadores). ❖ Control de similitud y validación final.
credibilidad	Para asegurar la credibilidad en el proceso de IAP, se implementaron procedimientos rigurosos orientados a reflejar con fidelidad las percepciones y experiencias de los participantes, garantizando que los resultados se sustenten en los datos originales (Ahmed, 2024). ❖ Triangulación de fuentes y métodos, contrastando la información proveniente de entrevistas en profundidad, análisis documental y observaciones directas en el aula y en espacios institucionales. ❖ La validación de los instrumentos de recolección de datos. Estos instrumentos fueron revisados por doctores en educación, quienes evaluaron su pertinencia, coherencia y adecuación respecto a los objetivos y categorías del estudio. ❖ Se garantizó la imparcialidad del investigador, evitando sesgos personales durante la recopilación, análisis e interpretación de la información. ❖ Se mantuvo la confidencialidad y el anonimato de los participantes, con el propósito de fomentar respuestas auténticas y espontáneas. ❖ Se aseguró la coherencia entre los objetivos y los datos recolectados, verificando que las evidencias analizadas correspondieran directamente con las preguntas de investigación y las metas establecidas.

Confirmabilidad	Para asegurar la confirmabilidad en el proceso de IAP, se implementaron procedimientos orientados a demostrar que los hallazgos provienen directamente de los datos y no de interpretaciones subjetivas del investigador. Rojas (2019). ❖ Se garantizó la transparencia de los procedimientos durante cada etapa de la investigación, dejando constancia clara de las actividades realizadas, decisiones tomadas y rutas analíticas seguidas. ❖ Se efectuó un registro y organización exhaustiva de los datos, almacenando y clasificando de manera ordenada entrevistas, notas de campo, fichas documentales y evidencias, con el fin de que puedan ser revisadas en futuras verificaciones externas. ❖ Se empleó el software ATLAS.ti, lo que permitió codificar, categorizar y analizar los datos mediante procedimientos sistemáticos que minimizan la influencia de sesgos personales y favorecen la consistencia interpretativa. ❖ Las interpretaciones y discusiones se fundamentaron en evidencias verificables, respaldadas por citas textuales de los entrevistados y por el contraste con investigaciones previas, asegurando que las conclusiones emergieran de los datos originales. ❖ Se evitó la influencia de sesgos personales, manteniendo una postura reflexiva y crítica durante la interpretación, y asegurando que las decisiones analíticas se sustentaran en los datos y no en supuestos subjetivos.
Transferibilidad	Cancio y Soares (2020) este criterio exige que el investigador proporcione una descripción suficientemente detallada del contexto, de los participantes y de los procesos metodológicos, de modo que otros lectores puedan evaluar la pertinencia y aplicabilidad de los resultados en escenarios distintos al original. ❖ Se elaboró una descripción contextual profunda, incorporando información precisa sobre las características geográficas, sociales, políticas, económicas y culturales de la Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca. ❖ Se garantizó la replicabilidad de los instrumentos de recolección de datos, tales como la guía directriz de análisis documental, el diario de campo y la guía de entrevista en profundidad. Estos instrumentos fueron diseñados para ser utilizados en otros entornos educativos de la región de Ayacucho o en contextos rurales. ❖ se aseguró la difusión pública y accesible de los productos de la investigación, comprometiéndose a su publicación en el repositorio institucional de la UNSCH y en revistas científicas indexadas. ❖ Se proyecta que los resultados de la investigación puedan ser citados, aplicados y ampliados por otros investigadores interesados en la mejora del desempeño docente en contextos rurales, promoviendo así la continuidad de las investigaciones y la construcción de conocimiento pertinente para la solución del problema educativo abordado.

Anexos 7. Base de datos

7.1. Resultados del proceso de deconstrucción

7.1.1 Análisis documental 1. Preparación para el aprendizaje (diagnóstico)

Docente	Subcategorías	Fragmento textual del análisis documental	Códigos iniciales	Códigos emergentes	Interpretación (inductiva y deductiva)
D1	Planificación pedagógica y contextualización curricular.	"Consideró el diagnóstico pertinente... Falta las orientaciones para la evaluación... El enfoque transversal no corresponde... No precisa el uso de los recursos tecnológicos".	Falta de coherencia en la planificación.	Limitada articulación curricular.	Inductiva. A partir de los datos se evidencia una preparación parcial del docente que considera el diagnóstico, pero carece de coherencia en la integración de los enfoques transversales y criterios evaluativos. Deductiva. De acuerdo con el MBDD (MINEDU, 2017), la planificación debe responder de forma coherente a las demandas del contexto; por tanto, la carencia de articulación refleja un desempeño en nivel de proceso.
D2	Planificación estratégica y evaluación formativa.	"Falta las competencias priorizadas... Falta las orientaciones para la evaluación... El propósito de la unidad no es pertinente... Falta la metacognición..."	Deficiencia en la planificación anual y la evaluación.	Debilidad en la proyección pedagógica.	Inductiva. Los documentos muestran debilidades en la selección de competencias y criterios de evaluación, lo que limita la proyección de aprendizajes significativos. Deductiva. Díaz (2015), la planificación eficaz se fundamenta en la coherencia entre competencias, actividades y evaluación; la ausencia de ello afecta el logro de aprendizajes.

7.1.2. Guía de observación 1. Enseñanza para el aprendizaje (diagnóstico)

Docente	Subcategorías	Fragmento textual de la guía de observación	Códigos iniciales	Códigos emergentes	Interpretación (inductiva y deductiva)
D1		“El profesor saluda sonriente e indica que ordenen las sillas... realiza preguntas abiertas... los estudiantes responden activamente... promueve la construcción de un hexágono utilizando materiales diversos... el docente evalúa, monitorea y retroalimenta oportunamente... no se evidenció el aprovechamiento de los recursos tecnológicos.”	Participación activa y retroalimentación oportuna.	Enseñanza participativa con limitación tecnológica.	Inductiva. El docente evidencia dominio metodológico al promover la participación activa, la creatividad y el pensamiento crítico mediante el trabajo colaborativo y la retroalimentación continua. Sin embargo, la falta de uso de recursos tecnológicos restringe la innovación didáctica. Deductiva. Según Coll (2004) y MINEDU (2017), la enseñanza eficaz implica diseñar estrategias variadas que promuevan la construcción significativa del conocimiento. La observación refleja un desempeño “satisfactorio”, aunque requiere fortalecer la integración tecnológica.
	Motivación y activación cognitiva, evaluación formativa y	“El docente realiza un diálogo inicial sobre valores, pero no logra despertar interés... plantea preguntas poco retadoras... no emplea recursos tecnológicos...”	Motivación insuficiente y escasa retroalimentación.	Enseñanza tradicional con baja mediación.	
D2					Inductiva. La sesión presenta debilidades en la motivación, el pensamiento crítico y la evaluación formativa. Predomina una enseñanza expositiva sin estrategias de mediación ni uso de TIC.

	recursos didácticos.	no se evidencia la retroalimentación oportuna... los estudiantes se distraen y no responden.”	Deductiva. En concordancia con Vygotsky (1979), el aprendizaje significativo se potencia mediante la mediación social y el andamiaje docente. La falta de acompañamiento y de recursos impide el tránsito hacia niveles superiores de desempeño en el MBDD (MINEDU, 2017). Inductiva. La docente desarrolla actividades de monitoreo y retroalimentación constantes, lo que evidencia compromiso pedagógico; sin embargo, las preguntas poco desafiantes limitan el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía estudiantil.
D3	Promoción del razonamiento crítico, gestión del aula y clima afectivo.	“La profesora motiva con la dinámica ‘describe leer en una sola palabra’... algunos estudiantes no participan... las preguntas son literales e inferenciales... falta creatividad y pensamiento crítico... la docente evalúa, monitorea y retroalimenta permanentemente... no regula positivamente el comportamiento.” Uso limitado del pensamiento crítico y débil regulación conductual. Enseñanza parcialmente reflexiva.	Deductiva. Según Bloom (1956) la enseñanza eficaz promueve niveles cognitivos superiores mediante preguntas divergentes. La ausencia de estas estrategias refleja un desempeño en nivel de proceso, que requiere profundizar en el razonamiento y la gestión del aula.
D4	Interacción pedagógica, estrategias	“El docente muestra un tríptico sobre actividades académicas y culturales... los estudiantes se Preguntas literales y uso	Inductiva. La práctica evidencia interés inicial de los estudiantes por las actividades propuestas, sin embargo, la enseñanza se Enseñanza motivadora pero no reflexiva.

cognitivas regulación conductual.	y muestran preguntas son literales... no se evidenció el uso de materiales ni recursos tecnológicos... se observa ambiente de respeto y afecto... no regula el comportamiento de los estudiantes."	las limitado recursos.	de	centra en el contenido literal, careciendo de estrategias para promover el pensamiento crítico o el uso de tecnología educativa. Deductiva. Desde la perspectiva del enfoque por competencias (MINEDU, 2016) y Perrenoud (2004), la enseñanza debe implicar desafíos cognitivos y recursos diversificados. En este caso, la ausencia de mediación reflexiva y control conductual muestra un nivel de desempeño en inicio dentro del dominio 2 del MBDD.
---	---	---------------------------	----	--

7.1.3. Entrevista 1. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad (diagnóstico).

Docente	Subcategorías	Fragmento textual de la entrevista	Códigos iniciales	Códigos emergentes	Interpretación (inductiva y deductiva)
D1	Comunicación institucional y gestión participativa.	"La comunicación entre docentes y estudiantes sí es constante... pero no se da en lo que es la comunicación entre docentes y padres de familia... Los papás están abocados al	Diálogo limitado con padres y baja formalización institucional.	Débil articulación escuela- familia- comunidad.	Inductiva. Se evidencia una comunicación efectiva entre docentes y estudiantes, pero con escasa participación de los padres. La gestión institucional carece de coordinación y mecanismos formales de participación compartida. Deductiva. De acuerdo con el MBDD (MINEDU,

	trabajo agrícola... cuando hay mucha recién vienen...”, “No se formalizó la elaboración de los documentos de gestión... el director terminó haciendo todo... no hubo socialización.”	2017) y la Ley General de Educación N.º 28044, la participación docente implica promover la corresponsabilidad y la vinculación con los actores educativos. La falta de comunicación y la débil gestión participativa reflejan un desempeño en nivel “en proceso”, donde la cultura organizacional aún no se consolida.
D2	Participación docente y articulación con la familia. “Los docentes sí estamos constantemente comunicados... los padres priorizan sus chacras o trabajos... participan solo cuando hay sanción...”, “Participé en la revisión del Reglamento Interno, lo cual permite un mejor trabajo técnico-pedagógico...”.	Compromiso institucional con escaso respaldo comunitario. Inductiva. El docente muestra compromiso y colaboración en la gestión institucional (revisión de RI), pero identifica falta de implicación de los padres y dependencia de medidas coercitivas para su asistencia. Deductiva. En concordancia con Fullan (2002) y Bolívar (2006), la gestión participativa requiere liderazgo compartido y alianzas con la comunidad. El docente evidencia proactividad, aunque la escuela no logra aún una gestión articulada ni un trabajo en red sostenido.
D3	Compromiso docente y mejora profesional. “Hay buena comunicación entre docentes y padres, aunque con excepciones... los padres deben comprometerse más... el colegio debe involucrarlos...”, “He tenido	Aprendizaje profesional en la gestión y mejora continua. Reconoce avances comunicativos y necesidad de Inductiva. Se aprecia un docente reflexivo que reconoce la importancia del trabajo colaborativo y la participación activa en la actualización de documentos institucionales, aunque aún en proceso de fortalecimiento técnico.

	dificultades con documentos nuevos, pero con apoyo estoy mejorando y aprendiendo sobre su elaboración.”	compromiso parental.	Deductiva. De acuerdo con Imbernón (2017), la profesionalidad docente se construye mediante el aprendizaje organizativo y la cooperación entre pares.
D4	“Los papás que participan en las reuniones están de acuerdo con las actividades... pero menos de la mitad asiste... algunos justifican por trabajo o distancia... otros no participan algunos justifican por experiencia en la elaboración de los documentos de gestión, pero conozco algunos y deseo aprender para colaborar.”	Escasa participación de padres y de padres y carencia de experiencia en gestión institucional.	Inductiva. El docente percibe una débil cultura de participación en la comunidad educativa, con predominio de la desinformación y la desmotivación. Aunque expresa disposición para aprender, su rol aún es pasivo en la gestión institucional. Deductiva. Según el PEN 2036 (MINEDU, 2020), la escuela debe ser un centro de desarrollo comunitario. La ausencia de implicación directa en los procesos de gestión revela un desempeño incipiente, que requiere acompañamiento y formación para fortalecer la articulación comunitaria.

7.1.4. Entrevista 1. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente (diagnóstico).

Docentes	Subcategorías	Fragmento textual de la entrevista	Códigos iniciales	Códigos emergentes	Interpretación (inductiva y deductiva)
D1	Reflexión crítica y mejora continua.	"Después de cada sesión... saco mi conclusión... si es necesario repetir el tema... modificando algunas cosas... la reflexión es constante.", "Capacitación con especialista de matemática... trabajar con materiales concretos... juego 'carrera de caballos' para probabilidades... 'la mejor manera de aprender es enseñar lo que he aprendido'."	(i) Reflexión después de la clase constante; (ii) Uso de materiales concretos y (iii) Transferencia de aprendizaje de la capacitación al aula.	Práctica reflexiva sistemática e innovación didáctica (manipulativos, gamificación) con transferencia formativa (de la capacitación a la práctica).	Inductiva. El docente muestra un ciclo reflexivo sólido (ajuste de estrategias tras cada sesión) y aplica innovaciones aprendidas (materiales, gamificación) que favorecen comprensión y retención. Identidad profesional orientada a aprender - enseñar con sentido práctico. Deductiva. En coherencia con el MBDD (Dominio 4: desarrollo profesional e identidad) y enfoques de mejora continua, la reflexión sistemática más innovación con evidencia de impacto posiciona a D1 en nivel alto/proceso avanzado, con necesidad de documentar evidencias (portafolio, indicadores de logro) para consolidar el estándar.
	Innovación metodológica.				
D2	Desarrollo de competencias profesionales.	"Es necesario... te haces esa autorreflexión... autoobservación... ver y mejorar o resultados... mejorar o corregir..."	(i) Autoevaluación y ajuste didáctico; (ii) Actualización	Autorreflexión evaluativa con actualización continua y apertura	Inductiva. D2 articula autorreflexión con formación continua (institucional y virtual) y disposición a innovar con IA, orientando su identidad a una mejora técnica y pedagógica sostenida.
	Formación continua				

D3	(presencial/virtual)	"Capacitaciones UGEL, Perú Educa... experiencias nuevas... inteligencia artificial... 'es importante que el docente esté actualizándose'."	DREA, Educa... (DREA/UGEL/P erú Educa); (iii) Apertura a IA educativa.	tecnológica para mejorar la enseñanza.	Deductiva. En línea con el MBDD y la política de desarrollo docente, la actualización sistemática y el ajuste didáctico basado en evidencias ubican a D2 en nivel "en proceso alto", con oportunidad de fortalecer comunidades de práctica y evidenciar impacto (rúbricas, productos de estudiantes).
	Innovación metodológica (TIC/IA). Ética y responsabilidad Conciencia social/compromiso con la comunidad. Participación en comunidades de aprendizaje. Desarrollo de identidad y competencias. Trabajo colaborativo.		(i) Reflexión ética y ciudadana con estudiantes; (ii) Proyección a mayor formación; (iii) Reconocimiento de tiempos de cambio.	Conciencia social y ciudadanía integrada a la enseñanza, con compromiso de mejora y formación creciente.	Inductiva. D3 vincula identidad profesional con formación ciudadana del estudiante; reconoce brechas de implementación y planifica mayor participación formativa. Deductiva. Coherente con el enfoque socio-formativo y el MBDD, el avance es consistente pero gradual; requiere sistematizar prácticas (proyectos de ciudadanía, indicadores de convivencia) y consolidar trabajo colegiado para elevar el nivel de logro.
D4	Reflexión crítica y mejora continua. Formación continua Adaptación y diferenciación.	"Reflexionar después de cada clase... ver fluidez, interés... 'mi reflexión es constante'." "Perú Educa... 'hay capacitaciones interesantes... casi todas"	(i) Autoevaluación de sesión vs. interés/fluidez; (ii) Formación	Autoevaluación sistemática de la sesión con formación virtual acreditada orientada a	Inductiva. D4 practica reflexión continua sensible a señales del alumnado (atención/interés) y se actualiza en plataformas nacionales, encarnando una identidad de mejora. Deductiva. Alineado al MBDD, su perfil es sólido en hábitos reflexivos; para subir de nivel debe

Desarrollo de identidad profesional.	de con certificación' ... conocer muchas estrategias...	virtual certificada...	diversificación de estrategias.	evidenciar cambios en planificación/evaluación (metas, seguimiento, resultados).
--------------------------------------	---	------------------------	---------------------------------	--

