UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



UARM
Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

LA MENTORÍA COMO ESTRATEGIA FORMATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA GESTIÓN ESCOLAR: EL CASO DE CINCO DIRECTIVOS EN LAS REGIONES DE CUSCO, PIURA, UCAYALI Y LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación
con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública

KEITHSY FALLOW INCISO CASTILLO

Presidente: Yeni Yanet Minaya Aguilar
Asesor: Ivan Andres Ramírez Zapata
Lector 1: Giovanna Moreano Villena
Lector 2: Carlos Alberto Toledo Gutierrez

Lima – Perú
Marzo de 2026

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.
CONSEJEROS
Pte.

De nuestra consideración:
Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por INCISO CASTILLO, Keithsy Fallow, quien solicita la obtención de su grado académico de maestra a través de la sustentación de tesis de maestría.
El producto académico elaborado tiene como título "La mentoría como estrategia formativa para el fortalecimiento de la gestión escolar: el caso de cinco directivos en las regiones de Cusco, Piura, Ucayali y Lima Metropolitana".
Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos respectivamente, declaramos que el producto académico de Keithsy Fallow Inciso Castillo ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.
El resultado que arroja el programa es de 16% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.
Firmado en Lima, el 24 del mes de julio de 2026

Atentamente,

Ivan Andres Ramírez Zapata Asesor	Uriel Montes Serrano Presidente de la Comisión de Grados Académicos de la Escuela de Posgrado

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

Docente: Maestra venimos de años de contexto, esos niñitos a veces no están avanzando.

Directora: Tranquila, va a ver el momento que ellos despiertan, hay que seguir ahí motivándoles.

(Diálogo en escuela de Ucayali, 2023)

DEDICATORIA

A Salvador, mi hijo de cuatro años, quien con sus abrazos y besos me dio todas las energías que necesité para terminar este proyecto.

AGRADECIMIENTO

Gracias a mi mamá y a mis hermanas por el apoyo económico incondicional en los momentos que más lo necesitaba.

Gracias a mi asesor, no sólo por su permanente seguimiento, sino por motivarme siempre a continuar. Más que un asesor, es un mentor para mí.

Y gracias a todos los directores y docentes quienes, de forma voluntaria y desinteresada, participaron de las entrevistas. No hubiera podido realizar la presente investigación sin la información que me brindaron.

RESUMEN

La presente investigación analiza la mentoría como estrategia formativa para el fortalecimiento de la gestión escolar en directivos de instituciones educativas públicas del Perú, a partir de la experiencia de la Asistencia Técnica en Gestión Escolar (ATGE), implementada por el Ministerio de Educación entre 2019 y 2021. El estudio busca identificar qué aspectos de la gestión escolar se fortalecieron con esta estrategia en directivos participantes. La investigación adopta un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso múltiple en instituciones educativas de Cusco, Piura, Ucayali y Lima Metropolitana. Se emplearon entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes, observación no participante de procesos de retroalimentación pedagógica y revisión de documentos de gestión institucional. Los resultados muestran que la mentoría contribuyó al fortalecimiento del uso de información para el diagnóstico institucional y la planificación del monitoreo y acompañamiento pedagógico. Asimismo, se identificó el desarrollo de prácticas de liderazgo pedagógico orientadas al acompañamiento docente y a la generación de confianza en la comunidad educativa. No obstante, se evidencian limitaciones en la sostenibilidad de estas prácticas en el tiempo.

Palabras clave: mentoría educativa, gestión escolar, liderazgo pedagógico, formación de directivos, políticas educativas.

ABSTRACT

This study examines mentoring as a professional development strategy to strengthen school management among principals of public schools in Peru, based on the experience of the Technical Assistance in School Management program (ATGE), implemented by the Ministry of Education between 2019 and 2021. The research aims to identify and analyze which aspects of school management were strengthened through this strategy among participating principals. The study adopts a qualitative approach through a multiple case study in three public schools located in the regions of Cusco, Piura, Ucayali and Metropolitan Lima. Data collection methods included semi-structured interviews with principals and teachers, non-participant observation of feedback sessions between principals and teachers, and the review of institutional management documents. The findings indicate that mentoring contributed to strengthening several aspects of school management, particularly the use of data for institutional diagnosis and the planning of monitoring and support for pedagogical practice. The study also identifies the development of leadership practices oriented toward teacher support and the strengthening of trust-based relationships within the school community. However, the results also reveal limitations in the sustainability of these practices over time.

Keywords: educational mentoring, school management, instructional leadership, principal training, education policy.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 10
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO 18
1.1. Consideraciones generales 18
1.2. Formación a directivos: desafíos comunes 19
1.3. Oferta formativa a directivos de escuela 20
1.4. Formación a directivos de escuela en gestión escolar y liderazgo escolar 21
1.5. Dimensiones de la gestión escolar en la propuesta de mentoría de la ATGE 24
1.5.1. Diseño de implementación de la mentoría de la ATGE 28
1.6. La mentoría como estrategia de formación a directivos 30
1.7. Brecha de implementación 34
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO 35
2.1 Análisis e interpretación de la información 45
CAPÍTULO III: RESULTADOS 46
3.1. Mejoras en la capacidad para la planificación institucional (objetivo específico 1) 47
3.1.1. Diagnóstico de los logros de aprendizaje y la práctica pedagógica 47
3.1.2. Diagnóstico de la práctica pedagógica en la IE 50
3.1.3. Establecimiento de metas institucionales para los logros de aprendizaje 54
3.1.4. Establecimiento de metas institucionales para la práctica pedagógica 56
3.1.5. Seguimiento de las metas institucionales 57
3.1.6. Conclusión 58
3.2. Mejora en las capacidades para el monitoreo y acompañamiento 59
3.2.1. Planificación y organización del monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica 60
3.2.2. Instrumento y registro de información sobre la práctica pedagógica 61
3.2.3. Proceso de retroalimentación 62
3.2.4. Conclusión 67

3.3. Mejora en las capacidades para implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (objetivo específico 3) 68
3.3.1. Planificación de las CAP 71
3.3.2. Las reuniones de trabajo colaborativo tienen objetivos pedagógicos 72
3.3.3. Conclusión 73
3.4. Análisis del liderazgo educativo de los directivos (objetivo específico 4) 74
3.4.1. El liderazgo distribuido y transformacional del directivo favorece la mejora del clima institucional 75
3.4.2. Conclusión 77
3.5. Brecha de implementación (objetivo específico 5) 78
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN 87
4.1. Sobre la capacidad para la planificación institucional 87
4.1.1. Uso de datos: una tendencia hacia una gestión más objetiva 87
4.1.2. Diagnóstico de la práctica pedagógica en la IE 88
4.1.3. Seguimiento de las metas institucionales 89
4.2. Sobre las capacidades de monitoreo y acompañamiento 90
4.3. Sobre las capacidades de implementación de CAP 92
4.4. Sobre el liderazgo educativo 93
4.5. Sobre la brecha de implementación 95
4.5.1. Brechas en el monitoreo 95
4.5.2. Factores Críticos para el Éxito 96
4.6. Discusión integradora sobre las capacidades instaladas por la mentoría 97
Conclusiones 99
Referencias bibliográficas 103
Anexos 108
Anexo N.° 1: Conformidades de los entrevistados 109
Anexo N.° 2: Ficha de sistematización de la retroalimentacióne 123

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de la intervención por año 14
Tabla 2. Aplicación de las técnicas de información en tiempo en minutos.....35
Tabla 3. Porcentaje de escuelas en los niveles 1, 2, 3 y 4 según resultados del MPE 2023 respectivamente en cinco regiones 38
Tabla 4. Técnica de recojo de información por aspecto observable de la ATGE 39
Tabla 5. Indicadores del monitoreo y acompañamiento y otros indicadores emergentes 41
Tabla 6. Lista de directores entrevistados 46
Tabla 7. Comparación de dos observaciones de retroalimentación.....63
Tabla 8. Modalidades de trabajo colaborativo.....69
Tabla 9. Comparativo de percepciones sobre CAPs entre directivos y docentes.....72
Tabla 10. Alineamiento entre los objetivos de la ATGE y las dimensiones que orientaron su implementación.....78
Tabla 11. Resumen de IIEE focalizadas y reportadas por año en la ATGE.....79
Tabla 12. IIEE focalizadas por región y por año.....79
Tabla 13. Cuadro comparativo de los indicadores del monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica. 81
Tabla 14. Indicadores de monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica al 2023. 83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño de implementación de la ATGE – Mentoría a Directivos 30
Figura 2. Fotografía del planteamiento de metas en un Plan Estratégico Institucional 2023 de una de las escuelas focalizadas 48
Figura 3. Página del PAT de una escuela en Ucayali. 50
Figura 4. Fotografías de una ficha de Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica Pedagógica de una de las escuelas focalizadas en el marco de esta investigación. 52
Figura 5. Fotografía de la sistematización de la práctica pedagógica de un trimestre correspondiente a una escuela focalizada por este estudio. 57

INTRODUCCIÓN

La implementación de estrategias formación a directivos (directores y subdirectores) de escuelas públicas es una práctica establecida en varios países. Un aspecto fundamental de estas estrategias es la formación en capacidades para el ejercicio del liderazgo, cuya importancia ha sido señalada en estudios que muestran el impacto indirecto que este tiene en los logros de aprendizaje de los estudiantes. El presente estudio se enmarca en la literatura sobre programas de formación para el desarrollo de liderazgo educativo (Cuenca y Cáceda, 2017).

Según el documento "Disposiciones para el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de la propuesta formativa del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas" (Minedu, 2021a), las autoridades encargadas de dirigir escuelas públicas deben de estar en la capacidad de gestionar dichas instituciones en función de objetivos establecidos en sus respectivos procesos de planificación, los cuales deben ser realizados con adecuados criterios técnicos y pedagógicos. De acuerdo con este mismo documento, quienes están a la cabeza de este desarrollo son directores y subdirectores de escuelas, que son los responsables de implementar dichos objetivos cada año. Para potenciar la capacidad y el liderazgo de estas autoridades, el Perú ha desarrollado mecanismos para potenciar las aptitudes y competencias que estas tareas requieren. Estos mecanismos forman parte de lo que en esta investigación llamo "formación de directivos".

Siguiendo con lo que el referido documento destaca, la formación a directivos tiene cuatro dimensiones: a) pedagógica, b) administrativa, c) estratégica y d) comunitaria. Al distinguir estas cuatro dimensiones, el documento señala que la formación de directivos no solo persigue el desarrollo profesional de los mismos, sino también convertirlos en agentes que contribuya a transformar las prácticas educativas dentro de las escuelas. Una de las iniciativas más importantes de formación de directivos en años recientes fue el proyecto de Asistencia Técnica en Gestión Escolar (ATGE), el cual tuvo lugar entre los años 2019 y 2021, y cuyo componente central fue un programa

de mentoría en gestión escolar. El público objetivo de este programa fueron los equipos directivos que cumplían con las siguientes condiciones:

- cuentan con al menos cuatro años de experiencia,
- obtuvieron bajos resultados en la evaluación Monitoreo de Prácticas Escolares (MPE) 2018[1]
- obtuvieron bajos resultados en la Evaluación del Desempeño a Directivos (EDD) 2018[2],
- laboran en escuelas en las cuales los estudiantes presentaron bajos resultados en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2018[3].

En el Perú este tipo de estrategia para formar a directivos de escuela pública fue implementada por primera vez a través de la Asistencia Técnica en Gestión Escolar (ATGE). Esta tuvo una etapa piloto en el año 2019, y pasó a su etapa de ejecución durante los años 2020 y 2021, bajo el contexto de la pandemia de la Covid-19.

La ATGE contrató a docentes con experiencia en gestión escolar para que desempeñaran el rol de mentores de los directivos participantes del programa. Estos mentores, en coordinación con un equipo técnico del Ministerio de Educación, realizaban visitas mensuales a los directivos en sus instituciones educativas, inicialmente de manera presencial y, posteriormente, en modalidad virtual a raíz de la pandemia de la COVID-19. Dichas visitas tenían como propósito acompañar y fortalecer la aplicación de instrumentos de gestión y estrategias formativas en tres dimensiones clave: la planificación institucional, el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, y el trabajo colaborativo mediante las comunidades de aprendizaje profesional. Esto es consistente con el objetivo principal de la estrategia de mentoría: fortalecer el liderazgo de los directivos en las tres dimensiones señaladas.

En esta investigación, me pregunto si los docentes que participaron de esta estrategia vieron efectivamente fortalecido su liderazgo en el sentido señalado. Después de todo, si un directivo fue parte de estrategia, esto debería de reflejarse en su práctica diaria. En consecuencia, la presente tesis se adentra en el análisis del impacto de la ATGE.

[1] El MPE es una herramienta que recoge y analiza información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, clima institucional y gestión escolar de una muestra de instituciones educativas públicas una vez al año.

[2] La EDD es una evaluación en la que se observa el desempeño real en la escuela, permitiendo medir de forma directa la gestión de las condiciones operativas, el acompañamiento y monitoreo a los docentes en el aula, y la gestión de la convivencia escolar.

[3] La ECE es una prueba nacional que aplica el Ministerio de Educación para medir los aprendizajes en escuelas de todo el Perú. Sus datos se usan para diagnosticar la calidad educativa, permitiendo diseñar estrategias pedagógicas y asignar recursos donde más se necesitan.

Concretamente, la investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿qué aspectos de la gestión escolar de cinco directivos se vieron fortalecidos por su participación en la estrategia de mentoría implementada por la ATGE? Consecuentemente, el objetivo general de esta tesis es el de identificar aquellos aspectos en los que la mentoría fortaleció el liderazgo de los directivos de cinco escuelas públicas. Para efectos de alcanzar este objetivo general, me he planteado los siguientes objetivos específicos.

1. Identificar el incremento en las capacidades para la planificación institucional de cinco directivos de escuelas públicas que participaron del programa de mentoría de la ATGE.
2. Identificar el incremento en las capacidades para el monitoreo y acompañamiento pedagógico de cinco directivos de escuelas públicas que participaron del programa de mentoría de la ATGE.
3. Identificar el incremento en las capacidades para la formación de Comunidades de Aprendizaje Profesional de cinco directivos de escuelas públicas que participaron del programa de mentoría de la ATGE.
4. Analizar el liderazgo de cinco directivos participaron del programa de mentoría de la ATGE.
5. Analizar brecha de implementación entre las capacidades que la mentoría buscaba potenciar y aquellas que efectivamente se vieron potenciadas en cinco directivos de escuelas públicas que participaron del programa de mentoría de la ATGE.

La Asistencia Técnica en Gestión Escolar (ATGE)

Si bien las estrategias formativas se implementaron en las regiones de origen de los directivos escolares, los contenidos, enfoques y herramientas eran homogéneos y definidos centralmente por el Ministerio de Educación, instancia que además asumió la conducción del programa y la contratación de los mentores. En este sentido, el modelo adoptado por el Estado peruano, a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación a Directores y Subdirectores (PNFCDS), puede caracterizarse como centralista, en tanto el diseño curricular, la definición de contenidos, los criterios de intervención y las trayectorias formativas se establecen desde una oficina central, con escaso margen para la contextualización regional o institucional. Este enfoque también se evidencia en los concursos nacionales para el acceso a cargos directivos y en la oferta de

programas de formación diferenciados según las etapas del desarrollo profesional, todos ellos definidos y gestionados por el Ministerio de Educación (Minedu, 2020).

La ATGE fue una intervención que empezó en junio del año 2019 en su etapa piloto y culminó en octubre del 2021. La etapa piloto llegó hasta diciembre del 2019, mientras que los años posteriores corresponden a la implementación propiamente dicha. La ATGE fue diseñada con el objetivo de fortalecer la gestión escolar en los directivos de escuelas públicas a nivel nacional sobre todo en tres aspectos: planificación institucional, el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y el trabajo colaborativo. Una estrategia central para lograr este objetivo fue la mentoría. Esta intervención fue liderada por la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF) del Ministerio de Educación, la cual es responsable de identificar las necesidades formativas del personal directivo y administrativo de las escuelas públicas, así como de diseñar, implementar, monitorear y evaluar las estrategias, orientaciones e intervenciones pertinentes.

Hasta el año 2019, la oferta formativa implementada por la DIF consistía en cursos de inducción y diplomados en gestión escolar y liderazgo pedagógico, los que estaban a cargo del Programa Nacional de Formación y Capacitación para Directores y Subdirectores (PNFCDS). En ese año, la DIF formuló un programa piloto de mentoría dirigido a los directivos con bajo desempeño, con el objetivo de fortalecer sus capacidades de liderazgo pedagógico.

La mentoría es, en términos simple, una relación que se establece entre un mentor y un mentoreado. Para el caso que estamos analizando, el primero es un directivo con experiencia en el cargo, mientras que el segundo es un directivo que cumple las cuatro condiciones antes señaladas. En términos generales, la implementación de la ATGE suponía las siguientes grandes acciones:

1. Focalización de los directivos de escuela que presentaron bajos resultados en el MPE 2018, la EDD 2018 y la ECE 2018.
2. Diseño e implementación de talleres de capacitación a los mentores y acompañantes de mentor.
3. Diseño y elaboración del modelo de implementación a partir de visitas mensuales a los directivos focalizados a nivel nacional en tres dimensiones de la gestión escolar.
4. Monitoreo y acompañamiento a la implementación.
5. Reporte e informe de los indicadores formulados.

Dado que es el cuarto punto aquel en el que ocurre la implementación in situ del programa, señalo algunos detalles sobre este. El monitoreo se realizó de dos formas: monitoreo a los indicadores de la intervención y monitoreo a los acompañantes del mentor. Los indicadores de la intervención salían del reporte de los mentores sobre sus mentoreados. Por su parte, el "acompañamiento" es el reporte sobre el desempeño de los mentores que hacían -valga la redundancia- los acompañantes del mentor, el cual era personal contratado por la ATGE, o un ente aliado externo. La Tabla 1 presenta un resumen de las características principales de la intervención por año.

Tabla 1. Resumen de la intervención por año

	Piloto 2019	Primer año 2020	Segundo año 2021
Cantidad de IIEE focalizadas	215	536	493
Cantidad de IIEE reportadas	200	478*	385*
Cantidad de Mentores	22	53	48
Cantidad de Acompañantes de mentor	3	9	5
Alcance en regiones	22	23	23
Cantidad de visitas programadas por IE	3	6	3
Modalidad	Presencial	Virtual	Virtual

* Los datos corresponden a la última visita realizada en la intervención
Fuente: Documento "Asistencia Técnica a Directivos 2019-2021" (Minedu, 2021c).