7.1.5. Resultados generales sobre el desempeño docente (diagnóstico).

Categorías	Subcategorías	Fragmento textual	Código inicial	Código emergente	Interpretación (inductiva y deductiva)
Preparación para el aprendizaje	Planificación anual coherente;	D1 (análisis documental): "Consideró el diagnóstico pertinente... el enfoque	Desajustes entre		Inductiva. Predomina una preparación parcial: se reconoce el diagnóstico, pero falla la coherencia entre competencias, enfoques, criterios y recursos, afectando la proyección pedagógica. Deductiva. En el MBDD (Dominio 2) y el Currículo Nacional, la planificación debe articular contexto, competencias y evaluación. La evidencia ubica a la mayoría en proceso, recomendando: 1) matrices de trazabilidad (competencia, desempeño, criterios y evidencias), 2) calendarización actualizada.
	Propósitos y criterios;	transversal no corresponde... falta orientaciones para la evaluación... no	componentes del	Articulación curricular	
	Secuencia de sesiones;	precisa recursos tecnológicos.", D2: "Faltan competencias priorizadas...	designe curricular	insuficiente y debilidad evaluativa	
	Enfoques transversales;	faltan orientaciones para la evaluación... propósito de unidad no	(diagnóstico, co,	con baja integración TIC.	
	Uso de recursos/TIC;	pertinente... falta metacognición.", D3: "Calendarización no actual... falta	competencias,		
	Evaluación formativa y metacognición.	precisar criterios de evaluación... retroalimentación no constante.", D4: "Faltan enfoques transversales...	enfoques, evaluación)		

Enseñanza para el aprendizaje	Motivación/activación; Pensamiento crítico/creativo; Estrategias activas/colaborativas; Uso de recursos y TIC; Evaluación formativa/retroalimentación; Clima y gestión del comportamiento.	• D1 (observación): "Participación activa, construcción de hexágono, monitoreo y retroalimentación constante... no se aprovechó TIC planificadas.", D2: "Motivación no despierta interés... preguntas poco retadoras... sin TIC... sin retroalimentación oportuna.", D3: "Monitoreo y retroalimentación permanentes, pero preguntas literales/inferenciales; regulación conductual intermitente.", D4: "Interés inicial con tríptico, preguntas literales, sin TIC; clima afectivo, regulación débil."	Variedad metodológica y mediación, preguntas de bajo nivel y escaso uso de TIC.	Mediación pedagógica heterogénea: buenas prácticas aisladas con déficit de pensamiento crítico y baja profundización cognitiva.	Inductiva. Hay buenas islas de práctica (participación, monitoreo), pero el desarrollo de competencias de orden superior es irregular (preguntas no retadoras). TIC poco integrados al diseño. Deductiva. Con base en Bloom y el MBDD, el tránsito a niveles altos exige diseño de tareas cognitivamente desafiantes y retroalimentación orientada a criterios. Recomendaciones: 1) guías de preguntas 2) rúbricas visibles y coevaluación, 3) TIC con propósito (simuladores, apps de representación, producción), 4) estrategias de autorregulación y andamiaje.
Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Comunicación y corresponsabilidad; Participación en PEI/PAT/RI/PCI/PGC; Redes interinstitucionales; Trabajo con autoridades/organizaciones;	• D1 (entrevista): "Comunicación frecuente con estudiantes; débil con familias; falencias en formalización de documentos (director terminó todo; sin socialización).", D2: "Docentes comunicados; familias priorizan trabajo; participan ante sanción; participó en revisión del RI.", D3: "Comunicación en general buena con n docente"	Comunicación con familias intermitente; liderazgo compartido débil; participación docente	Articulación escuela, familia, comunidad frágil y gestión participativa incipiente.	Inductiva. Se constata baja cultura de participación familiar y formalización débil de procesos (comisiones, socialización, seguimiento). Hay iniciativas puntuales (PEI, RI), pero no una gestión colegiada sostenida. Deductiva. De acuerdo con LGE 28044, PEN 2036 y MBDD (Dimensión participación), se requiere: 1) protocolos y cronogramas de elaboración, validación de documentos

	Rendición de cuentas/socialización.	de excepciones; urge mayor compromiso parental; necesidad de involucramiento desde la escuela.”, D4: “Menos de la mitad de padres asiste; distancias, tiempo; no ha participado en elaboración de documentos, desea aprender.”	desigual en gestión.	(actas, memorandos), 2) horarios comunitarios (post jornada) y estrategias de comunicación multimodal (presencial, WhatsApp, radio local), 3) alianzas con municipio, posta, organizaciones culturales, 4) indicadores de participación y rendición de cuentas periódica. Nivel en proceso.
Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Reflexión crítica y portafolio; Formación continua (presencial, virtual); Innovación, TIC; Ética y compromiso ciudadano; Comunidad profesional de aprendizaje.	D1: “Reflexión después de la clase constante; aplica materiales concretos y gamificación tras capacitación.”, D2: “Autorreflexión, actualización DREA/UGEL/Perú Educa; apertura a IA.”, D3: “Reflexión ética, ciudadana con estudiantes; plan de mayor involucramiento en capacitaciones.”, D4: “Autoevaluación por interés, fluidez; formación virtual certificada; búsqueda de nuevas estrategias.”	Hábitos reflexivos; formación continua; innovación metodológica; conciencia ética/ciudadana.	Inductiva. Los cuatro evidencian reflexión sistemática y búsqueda de actualización, con transferencia didáctica (D1, D2) y proyección social (D3). Deductiva. En el Dominio 4 del MBDD, el salto cualitativo implica: 1) portafolios con evidencias, impacto (antes, después, rúbricas, muestras de desempeño), 2) comunidades de práctica (planificación, observación entre pares), 3) innovación con evaluación de impacto.

7.2. Resultados del proceso de reconstrucción

7.2.1 Análisis documental 2. Preparación para el aprendizaje (intervención).

Subcategorías	Fragmento textual del análisis documental	Códigos iniciales	Códigos emergentes	Interpretación
Reestructuración del plan anual y documentos de planificación.	"Los docentes revisan sus documentos (Plan Anual, Unidad Didáctica y Sesiones) para corregir vacíos detectados en la deconstrucción, generando mayor coherencia entre el diagnóstico, las competencias prioritizadas, los enfoques transversales y los criterios de evaluación; se reorganizan propósitos, actividades y evidencias para que respondan de manera más clara al enfoque por competencias."	Revisión crítica del plan; corrección de vacíos; reorganización de propósitos	Planificación reestructurada; coherencia curricular creciente.	Inductiva. A partir de los cambios concretos en los documentos, se infiere que los docentes pasan de una planificación mecánica a una planificación analizada y ajustada. Deductiva. Según el MBDD y el CNEB, la planificación debe articular diagnóstico, competencias y criterios; la reestructuración evidencia avance hacia un desempeño más competente y consciente.
Integración contextualizada del diagnóstico institucional.	"La estrategia de enseñanza reflexiva permitió que los docentes no solo incorporen el diagnóstico institucional como un requisito formal, sino que lo utilicen para ajustar expectativas de aprendizaje, priorizar competencias y contextual."	Uso del diagnóstico; ajuste de expectativas; pertinencia contextual.	Contextualización pedagógica; planificación situada.	Inductiva. La referencia sistemática al diagnóstico en la planificación muestra que el contexto deja de ser un dato aislado y se convierte en criterio orientador. Deductiva. El CNEB considera el contexto como punto de partida de la planificación; por tanto,

diseñar actividades más pertinentes al contexto rural y bilingüe de Chaca.”					
Fortalecimiento de la articulación curricular interna.	“Se lograron mejoras en la secuenciación de sesiones, en la organización de evidencias, en la formulación de propósitos y en la definición de criterios de evaluación, reduciendo los desajustes identificados en la fase de diagnóstico.”	Secuenciación de sesiones; organización de evidencias; criterios más claros.	Coherencia interna del diseño curricular; trazabilidad de competencias.	Inductiva. Se observa una planificación más organizada, con menos vacíos entre lo que se pretende, lo que se hace y lo que se evalúa.	esta integración evidencia alineamiento con el enfoque contextualizado y una mejora sustantiva en el desempeño.
Incorporación explícita de metacognición y retroalimentación reflexiva.	“Los docentes empiezan a incluir momentos donde los estudiantes analizan lo aprendido, reconocen sus dificultades y reciben una retroalimentación más sistemática, superando la metacognición poco explícita reportada en la deconstrucción.”	Momentos metacognitivos; retroalimentación sistemática.	Evaluación formativa fortalecida; reflexión estudiantil.	Deductiva. De acuerdo con el enfoque formativo del y el MBDD, la retroalimentación y la metacognición son esenciales para el logro de competencias; su incorporación refleja mejora cualitativa del desempeño docente.	Inductiva. La presencia explícita de espacios de metacognición indica un cambio en la forma de concebir la evaluación: de cierre de notas a proceso formativo.

Inicio del uso pedagógico de TIC en la planificación.	"Aunque de manera progresiva, los docentes integran recursos digitales como videos, fichas digitales e incluso presentaciones, para fortalecer la comprensión y dinamizar las actividades de aprendizaje previstas en sus sesiones."	Uso incipiente de TIC; dinamización de actividades.	Innovación tecnológica gradual; planificación multimodal.	Inductiva. El uso de TIC deja de ser casi inexistente y se vuelve un componente emergente de la planificación. Deductiva. Siguiendo a Manotoa et al. (2025) y al CNEB, la incorporación de TIC responde a la necesidad de entornos de aprendizaje flexibles y participativos; la práctica evidencia un tránsito hacia una planificación más innovadora y acorde con los estándares actuales.

7.2.2. Guía de observación 2. Enseñanza para el aprendizaje (intervención).

Subcategorías	Fragmento textual de la guía de observación	Códigos iniciales	Códigos emergentes	Interpretación
Enriquecimiento de metodologías activas	"Los docentes incorporan estrategias colaborativas, juegos, trabajo por estaciones, uso de materiales concretos y niveles de preguntas más retadoras. Las sesiones se vuelven más dinámicas y contextualizadas, lo cual incrementa el interés y la participación activa de los estudiantes."	Juegos; estaciones; materiales concretos; preguntas retadoras.	Mediación pedagógica activa; enseñanza experiencial	Inductiva. La observación de nuevas estrategias en el aula indica un cambio cualitativo respecto de las prácticas tradicionales descritas en la deconstrucción. Deductiva. En el enfoque por competencias, el uso de metodologías activas es clave para desarrollar habilidades complejas; el acompañamiento pedagógico está logrando ese tránsito.

Integración gradual de recursos educativos y TIC	“El acompañamiento permite identificar recursos pertinentes (material concreto, infografías, videos, presentaciones) y orientar su uso pedagógico, fortaleciendo la atención a distintos estilos de aprendizaje.”	Diversificación de recursos; incorporación de recursos significativos	Inductiva. El aula deja de apoyarse casi exclusivamente en papelotes y fichas impresas, integrando progresivamente otros soportes. Deductiva. Siguiendo a Manotoa et al., el uso pedagógico de TIC y recursos variados hace el proceso de E-A más flexible e inclusivo; el docente avanza en competencia tecnológica.
Fortalecimiento de la evaluación formativa y de la retroalimentación	“Los docentes mejoran la retroalimentación verbal y escrita, aplican monitoreo constante y aclaran los criterios para los estudiantes; se notan devoluciones más precisas y orientadas a la mejora.”	Retroalimentación oportuna; criterios claros; monitoreo. Evaluación formativa intencionada	Inductiva. La calidad de las interacciones evaluativas se incrementa, disminuyendo la retroalimentación vaga o general. Deductiva. La evaluación formativa, según De la Cruz, requiere información clara y orientaciones concretas; la práctica observada se aproxima a este ideal.
Mejora en la regulación positiva del comportamiento y clima de aula	“Se observan mayores momentos de diálogo, acuerdos consensuados y creación de un clima de aula más consistente, donde el respeto y la regulación formativa del comportamiento se articulan con las actividades de aprendizaje.”	Diálogo; acuerdos; regulación formativa. Clima socioemocional seguro; convivencia democrática	Inductiva. La gestión del comportamiento deja de basarse solo en llamados de atención, pasando a acuerdos y diálogo. Deductiva. El MBDD concibe la regulación del comportamiento como parte del desempeño docente; la presencia de estrategias formativas indica crecimiento en esta dimensión.

7.2.3. Entrevista 2. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad (intervención).

Subcategorías	Fragmento textual de la entrevista	Códigos iniciales	Códigos emergentes	Interpretación
Formalización de comisiones y roles.	"Las comisiones se regularizan mediante encargos escritos, memorándums y acuerdos socializados; se delimitan responsabilidades y se establece quiénes se encargan de los diferentes documentos de gestión y actividades institucionales."	Encargos formales; memorándums; roles definidos.	Gestión colegiada; institucionalidad fortalecida.	Inductiva. La organización ya no depende solo de la voluntad del director; se distribuyen funciones y se formaliza el trabajo. Deductiva. La LGE 28044 y el PEN 2036 promueven la gestión democrática y colegiada; esta formalización refleja un avance hacia ese modelo.
	Fortalecimiento de la comunicación con padres y comunidad.	Horarios flexibles; convocatorias anticipadas; corresponsabilidad	Alianza escuela-familia; comunicación proactiva.	Inductiva. La participación familiar comienza a aumentar cuando la escuela adapta sus prácticas de comunicación a la realidad sociolaboral del contexto rural. Deductiva. En coherencia con el MBDD, el docente promueve participación activa de las familias y comunicación horizontal; el aprendizaje colaborativo apoya este proceso.

Mayor participación docente en documentos de gestión.	"Los docentes empiezan a involucrarse activamente en la revisión y actualización del PEI, PAT, PCI, RI y PAT, RI; otros documentos, pasando de roles pasivos a roles propositivos en la construcción de la vida institucional."	Liderazgo pedagógico compartido.	Inductiva. Se observa que el profesorado asume un papel más activo en la gestión, aportando ideas y comprometiéndose con el cumplimiento de acuerdos. Deductiva. La participación docente en la gestión es un componente del MBDD y del PEN 2036; el avance en esta línea fortalece el rol del docente como líder comunitario. Inductiva. La escuela empieza a funcionar como comunidad de aprendizaje, donde se comparten responsabilidades y se construyen soluciones colectivas. Deductiva. El aprendizaje colaborativo es coherente con las políticas que conciben a la escuela como centro de desarrollo comunitario; ello indica un fortalecimiento del desempeño en esta categoría.
Desarrollo espacios de trabajo colaborativo.	"Se promueven reuniones, talleres y diálogos con padres, autoridades y estudiantes, generando espacios de trabajo conjunto para la toma de decisiones y la organización de actividades."	Comunidad educativa activa; toma decisiones compartida.	

7.2.4. Entrevista 2. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente (intervención).

Subcategorías	Fragmento textual de la entrevista	Códigos iniciales	Códigos emergentes	Interpretación
Fortalecimiento del uso de TIC para la formación continua.	"Se incrementa la participación de los docentes en cursos virtuales, talleres, plataformas como PerúEduca y programas de especialización, aprovechando las TIC como medio para actualizarse y mejorar su práctica pedagógica."	Participación en cursos virtuales; uso de plataformas.	Desarrollo profesional mediado por TIC.	Inductiva. Se observa un hábito creciente de formación continua a través de TIC. Deductiva. Según Manotoa et al. (2025) y la UNESCO, las TIC son un recurso clave para el desarrollo profesional; el docente se acerca al perfil de un profesional que aprende permanentemente.
Consolidación del ciclo reflexivo docente.	"El docente analiza su práctica antes, durante y después de la sesión, ajustando estrategias según evidencias reales de comprensión, participación e interés de los estudiantes."	Autorreflexión antes-durante-después; ajuste de estrategias.	Ciclo reflexivo sistemático.	Inductiva. La reflexión deja de ser eventual y se vuelve un proceso estructurado ligado a cada sesión. Deductiva. El MBDD, en su Dominio 4, plantea que el desarrollo profesional se sustenta en la reflexión crítica; esta práctica evidencia un avance sólido en esa dirección.
Construcción de comunidades profesionales de aprendizaje.	"Los docentes comienzan a compartir experiencias, recursos y estrategias en espacios colegiados, discuten dificultades comunes y proponen soluciones conjuntas."	Intercambio de estrategias; trabajo colegiado.	Comunidad profesional emergente.	Inductiva. Se identifican dinámicas de cooperación docente más frecuentes y focalizadas en la mejora de la práctica. Deductiva. Las comunidades de aprendizaje entre docentes son una condición clave para la mejora sostenida de la calidad educativa; su

Integración de principios éticos y ciudadanía en la práctica.		“Refuerzan su sentido de responsabilidad social, ética y compromiso con la comunidad, incorporando de forma explícita temas de ciudadanía, derechos y valores democráticos en el proceso de enseñanza.”	Responsabilidad ética; enfoque ciudadano.	Identidad profesional sentido ético–social.	Inductiva. La preocupación docente trasciende el rendimiento académico e incluye la formación ciudadana. Deductiva. Esto se alinea con el PEN 2036 y el MBDD, que conciben al docente como agente de transformación social y formador de ciudadanía plena.	aparición indica crecimiento del capital profesional colectivo.
---	--	---	---	---	---	---

7.2.5. Resultados generales sobre el desempeño docente (intervención).

Categorías	Subcategorías	Fragmento textual	Código inicial	Código emergente	Interpretación
Preparación para el aprendizaje	Reestructuración del plan anual; articulación curricular;	“Durante la reconstrucción los docentes revisan cuidadosamente sus documentos (Plan Anual, Unidad Didáctica y Sesiones) e identifican de manera crítica los vacíos detectados en la fase de deconstrucción. Corrigen incoherencias entre competencias, desempeños y criterios; reorganizan la secuencia didáctica; incorporan actividades	Corrección curricular; ajustes estructurales; reorganización didáctica	Planificación reflexiva; articulación contextualiza da; coherencia interna	Inductiva. Se evidencia un proceso real de mejora derivado de la propia revisión docente, mostrando conciencia crítica y mayor dominio del diseño curricular. Deductiva. En coherencia con MBDD y CNEB, la planificación
	coherencia entre competencias, enfoques y criterios.				

más pertinentes al contexto sociocultural; clarifican propósitos y evidencias de aprendizaje. Asimismo, integran enfoques transversales que no estaban explícitos e incorporan estrategias de evaluación formativa y momentos de metacognición.”		debe articular diagnóstico, competencias y criterios; aquí se observa tránsito hacia desempeño competente y reflexivo.	
Enseñanza para el aprendizaje	Metodologías activas; diversificación de estrategias; activación cognitiva	Estrategias activas; dinamización del aula; participación estudiantil “Con el acompañamiento pedagógico los docentes comienzan a emplear metodologías activas: juegos didácticos, estaciones de aprendizaje, retos cognitivos, organizadores visuales, trabajo colaborativo y actividades contextualizadas. Se observa un notable incremento del compromiso del estudiante: preguntan, manipulan materiales, colaboran, argumentan y participan en actividades que antes no lograban motivarlos.”	Mediación activa y experiencial; aprendizaje profundo Inductiva. La evidencia muestra un cambio metodológico real que transforma la interacción en aula. Deductiva. Enfoque por competencias: las actividades deben promover análisis, creatividad y trabajo colaborativo; el cambio evidencia avance significativo.
Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Formalización institucional; comisiones activas; roles claros	Comisiones formalizadas; roles definidos	Inductiva. Se percibe reorganización institucional basada en corresponsabilidad. Deductiva. LGE 28044 y PEN 2036 enfatizan gestión democrática; esta evidencia cumple tal lineamiento.

Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Formación continua mediada por TIC; actualización profesional	"Los docentes participan activamente en cursos virtuales, talleres especializados, programas de capacitación en PerúEduca, DREA y UGEL, fortaleciendo sus competencias pedagógicas y digitales."	Actualización continua; capacitación virtual	Identidad docente digital crítica	Inductiva. Se evidencia un crecimiento autónomo sostenido. Deductiva. UNESCO (2024) exige que el docente se forme continuamente en entornos digitales.
---	---	--	--	-----------------------------------	---

7.3. Resultados del proceso de evaluación

7.3.1 Análisis documental 3. Preparación para el aprendizaje (valoración).

Subcategorías	Fragmento textual del análisis documental	Códigos iniciales	Códigos emergentes	Interpretación
Articulación curricular fortalecida.	"Los docentes integran de manera más coherente el diagnóstico institucional, las competencias priorizadas, los desempeños, los enfoques transversales y los criterios de evaluación, mostrando una preparación más sólida y estructurada."	Articulación de componentes; coherencia transversal	Planificación robusta alineada CNEB.	Inductiva. Se constata, en la evidencia revisada, una disminución de las contradicciones y vacíos curriculares. Deductiva. El MBDD enfatiza la articulación de todos los componentes del diseño curricular; su presencia indica que el docente ha avanzado hacia un nivel de desempeño más consistente y profesional.
Incorporación sistemática de la retroalimentación	"Los docentes agregan momentos explícitos en la planificación para que los estudiantes analicen sus avances,	Espacios de reflexión;	Evaluación formativa consolidada.	Inductiva. La recurrencia de estas prácticas sugiere que ya no son acciones aisladas, sino parte estable del enfoque evaluativo.

reflexiva y la metacognición.	la dificultades y necesidades, integrando preguntas metacognitivas. de reflexión guiada.”			Deductiva. En el enfoque formativo, evaluar es retroalimentar y ayudar a autorregular; la sistematización de estos momentos refuerza que el desempeño docente se acerca a los estándares esperados de un docente reflexivo.
Mejor secuencia didáctica y claridad de propósitos.	“Los propósitos de las sesiones, la formulación de evidencias y la secuencia de actividades se presentan ahora con mayor coherencia interna, evitando saltos o actividades que no se vinculan claramente con los aprendizajes esperados.”	Claridad de propósitos; secuencia lógica.	Organización pedagógica consistente.	Inductiva. Se observa que las sesiones ganan en lógica interna y en direccionamiento hacia competencias específicas. Deductiva. Un diseño didáctico coherente es condición para el desarrollo de competencias; por ello, la mejora en la secuencia indica una consolidación del dominio pedagógico.
Integración progresiva de TIC.	“Los docentes incorporan videos, fichas digitales y recursos interactivos para complementar la planificación, atendiendo distintos estilos de aprendizaje y promoviendo mayor motivación.”	Uso de recursos digitales; atención a estilos de aprendizaje.	Innovación didáctica con TIC.	Inductiva. La planificación deja ver un uso más frecuente y funcional de las tecnologías, en contraste con la ausencia o escasa incorporación de la etapa diagnóstica. Deductiva. La integración progresiva de TIC da cuenta de una adaptación a las demandas del siglo XXI y responde a los estándares del MBDD en cuanto al uso de recursos variados y pertinentes.
Uso más profundo del diagnóstico institucional	“Ahora se utiliza el diagnóstico para ajustar expectativas, seleccionar actividades contextualizadas y	Diagnóstico como insumo; ajuste de criterios	Contextualización profunda y flexible.	Inductiva. El diagnóstico pasa de ser un documento estático a un referente operativo para la toma de decisiones pedagógicas.

	adaptar criterios de evaluación, más allá de su uso meramente descriptivo.”	Deductiva. Esto refleja la comprensión de que la planificación debe ser flexible y situada, tal como propone el CNEB, consolidando el desempeño en esta categoría.
--	---	---

7.3.2 Guía de observación 3. Enseñanza para el aprendizaje (valoración).

Subcategorías	Fragmento textual de la guía de observación	Códigos iniciales	Códigos emergentes	Interpretación
Mayor participación activa y sostenida de los estudiantes.	“Con el uso de metodologías activas (juegos didácticos, aprendizaje por estaciones, actividades contextualizadas, retos cognitivos), los estudiantes participan de forma constante, se sienten involucrados y asumen un rol más protagónico en las sesiones.”	Participación sostenida; protagonismo estudiantil.	Aprendizaje significativo; compromiso activo.	Inductiva. El incremento visible de la participación indica que las estrategias diseñadas logran captar y mantener el interés del grupo. Deductiva. El enfoque por competencias y el MBDD exigen que el estudiante sea agente activo de su aprendizaje; por tanto, el acompañamiento pedagógico ha contribuido a un desempeño docente más acorde con estos principios.
Incremento en el nivel cognitivo de las preguntas docentes.	“Los docentes formulan preguntas críticas, comparativas, analíticas y de aplicación, superando el predominio de preguntas literales e inferenciales observado en la etapa diagnóstica.”	Preguntas críticas; análisis; aplicación.	Desarrollo del pensamiento de orden superior.	Inductiva. La presencia recurrente de preguntas de mayor complejidad cognitiva muestra una transformación real en la práctica docente. Deductiva. Siguiendo la taxonomía de Bloom, este cambio favorece el desarrollo de competencias de

				nivel superior, lo que revela una mejora en la mediación cognitiva del docente.
Integración de recursos educativos diversos, incluidos TIC.	"Se usan materiales concretos, infografías, videos y presentaciones que permiten atender diversos estilos de aprendizaje y generar situaciones de aprendizaje más ricas."	Recursos multimodales; TIC integradas.	Enseñanza inclusiva diversificada.	Inductiva. El aula se convierte en un espacio con mayor diversidad de estímulos y modos de acceder a la información. y Deductiva. De acuerdo con el CNEB, el uso de recursos variados responde a la diversidad y potencia la accesibilidad cognitiva; el desempeño docente se fortalece en esta línea. Inductiva. La retroalimentación se convierte en una herramienta real de mejora del aprendizaje, no solo en una calificación. Deductiva. Este tipo de retroalimentación es coherente con el enfoque formativo y con los estándares del MBDD; esto indica avance hacia un desempeño de mayor calidad. Inductiva. La gestión de la disciplina adquiere un carácter formativo y preventivo, reduciendo conductas disruptivas. Deductiva. El docente se aproxima al perfil que regula el comportamiento mediante estrategias formativas, tal como plantea el MBDD; esto impacta directamente en el logro de aprendizajes.
Retroalimentación formativa más precisa y oportuna.	"Los docentes aplican retroalimentación basada en criterios, explican qué mejorar y orientan cómo lograrlo, evitando comentarios genéricos."	Devolución específica; orientación de mejora.	Evaluación formativa consolidada.	
Regulación positiva del comportamiento más consistente.	"Se fortalecen acuerdos de convivencia, diálogos reflexivos, expectativas claras y un clima emocional positivo que favorece la confianza y la participación."	Acuerdos de convivencia; expectativas claras.	Clima emocional estable; convivencia democrática.	

7.3.3. Entrevista 3. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad (valoración).

Subcategorías	Fragmento textual de la entrevista	Códigos iniciales	Códigos emergentes	Interpretación
Relaciones escuela-familias fortalecidas	"Horarios flexibles, comunicación accesible y coordinación anticipada han permitido incrementar la participación de los padres de familia en reuniones, actividades y decisiones escolares."	Mayor asistencia; comunicación accesible.	Vínculo escuela-familia consolidada.	Inductiva. Se observa un aumento sostenido de la presencia familiar, lo que indica que las estrategias implementadas están siendo efectivas. Deductiva. La participación activa de las familias responde a los principios de corresponsabilidad educativa que exigen las normativas nacionales; el desempeño docente contribuye de manera directa a ese logro.
Participación activa del docente en documentos de gestión	"Los docentes colaboran en la revisión, actualización y socialización de los documentos institucionales (PEI, PAT, PCI, RI), asumiendo un rol más protagónico en la gestión escolar."	Actualización y socialización de documentos.	Liderazgo docente institucional.	Inductiva. El trabajo ya no recae solo en la dirección; los docentes se convierten en actores clave de la gestión. Deductiva. Esto es coherente con el MBDD, que concibe al docente como agente de mejora institucional y líder pedagógico.
Formalización clara de roles y comisiones.	"Se organizaron comisiones con memorándum, acuerdos escritos y delimitación clara de funciones, lo que mejora el seguimiento y la ejecución de las tareas."	Comisiones formalizadas; acuerdos escritos.	Organización institucional eficiente.	Inductiva. La claridad en las funciones reduce ambigüedades y mejora la ejecución del plan de trabajo. Deductiva. Un sistema de gestión con roles claros responde a las orientaciones de gestión escolar

				participativa; ello repercute positivamente en la calidad del desempeño docente.
				Inductiva. La frecuencia y calidad de los espacios de trabajo colaborativo demuestra una consolidación de la cultura institucional.
				Deductiva. Una escuela que aprende colectivamente cumple con el enfoque de comunidades profesionales de aprendizaje; el docente se posiciona como miembro activo de ellas.
				Inductiva. Se pasa de una gestión centrada en sanciones a una gestión basada en acuerdos y corresponsabilidad.
				Deductiva. Esta transformación responde al PEN 2036, que plantea la escuela articulada a su comunidad; el desempeño docente se fortalece como mediador y líder comunitario.
Implementación de espacios colaborativos.	“Talleres, reuniones colegiadas, jornadas de reflexión y actividades comunitarias son más frecuentes y estructuradas, favoreciendo la reflexión construcción de acuerdos y conjunta. compromisos compartidos.”	Talleres y	Cultura colaborativa.	
Construcción de acuerdos y corresponsabilidad.	“Los padres, docentes, autoridades y estudiantes participan en decisiones de convivencia, actividades escolares y compromisos formativos, compartiendo responsabilidades en el proceso educativo.”.	Acuerdos de convivencia; compromisos compartidos.	Corresponsabilidad educativa; liderazgo distribuido.	

7.3.4. Entrevista 3. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente (valoración).

Subcategorías	Fragmento textual de la entrevista	Códigos iniciales	Códigos emergentes	Interpretación
Incremento de la formación continua mediante TIC.	"Los docentes acceden con mayor frecuencia a cursos virtuales (PerúEduca, UGEL, DREA, MINEDU), participando en programas especializados y talleres que impactan directamente en su práctica pedagógica."	Acceso a cursos y talleres virtuales.	Autonomía formativa; actualización permanente.	Inductiva. El registro de capacitaciones revela una trayectoria de formación continua más intensa que antes de la intervención. Deductiva. Este comportamiento responde al ideal de un docente que aprende a lo largo de la vida, tal como plantea la política de desarrollo docente y la UNESCO.
Consolidación del ciclo reflexivo docente.	"Se evidencian prácticas permanentes de observar, analizar, ajustar y mejorar sus estrategias pedagógicas, con base en las reacciones y resultados de sus estudiantes."	Observación— análisis—ajuste; mejora continua.	Profesionalidad reflexiva consolidada.	Inductiva. La reflexión se ha consolidado como eje de la acción pedagógica del docente. Deductiva. Un docente reflexivo es un requisito central del MBDD; su presencia indica un nivel avanzado de desempeño en esta categoría.
Fortalecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje.	"Se registra mayor intercambio de estrategias, resolución conjunta de problemas y socialización de prácticas exitosas entre los docentes."	Intercambio de buenas prácticas; resolución conjunta.	Comunidad profesional consolidada.	Inductiva. La cooperación deja de ser ocasional para convertirse en dinámica habitual en la institución. Deductiva. Las comunidades de aprendizaje son un mecanismo reconocido de mejora de la calidad educativa; su consolidación muestra un impacto estructural de la estrategia tecnológica y colaborativa en el desempeño docente.

Integración explícita de la ética y el compromiso ciudadano.	"Los docentes reconocen su rol social la y trabajan ciudadanía, derechos, valores democráticos y convivencia, vinculando su práctica a la realidad de la comunidad rural."	Formación ciudadana; compromiso social.	Identidad docente transformadora.	Inductiva. Los contenidos éticos y ciudadanos dejan de ser tangenciales y pasan a ocupar un lugar importante en el quehacer docente. Deductiva. Esto se alinea con los enfoques del PEN 2036 y el MBDD, que demandan un docente comprometido con la formación integral; el desempeño se fortalece en su dimensión ética.
Innovación metodológica basada en evidencia del aula.	"Los docentes modifican y amplían sus métodos al observar indicadores reales de comprensión, participación o dificultad, ajustando actividades, recursos y formas de acompañar a sus estudiantes."	Ajuste metodológico; uso de indicadores.	Innovación pedagógica basada en datos.	Inductiva. La práctica de cambiar la metodología a partir de lo observado en el aula evidencia una cultura de mejora continua. Deductiva. Una docencia basada en evidencias y no solo en intuición se acerca a un modelo profesional científico-reflexivo; esto consolida la identidad docente exigida por el MBDD y la IAP.

7.3.5. Resultados generales sobre el desempeño docente (valoración).

Categorías	Subcategorías	Fragmento textual	Código inicial	Código emergente	Interpretación
Preparación para el aprendizaje	Coherencia curricular; de integración metacognición y TIC.	"Los docentes consolidan una planificación coherente, con propósitos claros, criterios definidos y e inclusión sistemática de la retroalimentación."	Coherencia ; claridad; evaluación formativa.	Planificación madura y reflexiva.	Inductiva. Resultados muestran mejoras sostenidas. Deductiva. Nivel competente en el MBDD.
Enseñanza para el aprendizaje	Participación activa; pensamiento crítico; regulación positiva.	"Los estudiantes participan con mayor interés... los docentes formulan preguntas analíticas... se fortalecen expectativas claras y clima emocional positivo."	Participación; análisis; clima afectivo.	Enseñanza crítica y significativa.	Inductiva. Se transforman interacciones y aprendizajes. Deductiva. Cumple estándares del MBDD (Dominio 2).
Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Participación familiar, documentación institucional, corresponsabilidad	"Se incrementa la asistencia familiar; los docentes participan activamente en PEI, PAT y RI; se establecen comisiones formalizadas."	Participación; documentación; acuerdos	Gestión distribuida	Inductiva. Participación en aumento. Deductiva. La escuela opera como comunidad de aprendizaje.
Desarrollo de la profesionalidad	Formación continua; ética profesional; comunidades profesionales	"Los docentes usan TIC para capacitarse... integran principios éticos y ciudadanía... comparten estrategias y resuelven problemas de manera colaborativa."	TIC; ética; comunidad	Identidad docente consolidada	Inductiva. Se consolidan prácticas reflexivas y colaborativas. Deductiva. Cumple estándares del MBDD y PEN 2036.

Anexos 8. Autorización del director para la aplicación de los instrumentos

UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA "SAN AGUSTÍN" - CHACA
Código Modular N° 1348416



*Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración
de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho*

OFICIO N° 0018 - 2024- IEP "San Agustín" – Chaca

SEÑORES : ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTOBAL
DE HUAMANGA – UNSCH
Doctorado en Educación

DEL : Lic. Jorge A. Ochoa Rojas
Director de la Institución Educativa Pública "San Agustín"

ASUNTO : Autoriza la aplicación de los instrumentos para el desarrollo de TESIS

FECHA : Chaca, 26 de agosto del 2024

Me dirijo a usted para expresar el saludo a nombre de la Institución Educativa Pública "San Agustín" del distrito de Chaca, provincia de Huanta y de la región Ayacucho. Al mismo tiempo, la Dirección autoriza al **Mtro. Eliceo Congachi Huaman** aplicar los instrumentos necesarios para el desarrollo de tesis, titulada: **"ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS EN EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LA REGIÓN DE AYACUCHO"**, Trabajo de investigación bajo el enfoque **cualitativo** con nivel **Investigación Acción Educativa**, lo cual involucrará a toda la comunidad educativa del distrito mencionado.