El diseño de la intervención intentó mantener a los mismos directivos durante los tres años, salvo el último año, en el que la muestra se redujo. Asimismo, la intervención atravesó por varios cambios, a partir de los cuales identifico tres etapas en la intervención.

1. En la etapa piloto (2019), la mentoría se orientó al fortalecimiento de tres dimensiones: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, y trabajo colaborativo. Durante este periodo, el diseño, la implementación y el monitoreo de la intervención estuvieron a cargo de la ATGE y se desarrollaron de manera paralela a los cursos y diplomados ofrecidos por el PFCDS.
2. En el primer año de implementación (2020), la intervención atravesó dos momentos. Inicialmente, se desarrolló de manera presencial, empezando un taller de inducción dirigido a los mentores. Posteriormente, debido a la emergencia sanitaria, el diseño fue adaptado a la modalidad virtual. En esta etapa, la intervención mantuvo su independencia respecto del PFCDS. Además, la dimensión de gestión escolar fue reformulada como gestión escolar a distancia, en coherencia con el contexto de educación remota.

3. En el segundo año (2021), la mentoría se implementó completamente en modalidad virtual. La ejecución y el monitoreo estuvieron a cargo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), mientras que el diseño y el taller de inducción continuaron bajo la responsabilidad del equipo central de la DIF, que ya había coordinado la intervención en los años previos. En esta etapa, la intervención se concentró en el fortalecimiento del monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y de las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP). La focalización se mantuvo sobre los mismos directivos del año anterior (con algunas excepciones), aunque el número de participantes fue menor respecto al año anterior.

A partir de la descripción de cada etapa, se puede caracterizar la intervención con respecto a las condiciones en las que se implementó.

a) La intervención nace como una propuesta innovadora que buscaba implementar una estrategia para fortalecer el liderazgo pedagógico de los directivos a nivel nacional.
b) El inicio de la pandemia por la Covid-19 introdujo una importante variación en la implementación y monitoreo para los años 2020 y 2021.
c) Es importante tener en cuenta que sólo en el año 2020 se realizaron seis visitas por cada escuela focalizada, lo que no ocurrió el siguiente año, en el que solo se realizaron tres visitas por escuela focalizada.
d) La continuidad parcial de los directivos focalizados entre el primer año de intervención al segundo año, debido a que algunos directivos no formaron parte de la focalización en el año 2021. En el caso de los cinco directivos analizados en esta tesis, todos fueron objeto de la intervención en los tres años cubiertos.
e) Si bien el diseño siempre fue propuesto por el equipo central de la DIF, los encargados de la implementación y monitoreo de la ATGE en el 2020 fue la DIF y el 2021 fue la OEI[4].

A partir del estudio de cinco directivos participantes del programa, la

[4] De acuerdo con el Convenio N° 003-2021-MINEDU.

investigación evidencia que la mentoría contribuyó al fortalecimiento de aspectos clave de las capacidades de gestión escolar. Los principales hallazgos son los siguientes:

a) mejoras en la recolección y el uso de datos para la planificación institucional;
b) fortalecimiento de las relaciones personales y profesionales entre directivos y docentes;
c) el uso de las herramientas provistas por la ATGE para la sistematización de la información, el seguimiento de los aprendizajes y el desarrollo de la práctica pedagógica.
d) el uso de las herramientas provistas por la ATGE ocurre de manera solo parcialmente satisfactoria, en la medida en que no se han integrado de manera consistente y articulada en los procesos de planificación institucional de las escuelas.
e) vacíos en varios aspectos del recojo de información y uso de herramientas de planificación, los cuales se relacionan con problemas de conectividad a internet, brecha digital y formación técnica previa.

Quienes se desenvuelven como directivos de escuelas públicas, se han desempeñado previamente como docentes y han sido formados como tales. Esta investigación no discutirá si las mallas curriculares de las instituciones que forman a los docentes son adecuadas, ni qué tan adecuados son los cursos contenidos en tales mallas. El énfasis aquí es específicamente en el programa de mentoría incluido en el ATGE.

Plan de la tesis

El Capítulo I desarrolla el marco teórico de la investigación, abordando los antecedentes sobre la formación de directivos escolares, la oferta formativa existente, la gestión y el liderazgo escolar, así como la mentoría como estrategia formativa, incorporando además el análisis de las políticas públicas y los problemas de brecha de implementación. El Capítulo II presenta el marco metodológico, en el que se describe el enfoque, el diseño del estudio, los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados para analizar la experiencia de mentoría en las instituciones educativas seleccionadas. En el Capítulo III se exponen los resultados organizados según los objetivos específicos, evidenciando los efectos de la mentoría en el uso de datos para la gestión escolar, el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, el

fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje profesional, el liderazgo directivo y el clima institucional, así como la identificación de la brecha de implementación. Finalmente, el Capítulo IV desarrolla la discusión de los hallazgos, contrastándolos con el marco teórico y la evidencia previa, para explicar los factores que contribuyeron al éxito o a las limitaciones de la mentoría como estrategia de formación directiva. el documento finaliza con las conclusiones y aportes para el fortalecimiento de la gestión escolar y el diseño de políticas educativas.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En el Perú, la formación de directivos escolares ha sido históricamente menos priorizada que la de los docentes, lo que ha llevado a que sus funciones se limiten a tareas administrativas, sin que se establezcan claramente las expectativas institucionales sobre su desempeño. Los directivos (recuérdese, directores y subdirectores) son actores clave en el sistema educativo, pues son los responsables de organizar el funcionamiento de las escuelas y de promover mejoras en la calidad educativa. Por lo tanto, es fundamental definir y fortalecer las competencias requeridas para cumplir con su rol.

La formación de directivos implica un proceso llamado a proporcionarles las habilidades necesarias para liderar y gestionar sus instituciones, abordando temáticas que impactan directamente en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, es relevante desarrollar una agenda de investigación sobre las trayectorias de estos actores educativos. La presente tesis es un paso en esa dirección.

1.1. Consideraciones generales

Dado que son los responsables de organizar el funcionamiento de las escuelas, los directivos son actores fundamentales para generar mejoras en las instituciones educativas (Serrano y Martín-Cuadrado, 2017; Cuenca y Cáceda, 2017; Díaz, 2018; Estrada Loya y Villarreal Ballesteros, 2018; Muñoz et al., 2019). De hecho, se ha encontrado que el liderazgo educativo ejercido por los directivos incide positivamente en los logros de aprendizaje y, por ende, en la mejora de la calidad educativa (Cuenca y Cáceda, 2017; Muñoz, 2018). Sin embargo, se trata de una incidencia indirecta, ya que es el docente, y no el directivo, el encargado principal de educar al estudiante (Freire y Miranda, 2014).

A razón de la importancia de los directivos escolares en el sistema educativo, los países implementan diversas estrategias formativas. Entre ellas destacan los cursos de especialización, los diplomados y la mentoría (Minedu, 2021b). Es común que esta oferta

se estructure en función de la etapa en la cual se encuentra el profesional en su trayectoria como directivo (Minedu, 2020); en cada etapa, se hace énfasis en temáticas particulares relevantes para su desempeño, y se identificará su perfil y tipo de liderazgo. Investigaciones hechas en países como Chile, Canadá, España y Singapur (Ärlestig et al., 2016; Muñoz, 2018) muestran que la mentoría es considerada una estrategia importante debido a su enfoque personalizado y la continua interacción entre el mentor y el mentoreado, lo que brinda apoyo permanente y facilita el desarrollo de competencias específicas.

Los estudios mencionados dan cuenta de aspectos generales sobre las trayectorias entorno y desempeño de los directivos de escuela pública. A continuación, hago una revisión de estudios específicos sobre distintas aristas de la función directiva.

1.2. Formación a directivos: desafíos comunes

La formación de directivos escolares presenta desafíos comunes en diversos países. Por ejemplo, en España, Serrano y Martín-Cuadrado (2017) identifican los siguientes problemas que afectan el buen desempeño de los directivos: el estrés laboral que experimenta el director de escuela, derivado de la falta de claridad sobre el marco normativo respecto de sus funciones, la inestabilidad de su cargo, la escasa formación recibida y los liderazgos poco participativos. Navarro-Corona et al. (2017) identifican desafíos similares en México, específicamente en relación con los nombramientos en puestos directivos en escuelas de educación primaria. Estas dificultades incluyen la administración de recursos humanos, la gestión del tiempo y la toma de decisiones, los cuales no se adaptan a las necesidades específicas de cada directivo. Por su parte, Estrada Loya y Villarreal Ballesteros (2018) afirma que la preparación académica para la función directiva es insuficiente en México. A partir del análisis de cuatro casos, propone la necesidad de mejorar la formación de directivos en materia de: ejercicio de la autoridad necesaria para la transformación del rol docente al de directivo; organización de las actividades escolares en función de los objetivos y metas trazados, involucrando a todos los actores de la comunidad educativa; obtención de los recursos para la mejora continua; y adquisición de los conocimientos y desarrollo las habilidades requeridas para un desempeño efectivo en el cargo.

En el Perú, Cuenca y Cáceda (2017) destacan tres problemáticas importantes. En primer lugar, el desencuentro entre lo ideal y lo normativo respecto del rol del directivo y la inexistencia de una definición legal que especifique quiénes integran el equipo

directivo en la escuela. En segundo lugar, lo extenuante que resulta el tiempo dedicado a desarrollar sus actividades como directivo. Por último, encuentran que la sobrecarga administrativa les resta tiempo para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo. Adicionalmente, estos mismos autores consideran que es crucial que los programas de formación establezcan metas claras que impulsen al directivo a priorizar la mejora de los logros de aprendizajes como indicador de éxito de la gestión escolar (Cuenca y Cáceda, 2017).

1.3. Oferta formativa a directivos de escuela

En casi todos los países del mundo, el directivo de escuela ha sido previamente formado como docente, y se ha desempeñado como tal (Arikewuyo, 2009; Cuenca y Cáceda, 2017; Díaz, 2018). Es decir, el directivo tiene un conocimiento previo sobre el funcionamiento de las escuelas y la implementación de estrategias pedagógicas. Ärlestig et al. (2016) y Muñoz (2018) realizan un recuento de los requisitos necesarios para acceder al cargo de directivo en varios países del Primer y Tercer Mundo. Se observa que muchos programas de formación para directivos son gestionados por el Estado, lo cual es común en países con una administración centralizada, como Singapur, Chile y Perú. En contraste, países con sistemas federales optan por descentralizar la formación de acuerdo con su división administrativa; Estados Unidos y Canadá son ejemplos de esto, donde cada estado es autónomo para definir sus estrategias de formación de directivos. Por otro lado, en países con estructuras nacionales centralizadas de control administrativo, el liderazgo directivo se ve restringido por el exceso de burocracia y administración. Muñoz (2018) también destaca que para alcanzar buenos resultados en los programas de formación es fundamental la colaboración entre universidades y gobiernos locales.

También se ha observado que, aunque la formación docente es una etapa previa a la formación de directivos en la mayoría de los países analizados en el estudio de Muñoz (2018), el docente puede llevar a cabo los módulos avanzados de formación para directivo antes de asumir dicho cargo o cuando ya está en funciones. Sin embargo, esta formación varía entre un país y otro. Aunque la mayoría exige una experiencia mínima en docencia, no todos los docentes pueden postular al cargo de directivo. En los países federales, se requiere como condición certificaciones del sistema educativo que comprende programas específicos (Muñoz, 2018), mientras que aquellos con una administración más centralizada se priorizan aspectos administrativos y burocráticos.

A nivel internacional, la formación de directivos escolares se desarrolla

principalmente a través de programas que combinan capacitación y acompañamiento, especialmente en países con sistemas educativos de administración centralista (Muñoz, 2018). En estos contextos, los directivos acceden -o se ven obligados a acceder- a procesos formativos alineados con las políticas educativas nacionales. Países como Singapur, Chile y Perú constituyen ejemplos de este enfoque, en los que la formación directiva es diseñada desde una instancia central y se organiza en función de etapas del desarrollo profesional.

En esa línea, diversos estudios señalan que la formación de directivos suele estructurarse en tres etapas: una etapa inicial, orientada a docentes que están por asumir o acaban de asumir el cargo directivo; una etapa intermedia o de inducción, correspondiente a directivos que se encuentran en sus primeros años de ejercicio; y una etapa de formación continua, dirigida a directivos con mayor experiencia, quienes incluso pueden asumir funciones de supervisión u otros cargos de liderazgo educativo (Muñoz, 2018; Navarro-Corona et al., 2017). El presente estudio analiza la implementación de una estrategia de mentoría dirigida a directivos que se encuentran en la etapa intermedia, es decir, aquellos con cuatro o más años de experiencia en el cargo y que han presentado resultados bajos en evaluaciones nacionales como la Evaluación de Desempeño Directivo (EDD 2018), el Monitoreo de la Práctica Educativa (MPE 2018) y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2018).

1.4. Formación a directivos de escuela en gestión escolar y liderazgo escolar

Algunos estudios han demostrado que el éxito en la gestión escolar es debido a un conjunto de factores, entre los que se encuentra la calidad del liderazgo que ejerce el directivo (Navarro y Lladó, 2014). ¿Qué características del liderazgo del directivo son más importantes para la gestión escolar y la mejora de la escuela?

Para acercarnos a esta respuesta, debemos primero mencionar algunos aspectos importantes de la gestión escolar. Una primera consideración es que al día de hoy se ha extendido una visión que concibe la gestión escolar como un modelo gerencial; en este, hay una estructura administrativa descentralizada y se prioriza el seguimiento de resultados. En el ámbito educativo, este enfoque de gestión enfatiza la descentralización y la autonomía de cada escuela, acompañado por el fortalecimiento de los mecanismos de información y evaluación de resultados (Nardi y Bernardon, 2018). En este sentido, si una escuela cuenta con mayor autonomía, puede compartir con la comunidad educativa su proyecto educativo utilizando sus propios recursos.

En esta tesis, la gestión escolar se entiende como el conjunto de acciones que asumen los actores de una escuela, las cuales se orientan al cumplimiento de metas comunes para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes (Navarro y Lladó, 2014). Esta conceptualización también puede encontrarse en documentos de política pública. Por ejemplo, en el documento Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDir) (Minedu, 2014), que establece que la conducción de las acciones que componen la gestión escolar recae en el equipo directivo de una escuela, con el objetivo de promover y viabilizar los objetivos pedagógicos dentro de la comunidad educativa.

La literatura académica ha identificado dos dimensiones de la gestión escolar, que es importante describir: liderazgo y dimensión curricular-pedagógica. El liderazgo es definido como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, principalmente a través de medios no correctivos (Navarro y Lladó, 2014). En el ámbito escolar, el impacto de este liderazgo se observa no solo en la mejora del rendimiento de los estudiantes sino a nivel de las relaciones de la comunidad escolar (Cuenca y Cáceda, 2017). Los estudios identifican tres tipos de liderazgo, que pueden presentarse simultáneamente en un mismo directivo:

a) El liderazgo pedagógico se define como el apoyo permanente al docente en sus labores por parte del directivo, así como en la conformación de comunidades de aprendizaje y la planificación institucional del proceso pedagógico (Cuenca y Cáceda, 2017). Este liderazgo se centra en la organización de las prácticas pedagógicas en función a la mejora de los aprendizajes (Freire y Miranda, 2014), y varios estudios afirman el impacto positivo de este en el logro de aprendizajes (Freire y Miranda, 2014; Cuenca y Cáceda, 2017; Ferreira, 2021).
b) El liderazgo distribuido se define como la capacidad para organizar la escuela en función de los logros de aprendizaje (Cuenca y Cáceda, 2017). En consecuencia, el liderazgo pedagógico no podría lograrse sin el liderazgo distribuido, puesto que este supone articular a todos los miembros de la comunidad escolar para el logro de los objetivos propuestos.
c) El liderazgo transformacional fomenta el desarrollo y empoderamiento personal de los miembros de la comunidad educativa (Ferreira, 2021). Este tipo de liderazgo se centra en los mensajes que el directivo transmite a los miembros de la comunidad para el crecimiento profesional de los mismos. El

mismo autor (Ferreira, 2021) señala las siguientes características de este tipo de liderazgo: influencia idealizada (con su carisma, logra el respeto y asentimiento de los demás); motivación inspiracional (cuenta con la capacidad para motivar a las personas que forman parte de su equipo, con el objetivo de crear el compromiso hacia un futuro en común); estimulación intelectual (incitan a las personas que forman parte de su equipo a innovar, de tal forma que rompen con esquemas tradicionales en la resolución de problemas); y consideración individual (entabla relaciones horizontales y colaborativas con los miembros de su equipo).

La segunda dimensión de la gestión escolar es la curricular-pedagógica, la cual se refiere al conjunto de acciones orientadas a asegurar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la institución educativa. Esta dimensión puede comprender al menos tres elementos principales:

a) Actividades orientadas al fortalecimiento de los procesos pedagógicos, que incluyen el monitoreo de la práctica docente, el acompañamiento pedagógico y la reflexión sobre la enseñanza con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Navarro y Lladó, 2014).
b) Uso de información y resultados de evaluación para la toma de decisiones pedagógicas. Diversos estudios señalan que el uso de datos provenientes de evaluaciones estandarizadas o diagnósticos institucionales permite identificar dificultades en los aprendizajes y orientar planes de mejora en la escuela (De Hoyos et al., 2024). En ese sentido, el uso sistemático de información contribuye a fortalecer la gestión pedagógica de la institución educativa.
c) Formación continua de docentes y directivos, entendida como los espacios de desarrollo profesional orientados a mejorar la práctica pedagógica. Estos espacios pueden adoptar diversas formas, como el acompañamiento docente, el trabajo colegiado o las comunidades de aprendizaje profesional (Álvarez et al., 2022).

En el caso peruano, la dimensión curricular-pedagógica, según el MBDDir, se enmarca en el dominio dos, titulado "Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes", y en la competencia seis, que establece que el directivo "gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje". En este contexto, se observa que la gestión de

la calidad en la escuela se logra mediante un acompañamiento sistemático a los docentes, facilitado por un proceso reflexivo entre el directivo y el docente para alcanzar las metas de aprendizaje. El referido proceso reflexivo es fundamental, ya que en la presente investigación, este proceso es parte fundamental del monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica.

Así mismo, en el 2021 la Resolución Vice Ministerial N° 220 del Ministerio de Educación elaboró el documento normativo "Disposiciones para el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de la propuesta formativa del Programa Nacional de Formación y Capacitación de directores y subdirectores de Instituciones Educativas" (Minedu, 2021a), el cual define la dimensión pedagógica como el conjunto de actividades y recursos que utiliza el directivo para que los estudiantes logren aprendizajes. Este documento también incluye en la definición de esta dimensión la formación integral y acompañamiento a cada estudiante y sus familias.

1.5. Dimensiones de la gestión escolar en la propuesta de mentoría de la ATGE

La propuesta formativa del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas no se limita al desarrollo aislado de contenidos o estrategias metodológicas, sino que organiza la formación de los directivos a partir de las competencias establecidas en el Marco del Buen Desempeño del Directivo (MBDDir), las cuales son operacionalizadas mediante un organizador de competencias que permite identificar las brechas formativas y orientar el desarrollo progresivo de capacidades de acuerdo con la trayectoria profesional del directivo. En este sentido, la propuesta formativa busca fortalecer el liderazgo pedagógico mediante procesos de inducción, mejora continua y especialización, articulando la formación con las funciones que el directivo desempeña en la gestión escolar y con los resultados esperados en los aprendizajes de los estudiantes (Minedu, 2021a).

Asimismo, el documento normativo establece que la formación de los directivos debe desarrollarse desde una perspectiva práctica, orientada a fortalecer la planificación participativa de la institución educativa, el monitoreo y evaluación de los instrumentos de gestión, el acompañamiento a la práctica pedagógica docente, el trabajo colaborativo y el uso de herramientas que permitan el seguimiento de los aprendizajes y la toma de decisiones basada en evidencia. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de estas capacidades constituye un componente central del liderazgo pedagógico esperado en los directivos y orienta el diseño de las diferentes estrategias formativas implementadas por

el Programa Nacional (Minedu, 2021a).

En el Informe N° 00213-2019-MINEDU/VMGI-DIGC-DIF se fundamenta la propuesta de la mentoría en torno a cinco pilares: liderazgo efectivo, trabajo docente colaborativo, ambiente que favorece el aprendizaje, familia y comunidad involucrada e instrucción ambiciosa. Sin embargo, en mi propia experiencia como parte del equipo de implementación de la mentoría de la ATGE puede constatar que, en la práctica, fueron tres los pilares que predominaron: la planificación institucional, el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, y el trabajo colaborativo.

a) La planificación institucional constituye uno de los componentes centrales de la gestión escolar, en tanto orienta la organización de los recursos, las acciones y las metas que la institución educativa busca alcanzar para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En el estudio de Ramírez González y Quesada Lacayo (2019) la planificación es considerada un indicador fundamental de la dimensión curricular de la gestión escolar, mientras que Álvarez et al. (2022) destacan que la mejora institucional requiere procesos sistemáticos de formulación, implementación, seguimiento y evaluación de los objetivos definidos por la comunidad educativa. En esta misma línea, el Ministerio de Educación (2021a) establece que la propuesta formativa para directivos debe fortalecer capacidades para conducir procesos de planificación participativa, monitorear la implementación de los instrumentos de gestión, analizar los resultados obtenidos e identificar los ajustes necesarios para la mejora continua de la institución educativa. Asimismo, la propuesta formativa busca que el directivo utilice el diagnóstico institucional para definir metas, indicadores, responsabilidades y acciones articuladas con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y el contexto de la escuela. Desde esta perspectiva, la planificación institucional deja de entenderse como un ejercicio exclusivamente administrativo y se convierte en un proceso permanente de conducción estratégica orientado a la toma de decisiones basada en evidencia y al fortalecimiento del liderazgo pedagógico.
b) El monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica constituye uno de los principales mecanismos mediante los cuales el directivo ejerce su liderazgo pedagógico. Nvarro y Lladó (2014) sostienen que estas acciones permiten fortalecer los procesos de enseñanza mediante la observación sistemática de la práctica docente, la retroalimentación y la reflexión

conjunta. De manera concordante, el Marco de Buen Desempeño del Directivo establece que la gestión de la calidad educativa requiere un acompañamiento permanente a los docentes para promover la mejora de los aprendizajes. Sobre esta base, el Ministerio de Educación (2021a) precisa que la formación de los directivos debe desarrollar capacidades para implementar procesos de monitoreo y acompañamiento sustentados en el análisis crítico de la práctica pedagógica, el uso de información producida por la propia institución educativa y la retroalimentación orientada a fortalecer el desempeño docente. Asimismo, la propuesta formativa incorpora herramientas, protocolos e instrumentos que permitan al directivo realizar seguimiento a la implementación de los procesos pedagógicos, identificar necesidades de mejora y promover decisiones oportunas basadas en evidencia. En consecuencia, el monitoreo deja de concebirse únicamente como una actividad de supervisión para constituirse en un proceso formativo que favorece el aprendizaje profesional de los docentes y el fortalecimiento de la gestión pedagógica de la institución educativa.

c) El trabajo colaborativo constituye otro de los componentes fundamentales del liderazgo pedagógico promovido por el Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas. Diversos estudios coinciden en señalar que los procesos de mejora escolar requieren generar espacios sistemáticos de aprendizaje colectivo entre los docentes, orientados al análisis de la práctica pedagógica y a la construcción conjunta de alternativas de mejora (Álvarez et al., 2022; Vílchez, 2023). En concordancia con ello, el Ministerio de Educación (2021a) dispone que la formación de los directivos debe fortalecer capacidades para promover el trabajo colaborativo colegiado y desarrollar espacios de reflexión crítica, retroalimentación e intercambio profesional que contribuyan al fortalecimiento de las competencias docentes y del liderazgo pedagógico. Estas orientaciones se concretan posteriormente mediante estrategias como los Círculos de Interaprendizaje en Gestión Escolar y las Comunidades de Aprendizaje Profesional, concebidas como espacios permanentes para el análisis de evidencias, la discusión de buenas prácticas y la formulación conjunta de acciones de mejora. En este sentido, el trabajo colaborativo trasciende la coordinación administrativa entre docentes y se configura como

una estrategia orientada a consolidar una cultura institucional de aprendizaje continuo y responsabilidad compartida por los resultados educativos.

La dimensión curricular-pedagógica tiene un claro vínculo con el ATGE, que es materia de este estudio. En primer lugar, las actividades orientadas al fortalecimiento de los procesos pedagógicos se relacionan con el componente de planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica (MAPP) y trabajo colaborativo.

El segundo elemento de la dimensión curricular-pedagógica, relacionado con la formación continua de docentes y directivos, se vincula más específicamente con el pilar de trabajo colaborativo, dado que enfatiza la formación continua de estos profesionales. En este contexto, la propuesta de la ATGE para fomentar el trabajo colaborativo son las comunidades de aprendizaje profesional (CAP). Esta acción formativa se implementa a través del Plan de Formación Docente establecido en la Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU, que aprueba la norma técnica "Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2019 en instituciones educativas y programas de educación básica" (Minedu, 2018). En el punto 7.1.2.3 de esta norma se especifica que las CAP es una estrategia de formación a implementar por el director. Vílchez Gonzales (2023) destaca el carácter reflexivo de esta estrategia. En términos generales, esta consiste en la planificación de espacios de diálogo entre el directivo y los docentes, para retroalimentar su desempeño pedagógico en el año en curso; estos espacios están llamados a tener una periodicidad mensual y darse de manera regular, con el fin de lograr la mejora continua de la práctica pedagógica.

Es también importante hacer mención de la planificación institucional, el cual es otro pilar de la ATGE. En el estudio de Ramírez Gonzalez y Quesada Lacayo (2019) se señala a la planificación como un indicador del aspecto curricular de la gestión escolar. Álvarez et al. (2022) incluye implícitamente la planificación institucional en la dimensión curricular-pedagógica de la gestión escolar al afirmar que se requieren de procesos de elaboración, aplicación y seguimiento de los objetivos establecidos en la escuela. La planificación institucional es definida por el Ministerio de Educación (2021a) como la encargada de definir objetivos, metas, indicadores y actividades acorde con el diagnóstico de la escuela, así como se describen las funciones y responsabilidades de cada actor en la escuela en función al propósito establecido en el tiempo, e integrando a los diferentes actores de la comunidad educativa.

1.5.1. Diseño de implementación de la mentoría de la ATGE

La estrategia de mentoría implementada en el marco de la Asistencia Técnica en Gestión Escolar (ATGE) surge como respuesta a la necesidad de fortalecer las capacidades de liderazgo pedagógico de los equipos directivos de instituciones educativas que presentaban bajos resultados a los aprendizajes a los estudiantes y debilidades en la gestión escolar. El Informe N° 00213-2019-MINEDU/VMGI-DIGC-DIF identifica que, pese a las diversas estrategias de formación impulsadas por el Ministerio de Educación, persistían brechas importantes en el desempeño directivo relacionado con la planificación institucional, el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y el fortalecimiento del trabajo colaborativo docente, evidenciadas tanto en los resultados del Monitoreo de Prácticas Escolares (MPE) como en la Evaluación del Desempeño Directivos (EDD). Estas evidencias sustentaron la necesidad de implementar una estrategia de asistencia técnica especializada, personalizada y centrada en la práctica, que permitiera fortalecer las capacidades de liderazgo pedagógico desde el contexto real de actuación de los directivos.

En este contexto, la mentoría fue concebida como una estrategia formativa orientada a acompañar a los equipos directivos en el desarrollo de capacidades para conducir procesos de mejora institucional a partir del análisis de evidencias y de la reflexión sobre su propia práctica. A diferencia de otras modalidades de capacitación centradas en la transmisión de contenidos, la propuesta planteó un acompañamiento continuo que buscaba fortalecer competencias para la toma de decisiones, la conducción de procesos de cambio y el liderazgo pedagógico desde una lógica situada. Para ello, el Informe N° 00213-2019 estableció como objetivos específicos realizar un diagnóstico de las necesidades de fortalecimiento de los directivos, desarrollar estrategias de monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, fortalecer las capacidades para la retroalimentación docente, promover la toma de decisiones basada en evidencia e impulsar procesos de planificación institucional y trabajo colaborativo orientados a la mejora de los aprendizajes.

La implementación pedagógica de esta estrategia fue posteriormente desarrollada en el Diseño Formativo para la implementación de la mentoría para el directivo – Inducción para el año 2021 y de las Visitas de Gestión Escolar – Mejora continua para el año 2021, elaborado por el Ministerio de Educación en el marco del Convenio N° 003-2021-MINEDU-OEI para la ejecución del Programa Nacional de

Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas. Este documento técnico operacionaliza la propuesta de mentoría mediante una estructura formativa que articula diversos componentes de aprendizaje con el propósito de favorecer la transferencia de los conocimientos al contexto real de la gestión escolar. En este sentido, la intervención trasciende la realización de sesiones formativas aisladas y plantea un proceso continuo de fortalecimiento profesional sustentado en la reflexión sobre la práctica, el acompañamiento especializado y el aprendizaje entre pares.

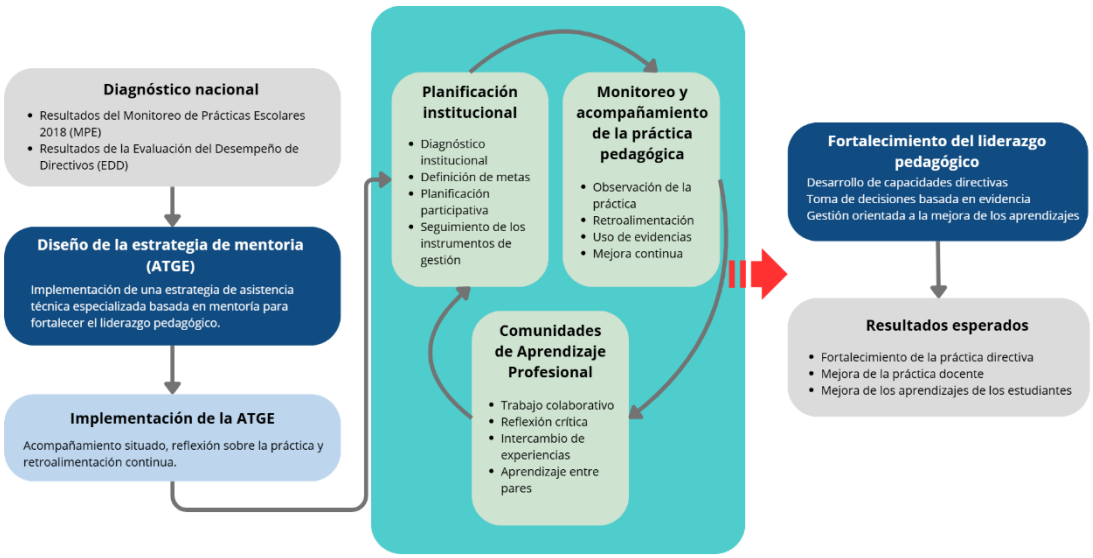
Desde esta perspectiva, la propuesta formativa se organizó alrededor de cuatro componentes complementarios. El primero corresponde al aprendizaje autogestionado, orientado a que los directivos consoliden de manera autónoma los contenidos desarrollados durante la intervención. El segundo componente está conformado por las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP), concebidas como espacios de reflexión colectiva e intercambio de experiencias entre directivos para fortalecer el aprendizaje colaborativo y la construcción conjunta de soluciones a problemas de gestión escolar. El tercer componente comprende las jornadas de acompañamiento remoto, mediante las cuales el mentor brinda orientación permanente al directivo durante el desarrollo de las acciones de mejora. Finalmente, el entrenamiento personalizado constituye el espacio de mayor interacción entre mentor y directivo, al centrarse en el análisis de situaciones concretas de la práctica, la retroalimentación y el fortalecimiento progresivo de las competencias de liderazgo pedagógico. Estos componentes fueron concebidos como estrategias complementarias que favorecen un proceso formativo continuo, articulando momentos de estudio individual, reflexión colectiva y acompañamiento especializado.

En el caso específico de la estrategia de Visitas de Gestión Escolar, denominación que toma la ATGE en 2021, implementada como parte del componente de mejora continua del Programa Nacional, la intervención se estructuró sobre tres pilares que orientaron el acompañamiento a los directivos: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP). Estos pilares constituyen los ejes sobre los cuales se organizaron los contenidos formativos, los instrumentos de seguimiento y las acciones desarrolladas durante las visitas de asistencia técnica. Asimismo, cada uno de ellos se sustentó en la premisa de que el fortalecimiento del liderazgo pedagógico requiere desarrollar capacidades para analizar información, identificar necesidades institucionales, promover procesos de mejora continua y generar condiciones para el aprendizaje profesional de docentes.

En consecuencia, el diseño de implementación de la mentoría no se limitó a

ofrecer acompañamiento técnico a los directivos, sino que configuró un modelo formativo orientado a transformar progresivamente sus prácticas de gestión mediante procesos de reflexión, aplicación, seguimiento y retroalimentación permanente. Este enfoque resulta particularmente relevante para la presente investigación, ya que proporciona el referente normativo y metodológico a partir del cual se analizan los procesos de implementación de la mentoría desarrollados en las instituciones educativas participantes. En ese sentido, las dimensiones de planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y trabajo colaborativo, desarrolladas en los siguientes apartados, constituyen los principales ejes analíticos para comprender la forma en que la estrategia fue implementada en la práctica y las brechas existentes entre el diseño previsto y su ejecución en el contexto.

Figura 1. Diseño de implementación de la ATGE – Mentoría a Directivos



Fuente: Elaboración propia a partir del Informe N° 00213-2019-MINEDU/VMGI-DIGC-DIF, la Resolución Viceministerial N° 220-2021-MINEDU y el Diseño Formativo para la implementación de la mentoría para el directivo – Inducción para el año 2021 y de las Visitas de Gestión Escolar – Mejora continua para el año 2021, elaborado por el Ministerio de Educación en el marco del Convenio N° 003-2021-MINEDU-OEI (documento técnico no publicado)

1.6. La mentoría como estrategia de formación a directivos

Para Vélaz de Medrano Ureta (2009), la mentoría se define como la relación entre una persona con mayor experiencia en un ámbito específico, denominada mentor, y otra con menor o nula experiencia, conocida como mentoreado. Esto tiene el propósito de

desarrollar competencias en el ámbito de especialización del mentoreado y de mejorar la relación personal entre ambos actores. Existen diversas modalidades de mentoría, siempre que el grado de experiencia de uno de los participantes sea superior al del otro; ejemplos de estas modalidades incluyen las relaciones entre padres e hijos, entre profesionales junior y senior, y entre investigadores y tesistas. Así, la mentoría es un proceso colaborativo y reflexivo, basado en la escucha y diálogo abiertos y constructivos (Inostroza de Celis, 2009). En una investigación para el ámbito universitario, Dakin (2021) encuentra que aquellos estudiantes que son mentoreados por alguien de más experiencia reportan tres veces más bienestar subjetivo en comparación con aquellos que no cuentan con un mentor. Esta cuestión resulta fundamental, especialmente en el contexto pandémico de la COVID-19, en el que se enmarcó la ATGE, dado que ha surgido una mayor demanda de apoyo en salud mental.

Otro estudio (Cuéllar Becerra et al., 2019) busca comprender la conceptualización de los mentores y mentoreados en programas de inducción a directores de escuela nóveles en Chile. En él se analizaron tres programas de mentoría a partir de las entrevistas en las cuales se preguntaba a los involucrados qué significa una buena mentoría y un buen mentor. Dada la riqueza de este estudio, es importante resumir varias partes del mismo. Para las autoras, existen tres paradigmas de mentoría.

a) La mentoría tradicional, que se caracteriza por la transferencia de conocimientos y habilidades, en la cual el mentor desempeña un rol jerárquico y conduce el diálogo sostenido entre ambos.
b) La mentoría transicional, en el que la relación entre el mentor y el mentoreado se basa en un aprendizaje mutuo, valorando las diferentes experiencias que cada uno ha vivido y la complementariedad de estas. En este paradigma, la reflexión se erige como un aspecto crucial a incorporar en la práctica profesional, de modo que los participantes puedan identificar sus fortalezas y áreas de mejora con el propósito de continuar perfeccionando su desempeño.
c) La mentoría transformativa, la que "busca la generación de una acción conjunta entre mentor y mentoreado, dirigida a la innovación educativa. Se basa en una relación que permite el intercambio de roles. Este paradigma concibe la mentoría como un proceso de cuestionamiento colaborativo de la práctica profesional" (p. 2).