Aprovecho la ocasión para renovarle las muestras de mis consideraciones y estima

Atentamente,

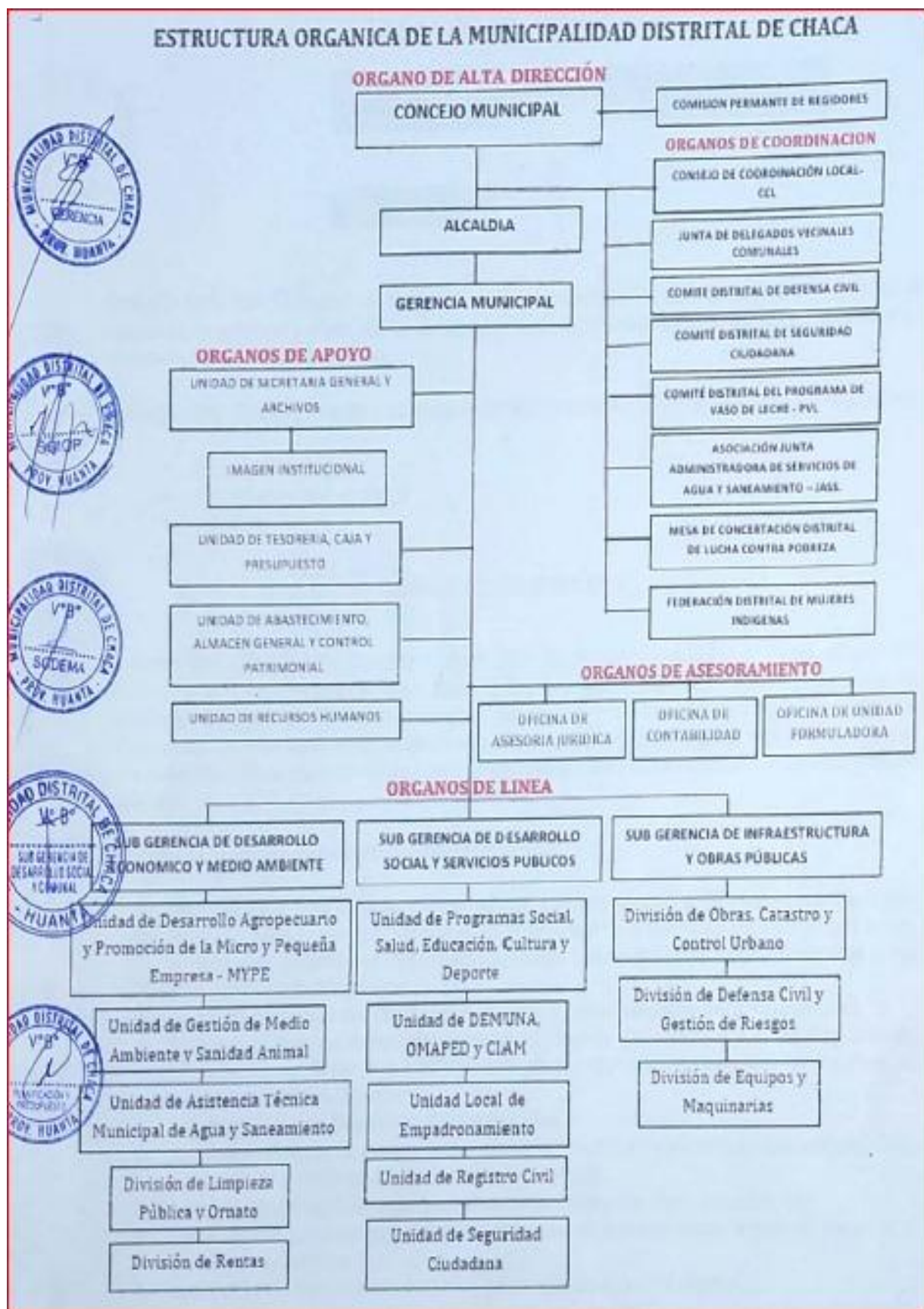


[Firma]
Lic. Jorge A. Ochoa Rojas
DIRECTOR
C.M. 1028562371

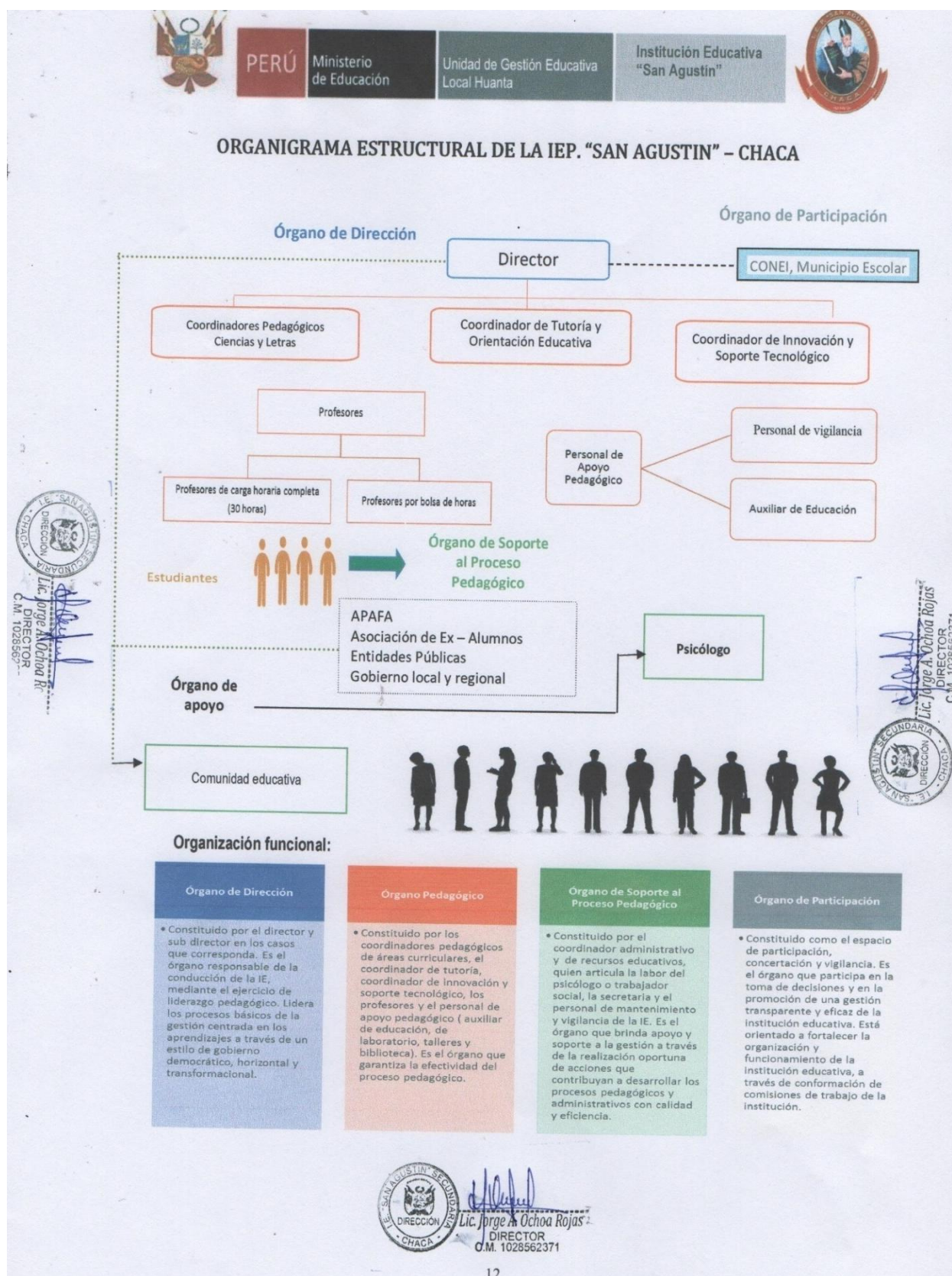
Jirón 31 de junio S/N - Chaca

Jornada Escolar Completa - JEC

Anexos 9. Organigrama de la Municipalidad Distrital de Chaca



Anexos 10. Organigrama de la Institución Educativa “San Agustín” de Chaca



Anexos 11. Talleres aplicados



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA
Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca



Taller 1. Matrices de trazabilidad: articulando competencia, desempeño, criterio y evidencia

CATEGORÍA 1 — PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE | ESTRATEGIA: ENSEÑANZA REFLEXIVA

Duración	90 minutos
Participantes	Docentes de coordinación pedagógica de LETRAS (04 - 08 docentes)
Temática	Articulación curricular y coherencia entre lo planificado y los aprendizajes
Lugar de realización	Aula de innovación pedagógica
Fecha	23 - 09 - 2024
Docente investigador	Eliceo CONGACHI HUAMÁN

1. Fundamentación teórica

El hallazgo documental (Resultado 1) evidenció que, si bien los docentes cumplen con el componente diagnóstico de sus unidades didácticas, persisten vacíos en la articulación entre competencias priorizadas, enfoques transversales y criterios de evaluación (D2, D3 y D4), lo que reduce la coherencia entre lo planificado y los aprendizajes esperados.

Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2017), en el Marco de Buen Desempeño Docente, la preparación para el aprendizaje exige que el docente organice, seleccione y adapte los procesos de enseñanza considerando el contexto, las competencias priorizadas y los enfoques transversales; esta articulación no puede quedar implícita, requiere instrumentos que la hagan visible y verificable.

De la Cruz (2022) sostiene que la evaluación formativa —y por extensión la planificación que la sostiene— busca potenciar el aprendizaje mediante una retroalimentación constante, lo cual solo es posible cuando existe una ruta clara entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que se espera que el estudiante logre.

2. Objetivo

Fortalecer en los docentes de la IEP "San Agustín" la capacidad de construir matrices de trazabilidad (competencia – desempeño – criterio de evaluación – evidencia) que aseguren la coherencia interna de sus unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, en 90 minutos de trabajo colegiado.

3. Cronograma de actividades

Actividad	Tiempo
Saludo y bienvenida	10 min
Fundamentación teórica: la coherencia curricular como problema detectado	15 min
Presentación del objetivo del taller	5 min
Dinámica "El hilo conductor": construcción grupal de matrices de trazabilidad	40 min
Socialización y retroalimentación entre pares	15 min
Cierre reflexivo y compromisos	5 min

Tiempo total: 90 minutos

4. Descripción de la dinámica

Descripción de la dinámica "El hilo conductor"

Se organiza a los docentes en equipos de dos, agrupados por área curricular afin. Cada equipo recibe cuatro juegos de tarjetas de colores distintos: verde (competencias del CNEB de su área), amarillo (desempeños



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA
Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca



precisados), naranja (criterios de evaluación) y celeste (evidencias de aprendizaje), todas extraídas de una unidad didáctica real ya elaborada por el propio docente.

Paso 1. Cada equipo extiende sus tarjetas sobre la mesa, mezcladas, sin orden aparente.

Paso 2. Con un ovillo de hilo de lana, cada equipo debe unir físicamente cada competencia con el desempeño que le corresponde, luego el desempeño con su criterio de evaluación, y el criterio con su evidencia — trazando literalmente la "ruta" que debería seguir su planificación.

Paso 3. Cuando el hilo no logra conectar de forma lógica una tarjeta con otra (porque el desempeño no corresponde a la competencia, o el criterio no es evaluable a partir del desempeño), el equipo coloca un marcador rojo sobre ese tramo: ahí está el vacío de su planificación real.

Paso 4. El facilitador recorre las mesas y ayuda a reformular los tramos marcados en rojo, modelando cómo redactar un criterio de evaluación observable a partir de un desempeño.

Recurso de cierre: "El rompecabezas incompleto"

Antes de la valoración final se muestra una unidad didáctica con una pieza faltante (el criterio de evaluación) y se pregunta al pleno qué pasaría si un estudiante fuera evaluado sin que ese criterio exista realmente. La metáfora ayuda a interiorizar que un solo eslabón roto invalida toda la cadena de aprendizaje planificado.

5. Valoración (preguntas de cierre)

- ¿En qué tramo de la matriz encontraron más nudos o dificultades para conectar el hilo?
- ¿Qué tan seguido evalúan un criterio que en realidad no se desprende del desempeño trabajado en el aula?
- ¿Qué cambiarían en su próxima unidad didáctica a partir de este ejercicio?

6. Recursos

1. Humanos:

- Docente facilitador
- Docentes participantes

2. Material:

- Tarjetas de colores (verde, amarillo, naranja, celeste)
- Ovillos de hilo de lana (uno por equipo)
- Unidades didácticas impresas de cada docente
- Plumones y cinta adhesiva

3. Conclusiones: (a completar por el facilitador tras la ejecución del taller)


Mag. Elideo Congachi H.
ESPAÑOL, ESPAÑOL Y LINGÜÍSTICA
DNI. N° 71771960



CATEGORÍA 1 — PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE | ESTRATEGIA: ENSEÑANZA REFLEXIVA

Duración	120 minutos
Participantes	Docentes de coordinación pedagógica de LETRAS (04 - 08 docentes)
Temática	Articulación curricular y coherencia entre lo planificado y los aprendizajes
Lugar de realización	Aula de innovación pedagógica
Fecha	30 - 09 - 2024
Docente investigador	Eliceo CONGACHI HUAMÁN

1. Fundamentación teórica

El Resultado 1 evidenció que, aunque las sesiones de enseñanza-aprendizaje cumplen con lo esencial, la metacognición no se hace explícita y la retroalimentación resulta inoportuna en varios casos (D2 y D3), lo cual afecta la consolidación de aprendizajes significativos.

Gaitán (2022) plantea que la enseñanza reflexiva constituye un proceso que permite al docente examinar críticamente sus decisiones didácticas, y que esta reflexión no se limita a un momento aislado, sino que debe abarcar un análisis sistemático antes, durante y después de la acción educativa.

Por su parte, De la Cruz (2022) subraya que la evaluación desde el enfoque formativo busca potenciar el aprendizaje mediante una retroalimentación constante y la mejora continua de la práctica pedagógica, entendiendo la retroalimentación no como una corrección puntual, sino como un proceso dialógico.

2. Objetivo

Desarrollar en los docentes estrategias de retroalimentación descriptiva y preguntas metacognitivas que permitan cerrar el ciclo de la sesión de aprendizaje, en 120 minutos de práctica guiada.

3. Cronograma de actividades

Actividad	Tiempo
Saludo y bienvenida	10 min
Fundamentación teórica: metacognición y retroalimentación formativa	20 min
Objetivo del taller	5 min
Dinámica "El semáforo del aprendizaje": práctica de retroalimentación descriptiva	50 min
Diseño de tres preguntas metacognitivas de cierre para una sesión propia	20 min
Socialización de preguntas construidas	10 min
Cierre y compromisos	5 min

Tiempo total: 120 minutos

4. Descripción de la dinámica

Descripción de la dinámica "El semáforo del aprendizaje"

Se entrega a cada docente tres muestras reales y anónimas de trabajos de estudiantes (previamente recolectadas por el facilitador) junto con tres tarjetas de color: verde, amarillo y rojo.



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA

Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca



Paso 1. En parejas, los docentes revisan cada trabajo y deben decidir con qué color lo calificarían según el nivel de logro, pero sin usar la palabra "bien" o "mal" en ningún momento.

Paso 2. Cada pareja redacta, para cada trabajo, una retroalimentación descriptiva de máximo tres líneas que responda a la estructura: "lo que sí lograste... / lo que aún falta... / el siguiente paso concreto es...".

Paso 3. Se socializan en plenaria dos o tres ejemplos, y el grupo identifica colectivamente si la retroalimentación escrita realmente orienta al estudiante o si sigue siendo una evaluación disfrazada ("bien" con otras palabras).

Paso 4. Con el mismo insumo, cada docente elabora tres preguntas metacognitivas de cierre para su próxima sesión (ej. "¿qué estrategia usé para resolver esto y me funcionó?", "¿qué haría diferente la próxima vez?").

5. Valoración (preguntas de cierre)

- *¿Qué tan fácil o difícil fue evitar las palabras "bien" o "mal" al retroalimentar?*
- *¿Sus preguntas metacognitivas invitan realmente a pensar sobre el proceso, o solo piden repetir el contenido?*
- *¿Con qué frecuencia cierran hoy sus sesiones con un momento metacognitivo real?*

6. Recursos

1. Humanos:

- Docente facilitador
- Docentes participantes

2. Material:

- Muestras anónimas de trabajos de estudiantes
- Tarjetas de color verde, amarillo y rojo
- Fichas de retroalimentación descriptiva
- Plumones

3. Conclusiones: (a completar por el facilitador tras la ejecución del taller)


 Mag. Eliseo Congachi H.
 ESP. LENGUA ESPAÑOL Y LITERATURA
 DNI. N° 71771950



Taller 3. Preguntas que despiertan el pensamiento crítico

CATEGORÍA 2 — ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE | ESTRATEGIA: ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO

Duración	90 minutos
Participantes	Docentes de coordinación pedagógica de LETRAS (04 - 08 docentes)
Temática	Articulación curricular y coherencia entre lo planificado y los aprendizajes
Lugar de realización	Aula de innovación pedagógica
Fecha	14 - 10 - 2024
Docente investigador	Eliceo CONGACHI HUAMÁN

1. Fundamentación teórica

El Resultado 2 evidenció que, en la mayoría de las sesiones observadas, las preguntas se centraron en un nivel literal e inferencial (D2, D3 y D4), lo que limitó el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en los estudiantes.

Sáenz (2022) sostiene que el desempeño docente requiere estimular procesos cognitivos complejos que trascienden la memorización y promuevan la creatividad, la criticidad y el análisis, y que esto depende directamente del tipo de pregunta que el docente plantea en el aula.