En esta investigación afirmo que los planteamientos de la ATGE lo asemejan al

paradigma transicional, en la medida en que se valoran las diferencias y la complementariedad entre el mentor y el mentoreado. Esto se demuestra porque en el Informe N° 00213-2019-MINEDU/VMGI-DIGC-DIF, en el que se sustenta la demanda adicional para la DIF con fines de implementar la mentoría, se enfatiza la importancia de la reflexión sobre la práctica, el acompañamiento personalizado y la construcción progresiva de capacidades a partir de la experiencia del directivo (Dirección de Fortalecimiento de Instituciones Educativas, comunicación personal, junio de 2019). El informe no constituye un sustento suficiente para enmarcar la mentoría en el paradigma transformativo, en tanto no explicita la innovación educativa como finalidad y no promueve el intercambio de roles entre mentor y mentoreado; por el contrario, la mentoría se concibe como una estrategia de fortalecimiento y mejora de prácticas existentes, alineadas a estándares definidos centralmente.

En el contexto de la formación a docentes, la mentoría se define como una "modalidad de orientación para el docente que recién inicia su ejercicio profesional, a través del trabajo conjunto con un profesor con más experiencia" (Núñez et al., 2011). Si bien la definición de este autor se centra en el docente como el mentoreado, esta puede aplicarse sin problemas a la figura del directivo. En ambas, el mentor proporciona dirección, guía, educación, influencia y apoyo a otros profesionales con menos experiencia, con el objetivo de fomentar el desarrollo del mentoreado. Al observar el vínculo entre el director y el docente durante el proceso de monitoreo en la escuela, Gregorius et al. (2019), identifican la existencia de cuatro patrones de mentoría:

1. Orientación directa, no específica y breve.
2. Predominancia de diálogo y de la escucha activa, aunque la retroalimentación sigue siendo no específica.
3. El mentor propone ejes temáticos, alternando entre destacar lo positivo y lo negativo, así como entre la retroalimentación centrada en aspectos específicos y no específicos.
4. Se abordan pocos ejes temáticos, destacando simultáneamente la retroalimentación positiva y negativa, aunque ambas de forma específica.

Dicho estudio resalta la importancia de que el mentor cuente con un instrumento de observación de las clases del docente mentoreado, para recoger información pertinente que añada valor a los diálogos de mentoría. En otro estudio sobre los patrones de retroalimentación de directores a profesores de escuela, Quiroga y Aravena (2021) observan sobre todo una tendencia jerarquizante en los directores que fungen como

mentores: su comunicación es menos dialogante y más informativa, con pocas intervenciones del mentoreado. Para Cuéllar Becerra et al. (2019) la horizontalidad es un rasgo que se encuentra en la base de una buena mentoría. De esta se desprenden las siguientes características:

- Facilita la reflexión sistemática de los mentoreados acerca de las circunstancias de las escuelas y sus actuaciones como líderes escolares.
- Acompaña socioemocionalmente a los mentoreados en el ejercicio del rol directivo
- Genera relaciones profesionales entre mentor y mentoreado basadas en la horizontalidad y la confianza.
- Dispone de un diseño formativo flexible
- Cuenta con un espacio protegido
- Aborda y conceptualiza la experiencia de cada mentoreado
- Logra aprendizajes mutuos

En cuanto al caso peruano, en el 2016 se identificó la aplicación de la estrategia formativa de mentoría en un programa de inducción dirigido a docentes nóveles. La tesis de Guizado Carpio (2018) reunió la percepción de los docentes acerca de este programa de inducción. El estudio concluye la importancia del rol del mentor por sus competencias en empatía, sensibilidad, apoyo emocional y la preocupación del mentor en el crecimiento profesional del mentoreado. El mentor le brindó apoyo mediante la retroalimentación sobre su propia práctica.

La literatura revisada, resalta la importancia de la mentoría como estrategia formativa en la capacitación de docentes escolares, evidenciando su aplicación en diferentes etapas del ejercicio profesional. A través de diversos paradigmas de mentoría, se establece que esta relación, caracterizada por el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta, contribuye al desarrollo de competencias y al bienestar emocional de los mentoreados, especialmente en contextos desafiantes como el actual. Los hallazgos subrayan la necesidad de una formación sólida para los mentores, así como la implementación de prácticas que promuevan una relación horizontal y colaborativa, facilitando así el aprendizaje mutuo y el fortalecimiento de la práctica pedagógica en el ámbito educativo. Esto se manifiesta en experiencias tanto en Chile como en otros países, donde la mentoría ha demostrado ser un recurso valioso para el crecimiento profesional y la mejora continua en la gestión educativa.

1.7. Brecha de implementación

Dado que la presente investigación analiza una intervención estatal dirigida al fortalecimiento de la gestión escolar, resulta pertinente incorporar un aporte específico de la literatura especializada en la materia: el concepto de brecha de implementación. De acuerdo con Grindle (2009) esta se define como la distancia que puede existir entre lo que una política propone en su diseño normativo y lo que finalmente se ejecuta en la práctica. Latinoamérica, según esta autora, enfrenta desafíos particulares en este aspecto, dado el énfasis excesivo en los aspectos legales y formales de las políticas públicas.

Las políticas de formación de directivos escolares buscan fortalecer las capacidades de liderazgo y gestión pedagógica de quienes conducen las instituciones educativas, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y el funcionamiento de las escuelas (Pita Torres, 2020). Como lo han mostrado varios de los estudios reseñados hasta aquí, diversas circunstancias condiciones pueden mediar o interferir en la formación de directivos, afectando su resultado.

La implementación de la ATGE se desarrolló en contextos diversos y enfrenta condiciones institucionales y territoriales heterogéneas. Entre estas condiciones se encuentran la ubicación de algunas instituciones educativas en zonas de difícil acceso, limitaciones en la infraestructura y la disponibilidad irregular de servicios básicos, así como las capacidades institucionales de los actores responsables de implementar la intervención. Aunque esta tesis no se detiene a analizar en detalle estos aspectos, parte de asumir que los directivos que fueron formados en la mentoría no necesariamente trabajan en escuelas con condiciones ideales de accesibilidad e infraestructura. Asimismo, la brecha de implementación de la mentoría se observará al comparar los indicadores de logro que propuso la ATGE con la práctica efectiva directiva encontrada durante el trabajo de campo de esta tesis.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se llevó a cabo siguiendo una metodología cualitativa. Esta elección metodológica permitió obtener una comprensión profunda del fenómeno investigado, al ofrecer un acercamiento directo al comportamiento de directivos, docentes e interacciones con el resto de la comunidad escolar. Los datos fueron recogidas mediante técnicas de observación no participante y las entrevistas semiestructuradas, así como a través de la revisión de documentos oficiales y documentos de gestión personales de cada escuela (Massot et al., 2009). Para establecer la validez de la investigación se utilizará la estrategia de triangulación, la que permitirá la contrastación de los datos recogidos a través de las diferentes técnicas que se utilizarán.

Con el propósito de fortalecer la credibilidad del estudio, la triangulación metodológica se realizó mediante la integración de tres fuentes de información: entrevistas semiestructuradas, observación no participante y análisis documental. Esta estrategia permitió contrastar las percepciones de los directivos y docentes con la evidencia obtenida durante la observación de las sesiones de retroalimentación y con la revisión de los documentos de gestión institucional. La convergencia entre estas fuentes facilitó una comprensión más amplia del proceso de implementación de la mentoría y permitió interpretar los hallazgos considerando diferentes perspectivas sobre un mismo fenómeno de estudio

Posteriormente, se diseñó y aplicó entrevistas semiestructuradas y observación no participante a la siguiente población objetivo: cinco directivos de escuela pública que participaron de la ATGE; además, se entrevistó a nueve docentes para obtener información complementaria. A continuación, detallo el resumen de la muestra:

Tabla 2. Aplicación de las técnicas de información en tiempo en minutos

DATOS GENERALES	INSTRUMENTOS APLICADOS

IIEE	Actor	Nombre	Entrevistas	Tiempo	Observación retroalimentación	Tiempo
IIEE 1	Directivo	Director 1	X	38'	X	66
	Docentes	Docente 1	X	32		
		Docente 2	X	38		
		Docente 3	X	22		
IIEE 2	Directivo	Director 2	X	49		
	Docentes	Docente 4	X	33		
		Docente 5	X	31		
		Docente 6	X	38		
IIEE 3	Directivo	Director 3	X	49	X	19
	Docentes	Docente 7	X	38		
		Docente 8	X	32		
		Docente 9	X	14		
IIEE 4	Directivo	Director 4	X	38		
	Docentes	Docente 10		0		
		Docente 11		0		
		Docente 12		0		
IIEE 5	Directivo	Director 5	X	49		
	Docentes	Docente 13		0		
		Docente 14		0		
		Docente 15		0		
5	2	20	14	463	2	86

Elaboración propia.

El cuadro presenta la sistematización del trabajo de campo realizado en cinco instituciones educativas, indicando los actores entrevistados y los instrumentos aplicados. Inicialmente se planificó entrevistar a cinco directivos y a tres docentes por cada institución (15 docentes en total), además de observar sesiones de retroalimentación entre directivos y docentes. Como resultado del trabajo de campo, se logró entrevistar a cinco directivos y nueve docentes, sumando 14 entrevistas con una duración total de 463 minutos. Asimismo, fue posible observar dos sesiones de retroalimentación pedagógica con una duración total de 86 minutos. La diferencia entre la cantidad de entrevistas planificadas y las efectivamente realizadas se explica principalmente por limitaciones de disponibilidad de algunos docentes durante el periodo de trabajo de campo, lo que redujo el número de entrevistas docentes respecto de lo previsto inicialmente.

La reducción de la muestra inicialmente prevista implicó que la triangulación metodológica pudiera realizarse de manera completa únicamente en tres de las cinco

instituciones educativas estudiadas, ya que en estos casos fue posible integrar la información obtenida mediante entrevistas a directivos y docentes, observación de sesiones de retroalimentación y revisión documental. En las dos instituciones restantes únicamente se contó con las entrevistas realizadas a los directivos, debido a dificultades para coordinar la participación de los docentes y la observación de la retroalimentación pedagógica. No obstante, los cinco directivos fueron incorporados al análisis, puesto que todos participaron íntegramente del proceso de mentoría desarrollado por la ATGE y aportaron información relevante para comprender la implementación de la estrategia. En consecuencia, los hallazgos presentados distinguen el alcance de la evidencia según la fuente de información utilizada, evitando realizar inferencias que excedan los datos efectivamente recogidos. Es decir, no se generaliza la información a toda la escuela analizada, si no por tipo de actor y la revisión documental, así como en los acápites correspondientes se incorporó la información sobre la observación de la retroalimentación.

Esta metodología permitirá analizar la práctica en gestión escolar, el tipo de liderazgo que ejercen cinco directivos en sus respectivas escuelas, y explorar en qué medida las capacidades inculcadas en la mentoría implementada por la ATGE están presentes en el trabajo que realizan los directivos. Los directivos seleccionados formaron parte de la focalización de la ATGE en el año 2020, correspondiente al primer año de su implementación. Para la selección de los cinco directivos en esta investigación, se aplicaron criterios basados en la muestra de expertos de Salas Ocampo (2020), que enfatiza la importancia de elegir participantes que posean un conocimiento profundo y relevante sobre el fenómeno en estudio.

La identificación de los posibles participantes se realizó a partir de la base de información del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas, sistematizada en el Reporte en Power Bi 2021. A partir de esta base se elaboró una relación de directivos y se les preguntó si habían participado en los dos años previstos por la implementación, así como en el piloto 2019. Posteriormente, se aplicaron criterios de inclusión orientados a seleccionar casos que permitieran analizar la implementación de la estrategia en contextos diversos, considerando la disponibilidad de información institucional, la continuidad del proceso de acompañamiento y la disposición de los participantes para colaborar voluntariamente en la investigación. De esta manera, la selección respondió a un muestreo intencional propio de la investigación cualitativa, privilegiando casos que ofrecieran información

relevante para comprender el fenómeno estudiado. Los criterios de selección de los cinco directivos corresponden con la muestra de expertos, y fueron los siguientes:

a) Directivos de regiones (Cusco, Piura, Ucayali y Lima Metropolitana) que presentaron bajos resultados en los indicadores de Liderazgo, Gestión Escolar y Clima Institucional en la IE a través del Monitoreo de Prácticas Escolares 2023. Los datos fueron obtenidos de la matriz de seguimiento remitida por la Unidad de Seguimiento del Ministerio de Educación (Minedu, 2024).

Tabla 3. Porcentaje de escuelas en los niveles 1, 2, 3 y 4 según resultados del MPE 2023 respectivamente en cinco regiones

Indicadores	Porcentaje de servicios educativos según nivel asignado al indicador Monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica							
	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4	
Cortes de representatividad	Total de observaciones	Estimación	Total de observaciones	Estimación	Total de observaciones	Estimación	Total de observaciones	Estimación
Nacional	**1,430**	**34.4%**	**1,430**	**37.5%**	**1,430**	**23.1%**	**1,430**	**4.9%**
Región								
CUSCO	63	38.8%	63	48.2%	63	12.3%	63	0.6%
LIMA METROPOLITANA	94	20.7%	94	46.5%	94	27.2%	94	5.6%
PIURA	49	27.6%	49	26.2%	49	31.0%	49	15.2%
UCAYALI	43	42.5%	43	55.0%	43	1.4%	43	1.1%

Fuente: Monitoreo de Prácticas Escolares 2023.
La asignación de niveles se hace luego de agregar los resultados de cada indicador. Es decir cada nivel representa un rango de puntaje alcanzado por la escuela. Los puntajes más bajos corresponden al nivel 1 y los más altos corresponden al nivel 4.

Los datos nos presentan los resultados del indicador de Monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica en las escuelas, los niveles no efectivos son los niveles 1 y 2 y los efectivos son los niveles 3 y 4. Se puede observar que los resultados de las regiones seleccionadas se concentran principalmente en el nivel 2, siendo este un nivel no efectivo con resultados por encima de la media nacional, a excepción de la región Piura.

b) Directivos focalizados durante los dos años de implementación de la ATGE.
c) Directivos que completaron el proceso de acompañamiento y mentoría desarrollado en el marco de la intervención ATGE.
d) Directivos que accedieron a participar del estudio de forma voluntaria.

En esta investigación se seleccionaron un total de cinco directivos de escuela; sin embargo, solo para tres de ellos se logró recoger toda la información planificada (entrevistas a docentes, y observación de una retroalimentación en dos de ellos). No obstante, los cinco directivos fueron incluidos en el análisis, ya que se realizaron entrevistas completas a cada uno de ellos. En dos de ellos, cuya escuela se ubica en la

ciudad de Lima, únicamente se pudo realizar la entrevista al directivo, ya que no fue posible coordinar una nueva fecha para obtener información adicional. Uno de los directivos tuvo que trabajar de manera remota debido a problemas de inseguridad en su zona, mientras que el otro no dispuso del tiempo necesario para organizar el recojo de información con los docentes y proporcionar retroalimentación sobre la observación realizada. Esta situación limitó el alcance de la recolección de datos en esas instituciones, pero se mantuvo el enfoque en las tres escuelas donde se obtuvo información completa y relevante para el estudio.

En coherencia con los objetivos de la investigación, se definieron tres dimensiones analíticas relacionadas con la gestión escolar fortalecida a través de la mentoría: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, y trabajo colaborativo a través de las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP). Cada una de estas dimensiones fue desagregada en aspectos específicos de observación que permitieron analizar de manera sistemática las prácticas de gestión desarrolladas por los directivos participantes en el estudio.

Para el recojo de información se emplearon dos técnicas principales: la observación y la entrevista semiestructurada. La observación se realizó principalmente mediante la revisión documental de instrumentos de gestión y la observación no participante de procesos pedagógicos, mientras que las entrevistas semiestructuradas permitieron recoger las percepciones y experiencias de los actores educativos involucrados en la investigación. En el siguiente cuadro se presentan las dimensiones analizadas, los aspectos específicos observados y las técnicas utilizadas para la recolección de información.

Tabla 4. Técnica de recojo de información por aspecto observable de la ATGE

Dimensión	Aspecto a observar	Técnica utilizada para el recojo de información
Planificación institucional	Fortalezas y dificultades (diagnóstico IE) de los logros de aprendizaje	• Observación (revisión documental) • Entrevista semiestructurada
	Fortalezas y dificultades (diagnóstico IE) de la práctica pedagógica	• Observación (revisión documental) • Entrevista semiestructurada
	Metas prácticas pedagógica	• Observación (revisión documental) • Entrevista semiestructurada
	Metas logros de aprendizaje	• Observación (revisión documental) • Entrevista semiestructurada

	Seguimiento de las metas	• Observación (revisión documental) • Entrevista semiestructurada
Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica	Cronograma	• Entrevista semiestructurada • Observación no participante
	Instrumento con criterios establecidos relacionados a la práctica pedagógica	• Observación no participante
	Registro de evidencia en el instrumento	• Observación no participante
	Proceso de retroalimentación	• Observación no participante
	Seguimiento a los datos del monitoreo	• Observación no participante
Comunidades de Aprendizaje Profesional	Realizan reuniones de trabajo colaborativo	• Observación no participante
	Planificación CAP	• Observación no participante
	Ruta de CAP	• Observación no participante

Elaboración propia.

Como se observa en el cuadro anterior, cada dimensión fue operacionalizada a través de aspectos concretos que permiten identificar prácticas específicas de gestión escolar. En el caso de la planificación institucional, se analizaron elementos relacionados con el diagnóstico institucional, las metas vinculadas a la mejora de los aprendizajes y el seguimiento de dichas metas. Por su parte, en la dimensión de monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica se consideraron aspectos asociados a la planificación del monitoreo, el uso de instrumentos de observación pedagógica y el proceso de retroalimentación entre directivos y docentes. Finalmente, en la dimensión de Comunidades de Aprendizaje Profesional se observaron elementos vinculados al desarrollo de espacios de trabajo colaborativo entre docentes orientados a la mejora de la práctica pedagógica.