El MBDD del MINEDU (2017) señala que enseñar para el aprendizaje implica generar motivación a través de situaciones retadoras y culturalmente pertinentes, lo cual exige preguntas que exijan comparar, argumentar o proponer, no solo recordar.

2. Objetivo

Fortalecer en los docentes la capacidad de formular preguntas de nivel crítico (análisis, síntesis y valoración) a partir de sus propias sesiones de aprendizaje, en 90 minutos de trabajo práctico.

3. Cronograma de actividades

Actividad	Tiempo
Saludo y bienvenida	5 min
Fundamentación teórica: niveles de pregunta y pensamiento crítico	15 min
Objetivo del taller	5 min
Dinámica "La escalera de preguntas": reformulación en grupos	45 min
Aplicación simulada en parejas (rol docente-estudiante)	15 min
Cierre y compromisos	5 min

Tiempo total: 90 minutos

4. Descripción de la dinámica

Descripción de la dinámica "La escalera de preguntas"

Se dibuja en un papelote una escalera de cuatro peldaños rotulados: Recordar, Comprender, Analizar/Crear, Valorar/Argumentar (versión simplificada de la taxonomía cognitiva).

Paso 1. Cada docente trae impresa una sesión de aprendizaje reciente y extrae las tres preguntas literales que efectivamente usó en el aula.



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA
Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca



Paso 2. En grupos de tres o cuatro, cada docente coloca sus preguntas en el peldaño correspondiente de la escalera (casi siempre quedarán en el primer o segundo peldaño).

Paso 3. El grupo trabaja colaborativamente para "subir" cada pregunta al menos un peldaño: por ejemplo, de "¿Qué es la fotosíntesis?" a "¿Qué pasaría si una planta no recibiera luz solar durante una semana y cómo lo comprobarían?".

Paso 4. En parejas, un docente hace de "estudiante" y el otro practica formular en voz alta la pregunta reformulada, ajustando el tono y dando tiempo de espera real antes de esperar respuesta.

5. Valoración (preguntas de cierre)

- ¿En qué peldaño se ubicaron la mayoría de sus preguntas originales?
- ¿Qué fue lo más difícil al reformular una pregunta literal en una pregunta de análisis?
- ¿Qué obstáculo del aula (tiempo, tamaño de grupo, dominio del tema) les impide hacer más preguntas de nivel crítico?

6. Recursos

1. Humanos:

- Docente facilitador con formación en didáctica
- Docentes participantes

2. Material:

- Papelote con la escalera de preguntas
- Sesiones de aprendizaje impresas de cada docente
- Plumones
- Post-it

3. Conclusiones: (a completar por el facilitador tras la ejecución del taller)


Mag. Elideo Congachi H.
ESPAÑOL Y LINGÜÍSTICA
DNI. N° 71771960



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA
Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca
Taller 4. Metodologías activas y clima socioemocional en el aula rural



**CATEGORÍA 2 — ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE | ESTRATEGIA:
ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO**

Duración	90 minutos
Participantes	Docentes de coordinación pedagógica de LETRAS (04 - 08 docentes)
Temática	Articulación curricular y coherencia entre lo planificado y los aprendizajes
Lugar de realización	Aula de innovación pedagógica
Fecha	21 - 10 - 2024
Docente investigador	Eliceo CONGACHI HUAMÁN

1. Fundamentación teórica

El Resultado 2 evidenció el predominio de recursos y metodologías tradicionales (fichas, papelotes, textos impresos) en los cuatro docentes observados, con uso ocasional y no planificado de recursos tecnológicos, además de una regulación del comportamiento no siempre sostenida en el tiempo (D3 y D4).

Manotoa et al. (2025) afirman que la integración pedagógica de metodologías activas y de las TIC potencia la motivación estudiantil y genera ambientes de aprendizaje más flexibles e inclusivos.

El MINEDU (2017) señala que el docente regula el comportamiento de los estudiantes mediante estrategias formativas, evitando prácticas punitivas y promoviendo la convivencia democrática, un hallazgo que en la institución se cumple de forma parcial y desigual entre docentes.

2. Objetivo

Diversificar el repertorio metodológico de los docentes mediante estaciones de aprendizaje activo y fortalecer estrategias formativas de regulación del comportamiento, en 120 minutos de taller vivencial.

3. Cronograma de actividades

Actividad	Tiempo
Saludo y bienvenida	10 min
Fundamentación teórica: metodologías activas y clima socioemocional	15 min
Objetivo del taller	5 min
Rotación por 3 estaciones de metodologías activas	45 min
Role play: regulación del comportamiento sin sanciones	30 min
Socialización de acuerdos de convivencia por aula	10 min
Cierre y compromisos	5 min

Tiempo total: 120 minutos

4. Descripción de la dinámica

Descripción de la dinámica de estaciones

Se organizan tres estaciones simultáneas de 15 minutos cada una, rotando en grupos pequeños.

Estación 1 — Aprendizaje basado en problemas: se plantea un problema contextualizado a la vida agrícola o ganadera de Chaca (ej. cálculo de rendimiento de una parcela) y los docentes viven el rol de estudiante resolviéndolo en equipo.



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA
Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca



Estación 2 — Gamificación con recursos de bajo costo: se diseña, con materiales simples (dados, tarjetas), un juego de repaso que pueda replicarse en aulas sin conectividad, útil para las áreas donde el uso de TIC es aún incipiente.

Estación 3 — Aprendizaje cooperativo estructurado: se practica la técnica de "cabezas numeradas" o "rompecabezas" (jigsaw), donde cada integrante del equipo se vuelve responsable de una parte del contenido y debe enseñarla a los demás.

Role play: regulación sin sanciones

En parejas, se representan dos escenas breves de conflicto en el aula (un estudiante disruptivo, un grupo desatento). Cada pareja debe resolver la escena aplicando una estrategia formativa —diálogo, acuerdo previo, tiempo fuera reflexivo— evitando cualquier forma de sanción o llamada de atención punitiva.

5. Valoración (preguntas de cierre)

- ¿Cuál de las tres estaciones sienten que podrían aplicar la próxima semana sin mayores recursos?
- ¿Qué tan cómodos se sintieron resolviendo el conflicto simulado sin recurrir a una sanción?
- ¿Qué acuerdo de convivencia necesita reforzarse en su aula específica?

6. Recursos

1. Humanos:

- Docente facilitador
- Docentes participantes organizados en tríos

2. Material:

- Fichas de problemas contextualizados
- Dados y tarjetas para el juego
- Textos breves divididos por estación (para jigsaw)
- Papelotes para acuerdos de convivencia

3. Conclusiones: (a completar por el facilitador tras la ejecución del taller)


Mag. Elideo Congachi H.
ESP. LENGUA ESPAÑOL Y LITERATURA
DNI. N° 71771960



CATEGORÍA 3 — PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD | ESTRATEGIA: APRENDIZAJE COLABORATIVO

Duración	90 minutos
Participantes	Docentes de coordinación pedagógica de LETRAS (04 - 08 docentes)
Temática	Articulación curricular y coherencia entre lo planificado y los aprendizajes
Lugar de realización	Aula de innovación pedagógica
Fecha	21 - 10 - 2024
Docente investigador	Eliceo CONGACHI HUAMÁN

1. Fundamentación teórica

El Resultado 3 evidenció que la baja asistencia de los padres de familia a las reuniones no responde a desinterés, sino a barreras sociolaborales: los testimonios de los docentes señalan que las familias se dedican a labores agrícolas y ganaderas y solo asisten cuando se cita después de las 5:00 p.m., además de una dependencia excesiva de las sanciones como mecanismo de convocatoria.

Cruz et al. (2024) sostienen que el aprendizaje colaborativo favorece la construcción colectiva de saberes y fomenta la participación activa de todos los actores educativos, generando compromisos comunes para la mejora institucional.

El MINEDU (2017) señala que la gestión escolar debe promover una comunicación proactiva y sostenida con las familias, basada en la corresponsabilidad educativa, y no en la sanción como mecanismo principal de convocatoria.

2. Objetivo

Diseñar de manera colaborativa un plan de comunicación escuela-familia adaptado a los horarios reales de la comunidad de Chaca, que sustituya progresivamente el uso de sanciones por mecanismos formativos de convocatoria, en 90 minutos.

3. Cronograma de actividades

Actividad	Tiempo
Saludo y bienvenida	5 min
Fundamentación teórica: corresponsabilidad educativa y barreras reales de las familias	15 min
Objetivo del taller	5 min
Dinámica "El mapa de horarios": construcción colectiva de un calendario realista de comunicación	40 min
Role play de una reunión de padres sin sanciones	20 min
Cierre y compromisos	5 min

Tiempo total: 90 minutos

4. Descripción de la dinámica

Descripción de la dinámica "El mapa de horarios"

Se entrega a cada docente una plantilla semanal en blanco (lunes a domingo, de 5:00 a.m. a 8:00 p.m.).



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA
Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca



Paso 1. En equipos, los docentes reconstruyen —a partir de lo que conocen de sus estudiantes y familias— el horario típico de labores agrícolas y ganaderas de la comunidad, marcando en qué franjas horarias las familias sí podrían asistir a una reunión o recibir una llamada.

Paso 2. Sobre ese mapa, cada equipo ubica al menos tres canales de comunicación distintos (reunión presencial, llamada telefónica, mensaje a través de un familiar o líder comunal) y en qué franja horaria usar cada uno.

Paso 3. Se construye colectivamente un cronograma trimestral de comunicación con la familia que ya no dependa de citaciones de emergencia, sino de contactos programados y espaciados.

Role play de reunión sin sanciones

En tríos (un docente hace de padre/madre de familia, otro de docente, otro de observador), se representa una reunión donde se comunica una dificultad del estudiante sin usar amenazas de multa o sanción, cerrando siempre con un acuerdo concreto y una meta pequeña y alcanzable.

5. Valoración (preguntas de cierre)

- ¿Qué franja horaria identificaron como la más realista para llegar a las familias de su aula?
- ¿Qué tan fácil fue comunicar una dificultad sin mencionar una sanción o multa?
- ¿Qué canal de comunicación nuevo están dispuestos a probar este trimestre?

6. Recursos

1. Humanos:

- Docente facilitador
- Docentes tutores participantes

2. Material:

- Plantillas semanales en blanco
- Plumones de colores
- Papelote para el cronograma trimestral

3. Conclusiones: (a completar por el facilitador tras la ejecución del taller)


Mag. Elideo Congachi H.
ESP. LENGUA ESPAÑOLA Y LINGÜÍSTICA
DNI. N° 71771960



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA
Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca



Taller 6. Documentos vivos: elaboración participativa del PEI, PAT, PCI y RI

CATEGORÍA 3 — PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD | ESTRATEGIA: APRENDIZAJE COLABORATIVO

Duración	90 minutos
Participantes	Docentes de coordinación pedagógica de LETRAS (04 - 08 docentes)
Temática	Articulación curricular y coherencia entre lo planificado y los aprendizajes
Lugar de realización	Aula de innovación pedagógica
Fecha	28 - 10 - 2024
Docente investigador	Eliceo CONGACHI HUAMÁN

1. Fundamentación teórica

El Resultado 3 evidenció una participación irregular en la elaboración de documentos de gestión (PEI, PAT, PCI, RI): se forman comisiones sin trabajo efectivo, el director termina asumiendo la mayor parte del trabajo, y no existe socialización formal de los acuerdos, salvo en el caso del Reglamento Interno.

Barrientos y Barrientos (2014) afirman que la gestión escolar participativa requiere procedimientos formales y espacios deliberativos que aseguren el involucramiento real de los docentes y la comunidad, y no solo la existencia nominal de comisiones.

El MINEDU (2017), en el marco del PEN al 2036, enfatiza que la gestión escolar articulada requiere del involucramiento activo de todos los miembros de la comunidad educativa mediante procedimientos claros de formalización y socialización.

2. Objetivo

Formalizar de manera colaborativa los roles y el cronograma de elaboración y socialización de los documentos de gestión institucional (PEI, PAT, PCI, RI), en 120 minutos de trabajo en comisiones simuladas.

3. Cronograma de actividades

Actividad	Tiempo
Saludo y bienvenida	10 min
Fundamentación teórica: gestión participativa y formalización de roles	15 min
Objetivo del taller	5 min
Dinámica "Comisión con memorándum": simulación de formalización de comisiones	50 min
Diseño de la ficha de socialización de acuerdos	25 min
Plenaria y compromisos	10 min
Cierre	5 min

Tiempo total: 120 minutos

4. Descripción de la dinámica

Descripción de la dinámica "Comisión con memorándum"

Se forman cuatro comisiones, una por cada documento de gestión (PEI, PAT, PCI, RI), procurando que cada docente participe en la comisión donde tenga menos experiencia previa (para ampliar su dominio del documento).



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA
Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca



Paso 1. Cada comisión recibe un formato de "memorándum de designación" en blanco y debe llenarlo ella misma: nombre de los integrantes, responsabilidades específicas, plazo de entrega y producto esperado — practicando el paso de formalización que en la institución no se estaba dando.

Paso 2. Cada comisión revisa un extracto real (o simulado) de su documento de gestión y identifica, en 15 minutos, tres vacíos o desactualizaciones concretas.

Paso 3. Cada comisión redacta una propuesta breve de actualización para al menos uno de los vacíos identificados.

Paso 4. Cada comisión diseña su propia "ficha de socialización": un formato de una página que resuma en lenguaje sencillo los acuerdos, para ser compartido con el resto de la plana docente — resolviendo el vacío detectado de que solo el RI había sido socializado.

5. Valoración (preguntas de cierre)

- ¿Qué tan claro quedó el rol de cada integrante de su comisión tras llenar el memorándum?
- ¿Qué vacío de su documento de gestión les sorprendió más al revisarlo?
- ¿Qué compromiso concreto asumen para que su ficha de socialización realmente llegue a todos los docentes?

6. Recursos

1. Humanos:

- Director o subdirector como facilitador
- Docentes y equipo directivo participantes

2. Material:

- Formatos de memorándum de designación en blanco
- Extractos impresos de PEI, PAT, PCI y RI
- Formato de ficha de socialización
- Plumones

3. Conclusiones: (a completar por el facilitador tras la ejecución del taller)


Mag. Elideo Congachi H.
ESPAÑOL, ESPAÑOL Y LINGÜÍSTICA
DNI. N° 71771960



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA

Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca

Taller 7. Mi portafolio digital docente: evidencia y reflexión de mi práctica



**CATEGORÍA 4 — DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE |
ESTRATEGIA: BASADA EN TECNOLOGÍA**

Duración	90 minutos
Participantes	Docentes de coordinación pedagógica de LETRAS (04 - 08 docentes)
Temática	Articulación curricular y coherencia entre lo planificado y los aprendizajes
Lugar de realización	Aula de innovación pedagógica
Fecha	11 - 10 - 2024
Docente investigador	Eliceo CONGACHI HUAMÁN

1. Fundamentación teórica

El Resultado 4 evidenció que los docentes practican una reflexión constante después de cada sesión, pero de forma oral e informal, sin un registro sistemático que permita rastrear su propio proceso de mejora en el tiempo.

Hernández y Mendoza (2018) sostienen que la profesionalidad docente se construye mediante un proceso permanente de formación, experiencia y reflexión crítica, lo cual fortalece tanto la identidad profesional como la calidad del desempeño pedagógico — un proceso que se consolida cuando queda documentado.

Manotoa et al. (2025) señalan que las TIC representan un recurso esencial en el desarrollo profesional docente, pues facilitan la formación permanente y promueven la construcción de una identidad profesional acorde con los desafíos actuales.

2. Objetivo

Diseñar la estructura inicial de un portafolio digital docente que sistematice evidencias de la práctica pedagógica y la reflexión asociada a cada una, en 90 minutos de trabajo guiado.

3. Cronograma de actividades

Actividad	Tiempo
Saludo y bienvenida	5 min
Fundamentación teórica: de la reflexión oral al registro sistemático	15 min
Objetivo del taller	5 min
Dinámica "Mi carpeta en tres capas": creación guiada del portafolio digital	45 min
Redacción de la primera ficha de autorreflexión	15 min
Cierre y compromisos	5 min

Tiempo total: 90 minutos

4. Descripción de la dinámica

Descripción de la dinámica "Mi carpeta en tres capas"

Con apoyo de un dispositivo móvil o laptop por docente (o en parejas si el acceso es limitado), se crea paso a paso una carpeta digital compartida (Google Drive o similar) con tres subcarpetas fijas: "Planificación", "Evidencias de aula" (fotos, trabajos de estudiantes, videos breves) y "Reflexión".

Paso 1. Cada docente sube un documento de planificación reciente a la primera subcarpeta.



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA
Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca



Paso 2. Cada docente sube al menos una evidencia de aula (foto de una sesión, un trabajo de estudiante escaneado) a la segunda subcarpeta.

Paso 3. Usando una ficha guiada con tres preguntas fijas ("¿qué funcionó?", "¿qué no funcionó y por qué?", "¿qué ajustaré la próxima vez?"), cada docente redacta su primera entrada de reflexión y la guarda en la tercera subcarpeta.

Paso 4. En parejas, se comparte brevemente la pantalla y se retroalimenta la claridad de la reflexión escrita del compañero.