Con el objetivo de profundizar en el análisis de algunos de estos aspectos, se elaboraron indicadores específicos de observación, los cuales permitieron identificar de manera más precisa determinadas prácticas durante el trabajo de campo, especialmente en los procesos de monitoreo y retroalimentación pedagógica. En particular, se diseñó un conjunto de indicadores orientados a analizar con mayor detalle el proceso de monitoreo, acompañamiento y retroalimentación pedagógica desarrollado por los directivos. Estos indicadores permitieron observar tanto los aspectos técnicos del monitoreo – como el uso de instrumentos o el registro de evidencias- como los aspectos relacionales del proceso de retroalimentación, tales como la escucha activa, la participación del docente y el tipo de interacción que se establece durante el diálogo pedagógico.

Estos indicadores fueron recogidos principalmente mediante observación no participante de sesiones de retroalimentación entre directivos y docentes,

complementadas con información obtenida a través de entrevistas semiestructuradas y revisión documental. El siguiente cuadro presenta los indicadores utilizados en la investigación y la técnica de recolección de información correspondiente.

Tabla 5. Indicadores del monitoreo y acompañamiento y otros indicadores emergentes

Dimensión	Indicador de la investigación	Técnica utilizada para el recojo de información
Planificación institucional	El directivo cuenta con cronograma de monitoreo que contiene nombres y fechas específicas	• Observación (revisión documental) • Entrevista semiestructurada
	El directivo cuenta con un instrumento para el recojo de información durante el monitoreo en aula con criterios establecido	• Observación (revisión documental) • Entrevista semiestructurada
	El directivo cuenta con un instrumento para el recojo de información durante el monitoreo en aula con criterios establecidos relacionados a la práctica pedagógica	• Observación (revisión documental) • Entrevista semiestructurada
	El directivo cuenta con un instrumento de M&APP en el que haya espacio para registrar evidencia objetiva en base a los criterios establecidos	• Observación (revisión documental) • Entrevista semiestructurada
	El directivo cuenta con un instrumento de seguimiento a las metas institucionales del monitoreo de la práctica pedagógica	• Observación (revisión documental) • Entrevista semiestructurada
Retroalimentación directiva a docente	El directivo realiza monitoreo de la práctica pedagógica	• Entrevista semiestructurada • Observación no participante •
	El directivo realiza retroalimentación a los docentes sobre la práctica pedagógica	• Observación no participante
	El directivo inicia el diálogo recogiendo el sentimiento del docente	• Observación no participante
	El directivo utiliza evidencia objetiva durante la retroalimentación	• Observación no participante
	El directivo retroalimenta sobre aspectos de la práctica pedagógica	• Observación no participante
	El directivo menciona las fortalezas de la práctica pedagógica del docente	• Observación no participante
	El directivo menciona los aspectos de mejora de la práctica pedagógica del docente	• Observación no participante
	El directivo establece acuerdos y compromisos	• Observación no participante

Escucha activa y empatía durante la retroalimentación	El docente participa, al menos, en el 50% durante la retroalimentación	• Observación no participante
	El directivo utiliza alguna técnica para practicar la escucha activa durante la retroalimentación al docente	• Observación no participante
	El directivo utiliza, al menos una vez, una expresión de jerarquía	• Observación no participante
	Durante la retroalimentación el directivo pregunta por la salud emocional, y/o vida persona, y/o comodidad del docente en dicho espacio	• Observación no participante
	El directivo utiliza una estrategia para invitar a participar al docente	• Observación no participante
	El tiempo de la retroalimentación es mayor a 60 minutos	• Observación no participante

Elaboración propia.

La definición de estos indicadores permitió sistematizar el proceso de observación durante el trabajo de campo y facilitar la comparación entre las prácticas desarrolladas por los distintos directivos participantes en el estudio. Asimismo, contribuyó a identificar tanto los elementos estructurales del proceso de monitoreo pedagógico como las dinámicas relacionales que se establecen durante la retroalimentación docente, aspectos que resultan centrales para comprender cómo la mentoría puede influir en el fortalecimiento de las capacidades de gestión escolar.

Durante el trabajo de campo, la observación no participante fue registrada mediante notas de campo elaboradas durante el desarrollo de las sesiones de retroalimentación y complementada con la grabación de cada diálogo, previa autorización de los participantes. Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas y contrastadas con las notas de campo para completar una ficha de sistematización elaborada para la investigación, en la cual cada indicador fue valorado a partir de la evidencia observada y de los fragmentos textuales que sustentaban el registro.

Con el propósito de fortalecer la consistencia del análisis, cada indicador fue acompañado por la evidencia correspondiente que justificaba su valoración, evitando que la interpretación dependiera únicamente de la apreciación del investigador. De esta manera, el cumplimiento o incumplimiento de cada criterio se sustentó en citas textuales obtenidas durante la retroalimentación y en las observaciones registradas durante el trabajo de campo. Un ejemplo de estas fichas de sistematización se presenta en el Anexo 2, donde puede observarse el procedimiento seguido para documentar cada uno de los indicadores analizados.

El recojo de información se realizó a través de las técnicas utilizadas tradicionalmente por el enfoque etnográfico aplicado en el ámbito educativo:

a) Observación no participante de la retroalimentación de la práctica pedagógica realizado por el directivo. Se espera identificar en la observación los siguiente:
   - Utilización de evidencia objetiva sobre los desempeños de la práctica pedagógica recogidos durante el monitoreo en una sesión de aprendizaje.
   - Utilización de un instrumento para la sistematización de la evidencia objetiva, basada en los desempeños de la práctica pedagógica.
   - Los aspectos conversados se vinculan con los aspectos de la práctica pedagógica
   - Mención sobre las fortalezas de la práctica pedagógica
   - Diálogo sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica.
   - Utilización del enfoque reflexivo durante la retroalimentación.
   - Priorización de uno o dos desempeños de la práctica pedagógica a retroalimentar.

b) Entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes. Las entrevistas se dividirán en tres subcategorías de la gestión escolar: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y comunidades de aprendizaje profesional. Así como, se dividirá en dos subcategorías de la mentoría: escucha activa y horizontalidad.

c) Análisis documental de fuentes primarias y secundarias, a través de la revisión de los siguientes documentos de gestión escolar:
   - **Plan Anual de Trabajo (PAT).** Documento de gestión operativa en el que la institución educativa planifica las actividades pedagógicas, institucionales y administrativas que se desarrollarán durante el año escolar. Es elaborado de manera participativa por el equipo directivo y los docentes al finalizar el año previo o al inicio del año escolar, y establece metas, actividades, responsables y cronograma de ejecución. Asimismo, permite realizar seguimiento y evaluación del cumplimiento de las acciones planificadas a lo largo del año.

- **Proyecto Educativo Institucional (PEI).** Documento de gestión estratégica que orienta el desarrollo de la institución educativa en el mediano plazo (generalmente tres a cinco años). En él se establece la identidad de la escuela, su diagnóstico institucional, los objetivos estratégicos, las metas de mejora y las principales líneas de acción para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes y la gestión escolar.
- **Plan de Monitoreo y Acompañamiento.** Documento de gestión pedagógica que organiza las acciones de observación de aula, retroalimentación y seguimiento al trabajo docente. Este plan define el cronograma de monitoreos, los docentes a observar, los criterios de observación y las estrategias de acompañamiento que utilizará el equipo directivo para fortalecer la práctica pedagógica.
- **Instrumentos para el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica.** Herramientas utilizadas por el directivo durante la observación de las sesiones de aprendizaje para registrar evidencias del desempeño docente. Estos instrumentos suelen basarse en criterios o rúbricas que permiten recoger información objetiva sobre aspectos como la conducción de la sesión, la participación de los estudiantes, el uso de estrategias pedagógicas y la evaluación formativa.
- **Instrumentos para el seguimiento de los logros de aprendizaje y de la práctica pedagógica.** Registros o matrices utilizadas por la institución educativa para sistematizar información sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el desempeño docente. Estos instrumentos permiten analizar tendencias, identificar dificultades y orientar decisiones pedagógicas y de gestión para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los documentos seleccionados fueron los que se utilizó para fortalecer la gestión escolar en los directivos que participaron de la ATGE. El recojo de información se realizó a través de dos modalidades: presencial y virtual, aunque cabe resaltar que mínimamente se permaneció dos días en cada escuela. Las unidades de análisis son los cinco directivos de escuela pública que participaron de la ATGE durante el 2020 y 2021, así como los docentes que integran la escuela.

2.1 Análisis e interpretación de la información

El análisis de la información se desarrolló de manera progresiva e inductiva, articulando información obtenida mediante entrevistas semiestructuradas, observación no participante y revisión documental. En una primera etapa, todas las entrevistas y las sesiones de retroalimentación observadas fueron grabadas y posteriormente transcritas de manera textual en documentos independientes. Esta transcripción permitió conservar las expresiones utilizadas por los participantes y facilitó un análisis detallado del contenido.

En una segunda etapa, las transcripciones fueron leídas en reiteradas oportunidades con el propósito de identificar información vinculada con las dimensiones analíticas definidas para la investigación: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y Comunidades de Aprendizaje Profesional. Durante esta lectura se resaltaron fragmentos relevantes y se organizaron de acuerdo con los criterios previamente establecidos para cada dimensión.

Posteriormente, la información fue sistematizada en matrices elaboradas en Microsoft Excel. Se construyó una matriz independiente para cada tipo de actor participante (directivos y docentes), así como una matriz específica para la retroalimentación. Esta organización permitió contrastar la información proveniente de distintas fuentes y facilitar el proceso de triangulación.

La elaboración de los resultados se realizó mediante la revisión comparativa de las matrices del análisis. La interpretación se desarrollo siguiendo el orden de las dimensiones de investigación antes mencionadas. En cada dimensión se integró la información procedente de los diferentes actores, procurando identificar convergencias, diferentes y aspectos particulares que permitieran comprender el proceso de implementación de la mentoría desarrollada por la ATGE.

Finalmente, debido al enfoque cualitativo de la investigación y al tipo de muestreo utilizado, los hallazgos buscan comprender en profundidad la implementación de la estrategia de mentoría en los casos estudiados, por lo que sus resultados deben interpretarse dentro del contexto específico de las instituciones educativas participantes y no con fines de generalización estadística.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En este capítulo daremos respuesta a la pregunta central de esta investigación, a saber, qué incremento capacidades de gestión escolar hubo en cinco directivos de escuela pública que participaron de la estrategia de mentoría implementada por el ATGE (2019-2021) en las capacidades de gestión escolar de cinco directivos de escuela pública. La Tabla 6 muestra la lista de directivos analizados en esta tesis.

Tabla 6. Lista de directores entrevistados

Clave	Cargo	Años experiencia	Característica de la escuela	Cantidad docentes en la escuela	Región	Años en Mentoría
Director 1	Directora general	9	Polidocente completo	35	Ucayali	2
Director 2	Director general	7	Polidocente completo	24	Cusco	2
Director 3	Subdirectora	8	Polidocente completo	17	Piura	2
Director 4	Subdirectora	9	Polidocente completo	20	Lima	2
Director 5	Director general	8	Polidocente completo	15	Lima	2

Fuente: Directivos entrevistados
Elaboración propia

Se observa que se analizó a tres directores generales y dos subdirectores de nivel (una de primaria y otra de secundaria). Todos pertenecen a instituciones educativas polidocentes completas en cuatro regiones: Ucayali, Cusco, Piura y Lima Metropolitana. Los directivos poseen entre siete años y nueve años de experiencia en el cargo de directivos hasta el 2023, año en el que se realizó el trabajo de campo. Si la mentoría inició en el 2020, estos directivos tenían entre cinco y siete años de experiencia en el cargo en ese momento. También se puede apreciar que se encuentran a cargo de entre 15 y 35 docentes en el nivel donde ejercen la dirección. Todos participaron en los dos años de implementación de la ATGE.

3.1. Mejoras en la capacidad para la planificación institucional (objetivo específico 1)

En esta sección se analizan las capacidades de planificación institucional de los directivos. Se pondrá el énfasis en el uso que hacen de evidencias provenientes de pruebas estandarizadas para: a) elaborar el diagnóstico institucional, b) definir metas de mejora y c) realizar el seguimiento al cumplimiento de las mismas.

Un hallazgo principal es que la mentoría contribuyó al fortalecimiento de capacidades directivas para planificar con base en información objetiva, y usarla para orientar decisiones hacia metas institucionales.

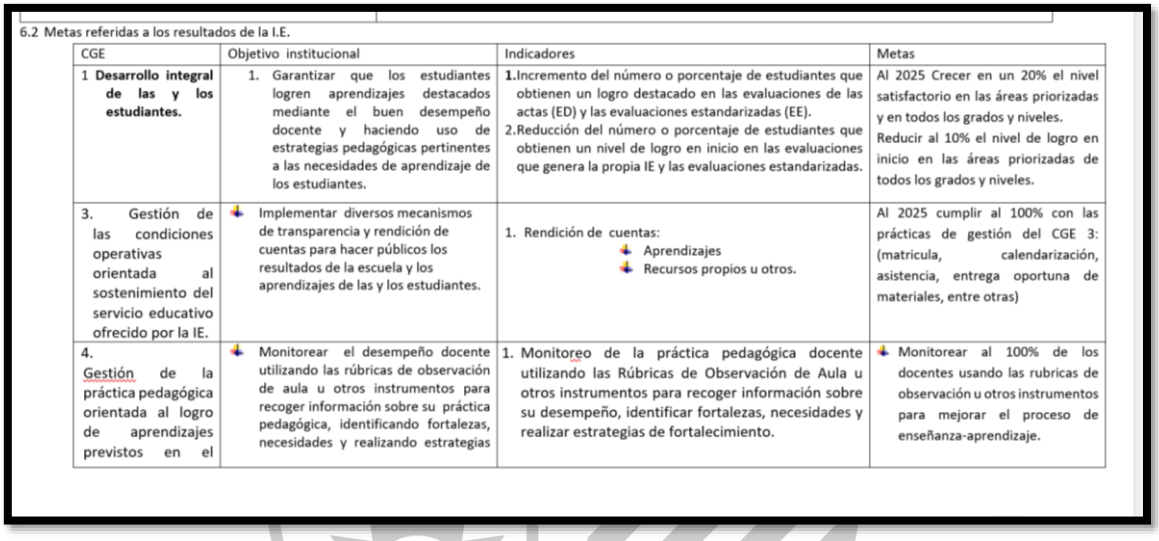
3.1.1. Diagnóstico de los logros de aprendizaje y la práctica pedagógica

Tras el retorno a la presencialidad (2022–2023), los directivos entrevistados reportaron un descenso generalizado en los logros de aprendizaje de los estudiantes, asociado a condiciones propias del período de educación remota, tales como la brecha digital y la asistencia irregular. Esto es consistente con hallazgos de estudios especializados, que señalan que después de la pandemia se ha observado una disminución en las capacidades de los estudiantes para comprender textos, resolver problemas matemáticos y mantener procesos sostenidos de atención y autonomía en el aprendizaje, particularmente en contextos educativos con mayores brechas socioeconómicas (Instituto Peruano de Economía, 2021). Esta situación generó disparidades notorias entre los estudiantes en cuanto a sus capacidades para el aprendizaje, lo que, según los directivos, ha dificultado la planificación docente y evidenciado la necesidad de contar con diagnósticos más precisos sobre el estado real de los aprendizajes. En ese contexto, los directivos identificaron diversas dificultades para la planificación pedagógica, entre las que destacan: 1) la heterogeneidad de niveles de aprendizaje dentro del aula, 2) vacíos en aprendizajes básicos acumulados durante la educación remota, 3) dificultades de concentración y hábitos de estudio en los estudiantes, y (4) la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas para atender distintos ritmos de aprendizaje.

De acuerdo con los testimonios recogidos, la mentoría de la ATGE les dotó de destrezas para mejorar sus procesos de planificación. Específicamente, durante las reuniones con mentores, estos les presentaban esquemas y documentos sobre las pruebas de evaluación estandarizada qué hace el Ministerio de Educación y la utilidad de sus resultados. Así, los directivos entrevistados destacaron el uso de las evidencias de estas

evaluaciones como parte de sus procesos de planificación y, de manera más general, señalaron promover el uso de información objetiva y comparable para sustentar sus decisiones. La oficina encargada de estas evaluaciones, la Unidad de Medición de la Calidad (UMC), fue mencionada con frecuencias en las entrevistas, y la importancia de la información que provee para construir mejores criterios para identificar necesidades de aprendizaje.

Figura 2. Fotografía del planteamiento de metas en un Plan Estratégico Institucional 2023 de una de las escuelas focalizadas



6.2 Metas referidas a los resultados de la I.E.

CGE	Objetivo institucional	Indicadores	Metas
1 **Desarrollo integral de las y los estudiantes.**	1. Garantizar que los estudiantes logren aprendizajes destacados mediante el buen desempeño docente y haciendo uso de estrategias pedagógicas pertinentes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	**1.**Incremento del número o porcentaje de estudiantes que obtienen un logro destacado en las evaluaciones de las actas (ED) y las evaluaciones estandarizadas (EE). 2.Reducción del número o porcentaje de estudiantes que obtienen un nivel de logro en inicio en las evaluaciones que genera la propia IE y las evaluaciones estandarizadas.	Al 2025 Crecer en un 20% el nivel satisfactorio en las áreas priorizadas y en todos los grados y niveles. Reducir al 10% el nivel de logro en inicio en las áreas priorizadas de todos los grados y niveles.
3. Gestión de las condiciones operativas orientada al sostenimiento del servicio educativo ofrecido por la IE.	Implementar diversos mecanismos de transparencia y rendición de cuentas para hacer públicos los resultados de la escuela y los aprendizajes de las y los estudiantes.	1. Rendición de cuentas: Aprendizajes Recursos propios u otros.	Al 2025 cumplir al 100% con las prácticas de gestión del CGE 3: (matricula, calendarización, asistencia, entrega oportuna de materiales, entre otras)
4. Gestión de la práctica pedagógica orientada al logro de aprendizajes previstos en el	Monitorear el desempeño docente utilizando las rúbricas de observación de aula u otros instrumentos para recoger información sobre su práctica pedagógica, identificando fortalezas, necesidades y realizando estrategias	1. Monitoreo de la práctica pedagógica docente utilizando las Rúbricas de Observación de Aula u otros instrumentos para recoger información sobre su desempeño, identificar fortalezas, necesidades y realizar estrategias de fortalecimiento.	Monitorear al 100% de los docentes usando las rubricas de observación u otros instrumentos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Extracto del cuadro de metas del PEI 2023 IE N° 3.

Se observa que el planeamiento de metas en el Compromiso de Gestión 1. Desarrollo Integral de las y los estudiantes, incluye porcentajes a incrementar en el nivel satisfactorio, así como reducir el 10% el nivel de logro en inicio.

Durante el programa de mentoría, se recomendó a los directivos priorizar el uso de este tipo de información, pues se percibe como más objetiva que las nóminas de evaluación internas (instrumentos del docente para evaluar al estudiante), donde suelen observarse dificultades para establecer criterios claros de valoración. Sin embargo, tres de los cinco directivos afirmaron que adoptaron una estrategia combinada, triangulando fuentes, al articular la evidencia derivada de evaluaciones estandarizadas con evaluaciones internas aplicadas por los docentes.

Se encontró que tres (3) directivos sustentaban el diagnóstico de los logros de aprendizaje utilizando los resultados de pruebas estandarizadas de la UMC, las que eran aplicadas a los estudiantes al inicio del año. La utilización de estas evaluaciones revela una mayor calidad en el diagnóstico, pues, al ser pruebas estandarizadas, sus resultados

están sujetos a criterios objetivos y comparables, y están menos expuestas a la subjetividad del docente. Las siguientes citas textuales ejemplifican lo dicho:

> Para el diagnóstico nosotros partimos de los resultados de las evaluaciones que se aplican al inicio del año y también revisamos los resultados de las evaluaciones externas. Con esos datos vemos en qué nivel están los estudiantes y a partir de ahí planteamos las metas. (Directivo 1).

> Revisamos los resultados que tenemos del año anterior y los resultados de las evaluaciones aplicadas al inicio del año. Por ejemplo, tenemos un 80% de estudiantes entre A y B, a partir de esos datos vemos qué aspectos debemos mejorar. (Directivo 4)

> Según los resultados de la última evaluación tenemos alrededor de un 20% en un nivel satisfactorio en matemática y cerca de un 30% en comunicación. Con esos resultados hacemos el diagnóstico para plantear las metas de mejora. (Directivo 2)

Como se observa, los directivos se apoyan en datos porcentuales para describir el nivel de aprendizaje. Esta práctica se articula con la lógica de la gestión basada en evidencias, pues permite establecer con mayor claridad tendencias, prioridades institucionales y márgenes de mejora. En términos de planificación institucional, disponer de datos comparables contribuye a la formulación de metas más realistas y verificables, así como al seguimiento de avances. Un docente describe el modo en que estos insumos orientan la planificación anual y la selección de experiencias de aprendizaje[5]:

> "La planificación lo llevamos ya, lo traemos desde el 2022 teniendo el insumo de las pruebas diagnóstica [de la UMC] que se hace a los estudiantes. En base a ello nosotros vamos ya a tener como referentes los resultados para traerlos al 2023 y armar todo un proceso de planificación que es en base pues a estos resultados y vamos seleccionando nuestras experiencias de aprendizaje, para luego ya volcar a las situaciones significativas, luego seleccionar los propósitos de aprendizaje que están los estándares, competencias, criterios de validación; pero nuestro foco, nuestra mira es netamente tener en cuenta según ese resultado qué necesidades nos da ese resultado para trabajar el siguiente año." (Docente 3)

[5] En el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica, una experiencia de aprendizaje se entiende como una secuencia de actividades pedagógicas articuladas que se organizan alrededor de una situación significativa o problema contextualizado, con el propósito de desarrollar competencias en los estudiantes. Estas experiencias integran diversas áreas curriculares, promueven la participación activa de los estudiantes y buscan que estos movilicen conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones vinculadas con su entorno (Ministerio de Educación, 2016)

Además, los directivos indicaron que los resultados de estas evaluaciones se utilizan como insumo para el diagnóstico consignado en documentos de gestión, tales como el PEI y el PAT. Dos directivos me enviaron dichos documentos, dos me los mostraron durante la entrevista, y uno no los presentó. Pese a ello, se identificó que tres de los cinco directivos emplean evaluaciones estandarizadas para elaborar el diagnóstico de logros y lo reflejan en su documentación institucional.

Figura 3. Página del PAT de una escuela en Ucayali.

6	100% de rutas preparadas para semana de gestión CGE4	Preparar rutas para la semana de Gestión	Planificación de la semana de gestión y rutas diarias.	Equipo directivo Comité de Gestión pedagógica.		x	x			x				x	
7	100% de espacios educativos ambientados. CGE3	Implementaran espacios educativos para el buen retorno del año escolar 2023.	Actas y fotos de ambientes educativos.	Comunidad Educativa			x								
8	100% de estudiante evaluados. CGE 1	Semana diagnóstica: - Carpeta de Recuperación. - Evaluación estandarizada. - Actas de evaluación 2022.	Informes de los resultados obtenidos en la semana diagnóstica.	Docente de aula			x	x							
9	100% de policías y brigadieres juramentados.	Juramentación de policías, brigadieres, Defensa Civil y ambientales.	Resolución de conformación. Evidencias fotográficas participando en actividades.	Comité de Condiciones operativas.				x							
10	100 % de estudiantes atendidos en función a sus necesidades de aprendizaje.	Estrategia de Refuerzo Escolar: Primaria 4 Horas semanales en Matemática y comunicación.	Plan de refuerzo escolar de Primaria y Secundaria.	Comité de Gestión Pedagógica.			x	x	x		x	x	x	x	x	x

Fuente: Extracto del cronograma de actividades 2023.

Se observa que las actividades planificadas están en función a los compromisos de gestión de los directivos, así como se programa la atención de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en todos los meses.

3.1.2. Diagnóstico de la práctica pedagógica en la IE

En relación con la práctica pedagógica, durante la implementación de la ATGE se emplearon rúbricas de desempeño docente con el propósito de observar y retroalimentar el desarrollo de las sesiones de aprendizaje en aula. Estas rúbricas evaluaban distintos componentes de la práctica pedagógica. En primer lugar, los procesos cognitivos, entendidos como las estrategias que utiliza el docente para promover el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, tales como la formulación de preguntas que fomenten el análisis, la resolución de problemas y la construcción de significados durante la clase. SFinalmente, se evaluaba el manejo del aula, que comprende la organización del tiempo, el uso de normas de convivencia y las estrategias que permiten mantener un clima de respeto y atención durante el desarrollo de la sesión. En conjunto, estos criterios

permitían contar con una referencia estructurada para analizar la práctica docente y orientar la retroalimentación formativa.

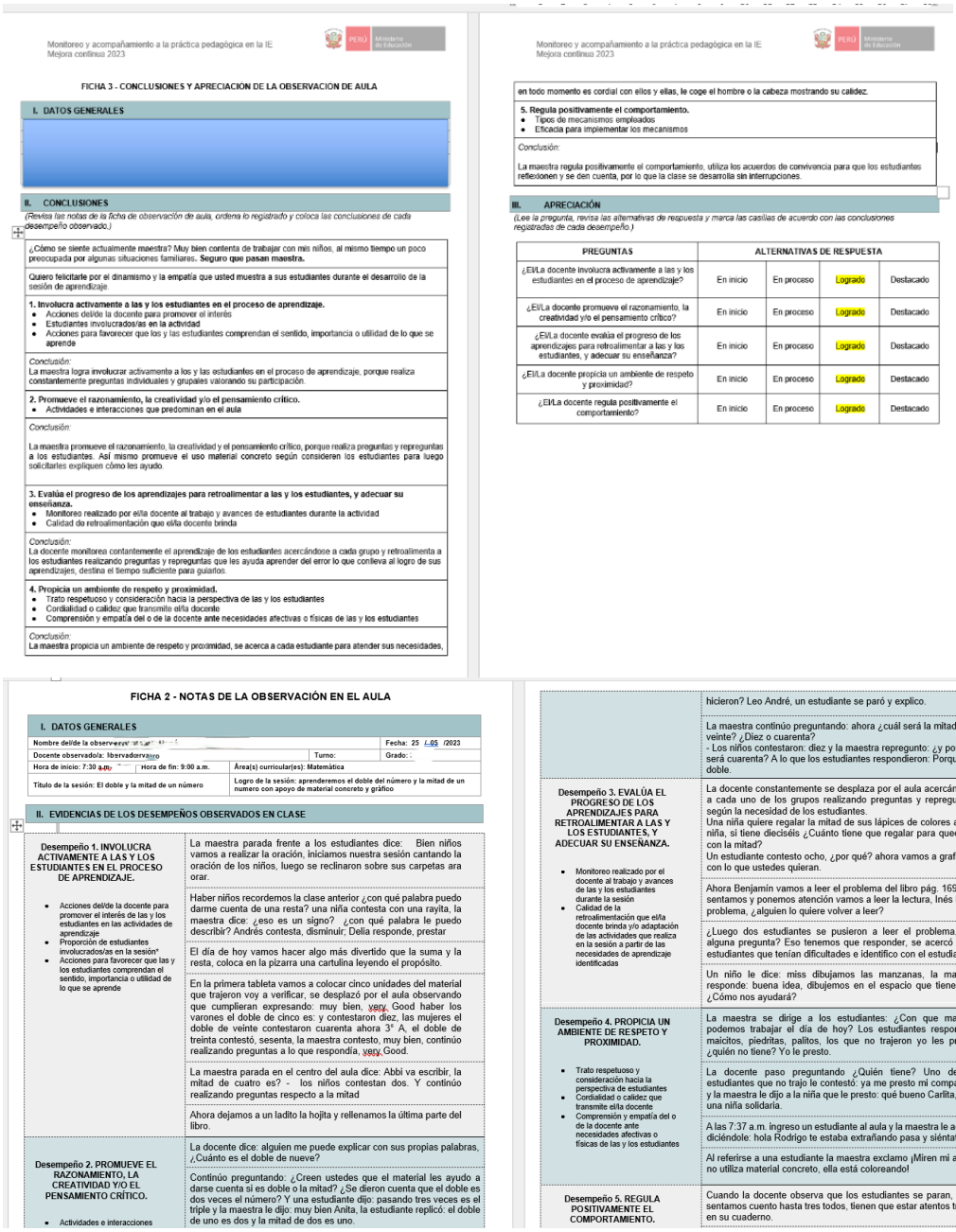
A partir de la aplicación de estas rúbricas durante el proceso de mentoría, se identificó un problema recurrente en varias instituciones educativas: dificultades en la planificación curricular, particularmente en el diseño de las sesiones de clase en las aulas. Los mentores observaron que, aunque los docentes contaban con programaciones anuales o unidades didácticas, estas no siempre se traducían en sesiones de clase coherentes con los objetivos de aprendizaje ni con los criterios evaluados en la rúbrica. Por esta razón, el acompañamiento pedagógico priorizó el fortalecimiento de la planificación de las sesiones, considerando que este componente constituye una condición clave para mejorar otros aspectos de la práctica pedagógica, como la conducción de la clase, la interacción con los estudiantes y la generación de oportunidades efectivas de aprendizaje.

Los mentores centraron el fortalecimiento de capacidades directivas en el uso sistemático de las rúbricas, considerando los siguientes criterios:

1. involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje;
2. promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico;
3. evalúa el proceso de aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza;
4. propicia un ambiente de respeto y proximidad;
5. regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.

Asimismo, se promovió que el directivo practique la observación de aula se sustente en evidencia objetiva, a través del registro detallado de situaciones observables y, cuando corresponda, de citas textuales de interacciones entre docentes y estudiantes durante las sesiones. En las entrevistas, los directivos manifestaron que monitorean la práctica pedagógica mediante estas rúbricas, y que tratan de que la información recogida sea lo más objetiva posible. De hecho, tres de los cinco directivos me mostraron la ficha en la que registran esta información.

Figura 4. Fotografías de una ficha de Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica Pedagógica de una de las escuelas focalizadas en el marco de esta investigación.



Monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica en la IE
Mejora continua 2023

FICHA 3 - CONCLUSIONES Y APRECIACIÓN DE LA OBSERVACIÓN DE AULA

I. DATOS GENERALES

II. CONCLUSIONES

(Revisa las notas de la ficha de observación de aula, ordena lo registrado y coloca las conclusiones de cada desempeño observado.)

¿Cómo se siente actualmente maestra? Muy bien contenta de trabajar con mis niños, al mismo tiempo un poco preocupada por algunas situaciones familiares. **Seguro que pasan maestra.**

Quiero felicitarle por el dinamismo y la empatía que usted muestra a sus estudiantes durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.

1. Involucra activamente a las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Acciones del/de la docente para promover el interés
- Estudiantes involucrados/as en la actividad
- Acciones para favorecer que los y las estudiantes comprendan el sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende

Conclusión:
La maestra logra involucrar activamente a los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje, porque realiza constantemente preguntas individuales y grupales valorando su participación.

2. Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.
- Actividades e interacciones que predominan en el aula

Conclusión:

La maestra promueve el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico, porque realiza preguntas y repreguntas a los estudiantes. Así mismo promueve el uso material concreto según consideren los estudiantes para luego solicitarles expliquen cómo les ayudo.

3. Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a las y los estudiantes, y adecuar su enseñanza.
- Monitoreo realizado por el/la docente al trabajo y avances de estudiantes durante la actividad
- Calidad de retroalimentación que el/la docente brinda

Conclusión:
La docente monitorea contantemente el aprendizaje de los estudiantes acercándose a cada grupo y retroalimenta a los estudiantes realizando preguntas y repreguntas que les ayuda aprender del error lo que conlleva al logro de sus aprendizajes, destina el tiempo suficiente para guiarlos.

4. Propicia un ambiente de respeto y proximidad.
- Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de las y los estudiantes
- Cordialidad o calidez que transmite el/la docente
- Comprensión y empatía del o de la docente ante necesidades afectivas o físicas de las y los estudiantes

Conclusión:
La maestra propicia un ambiente de respeto y proximidad, se acerca a cada estudiante para atender sus necesidades.

Monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica en la IE
Mejora continua 2023

en todo momento es cordial con ellos y ellas, le coge el hombre o la cabeza mostrando su calidez.

5. Regula positivamente el comportamiento.
- Tipos de mecanismos empleados
- Eficacia para implementar los mecanismos

Conclusión:

La maestra regula positivamente el comportamiento, utiliza los acuerdos de convivencia para que los estudiantes reflexionen y se den cuenta, por lo que la clase se desarrolla sin interrupciones.

III. APRECIACIÓN

(Lee la pregunta, revisa las alternativas de respuesta y marca las casillas de acuerdo con las conclusiones registradas de cada desempeño.)

PREGUNTAS	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA			
¿El/La docente involucra activamente a las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje?	En inicio	En proceso	Logrado	Destacado
¿El/La docente promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico?	En inicio	En proceso	Logrado	Destacado
¿El/La docente evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a las y los estudiantes, y adecuar su enseñanza?	En inicio	En proceso	Logrado	Destacado
¿El/La docente propicia un ambiente de respeto y proximidad?	En inicio	En proceso	Logrado	Destacado
¿El/La docente regula positivamente el comportamiento?	En inicio	En proceso	Logrado	Destacado

FICHA 2 - NOTAS DE LA OBSERVACIÓN EN EL AULA

I. DATOS GENERALES

Nombre del/de la observador/a: Ibarvadorvarro		Fecha: 25 /05 /2023	
Docente observado/a: Ibarvadorvarro		Turno:	Grado: :
Hora de inicio: 7:30 a.m.	Hora de fin: 9:00 a.m.	Área(s) curricular(es): Matemática	
Título de la sesión: El doble y la mitad de un número		Logro de la sesión: aprenderemos el doble del número y la mitad de un numero con apoyo de material concreto y gráfico	

II. EVIDENCIAS DE LOS DESEMPEÑOS OBSERVADOS EN CLASE

Desempeño 1. INVOLUCRA ACTIVAMENTE A LAS Y LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE. • Acciones del/de la docente para promover el interés de las y los estudiantes en las actividades de aprendizaje • Proporción de estudiantes involucrados/as en la sesión* • Acciones para favorecer que las y los estudiantes comprendan el sentido, importancia o utilidad de lo que se aprende	La maestra parada frente a los estudiantes dice: Bien niños vamos a realizar la oración, iniciamos nuestra sesión cantando la oración de los niños, luego se reclinaron sobre sus carpetas ara orar. Haber niños recordemos la clase anterior ¿con qué palabra puedo darme cuenta de una resta? una niña contesta con una rayita, la maestra dice: ¿eso es un signo? ¿con qué palabra le puedo describir? Andrés contesta, disminuir; Delia responde, prestar El día de hoy vamos hacer algo más divertido que la suma y la resta, coloca en la pizarra una cartulina leyendo el propósito. En la primera tableta vamos a colocar cinco unidades del material que trajeron voy a verificar, se desplazó por el aula observando que cumplieran expresando: muy bien, very Good haber los varones el doble de cinco es: y contestaron diez, las mujeres el doble de veinte contestaron cuarenta ahora 3° A, el doble de treinta contestó, sesenta, la maestra contesto, muy bien, continúo realizando preguntas a lo que respondía, very Good. La maestra parada en el centro del aula dice: Abbi va escribir, la mitad de cuatro es? - los niños contestan dos. Y continúo realizando preguntas respecto a la mitad Ahora dejamos a un ladito la hojita y rellenamos la última parte del libro.
Desempeño 2. PROMUEVE EL RAZONAMIENTO, LA CREATIVIDAD Y/O EL PENSAMIENTO CRÍTICO. • Actividades e interacciones	La docente dice: alguien me puede explicar con sus propias palabras, ¿Cuánto es el doble de nueve? Continúo preguntando: ¿Creen ustedes que el material les ayudo a darse cuenta si es doble o la mitad? ¿Se dieron cuenta que el doble es dos veces el número? Y una estudiante dijo: pasando tres veces es el triple y la maestra le dijo: muy bien Anita, la estudiante replicó: el doble de uno es dos y la mitad de dos es uno.
	hicieron? Leo André, un estudiante se paró y explico. La maestra continúo preguntando: ahora ¿cuál será la mitad de veinte? ¿Diez o cuarenta? - Los niños contestaron: diez y la maestra repregunto: ¿y por qué no será cuarenta? A lo que los estudiantes respondieron: Porque es el doble.
Desempeño 3. EVALÚA EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES PARA RETROALIMENTAR A LAS Y LOS ESTUDIANTES, Y ADECUAR SU ENSEÑANZA. • Monitoreo realizado por el docente al trabajo y avances de las y los estudiantes durante la sesión • Calidad de la retroalimentación que el/la docente brinda y/o adaptación de las actividades que realiza en la sesión a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas	La docente constantemente se desplaza por el aula acercándose a cada uno de los grupos realizando preguntas y repreguntas, según la necesidad de los estudiantes. Una niña quiere regalar la mitad de sus lápices de colores a otra niña, si tiene dieciséis ¿Cuánto tiene que regalar para quedarse con la mitad? Un estudiante contesto ocho, ¿por qué? ahora vamos a graficarlo con lo que ustedes quieran. Ahora Benjamín vamos a leer el problema del libro pág. 169, nos sentamos y ponemos atención vamos a leer la lectura, Inés lee el problema, ¿alguien lo quiere volver a leer? ¿Luego dos estudiantes se pusieron a leer el problema, hay alguna pregunta? Eso tenemos que responder, se acercó a los estudiantes que tenían dificultades e identifico con el estudiante. Un niño le dice: miss dibujamos las manzanas, la maestra responde: buena idea, dibujemos en el espacio que tienes ahí ¿Cómo nos ayudará?
Desempeño 4. PROPICIA UN AMBIENTE DE RESPETO Y PROXIMIDAD. • Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de estudiantes • Cordialidad o calidez que transmite el/la docente • Comprensión y empatía del o de la docente ante necesidades afectivas o físicas de las y los estudiantes	La maestra se dirige a los estudiantes: ¿Con que material podemos trabajar el día de hoy? Los estudiantes responden: maícitos, piedritas, palitos, los que no trajeron yo les presto, ¿quién no tiene? Yo le presto. La docente paso preguntando ¿Quién tiene? Uno de los estudiantes que no trajo le contestó: ya me presto mi compañero y la maestra le dijo a la niña que le presto: qué bueno Carlita, eres una niña solidaria. A las 7:37 a.m. ingreso un estudiante al aula y la maestra le acogió diciéndole: hola Rodrigo te estaba extrañando pasa y siéntate. Al referirse a una estudiante la maestra exclamo ¡Miren mi amiga no utiliza material concreto, ella está coloreando!
Desempeño 5. REGULA POSITIVAMENTE EL COMPORTAMIENTO.	Cuando la docente observa que los estudiantes se paran, dice: Nos sentamos cuento hasta tres todos, tienen que estar atentos trabajando en su cuaderno.