5. Valoración (preguntas de cierre)

- *¿Qué tan distinto se siente escribir la reflexión frente a solo pensarla, como lo hacían antes?*
- *¿Qué evidencia de su práctica les costó más elegir para subir al portafolio?*
- *¿Con qué frecuencia realista podrían alimentar este portafolio (semanal, quincenal)?*

6. Recursos

1. Humanos:

- Docente facilitador con manejo básico de herramientas digitales
- Docentes participantes

6. Recursos

1. Humanos:

- Docente facilitador con manejo básico de herramientas digitales
- Docentes participantes

2. Material:

- Dispositivos móviles o laptops (uno por docente o por pareja)
- Acceso a internet o datos móviles
- Ficha guiada de autorreflexión impresa

3. Conclusiones: *(a completar por el facilitador tras la ejecución del taller)*


Mag. Eliceo Congachi H.
ESP. LENGUA ESPAÑOLA Y LINGÜÍSTICA
DNI. N° 71771960



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA

Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca

Taller 8. Inteligencia artificial y comunidades virtuales de aprendizaje docente



**CATEGORÍA 4 — DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE |
ESTRATEGIA: BASADA EN TECNOLOGÍA**

Duración	90 minutos
Participantes	Docentes de coordinación pedagógica de LETRAS (04 - 08 docentes)
Temática	Articulación curricular y coherencia entre lo planificado y los aprendizajes
Lugar de realización	Aula de innovación pedagógica
Fecha	25 - 11 - 2024
Docente investigador	Eliceo CONGACHI HUAMÁN

1. Fundamentación teórica

El Resultado 4 evidenció que los docentes ya reconocen la relevancia de la inteligencia artificial y las plataformas virtuales (PeriEduca, DREA, UGEL) para su formación continua, pero su uso es todavía exploratorio y no está articulado en una comunidad de aprendizaje institucional.

La UNESCO (2024) advierte que la escasez de docentes y las limitadas condiciones para su formación continua afectan directamente la calidad educativa, particularmente en zonas rurales donde el acceso a capacitación presencial es más restringido.

El MINEDU (2017) enfatiza que el docente debe integrar de manera crítica y creativa las tecnologías para fortalecer su profesionalidad y responder a las demandas de un contexto educativo en constante transformación.

2. Objetivo

Introducir a los docentes en el uso pedagógico responsable de herramientas de inteligencia artificial para la preparación de materiales, y consolidar una comunidad virtual institucional de intercambio de experiencias, en 120 minutos.

3. Cronograma de actividades

Actividad	Tiempo
Saludo y bienvenida	10 min
Fundamentación teórica: IA educativa y comunidades profesionales de aprendizaje	15 min
Objetivo del taller	5 min
Práctica guiada: uso de IA generativa para adaptar una actividad al contexto rural	45 min
Creación de la comunidad virtual institucional (grupo o espacio compartido)	25 min
Primer intercambio: cada docente comparte un recurso en la comunidad	15 min
Cierre y compromisos	5 min

Tiempo total: 120 minutos

4. Descripción de la dinámica

Descripción de la práctica guiada de IA

Se trabaja con una herramienta de inteligencia artificial generativa de acceso gratuito, previamente instalada o accesible desde el navegador de cada dispositivo.



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUANTA
Institución Educativa Pública "San Agustín", Chaca



Paso 1. El facilitador modela en pantalla cómo redactar una instrucción (prompt) clara para adaptar una actividad existente al contexto sociolingüístico y productivo de Chaca (por ejemplo, un problema matemático usando el precio de venta de productos agrícolas locales).

Paso 2. Cada docente, en su propio dispositivo, redacta una instrucción para adaptar una actividad de su área al contexto local, siguiendo el modelo.

Paso 3. En parejas, se revisa críticamente el resultado generado: ¿es pedagógicamente correcto?, ¿respeta el nivel de los estudiantes?, ¿qué habría que ajustar antes de usarlo en el aula? — enfatizando que la IA es un apoyo que el docente debe revisar, no un reemplazo de su criterio profesional.

Creación de la comunidad virtual institucional

Se crea en conjunto un espacio digital compartido (grupo institucional en una plataforma de mensajería o classroom) con acuerdos claros de uso: para qué sirve, con qué frecuencia se publica, y qué tipo de contenido se comparte (materiales, dudas, logros del aula). Cada docente publica de inmediato el recurso adaptado con IA que acaba de crear, para que la comunidad arranque con contenido real desde el primer día.

5. Valoración (preguntas de cierre)

- ¿Qué ajuste tuvieron que hacerle al material generado por la IA antes de considerarlo usable en su aula?
- ¿Qué reto ven para sostener la comunidad virtual más allá de este taller?
- ¿Qué tipo de contenido esperan recibir de sus colegas en este espacio compartido?

6. Recursos

1. Humanos:

- Docente facilitador con manejo de herramientas digitales
- Docentes participantes

2. Material:

- Dispositivos con acceso a internet
- Herramienta de IA generativa gratuita
- Guía impresa de redacción de instrucciones (prompts)

3. Conclusiones: (a completar por el facilitador tras la ejecución del taller)


Mag. Elideo Congachi H.
ESPAÑOL, ESPAÑOL Y LINGÜÍSTICA
DNI. N° 71771960

Anexos 12. Evidencias fotográficas**Fotografía 1.** *Vista panorámica del distrito de Chaca.***Fotografía 2.** *Institución Educativa Pública “San Agustín” de Chaca – Secundaria JEC.*

Fotografía 3. *Comunidad educativa*



Fotografía 4. *Estudiantes de la Institución Educativa "San Agustín".*



Fotografía 5. *Padres de familia de la Institución Educativa “San Agustín”.*



Fotografía 6. *Presencia de las autoridades distritales.*



Fotografía 7. Presencia del centro de salud.



Fotografía 8. Presencia de las autoridades provinciales.



Fotografía 9. Taller de la UGEL Huanta sobre el desempeño docente.



Fotografía 10. Participación de los estudiantes en conocimientos ancestrales.



Fotografía 11. *Participación de los estudiantes en actividades cívicas.*



Fotografía 12. *Monitoreo y acompañamiento pedagógico – I.*



Fotografía 13. Monitoreo y acompañamiento pedagógico – II.



Fotografía 14. Monitoreo y acompañamiento pedagógico – III.



Fotografía 15. Monitoreo y acompañamiento pedagógico – IV.



Fotografía 16. Monitoreo y acompañamiento pedagógico – V.



Fotografía 17. *Monitoreo y acompañamiento pedagógico – VI.*



Fotografía 18. *Colegiados e interactivas.*



Anexos 13. Propuesta de innovación



Programa de aplicación de estrategias pedagógicas significativas

I. Datos generales:

1.1. Designación: Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente

1.2. Institución Educativa: San Agustín

1.3. Ubicación: distrito de Chaca, provincia de Huanta, región Ayacucho

1.4. Duración: 2 años

1.5. Investigador: Mtro. Eliceo Congachi Huamán

II. Introducción

En el marco de la investigación acción participativa sobre “Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho”, se identificaron diversas necesidades formativas y desafíos en la práctica pedagógica de los docentes de EBR. A partir del análisis documental, el diario de campo y las entrevistas a profundidad, se diseñó una propuesta de innovación pedagógica orientada a fortalecer el desempeño docente mediante la implementación de estrategias pedagógicas significativas, contextualizadas a las características socioculturales y geográficas de la región. La propuesta se estructura en torno a cuatro dimensiones clave en el desempeño docente: disposición para aprender, docencia orientada al logro de aprendizajes, implicación en la gestión escolar en coordinación con la comunidad, y consolidación del desarrollo profesional e identidad docente.

Para lo anterior, se plantea una estrategia pedagógica específica que busca generar transformaciones sostenibles y pertinentes. Las estrategias planteadas son: enseñanza reflexiva, acompañamiento pedagógico, aprendizaje colaborativo y estrategia basada en la tecnología. Con estas estrategias, se espera que los docentes desarrollen mayor capacidad de análisis de su práctica, adopten metodologías más activas y participativas, fortalezcan su integración con la comunidad educativa y, en consecuencia, mejoren su desempeño en las dimensiones claves definidas por MBDD. Esto redundará en un mejoramiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje, mayor motivación y logro de los estudiantes, mayor articulación escuela -

comunidad y una cultura institucional orientada a la innovación continua y al aprendizaje permanente.

III. Fundamentos

3.1. Fundamento legal

- ❖ Ley General de Educación N° 28044.
- ❖ Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) del MINEDU.
- ❖ Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), del MINEDU.
- ❖ Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036.
- ❖ UNESCO – Informe/estrategia regional sobre la profesión docente y escasez.
- ❖ UNESCO – Marco de Competencias TIC para Docentes.

3.2. Fundamento teórico epistemológico

El sustento teórico de esta propuesta se basa en el enfoque del constructivismo social (Vygotsky, 1978), que concibe el aprendizaje como un proceso activo, mediado por la interacción social, el lenguaje y el contexto cultural. Asimismo, se incorpora el enfoque de la enseñanza reflexiva (Schön, 1983), que valora la capacidad del docente para analizar críticamente su práctica, identificar áreas de mejora y generar conocimientos a partir de su experiencia. Además, esta propuesta incorpora una concepción humanista del aprendizaje, recordando a Carl Rogers, que enfatiza el rol central del estudiante como agente activo de su aprendizaje y la importancia de un entorno de respeto y autenticidad.

Desde este enfoque epistemológico, la innovación se presenta como un proceso colaborativo, reflexivo, donde la comunidad educativa participa y los saberes culturales locales son integrados al currículo, reconociendo que los estudiantes rurales andinos traen conocimiento previo que debe ponerse en valor. Se consideran también los aportes del aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 1999), que promueve la cooperación entre los actores educativos como medio para fortalecer la gestión escolar participativa, así como el enfoque de la competencia digital docente (Area et al., 2012) fundamental en el desarrollo profesional en contextos educativos mediados por tecnología. Estas perspectivas permiten sustentar teóricamente el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas pertinentes y significativas.

3.3. Fundamento filosófico

Desde una perspectiva filosófica, la propuesta se sustenta en una visión humanista y crítica de la educación, que reconoce al docente como un agente de cambio social comprometido con el desarrollo integral de sus estudiantes. Esta concepción coincide con el planteamiento de Freire (1970) quien afirma que, *“la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”*. Desde esta mirada, la enseñanza deja de ser un proceso vertical y transmisivo para convertirse en un espacio de diálogo genuino, donde el conocimiento se construye de manera colectiva y significativa. Asimismo, se reafirma el rol ético y transformador del docente, no solo como mediador pedagógico, sino como un referente que promueve la conciencia crítica, la autonomía y la participación activa del estudiantado, donde la educación debe responder a las realidades socioculturales y contribuir a la formación de una ciudadanía democrática, solidaria y comprometida con su comunidad.

Este enfoque filosófico resulta especialmente pertinente en territorios rurales, donde las brechas sociales, tecnológicas y educativas demandan una docencia sensible, reflexiva y transformadora. Al situar el diálogo como eje pedagógico, se promueve la construcción de aprendizajes contextualizados que reconocen la identidad cultural andina, valoran los saberes comunitarios y fomentan la participación activa de las familias y actores locales. De este modo, la propuesta investigativa no solo busca mejorar el desempeño docente, sino también impulsar procesos de empoderamiento colectivo coherentes con los principios del humanismo pedagógico y las orientaciones del PEN al 2036, que enfatiza la equidad, la inclusión y la formación integral como pilares del desarrollo social sostenible.

3.4. Fundamento psicológico

La propuesta fundamenta su accionar psicológico en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), la cual sostiene que el aprendizaje resulta verdaderamente relevante cuando “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; averíguese esto y enséñese consecuentemente”. Asimismo, incorpora la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), quien afirma que, “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el plano social y más tarde en el plano individual”, lo que respalda la necesidad de generar interacciones significativas, mediación pedagógica y trabajo colaborativo para potenciar los procesos de construcción del conocimiento. En conjunto, estos marcos

teóricos permiten comprender que, al fortalecer la reflexión, la metacognición y la motivación intrínseca del docente, se favorece un desempeño profesional más crítico, consciente y orientado a la mejora continua, indispensable en contextos educativos vulnerables.

3.5. Fundamento pedagógico

La propuesta adopta un enfoque pedagógico transformador, centrado en el estudiante y orientado al desarrollo de competencias, en coherencia con el CNEB (MINEDU, 2016). Se promueve una enseñanza activa, crítica y contextualizada, donde el docente actúa como mediador del aprendizaje y facilitador del desarrollo integral. Se enfatiza la necesidad de fortalecer el desempeño docente a través de prácticas reflexivas, colaborativas, contextualizadas y tecnológicamente pertinentes, que respondan a los retos actuales de la educación rural, multicultural e intercultural en la región. En particular, esta propuesta adopta un modelo de enseñanza centrada en el estudiante, donde el docente actúa como facilitador, guía y mediador; se integran metodologías como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aprendizaje cooperativo, y proyectos vinculados con la comunidad.

Además, se promueve la planificación colaborativa, la reflexión docente (acción – reflexión - acción) y el uso de recursos culturales y contextuales para hacer significativo el aprendizaje. De esta manera, la propuesta contribuye a innovar en los procesos de enseñanza - aprendizaje en contextos rurales andinos, fomentando la autonomía, la participación y la construcción dialógica del conocimiento.

IV. Objetivos

4.1. General

Fortalecer el desempeño profesional de los docentes de la Institución Educativa “San Agustín” del distrito de Chaca, provincia de Huanta, región Ayacucho, mediante estrategias pedagógicas significativas que promuevan una enseñanza reflexiva, el acompañamiento pedagógico contextualizado, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional docente mediado por tecnologías adaptada al contexto rural.

4.2. Específicos

- ✓ Diseñar y poner en marcha un plan de formación y acompañamiento docente contextualizado que promueva la reflexión, el diseño de prácticas innovadoras y el uso de metodologías activas en el aula.

- ✓ Implementar proyectos de aula y de gestión escolar que involucren a la comunidad local (familias, autoridades comunales, agentes culturales) para articular la escuela con su entorno sociocultural.
- ✓ Promover una cultura institucional de innovación continua y de evaluación formativa del desempeño docente, mediante sistemas de monitoreo, reflexión colectiva y retroalimentación entre pares.
- ✓ Evaluar el impacto de la estrategia en las cuatro dimensiones del desempeño docente (preparación para el aprendizaje; enseñanza para el aprendizaje; participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad; desarrollo profesional e identidad docente), y sistematizar buenas prácticas para su replicación en otros contextos rurales andinos.

V. Descripción de la propuesta

Consiste en la aplicación progresiva y contextualizada de cuatro estrategias pedagógicas significativas, alineadas con dimensiones clave del desempeño docente:

Estrategias	Dimensión	Descripción
Enseñanza reflexiva	Preparación para el aprendizaje	Implementación de círculos de reflexión pedagógica donde los docentes analicen sus planificaciones, identifiquen oportunidades de mejora y compartan buenas prácticas en un ambiente de confianza y acompañamiento profesional.
Acompañamiento pedagógico	Enseñanza para el aprendizaje	Creación de espacios de observación entre pares y retroalimentación formativa, con el apoyo de especialistas, directivos y coordinadores, orientados a la mejora continua de las estrategias de enseñanza.
Aprendizaje colaborativo	Involucramiento de la gestión escolar, en coordinación con la comunidad.	Promocionar proyectos educativos comunitarios integrados, en los que docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades locales diseñen y ejecuten actividades de mejora escolar, fortaleciendo el sentido de corresponsabilidad y cohesión social.
Basada en la tecnología	Consolidación de la profesionalidad docente y de su identidad profesional	Incorporación progresiva de herramientas digitales (plataformas educativas, recursos multimedia, entornos virtuales) en la formación continua docente, así como el fortalecimiento de comunidades virtuales de aprendizaje entre docentes de la región.

Cada estrategia se aplicará mediante talleres, encuentros pedagógicos, planes de acción colaborativos y seguimiento participativo, en concordancia con los principios de la investigación acción participativa y con enfoque intercultural, reconociendo la riqueza cultural y lingüística de la región Ayacucho.

VI. Cronograma de implementación

Nº	Actividad principal	Responsables	Estrategia asociada
1	Socialización de la propuesta y conformación de equipos pedagógicos	- Investigador - Coordinador pedagógico	Todas las estrategias
2	Taller de formación en enseñanza reflexiva y elaboración de diarios de reflexión	- Investigador - Docentes	Enseñanza reflexiva
3	Inicio del acompañamiento pedagógico entre pares: observación y retroalimentación	- Investigador - Coordinador pedagógico	Acompañamiento pedagógico
4	Diseño participativo de proyectos educativos comunitarios	- Investigador - Comunidad educativa	Aprendizaje colaborativo
5	Taller de formación en competencias digitales y uso de herramientas TIC	- Investigador - Especialista en TIC	Estrategia basada en tecnología
6	Evaluación participativa, sistematización de experiencias y presentación de resultados	- Investigador - Comunidad educativa	Todas las estrategias

VII. Beneficiarios

Los beneficiarios directos de la propuesta son la comunidad educativa del distrito de Chaca: docentes, estudiantes, equipos directivos, personal de soporte pedagógico y familias. En los docentes, la implementación de círculos de enseñanza reflexiva, el acompañamiento pedagógico entre pares y la retroalimentación formativa fortalecerán su preparación para el aprendizaje, su práctica en aula y su identidad profesional. En los estudiantes, el aprendizaje colaborativo y los proyectos con la comunidad incrementarán la participación, la autonomía y el logro de aprendizajes significativos. Los equipos directivos consolidarán capacidades de gestión, monitoreo y toma de decisiones para la mejora continua, mientras que las familias verán

potenciada su participación corresponsable en la vida escolar y el vínculo escuela–comunidad. De manera transversal, la integración basada en tecnologías (plataformas educativas, recursos multimedia y comunidades virtuales) beneficiará a todos los actores al mejorar la comunicación, el desarrollo de competencias y la sostenibilidad de los cambios.