Las fichas de observación utilizadas por los directivos durante el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica se estructuran a partir de los desempeños establecidos en las rúbricas de la EDD del Ministerio de Educación. La primera ficha corresponde al registro de evidencias durante la observación de la sesión de clase, donde el directivo consigna descripciones detalladas de lo ocurrido en el aula en relación con distintos desempeños docentes, tales como la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, la promoción del razonamiento y pensamiento crítico, la

evaluación formativa y la generación de un ambiente de respeto y proximidad. La segunda ficha organiza la información recogida en la observación y permite emitir conclusiones y valoraciones sobre cada desempeño, clasificando el nivel alcanzado según categorías de logro. El uso de estos instrumentos, basados en criterios previamente definidos en las rúbricas nacionales de desempeño docente, contribuye a dotar de mayor objetividad al proceso de recojo de información y orienta la retroalimentación que el directivo brinda posteriormente al docente observado.

Al ser consultados por fortalezas y oportunidades de mejora en los docentes, los directivos mencionaron que en sus sesiones de observación a los docentes en el aula se percataron que es necesario fortalecer la planificación curricular, pues hay docentes que muchas veces no elaboran bien los documentos guía de cada sesión de clase. Los siguientes testimonios son ilustrativos del monitoreo que hacen los directivos y lo que encuentran allí:

> Una fortaleza es que los docentes han aprendido a planificar su sesión de aprendizaje a partir de una situación significativa y también utilizar criterios, plantearse metas y las actividades correspondientes al trabajo con los estudiantes, así también un punto importante que hemos aprendido y también lo seguimos aplicando, es la interdisciplinariedad en donde esas actividades que nos planteaban, que no se trabajaban de manera aislada. (Directivo 3).

> Sí, es que eso sí responde al estándar, y ¿por qué ocurre eso? Por la poca preparación de nuestros maestros en utilizar los estándares de aprendizaje, porque no tienen un conocimiento fehaciente de la evaluación formativa. Entonces ellos dicen "Evaluamos de manera formativa, trabajamos por competencias", pero siempre están primando el contenido, por eso es que les duele a fin de año tomar decisiones. (Directivo 4).

> Sí, como son 5 rubricas en la evaluación de desempeño en aula, como le digo; la rúbrica de involucramiento la hacen muy bien los docentes, involucran a la mayoría de los estudiantes, están prácticamente en el tercer, cuarto nivel; en la rúbrica del razonamiento, promover el razonamiento, la comprensión, también sobre todo en primaria logran su fortalecimiento, logran asegurar, en el tema de evaluación todavía seguimos insistiendo, ahí es… estamos hablando de 2, 3 docentes, es poco el porcentaje pero igual los tenemos identificados y les hacemos el seguimiento. (Directivo 5).

Los testimonios recogidos evidencian que el diagnóstico de la práctica pedagógica realizado por los directivos se centra principalmente en el análisis de los desempeños docentes observados en el aula, particularmente en aspectos vinculados al

uso de criterios de evaluación, la promoción del razonamiento y el involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también permiten identificar debilidades que se relacionan directamente con la planificación curricular. Por ejemplo, el Directivo 4 señala dificultades en el uso de los estándares de aprendizaje y en la comprensión de la evaluación formativa, lo que provoca que los docentes prioricen el desarrollo de contenidos antes que el logro de competencias. De manera similar, el Directivo 5 reconoce que, aunque algunos desempeños vinculados al involucramiento y al razonamiento muestran avances, persisten dificultades en el componente de evaluación, lo que requiere seguimiento específico a determinados docentes. Estas debilidades tienen implicancias directas en la planificación curricular, puesto que la comprensión de los estándares, las competencias y los criterios de evaluación constituye un insumo fundamental para diseñar sesiones de aprendizaje coherentes con los objetivos educativos. En ese sentido, el diagnóstico de la práctica pedagógica no solo permite identificar fortalezas y dificultades en la enseñanza, sino también orientar ajustes en la planificación de las sesiones y en las estrategias pedagógicas que los docentes emplean en el aula.

En cuanto a la evidencia documental, los directivos destacan el PMA y el PAT, documentos que contienen elementos de diagnóstico pedagógico y acciones vinculadas a compromisos de gestión escolar. Del total de directivos, cuatro me compartieron el PAT, donde constaba el diagnóstico pedagógico y metas; sin embargo, solo dos me mostraron el PMA con datos desglosados según desempeños de la rúbrica.

En síntesis, el diagnóstico institucional de la práctica pedagógica se sostiene principalmente en el uso de rúbricas estandarizadas, fortalecidas mediante la mentoría. No obstante, durante la implementación se observó una priorización del acompañamiento hacia la planificación curricular como criterio transversal, lo cual sugiere un énfasis de mejora en los procesos de preparación y organización de la enseñanza.

3.1.3. Establecimiento de metas institucionales para los logros de aprendizaje

El establecimiento de metas institucionales vinculadas a logros de aprendizaje es un componente de la planificación institucional. Durante la mentoría, se promovió que esta planificación se base en metas sustentadas en información diagnóstica. Los directivos afirmaron que definen metas institucionales considerando los resultados de evaluaciones estandarizadas aplicadas en distintos momentos del año escolar. Tres de cinco directivos mencionaron metas cuantificables orientadas a incrementar la proporción de estudiantes

ubicados en niveles superiores de desempeño. Este enfoque evidencia un intento por articular diagnóstico y planificación. Un directivo señala que "este año, con base en los resultados ya procesados (aunque no impresos), estamos diseñando el proyecto de metas para 2024, priorizando la evaluación formativa y la retroalimentación" (Directivo 4).

Por su parte, las respuestas docentes fueron más generales y se centraron en objetivos del aula o del grupo de estudiantes, sin referencia explícita a metas institucionales compartidas. Esta situación da cuenta de una brecha entre lo que los directivos plantean en la planificación y las metas que prioriza el docente. Esto es relevante, dado que la ATGE pretendía que tanto directivos como docentes están involucrados en la planificación institucional. Lo descrito sugiere que este sería un ámbito donde la mentoría no logró el fortalecimiento deseado, pues los directivos no estarían logrando que todos los docentes conozcan y/o comprendan las metas institucionales planteadas antes del inicio del año escolar. Aun así, algunos docentes describieron un proceso de análisis posterior al diagnóstico, expresado como un trabajo colegiado:

> Primeramente, cuando ya tenemos los resultados de la prueba diagnóstica, nos reunimos entre maestros, socializamos nuestros resultados para ver […] qué competencias faltan trabajar con nuestros estudiantes y de acuerdo a eso qué capacidades […]. (Docente 2).

> La planificación la realizamos desde el 2022 teniendo insumo de las pruebas diagnóstica, en base a ello vamos a tener como referentes los resultados para traerlos al 2023 y armar todo un proceso de planificación que es en base a los resultados, y así vamos seleccionando las experiencias de aprendizaje…. Pero nuestro foco, nuestra mira es netamente tener en cuenta ese resultado sobre las necesidades de los aprendizajes. (Docente 2).

> Una de las metas principales después es comprensión lectora y la resolución de problemas de cantidad de regularidad, cambio en matemáticas; para ello, nosotros nos hemos trazado mejorar este año y este a través del plan lector y otros espacios que les guste la lectura y trabajar también a nivel de todas las áreas. Como ya es de naturalidad, siempre partimos de una lectura, entonces esto nos está ayudando a que ellos entiendan cada vez mejor, les guste, y sean partícipes de ello, de construir su propio aprendizaje, así como mejorar nuestras estrategias de enseñanza. (Docente 4).

La cita muestra que sí existen sesiones de trabajo colectivo entre docentes y directivos. También indica que no todo lo que el directivo transmite es apropiado por los docentes. En síntesis, se evidencia un avance parcial en la definición de metas de logros de aprendizaje vinculadas al diagnóstico. Sin embargo, la institucionalización de dichas

metas como marco común para la práctica docente no aparece de manera consolidada en todas las instituciones participantes.

3.1.4. Establecimiento de metas institucionales para la práctica pedagógica

En el caso de las metas institucionales específicamente referidas al ámbito de la práctica pedagógica, los resultados muestran limitaciones relevantes. En las entrevistas, los directivos no precisaron metas claras y medibles vinculadas a los desempeños docentes de las rúbricas en este ámbito. En su lugar, predominan formulaciones amplias centradas en acciones como la revisión de planificación curricular o la mejora general de procesos didácticos. Un directivo expresó:

> "En cuanto a la práctica pedagógica, la meta es que los docentes también ahora conozcan y apliquen, como corresponde, los procesos didácticos y pedagógicos de todas las áreas […] hay dificultades […] en ciencia y tecnología […] personal social […] entonces esa es una meta que nos hemos propuesto aplicar realmente y lo estamos realizando." (Director 2)

Asimismo, los docentes no lograron identificar metas concretas asociadas a la práctica pedagógica en términos institucionales. En general, no mencionaron criterios definidos por la escuela para reconocer fortalezas o debilidades docentes. Una excepción a esto fue el caso de la institución educativa de Ucayali, donde los docentes indicaron que el directivo tenía claridad sobre cuáles eran estas metas y las socializaba durante procesos de retroalimentación.

El análisis documental evidenció también que los documentos de gestión institucional (PEI y PAT) no incluyen de manera explícita metas alineadas con el desempeño docente esperado para el ámbito de las prácticas pedagógicas. En cambio, consignan otros objetivos asociados a la planificación instruccional, tales como diseño curricular, elaboración de unidades y preparación de sesiones. En síntesis, aunque la mentoría promovió el uso de instrumentos estandarizados para diagnosticar la práctica pedagógica, la definición de metas pedagógicas institucionales aparece menos desarrollada o menos formalizada, quedando teniendo un lugar poco resaltante en procesos de planificación curricular.

3.1.5. Seguimiento de las metas institucionales

El seguimiento constituye el tercer componente de la planificación institucional analizado, respecto del cual los entrevistados reportaron un adecuado fortalecimiento. Los directivos afirmaron monitorear el cumplimiento de metas mediante instrumentos específicos tanto para logros de aprendizaje como para la práctica pedagógica.

Cuatro de los cinco participantes evidenciaron este proceso mediante tablas de consolidación de resultados obtenidos de evaluaciones internas aplicadas de forma trimestral (o en el período correspondiente). La Figura 4 muestra la tabla usada por uno de los directivos analizados en este estudio.

Figura 5. Fotografía de la sistematización de la práctica pedagógica de un trimestre correspondiente a una escuela focalizada por este estudio.

Resultados Trimestre 1						
DESEMPEÑOS	NIVEL DE LOGRO				TOTAL MUESTRA	DESEMPEÑOS
	1	2	3	4		
DESEMPEÑO 1	3	6	18	1	28	DESEMPEÑO 1
DESEMPEÑO 2	2	16	10	0	28	DESEMPEÑO 2
DESEMPEÑO 3	0	16	11	1	28	DESEMPEÑO 3
DESEMPEÑO 4	1	6	18	3	28	DESEMPEÑO 4
DESEMPEÑO 5	1	8	14	5	28	DESEMPEÑO 5
DESEMPEÑO 1 - %	11%	21%	64%	4%	100%	DESEMPEÑO 1 - %
DESEMPEÑO 2 - %	7%	57%	36%	0%	100%	DESEMPEÑO 2 - %
DESEMPEÑO 3 - %	0%	57%	39%	4%	100%	DESEMPEÑO 3 - %
DESEMPEÑO 4 - %	4%	21%	64%	11%	100%	DESEMPEÑO 4 - %
DESEMPEÑO 5 - %	4%	29%	50%	18%	100%	DESEMPEÑO 5 - %

La matriz presentada corresponde a un instrumento de sistematización propuesto por la ATGE para consolidar los resultados obtenidos durante el monitoreo de la práctica pedagógica que fue utilizado por uno de los directivos analizados en esta investigación. En ella se registran los desempeños observados en las sesiones de clase y se clasifican según niveles de logro, lo que permite cuantificar la frecuencia con la que los docentes alcanzan cada nivel en los distintos desempeños evaluados. Este tipo de registro facilita al directivo identificar tendencias, fortalezas y aspectos de mejora en la práctica pedagógica del conjunto de docentes, así como realizar seguimiento a dichos resultados a lo largo del año escolar. De esta manera, la matriz no solo cumple una función de sistematización de la información recogida durante las observaciones de aula, sino que también constituye una herramienta de gestión que orienta el análisis pedagógico y la toma de decisiones para el acompañamiento docente.

En el caso de la práctica pedagógica, aunque los documentos de gestión no siempre detallan el seguimiento, los directivos señalaron el uso de un instrumento trimestral proporcionado por la ATGE, el cual clasifica resultados según los cinco desempeños docentes estandarizados y los expresa en porcentajes. Los docentes indicaron que estos resultados se socializan institucionalmente con periodicidad (trimestral), y que incluyen: 1) datos por aula organizados en tablas comparativas; y 2) resultados del monitoreo de desempeños docentes socializados con el personal.

En síntesis, la mentoría contribuyó al fortalecimiento del seguimiento institucional mediante el uso de instrumentos estandarizados, la sistematización de resultados y la socialización de avances, elementos fundamentales para la mejora continua.

3.1.6. Conclusión

- La mentoría fortaleció principalmente la planificación institucional de los directivos en torno a tres capacidades: diagnosticar, establecer metas y hacer seguimiento con base en evidencias.
- En el diagnóstico institucional, se observa un uso predominante de información procedente de evaluaciones estandarizadas, complementada en algunos casos con evaluaciones internas. Este uso de evidencias aporta consistencia al diagnóstico consignado en documentos de gestión como el PEI y el PAT.
- En cuanto a las metas institucionales asociadas con la práctica pedagógica, el diagnóstico se apoya en el monitoreo mediante rúbricas de desempeño docente. Sin embargo, el acompañamiento tiende a priorizar la planificación curricular en otros aspectos.
- En cuanto a metas institucionales, se aprecia que los directivos han interiorizado la importancia de construir metas sobre logros de aprendizaje, mientras que las metas relacionadas con práctica pedagógica aparecen formuladas de manera general, sin indicadores claros y con débil apropiación docente. En contraste, el seguimiento institucional se evidencia con mayor solidez, mediante instrumentos de registro, sistematización periódica y socialización de resultados, lo que se alinea con un enfoque de toma de decisiones basada en evidencia y mejora continua.

- Si bien los hallazgos muestran que la mentoría promovió el uso de información proveniente de evaluaciones estandarizadas para fundamentar el diagnóstico institucional y la formulación de metas, el análisis también evidencia que este uso se concentró principalmente en resultados agregados expresados en porcentajes o niveles de logro. En los casos analizados no se encontró evidencia suficiente para afirmar que los directivos utilizaran de manera sistemática dicha información para profundizar en el análisis pedagógico de los desempeños específicos evaluados o para orientar decisiones curriculares diferenciadas a partir de ellos. En ese sentido, los resultados sugieren que la estrategia fortaleció una cultura de gestión basada en evidencias, pero su apropiación se orientó principalmente hacia el nivel de planificación institucional, más que hacia un análisis pedagógico detallado de los aprendizajes.
- Este hallazgo también invita a reflexionar sobre el propio alcance del diseño formativo de la ATGE. Si bien el programa promovió el uso de evidencias como soporte para la planificación institucional y el monitoreo pedagógico (Minedu, 2019; 2021), la investigación no encontró elementos suficientes para afirmar que dicha formación enfatizara el análisis pedagógico de los resultados desagregados de las evaluaciones estandarizadas como parte de la toma de decisiones curriculares. En consecuencia, más que interpretar esta situación como una limitación exclusiva de los directivos, los resultados permiten plantear que constituye un aspecto susceptible de fortalecimiento en futuras implementaciones de la estrategia.

3.2. Mejora en las capacidades para el monitoreo y acompañamiento (objetivo específico 2)

En esta sección se analizan las capacidades de los directivos para el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, una de las dimensiones centrales promovidas por la estrategia de mentoría de la ATGE. El análisis se centra en tres aspectos clave: a) la planificación y organización del monitoreo pedagógico en la institución educativa, b) el uso de instrumentos y registros de información para observar la práctica docente, y c) el proceso de retroalimentación que los directivos realizan a los docentes a partir de las evidencias recogidas en aula. Los resultados muestran que la mentoría contribuyó a fortalecer las capacidades directivas para estructurar estos procesos de manera más

sistemática, promoviendo el uso de instrumentos de observación y el desarrollo de espacios de diálogo pedagógico orientados a la mejora de la práctica docente.

3.2.1. Planificación y organización del monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica

El monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica constituye un proceso sistemático con varios componentes. El monitoreo es un proceso estructurado en el que se recoge información con el objetivo de obtener datos para la planificación, ejecución y resultados de la práctica pedagógica. El acompañamiento es una estrategia de formación que se da durante la jornada laboral del docente, que busca mejorar la práctica pedagógica a través de la reflexión sobre su propia práctica (el directivo conversa con el docente sobre el desarrollo de la clase que ha dado en el día).

Este proceso se inicia con la planificación del monitoreo mediante la elaboración de un cronograma. Continúa con la observación, por parte de un directivo, al desarrollo de una sesión de aprendizaje (esto es, el dictado de la sesión de un curso) por parte del docente. Esto, con el propósito de recoger evidencia objetiva sobre la práctica pedagógica. Posteriormente, se realiza la organización y el análisis de las evidencias recogidas durante la observación, lo que permite elaborar una retroalimentación orientada a identificar fortalezas y oportunidades de mejora para el docente. Finalmente, el proceso concluye con el establecimiento de acuerdos o compromisos entre docente y directivo.

Durante la investigación, se identificó que tres de los cinco directivos incorporan criterios de priorización para elegir a los docentes de su escuela a los cuales monitorear y acompañar. Esta priorización les permite optimizar el tiempo, considerando las múltiples demandas propias de la gestión escolar. En particular, los directivos priorizan el acompañamiento a aquellos docentes que presentan mayores dificultades en su práctica pedagógica en el año anterior, de acuerdo con los resultados de sus evaluaciones. Como señala uno de los directivos entrevistados:

> Yo siempre empiezo por los docentes que vemos que tienen mayor dificultad, eso lo aprendí con ustedes [el personal de mentoría]… siempre priorizamos los que tienen mayor dificultad. En función a ello vamos acompañándole. (Directivo 4).

Asimismo, varios de los docentes entrevistados coinciden en señalar que el equipo directivo realiza al menos dos monitoreos durante el año escolar. Debe señalarse,

sin embargo, que las planificaciones de inicio de año contemplan generalmente tres monitoreos anuales. Sin embargo, hacia el mes de octubre, cuando se les preguntó por la culminación de los tres monitoreos programados las respuestas fueron diversas. Dos de los cinco directivos, señalaron que ven poco probable la realización de los tres monitoreos, uno señaló que sí culminaría, y los otros dos no se mostraron seguros de ello. Estos testimonios dan cuenta de las dificultades para cumplir con la meta de monitoreo programada en la fase de planificación. Incluso un docente cuyo directivo logra hacer tres monitoreos al año, identifica dificultades existentes para lograrlo: "Hemos completado dos monitoreos según el cronograma recibido, y aunque el tercero podrá postergarse por factores logísticos, se cumple la meta de los tres anuales". (Docente 5).

3.2.2. Instrumento y registro de información sobre la práctica pedagógica

La ATGE fortaleció principalmente dos aspectos vinculados al uso de instrumentos para el monitoreo: a) la utilización de un instrumento para el recojo de información durante la observación de una sesión de clase, y b) el registro de evidencia objetiva por cada criterio de evaluación de la práctica pedagógica, de acuerdo con las rúbricas de desempeño docente. Los directivos señalaron que cuentan con una ficha de monitoreo alineada con los criterios de dichas rúbricas; sin embargo, indicaron que este instrumento no dispone de espacios específicos para el registro escrito de evidencias objetivas.

Antes (ver Figura 3) mostré un ejemplo de fichas de monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica. El análisis de ambas fichas muestra que el instrumento presenta algunos aspectos positivos y ciertas limitaciones. Entre sus fortalezas destaca que cuenta con criterios claros de observación vinculados a desempeños pedagógicos relevantes, como la participación de los estudiantes, la promoción del razonamiento, la evaluación de los aprendizajes y la generación de un ambiente de respeto de aula, lo que orienta la observación hacia aspectos clave de la práctica docente. Así mismo, incluye un espacio narrativo para registrar situaciones observadas durante la clase, lo que permite documentar interacciones concretas entre docente y estudiantes y puede servir de base para la retroalimentación pedagógica. No obstante, el instrumento también presenta limitaciones: la sección de valoración final no exige vincular explícitamente la calificación con evidencias específicas, lo que puede abrir espacio a interpretaciones subjetivas; además, no cuenta con apartados para registrar

el proceso de retroalimentación posterior ni los acuerdos de mejora con el docente, y tampoco permite visualizar con claridad el seguimiento de los avances entre diferentes observaciones. Estas características sugieren que, aunque el instrumento orienta la observación de aula, podría fortalecerse incorporando mecanismos más explícitos para el registro de evidencias, el seguimiento de la retroalimentación y el monitoreo progresivo de la práctica docente.

Frente a esta limitación, cuatro de los cinco directivos reportaron utilizar un cuaderno de campo como instrumento complementario, en el cual registran evidencias relacionadas con los diálogos entre docentes y estudiantes, la distribución del aula -mediante esquemas- y el lenguaje no verbal observado durante la sesión de aprendizaje. Si bien la ficha de monitoreo prioriza la asignación de niveles de desempeño sin detallar la argumentación que sustenta dicha valoración, el cuaderno de campo permite un registro predominantemente objetivo de la información observada en aula, lo que contribuye al proceso de análisis posterior.

Desde la perspectiva de los docentes, se reconoce que los directivos realizan observaciones de aula utilizando instrumentos de recolección de información alineados con los estándares pedagógicos. No obstante, si bien identifican que los criterios se basan en las rúbricas de desempeño docente y sus cinco dimensiones, señalan que los directivos presentan dificultades para describirlos con precisión. A pesar de ello, los docentes logran reconocer con mayor claridad dos desempeños específicos que figuran las mencionadas rúbricas: a) la capacidad del docente para involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, y b) para regular positivamente el comportamiento estudiantil.

3.2.3. Proceso de retroalimentación

Para efectos del presente estudio, se realizaron dos observaciones directas de procesos de retroalimentación desarrollados por directivos hacia docentes, con la finalidad de describir cómo se implementa esta práctica en el marco de la mentoría. Los directivos señalaron que, una vez concluido el monitoreo de aula, programan un momento específico para retroalimentar al docente, tomando como referencia los cinco desempeños establecidos en las rúbricas de evaluación del desempeño docente. En ambos casos observados, los directivos seleccionaron momentos estratégicos para la retroalimentación, tales como antes del inicio de la clase de Educación Física en el nivel primario o después de horas libres en el nivel secundario, procurando no interferir con el

desarrollo de las clases. Asimismo, tres de los cinco directivos entrevistados indicaron que prefieren realizar la retroalimentación en espacios distintos a su oficina, con el fin de generar mayor comodidad y confidencialidad.

Tabla 7. Comparación de dos observaciones de retroalimentación.

N°	INDICADOR	OBS. 1 (DIR. 1)		OBS. 2 (DIR. 3)	
		SÍ	No	SÍ	No
1	Realiza retroalimentación a los docentes	X		X	
2	Se inicia el diálogo recogiendo el sentimiento del docente	X			X
3	Utiliza evidencia objetiva durante la retroalimentación	X			X
4	Durante la retroalimentación, los aspectos conversados se vinculan con los aspectos de la práctica pedagógica	X		X	
5	Durante la retroalimentación, menciona las fortalezas de la práctica pedagógica del docente	X			X
6	Durante la retroalimentación, menciona los aspectos de mejora de la práctica pedagógica del docente	X		X	
7	Los aspectos de mejora de la práctica pedagógica del docente están ligados a las rúbricas de evaluación de desempeño docente	X		X	
8	Durante la retroalimentación, establece acuerdos y compromisos	X		X	
9	Los compromisos asumidos se encuentran ligados a la práctica pedagógica.	X		X	
10	Los compromisos asumidos se encuentran ligados a la práctica pedagógica y son específicos	X			X
11	El docente participa, al menos, el 50% durante la retroalimentación	56.22%		21.14%	
12	Utiliza alguna técnica para practicar la escucha activa durante la retroalimentación al docente	X			X
13	Utiliza, al menos una vez, una expresión de jerarquía		X	X	
14	Durante la retroalimentación el directivo pregunta por la salud emocional, y/o vida personal, y/o comodidad del docente en dicho espacio	X			X
15	Utiliza una estrategia efectiva para invitar a participar al docente	X			X
16	Tiempo de duración de cada retroalimentación	66'38"		18'46"	

La Tabla 7 presenta la comparación de los procesos de retroalimentación observados, considerando dieciséis indicadores vinculados al desarrollo del diálogo, el uso de evidencia, la participación del docente y el establecimiento de compromisos. Los indicadores presentados en esta tabla corresponden a una fusión entre los indicadores que

utilizaba la mentoría en el 2021, tal como lo indica el reporte en Power Bi del 2021[6] y el documento *Sistematización de experiencia de la Asistencia Técnica a directivos 2019 - 2021* (Minedu, 2021c), así como algunos indicadores que consideré importante recoger para el análisis de la presente investigación principalmente los ligados a las característica de la mentoría transicional: horizontalidad y escucha activa.

La tabla comparativa se construyó a partir de la información recogida durante la observación no participante de dos procesos de retroalimentación realizados por directivos a docentes. Los indicadores del 1 al 9 corresponden a aspectos previamente definidos en la dimensión de monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, utilizados para identificar si el proceso de retroalimentación incluía elementos centrales como la referencia a la práctica pedagógica, el uso de rúbricas de desempeño docente y el establecimiento de acuerdos de mejora. Algunos de estos indicadores fueron precisados o desagregados con el fin de observar con mayor detalle cómo se desarrollaba el diálogo de retroalimentación. Por su parte, los indicadores del 10 al 16 fueron incorporados posteriormente a partir del análisis de los hallazgos del trabajo de campo, específicamente de las categorías emergentes relacionadas con la escucha activa y la horizontalidad en la interacción entre directivo y docente. Estos indicadores permitieron examinar aspectos del componente relacional de la retroalimentación, tales como el nivel de participación del docente, el uso de estrategias de escucha activa, la presencia de expresiones jerárquicas y la duración del diálogo pedagógico. En conjunto, la tabla busca contrastar cómo se desarrolló este proceso en ambas observaciones a partir de criterios comparables.

A partir de esta comparación, se identificó que ambos directivos coincidieron únicamente en seis indicadores, lo que evidencia diferencias significativas en la forma en que conducen el proceso de retroalimentación. Una de las principales diferencias se relaciona con el tiempo de duración: mientras que la retroalimentación del Directivo 4 tuvo una duración aproximada de 60 minutos, la del Directivo 5 se extendió por menos de 20 minutos.

En relación con la estructura del proceso, se observó que la retroalimentación suele seguir una secuencia común: indagación inicial sobre el estado emocional del docente, reconocimiento de fortalezas pedagógicas, identificación de aspectos de mejora y establecimiento de compromisos para futuros monitoreos. Esta estructura es descrita

[6] Se tuvo acceso a este enlace a través de la solicitud de documentos de la Asistencia Técnica en Gestión Escolar (DIF - DIGC), documento que fue respondido en el Oficio N° 00615-2023-MINEDU/VMGI-DIGC-DIF.

por uno de los directivos entrevistados, quien señala que empieza "preguntando al docente cómo se siente. Tras escuchar su respuesta, destaco sus fortalezas antes de revisar conjuntamente la rúbrica de evaluación" (Directivo 4).

No obstante, el nivel de profundidad del diálogo varió considerablemente entre ambos casos. En la primera observación, el directivo utilizó evidencia objetiva para guiar la reflexión y promovió una participación activa del docente, quien intervino en el 56,22% del tiempo de la conversación. En contraste, en la segunda observación, el directivo no utilizó evidencia objetiva de manera sistemática y concentró la mayor parte del tiempo de intervención, limitando la participación del docente al 21,14% del tiempo. Esto sugiere que, en este último caso, el protagonismo del diálogo recayó principalmente en el directivo.

Evidencia del diálogo de cierre en cada retroalimentación observada

Directivo N° 1	Directivo N° 3
Dir: Entonces acá en este aspecto, cuando dice que el docente promueve de modo efectivo el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico. ¿Usted qué considera que ha promovido cuando ha trabajado el día de ayer cuando les llamaba a los estudiantes y les decía qué estamos haciendo, para qué me va a servir, ubiquen bien dónde está el año? Doc 3: Para que ellos se den cuenta al momento de ir leyendo. Si el año que estamos viendo, de qué año empieza del que tenía DNI, los niños que han analizado, "¿hace cuanto no tienen DNI?", "¿cómo se llama?" Analizaba cuantos años duró, "¿por qué creen que ha durado tantos años?" "O cuantos años ha transcurrido", "¿cómo le ha sacado esos años?" Otros han dicho sumando, o de repente han calculado: "Del año 2005 al 2010 han pasado cinco años, profesora". "Del 2005 al 2010 al 2015 han pasado cinco años más, profesora. Son diez". Ah ya, "¿ustedes creen que sí? "Sí, profesora". Ahí es donde pregunté a los alumnos, creo. Si es cierto lo que los alumnos están diciendo, si es cierto lo que está diciendo su compañera, a ver. "¿Todos están de acuerdo?". Para que se den cuenta al momento de hacer, de repente los falta un poquito. Pero han dicho: "Sí, profesora, está bien". "¿Por qué creen que está bien?" Ellos han dicho que está bien porqué han ido calculando los años, para que saquen en que año los niños no tenían DNI. En qué año las personas… Dir: ¿Dónde ahí observamos la creatividad? Doc 3: Cuando ellos elaboran su propio… Yo no les he dicho ustedes lo van a hacer así. De repente lo han hecho así porque algunos solamente lo han sumado; otros han dicho no, han caído calculando mediante… Por ejemplo, un niño dijo: "Este espacio que dejé, ahí	Dir: Ya… qué tipos de pregunta les hubiera hecho para generar ese cuestionamiento de los estudiantes, una reflexión. Doc X: Pero sí les hice, porque ellos observaron la imagen y les dije "¿qué observan en la imagen…?" Dir: Y qué otra pregunta les hubiera hecho para generarle ese conflicto, ese cuestionamiento de esas clases que existían… qué pregunta hubiera sido… Doc X: Que no haya diferencia entre, personas, compañeros… Dir: Pero eso le hubiera le dicho o hubiera hecho una pregunta para que contestaran… Doc X: También podría ser… Dir: Por ejemplo, ¿qué pregunta hubiera hecho? Doc X: ¿Hay diferencias en la actualidad en nuestra sociedad?

nos hemos imaginado que son cinco años que ha corrido", ¿no? El otro decía, "acá este cuadrito que hemos hecho, cinco años más". Otro: "No, profesora, yo he ido contanto". 2005 había puesto, 2006, 2007 hasta el actual, ha ido sumando los años. Dir: Cada uno ha buscado su estrategia. Doc 3: Cada uno. Otro ha dicho: "profesora, yo le calculo de aquí a acá hay solo cinco años", pero sin sumar. El otro: "De aquí acá son diez años". Pero, ¿el otro grupo qué ha hecho? Ah sumado, 2005 más 2006. Llegando, llegando; uno, dos, tres a cinco años. Ahora del 2010 ha sacado. Ah sacado, pero es su forma de él. Lo que ha hecho en ese grupo. Nada más. Dir: ¿Dónde hemos evidenciado ahí el pensamiento crítico? Doc 3: El pensamiento crítico mediante las preguntas que uno se le hace y las repreguntas, ¿no?, a los niños. Dir: ¿Qué le contestó más o menos el mucho para saber su pensamiento crítico? Doc 3: ¿Por qué crees que has sacado así? Y el niño te va a contestar, ¿cómo así lo has sacado?, ¿cómo has calculado? Dir: Eso es para buscar la estrategia. Doc 3: Ajá. Dir: Pero, ¿el pensamiento crítico cuando nosotros queremos ver qué cosa entendemos por pensamiento crítico? La postura, la opinión que ha tomado, ¿en algún momento está observado eso por los estudiantes? ¿Ha tomado una posición de lo que están haciendo? Doc 3: Una posición propia no han tomado allí para que resuelvan porque en un momento yo he visto que de repente el niño. Más que todo yo he visto su creatividad en lo que ellos han armado, pero el pensamiento crítico les faltó en esa parte. Dir: Ya. ¿Por qué consideras que les faltó, maestra? Doc 3: Porque al momento de que ellos dan sus razones, sus conclusiones; porqué creen que han sacado esa respuesta, les falta argumentar un poquito más allá a ellos del porqué de cómo lo han hecho para que ellos argumenten. Dar las razones de porqué han llegado a eso. Porqué se han equivocado, qué les ha faltado.	

En cuanto a los contenidos abordados durante la retroalimentación, en ambos casos los aspectos dialogados se vincularon con la práctica pedagógica y con los indicadores de las rúbricas de desempeño docente. Sin embargo, solo en la retroalimentación de mayor duración se observó un reconocimiento explícito de las fortalezas del docente, así como la formulación de compromisos específicos orientados a

la mejora de la práctica pedagógica. Las principales dificultades identificadas durante la retroalimentación se relacionaron con el fomento del razonamiento y pensamiento crítico de los estudiantes, así como en el uso de estrategias de retroalimentación en el aula.

Respecto al uso de estrategias comunicativas, se observó que en la primera retroalimentación el directivo empleó técnicas asociadas a la escucha activa, como la revisión conjunta de los criterios de evaluación, mientras que en la segunda no se evidenció el uso de ninguna técnica específica, predominando una conducción vertical del diálogo. Asimismo, en la primera observación no se identificaron expresiones de jerarquía, mientras que en la segunda sí se registró al menos una expresión de este tipo. Finalmente, se evidenció que