VIII. Referencias

- Area et al., (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica & Ariel. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=555922&utm>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). <https://search.worldcat.org/es/title/learning-together-and-alone-cooperative>.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://search.worldcat.org/es/title/The-reflective-practitioner-%3A-how-professionals-think-in-action/oclc/644145086?>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexos 14. Artículo científico

Innovación pedagógica para transformar el desempeño docente en contextos rurales: hallazgos de un estudio cualitativo basado en IAE

Pedagogical innovation to transform teacher performance in rural contexts: findings from a qualitative study based on IAE

Eliceo CONGACHI HUAMAN

Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

eliceo.congachi.40@unsch.edu.pe

Resumen

La investigación tuvo como objetivo proponer estrategias pedagógicas significativas para mejorar el desempeño docente en el nivel secundario de la IEP “San Agustín” de Chaca, Huanta, 2024. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, desde una perspectiva explicativa socio-crítica, diseño de Investigación Acción Educativa (IAE). Las técnicas incluyeron el análisis documental, la observación participativa y la entrevista a profundidad; como instrumentos la guía de análisis documental, el diario de campo y la guía directriz de entrevista. Las unidades de análisis estuvieron conformadas por docentes nombrados. Para asegurar la rigurosidad científica, se consideraron los criterios de auditabilidad, credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad.

Los resultados evidencian que, la implementación articulada de estrategias pedagógicas significativas influye directamente en la mejora del desempeño docente. La integración de la enseñanza reflexiva, el acompañamiento pedagógico, el aprendizaje colaborativo y las estrategias tecnológicas favorece prácticas más reflexivas, participativas, contextualizadas e innovadoras, alineadas con las necesidades del contexto educativo rural. Asimismo, la mejora del desempeño docente no depende de intervenciones aisladas, sino de un sistema coherente y

continuo de estrategias pedagógicas significativas que responden tanto a las demandas del entorno rural como a los desafíos formativos del siglo XXI.

Palabras clave. Desempeño docente, estrategias pedagógicas significativas

Abstract

The research aimed to propose meaningful pedagogical strategies to improve teacher performance at the secondary level of the "San Agustín" Educational Institution in Chaca, Huanta, in 2024. It was developed using a qualitative approach, from a socio-critical explanatory perspective, at the Participatory Action Research (PAR) level. The inductive, analytical, synthetic, holistic, and triangulation methods were employed. Techniques included document analysis, participant observation, and in-depth interviews; instruments included a document analysis guide, a field journal, and an interview guide. The units of analysis consisted of tenured teachers. To ensure scientific rigor, the criteria of auditability, credibility, confirmability, and transferability were considered.

The results demonstrate that the coordinated implementation of meaningful pedagogical strategies directly influences the improvement of teacher performance. The integration of reflective teaching, pedagogical support, collaborative learning, and technological strategies fosters more reflective, participatory, contextualized, and innovative practices, aligned with the needs of the rural educational context. Furthermore, the improvement of teacher performance does not depend on isolated interventions, but rather on a coherent and continuous system of meaningful pedagogical strategies that respond both to the demands of the rural environment and to the educational challenges of the 21st century.

Keywords. Teaching performance, meaningful pedagogical strategies.

I. Introducción

A nivel internacional, UNESCO (2024) alerta sobre la creciente escasez de docentes y evidencia que muchos de ellos no cuentan con el apoyo institucional, las competencias

pedagógicas ni las oportunidades de formación continua necesarias para responder a las transformaciones de los sistemas educativos. Asimismo, subraya que la labor docente requiere condiciones laborales adecuadas y un respaldo social efectivo. En consecuencia, se deben promover políticas públicas integrales que garanticen la participación activa de las familias en el aprendizaje, una adecuada nutrición escolar, infraestructura pertinente, conectividad y entornos educativos seguros e inclusivos, con el fin de asegurar una educación de calidad y con justicia social.

A nivel nacional, MINEDU (2017) comprender el desempeño docente constituye un elemento clave para fortalecer las estrategias pedagógicas y promover aprendizajes significativos. Es indispensable reorientar la formación de los maestros hacia una práctica profesional crítica y transformadora, reconociendo la complejidad del ejercicio docente, la diversidad de saberes que demanda y la relevancia de las relaciones interpersonales. En el contexto local, en la Institución Educativa Pública *San Agustín* del distrito de Chaca (Huanta, Ayacucho), se evidencian limitaciones relacionadas con el dominio del Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD): planificación insuficiente, prácticas pedagógicas poco contextualizadas, participación restringida en la gestión escolar, y debilidades en la construcción de la profesionalidad y la identidad docente.

Los antecedentes internacionales, nacionales y locales evidencian que el desempeño docente y su desarrollo profesional constituyen un desafío común en diversos contextos educativos. Puche (2024), Ortiz et al. (2024), Cardoza et al. (2024) y Campozano et al. (2024) coinciden en resaltar la importancia del desarrollo profesional, el bienestar emocional, la actualización permanente y la formación continua del docente para mejorar la calidad educativa. Garay (2023), Bravo (2023), Carrasco (2022) y Tipula (2023) destacan la influencia del trabajo colaborativo, la gestión pedagógica, el uso de herramientas digitales y el acompañamiento pedagógico en la mejora del desempeño. Suárez (2023) y Gamboa (2024)

muestran que las significaciones docentes y las experiencias de autoaprendizaje se ven condicionadas por limitaciones formativas y avances desiguales en el uso de TIC.

La investigación se justifica en la necesidad de comprender y fortalecer el desempeño docente mediante la aplicación de estrategias pedagógicas significativas, sustentadas en enfoques educativos contemporáneos que orientan la práctica pedagógica hacia la mejora continua y el aprendizaje auténtico. EL enfoque por competencias aporta una base sólida para analizar y promover prácticas educativas centradas en el desarrollo de habilidades, saberes y actitudes relevantes para enfrentar los retos de un mundo globalizado, enfatizando la formación integral y el rol activo de los estudiantes (Saravia et al., 2024). Asimismo, el enfoque formativo respalda la pertinencia de esta investigación al concebir la evaluación como un proceso continuo de retroalimentación orientado a mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Con respecto al abordaje teórico el desempeño docente, se entiende como la puesta en acción de habilidades profesionales, actitudes y responsabilidad social orientadas a garantizar aprendizajes de calidad (Garay, 2023). Dentro de las estrategias pedagógicas significativas, se consideran la enseñanza reflexiva, entendida como la práctica mediante la cual el docente analiza su acción en tres momentos: conocimiento en la acción, reflexión (Gaitán, 2022); el acompañamiento pedagógico, definido como una estrategia de formación en servicio orientada a fortalecer la práctica docente mediante un proceso formativo continuo, espacios de reflexión y retroalimentación (MINEDU, 2014); y el aprendizaje colaborativo, que parte del principio de que la interacción social, la cooperación y la interdependencia positiva (Cruz et al., 2024).

Finalmente, la estrategia basada en la tecnología reconoce que las TIC representan un recurso didáctico esencial en la práctica docente contemporánea y exige el desarrollo de las competencias digitales para integrar recursos tecnológicos en ambientes de aprendizaje flexibles, participativos y en constante evolución (Manotoa et al., 2025). Estas competencias digitales se organizan en cuatro dimensiones: diseño didáctico con recursos digitales, gestión

de ambientes inclusivos, uso ético y seguro de las tecnologías y crecimiento profesional continuo (Santiago y Garvich, 2024), configurando un marco que orienta el uso significativo de las TIC en el desempeño docente.

II. Metodología

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo de tipo perspectiva explicativa, interpretativa - hermenéutica, con diseño de investigación acción educativa (IAE); se empleó los métodos específicos inductivo, deductivo, analítico, sintético, holístico y la triangulación. La unidad de análisis estuvo constituida por docentes de la IEP *San Agustín* de Chaca, Huanta, Ayacucho. Se emplearon la guía de entrevista semiestructurada, diario de campo y ficha de análisis documental para la recolección de datos. La validez se aseguró mediante juicio de expertos y triangulación de datos, teorías y métodos. Se aplicaron criterios de rigor científico: auditabilidad, credibilidad, transferibilidad, y Confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985).

En el análisis cualitativo, inicialmente se realizó la transcripción de los datos e informaciones recolectadas mediante la herramienta TurboScribe. Posteriormente, se desarrolló un proceso sistemático de codificación inductiva, deductiva y axial, seguido de la categorización a través de la triangulación de los datos, teóricos y metodológicos. Asimismo, se elaboró la interpretación correspondiente considerando tanto las categorías globales establecidas y las emergentes. De igual modo, se llevó a cabo la discusión de los resultados, contrastándolos con estudios previos, referentes teóricos y hallazgos similares, lo que permitió precisar el aporte científico del presente estudio. Finalmente, se procedió a la redacción de las conclusiones en coherencia con el objetivo general y los específicos planteados en la investigación.

III. Resultados y discusión

Figura 1*Análisis integral del desempeño docente y las estrategias pedagógicas significativas*

Nota. Elaboración propia de acuerdo a los resultados de todas las categorías.

El análisis integral del desempeño docente permitió identificar que la mejora de la práctica pedagógica requiere un conjunto articulado de estrategias significativas coherentes con las demandas del enfoque por competencias y el contexto rural de la IEP *San Agustín*. Los hallazgos de las cuatro categorías evidenciaron que la enseñanza reflexiva, el acompañamiento pedagógico, el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías constituyen acciones complementarias que fortalecen la planificación curricular, dinamizan la enseñanza, consolidan la gestión escolar participativa y potencian la formación continua del profesorado. Estas estrategias, contextualizadas al entorno sociocultural y bilingüe de la comunidad, demostraron ser pertinentes para promover aprendizajes significativos, fortalecer la identidad profesional docente y mejorar la interacción entre escuela, familia y la comunidad.

En síntesis, la propuesta estratégica resultante configura un modelo pedagógico integral que responde a las necesidades reales de la institución y constituye una alternativa viable para otras escuelas rurales de la región.

Figura 2

Sistematización de la preparación para el aprendizaje.



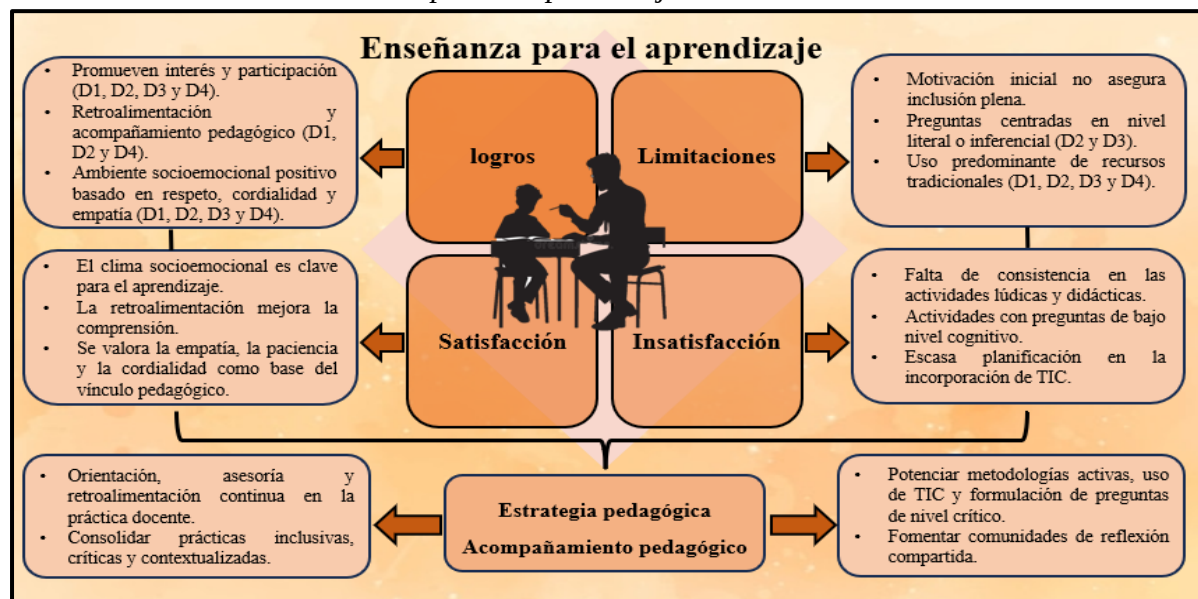
Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos en la primera categoría.

Los resultados evidenciaron que, en la fase inicial, la preparación para el aprendizaje se ubicaba en un nivel de *proceso*, caracterizado por diagnósticos pertinentes, pero con vacíos en la articulación curricular, la integración de enfoques transversales, la definición de competencias priorizadas, la formulación de criterios y la incorporación de TIC y metacognición. La aplicación de la enseñanza reflexiva permitió reestructurar los documentos pedagógicos, organizar coherentemente los propósitos, criterios y evidencias, fortalecer la secuenciación interna de las unidades y sesiones, e integrar prácticas de retroalimentación y análisis metacognitivo.

Finalmente, la fase de evaluación permitió corroborar avances significativos en diversos componentes del quehacer pedagógico; Mayor coherencia curricular, expresada en la articulación adecuada entre competencias, capacidades, enfoques transversales y criterios de evaluación; Se observó un uso progresivo y más intencionado de los TIC, integrados como apoyo didáctico para dinamizar las actividades de aprendizaje y favorecer la participación estudiantil.

Figura 3

Sistematización de la enseñanza para el aprendizaje.



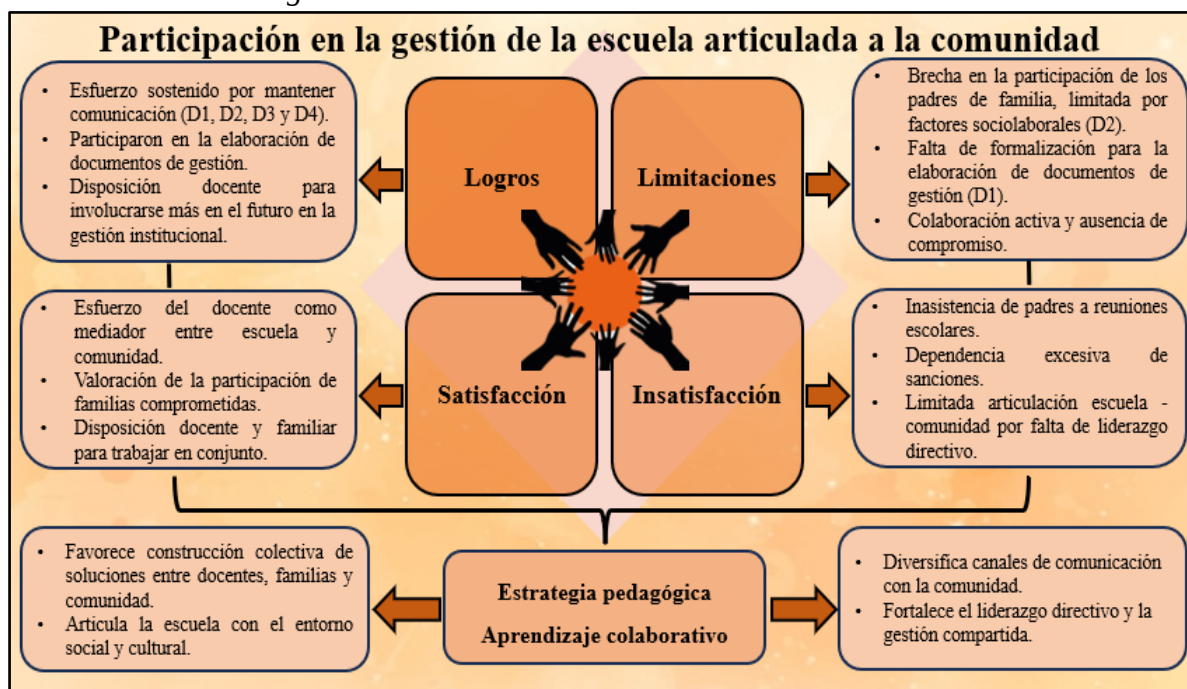
Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos en la segunda categoría.

El análisis de la enseñanza para el aprendizaje reveló inicialmente prácticas heterogéneas: un clima socioemocional positivo y retroalimentación en algunos casos, pero también predominio de preguntas de bajo nivel cognitivo, uso limitado de TIC, metodologías tradicionales y regulación conductual inconsistente. La implementación del acompañamiento pedagógico permitió introducir metodologías activas, preguntas críticas, actividades contextualizadas, materiales concretos y un uso más pertinente de recursos digitales, fortaleciendo la evaluación formativa y la participación estudiantil.

En la fase de evaluación se constató un avance notable hacia una enseñanza con enfoque crítico, inclusivo y diversificado, donde los docentes demostraron una mayor capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje centradas en el desarrollo de competencias. Este progreso se reflejó en prácticas pedagógicas más intencionales, sustentadas en una retroalimentación formativa basada en criterios claros y comprensibles para los estudiantes, así como en un manejo más adecuado del clima emocional, que favoreció la convivencia, la motivación, la seguridad para participar y la incorporación progresiva de metodologías activas.

Figura 4

Sistematización de la gestión de la escuela articulada a la comunidad.



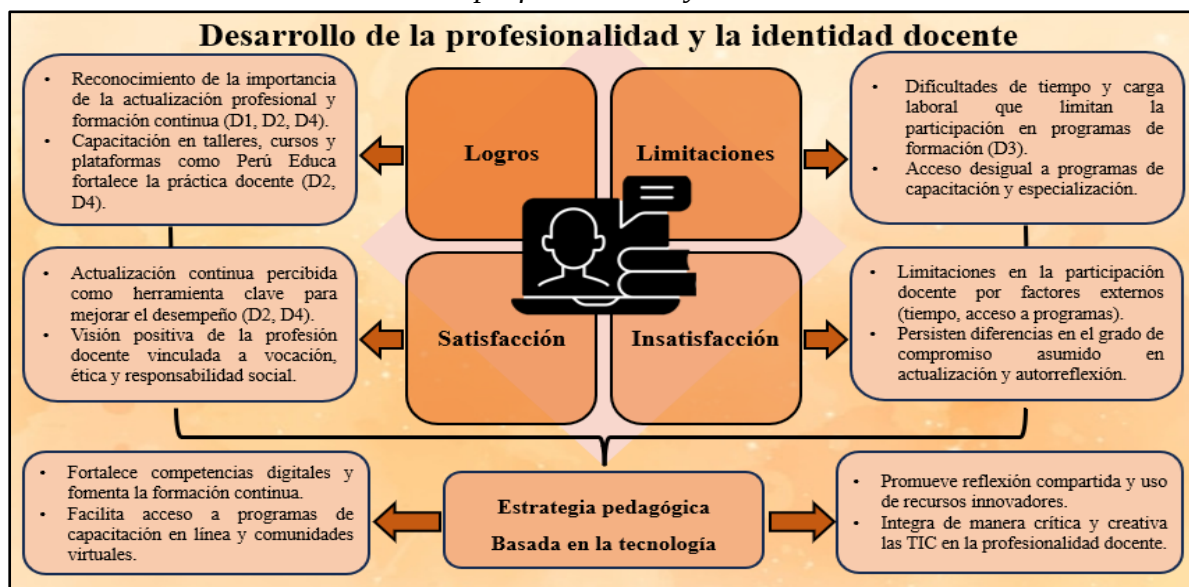
Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos en la tercera categoría.

La gestión participativa mostraba inicialmente avances limitados debido a la baja participación familiar, débil formalización de comisiones, escasa socialización de acuerdos y falta de procedimientos claros para la elaboración y monitoreo de documentos institucionales. La aplicación de la estrategia de aprendizaje colaborativo posibilitó formalizar comisiones, ampliar los espacios de diálogo, diversificar los canales de comunicación, ajustar horarios a las dinámicas sociolaborales de las familias.

La evaluación evidenció un incremento sustantivo tanto en la participación docente como en la involucración de las familias, reflejado en un compromiso más activo en la elaboración, revisión y actualización de los documentos de gestión (PEI, PAT, PCI y RI). Como resultado, la gestión dejó de depender exclusivamente de la dirección para consolidarse como un proceso participativo, colaborativo y orientado a la mejora continua, plenamente coherente con los lineamientos del PEN al 2036 y con los desempeños profesionales establecidos en el MBDD.

Figura 5

Sistematización del desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.



Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos en la cuarta categoría.

El diagnóstico inicial mostró que los docentes poseían una sólida base reflexiva y ética, con disposición a innovar y participar en procesos formativos, aunque persistían limitaciones en la sistematización de evidencias, la consolidación de comunidades profesionales y el acceso equitativo a programas de actualización. La estrategia basada en tecnología fortaleció la formación continua mediante el uso de plataformas virtuales, cursos especializados, portafolios digitales y recursos TIC que facilitaron la innovación metodológica, la autorreflexión y el análisis de evidencias.

Finalmente, se confirmó un desarrollo sostenido y progresivo de la identidad profesional docente, evidenciado en una mayor autonomía para la toma de decisiones pedagógicas, un compromiso ético más sólido frente a las necesidades del entorno, el fortalecimiento del pensamiento crítico para analizar y transformar la práctica, y una disposición creciente al trabajo colaborativo. Asimismo, se observó una capacidad más integrada y reflexiva para incorporar TIC en los procesos de E-A.

Discusión

Los resultados confirman que la mejora del desempeño docente en la IEP *San Agustín* de Chaca, Huanta, se sustenta en la articulación de cuatro ámbitos: preparación para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje, participación en la gestión escolar articulada a la comunidad y desarrollo de la profesionalidad docente. Estas dimensiones se fortalecen mediante el uso de estrategias pedagógicas significativas como la enseñanza reflexiva, el acompañamiento pedagógico, el aprendizaje colaborativo y el uso de TIC, en coherencia con los estándares del MDBB (MINEDU, 2017). En esta línea, Herrera et al. (2023) sostienen que las estrategias didácticas generan impactos positivos y sostenidos en el ejercicio de la E-A.

Asimismo, se evidenció que el aprendizaje colaborativo y la incorporación de TIC potencian el trabajo conjunto, la comunicación y la reflexión docente, promoviendo prácticas más dinámicas e inclusivas (Manotoa et al., 2025; Herrera y Villafuerte, 2023). Los resultados concuerdan con los antecedentes de Puche (2024), Campozano et al. (2024) y Garay (2023), quienes destacan la relevancia de la formación continua y la innovación metodológica en la consolidación de un desempeño profesional más efectivo. Del mismo modo, la participación en la gestión escolar se asocia al fortalecimiento del liderazgo pedagógico y la construcción de comunidades de aprendizaje (Bravo, 2023; MINEDU, 2017).

Finalmente, desde el enfoque crítico - reflexivo y formativo, el docente se concibe como un agente autónomo en mejora continua, capaz de transformar su práctica mediante la reflexión y la investigación acción (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, la experiencia en Chaca demuestra que la reflexión profesional, la actualización permanente y la ética docente son pilares de la identidad pedagógica, fortaleciendo el compromiso educativo. En conclusión, la articulación de estrategias pedagógicas significativas constituye una vía efectiva para elevar la calidad educativa en contextos rurales, promoviendo aprendizajes significativos, sostenibles y con impacto social.

Conclusiones

Primero. En conjunto, se confirma que la implementación articulada de estrategias pedagógicas significativas impacta de manera directa y positiva en la mejora del desempeño docente en todas sus dimensiones. La integración de la enseñanza reflexiva, el acompañamiento pedagógico, el aprendizaje colaborativo y las estrategias tecnológicas promueve prácticas más reflexivas, participativas, contextualizadas e innovadoras, ajustadas a las necesidades reales del contexto rural. Este enfoque integral fortalece la articulación entre teoría y práctica, consolida competencias profesionales sólidas y contribuye al incremento de la calidad educativa, posicionando al docente como agente clave de transformación social y educativa en su comunidad.

Segundo. La preparación para el aprendizaje se optimiza cuando la planificación docente adopta un enfoque estratégico, contextualizado y flexible, potenciándose mediante la aplicación de la enseñanza reflexiva. Esta metodología favorece un análisis crítico permitiendo tomar decisiones oportunas y ajustar el currículo a las características reales del estudiantado. En contextos rurales, su implementación garantiza una mayor correspondencia entre las demandas educativas, las experiencias previas de los estudiantes y los propósitos de aprendizaje. Asimismo, contribuye al fortalecimiento de los documentos pedagógicos y a la elaboración de materiales culturalmente pertinentes, incrementando la motivación y la comprensión significativa. En consecuencia, la enseñanza reflexiva se consolida como un componente clave para promover una práctica situada, crítica y sensible al contexto, orientada a elevar la calidad educativa.

Tercero. La enseñanza para el aprendizaje evidencia un fortalecimiento sustantivo mediante la estrategia de acompañamiento pedagógico, la cual dinamiza el desarrollo de las sesiones, promueve la autonomía estudiantil y favorece la construcción significativa del conocimiento. Su carácter personalizado, basado en la asesoría continua, la observación

colaborativa y la retroalimentación formativa, proporciona condiciones para refinar la práctica docente de forma inmediata y pertinente. Esta estrategia, además, contribuye a la alineación del desempeño docente con las rúbricas del MBDD, fortaleciendo tanto las habilidades técnicas como la seguridad profesional, lo que deriva en procesos de enseñanza-aprendizaje más consistentes y motivadores.

Cuarto. El aprendizaje colaborativo se posiciona como una estrategia altamente efectiva para fortalecer la participación en la gestión escolar articulada a la comunidad, integrando de manera activa a familias, autoridades locales y organizaciones sociales. Su implementación fortalece los vínculos de corresponsabilidad, genera espacios de confianza y fomenta prácticas de participación democrática, promoviendo una visión compartida de mejora educativa. A través de la interdependencia positiva y la responsabilidad conjunta, esta estrategia impulsa una gestión participativa donde los diversos actores asumen un rol protagónico en el desarrollo institucional y comunitario.

Quinto. La estrategia basada en tecnologías digitales tiene un impacto significativo en el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. La integración de recursos tecnológicos en la práctica pedagógica favorece procesos de enseñanza más dinámicos, pertinentes e inclusivos, ampliando el acceso a herramientas digitales, metodologías activas y entornos virtuales de aprendizaje. Su aplicación fortalece las competencias digitales, promueve la innovación pedagógica y posibilita la creación de ambientes interactivos. Además, contribuye al fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional y al reconocimiento del docente como actor transformador.

Referencias

Bravo, O. (2023). *Gestión pedagógica y desempeño docente en el logro de competencias en estudiantes de primaria, Atalaya – 2022* [Tesis de Maestría, Universidad Católica Sedes

Sapientieae].<https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/2012/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Campoza, et al. (2024). Desafíos, oportunidades y análisis de la formación continua en los docentes de bachillerato técnico. *ALCON* 4 (1), 207 - 221.https://www.researchgate.net/publication/378318455_Desafios_Oportunidades_y_Analisis_de_la_Formacion_Continua_en_los_Docentes_de_Bachillerato_Tecnico

Cardoza, F., Araujo, H. y Reyes, J. (2024). Desempeño de los formadores de docentes en escuelas normales: opinión de los jefes del departamento. *Revie*, 11 (1), 7-24.<https://revie.gob.do/index.php/revie/issue/view/26>

Carrasco, D. (2022). *Uso de herramientas digitales y desempeño docente en catedráticos de la carrera de Administración de Negocios de una universidad privada de Lima durante el periodo – 2022 - I* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú].
https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/6917/D.Carrasco_Trabajo_de_Investigacion_Maestria_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

De La cruz, G. (2022). Evaluación docente con enfoque formativo: El papel del acompañamiento entre pares. *Aula*, 29 (1), 313 – 326.<https://doi.org/10.14201/aula202329313326>

Gamboa, I. (2024). *Experiencias de autoaprendizaje de inglés en estudiantes de idioma inglés en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Nuestra Señora de Lourdes" Ayacucho, 2021* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga].https://repositorio.unsch.edu.pe/bitstream/UNSCH/6543/1/TD%20ED30_Gam.pdf

Garay, R. (2023). *El trabajo colaborativo mejora el desempeño docente en la I.E. San Agustín N° 88156, del distrito de Pampas, provincia de Pallasca – Ancash año 2020* [Tesis de

- maestría, Universidad de San Martín de Porres]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/12848/cerna_t es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, R. y Mendoza C. (2018). *Metodología de la investigación*. (2° ed.). Mc Graw Hill Education.
- Ministerio de Educación (2014). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. MACOLE S.R.L. repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3706/Protocolo%20de%20acompa%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). *Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del secretario general de las Naciones Unidas*. <https://www.ilo.org/es/publications/grupo-de-alto-nivel-sobre-la-profesion-docente-del-secretario-general-de>
- Ortiz, M. et al. (2024). Factores que influyen en el estado emocional y desempeño de los docentes en la educación presencial. *Mentor* 3 (7), 60 – 77. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6819/5955>
- Puche, D. (2024). Desarrollo profesional del docente desde el enfoque transformador humanístico. *Delectus* 7 (1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3904832002/html/>
- Puche, D. (2024). Desarrollo profesional del docente desde el enfoque transformador humanístico. *Delectus* 7 (1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3904832002/html/>
- Saravia, H. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la Educación Superior: una revisión sistemática 2019-2023. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo* 15 (1), 92 – 104. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995>

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD N°0080-2026-UNSCH-EPG/KBA

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la **Escuela de Posgrado – UNSCH**; en cumplimiento a la Resolución Directoral N°002-2026-UNSCH-EPG/D, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

AUTOR	Mtro. ELICEO CONGACHI HUAMAN
DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
GRADO ACADÉMICO QUE OTORGA	DOCTOR
DENOMINACIÓN DEL GRADO ACADÉMICO	DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN
TÍTULO DE TESIS	Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho
EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD	6% de similitud
N° DE TRABAJO	3003520465
FECHA	26 de julio de 2026

Por tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
Mr. Kelvis BERROCAL ARGUMEDO
Sub Director de Investigación

26 de julio de 2026.

CC:
Archivo
KBA/

Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho

por Eliceo CONGACHI HUAMAN

Fecha de entrega: 26-jul-2026 11:49a. m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 3003520465

Nombre del archivo: Eliceo_CONGACHI_HUAMAN_T.docx (4.1M)

Total de palabras: 33685

Total de caracteres: 207054

Estrategias pedagógicas significativas en el desempeño docente de la región de Ayacucho

INFORME DE ORIGINALIDAD

6%

INDICE DE SIMILITUD

6%

FUENTES DE INTERNET

7%

PUBLICACIONES

3%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet	1%
2	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	<1%
3	editorial.edulearn.ec Fuente de Internet	<1%
4	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1%
5	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru Trabajo del estudiante	<1%
7	María de los Ángeles Ortiz Cuenca, Carmen del Pilar Ortiz Cuenca, Martha Cecilia Chango Unapucha, Catty Elizabeth Cuenca Barrera et al. "Factores que influyen en el estado emocional y desempeño de los docentes en la educación presencial", MENTOR revista de investigación educativa y deportiva, 2024 Publicación	<1%
8	repositorio.uncp.edu.pe Fuente de Internet	<1%
9	Submitted to Universidad Nacional de Cajamarca Trabajo del estudiante	<1%
10	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1%
11	Quispe Loaiza, Maysha Yeset. "Gestión curricular y la práctica pedagógica en instituciones educativas del nivel inicial de la UGEL Lampa - Puno, 2021", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1%
12	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
13	espacio.digital.upel.edu.ve Fuente de Internet	<1%

14	repositorio.unu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	repositorio.upla.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	repositorio.undac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
17	Submitted to Universidad Nacional de Trujillo Trabajo del estudiante	<1 %
18	redtransdi.com Fuente de Internet	<1 %
19	repositorio.usam.ac.cr Fuente de Internet	<1 %
20	repositorio.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
21	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
22	Cruz Soncco, Norma. "Desempeño docente y el liderazgo transformacional en docentes de las instituciones educativas 56074 Santa Barbara y Qotaqwasi de Layo, de la UGEL Canchis Cusco, 2023", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
23	www.risti.xyz Fuente de Internet	<1 %
24	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
25	repositorio.usmp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
26	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
27	Submitted to Universidad de Piura Trabajo del estudiante	<1 %
28	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
29	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas
Excluir bibliografía

Activo
Activo

Excluir coincidencias

< 30 words

**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN
RESOLUCIÓN DIRECTORAL N°00599-2026-UNSCH-EPG/D.**

Siendo las 08:00 a.m. del 06 de julio de 2026 se reunieron en el auditorium de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, el Jurado Examinador y Calificador de Tesis, presidido por el **Dr. MARCELINO POMASONCCO ILLANES** Director (e) de la Escuela de Posgrado, el **Dr. ROLANDO ALFREDO QUISPE MORALES** Director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, e integrado por los siguientes miembros: **Dr. OSCAR GUTIERREZ HUAMANI** y el **Dr. CIRO AUGUSTO MADUEÑO GARCIA**; para la sustentación oral y pública de la tesis titulada: **ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS EN EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LA REGIÓN DE AYACUCHO**, presentado por el **Bach. ELICEO CONGACHI HUAMAN**. Teniendo como asesor al **Dr. LUIS LUCIO ROJAS TELLO**.

Acto seguido se procedió a la exposición de la tesis, con el fin de optar el Grado Académico de **DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN**. Formuladas las preguntas, éstas fueron absueltas por el graduando.

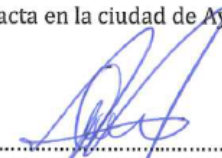
A continuación, el Jurado Examinador y Calificador de Tesis procedió a la votación, la que dio como resultado el siguiente calificativo: CAJORCE (14).

CALIFICACION (x)	
Aprobado(a) por Unanimidad.	☒
Aprobado(a) por Mayoría.	☐
Desaprobado(a) por Unanimidad.	☐
Desaprobado(a) por Mayoría.	☐

Marcar con un aspa (x).

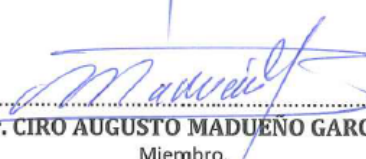
Luego, el presidente del Jurado recomienda que la Escuela de Posgrado proponga que se le otorgue al **Bach. ELICEO CONGACHI HUAMAN**, el Grado Académico de **DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN**. Siendo las 9:40 0:00 hrs. se levanta la sesión.

Se extiende el acta en la ciudad de Ayacucho, a las 9:40 0:00 hrs. del 06 de julio de 2026.


.....
Dr. MARCELINO POMASONCCO ILLANES
Director (e) de la Escuela de Posgrado.


.....
Dr. ROLANDO ALFREDO QUISPE MORALES
Director de la UPG-FCE.

.....
Dr. OSCAR GUTIERREZ HUAMANI
Miembro.


.....
Dr. CIRO AUGUSTO MADUEÑO GARCIA
Miembro.


.....
Dr. ENRIQUE JAVIER AGUILAR FELICES
Secretario Docente.

Observaciones: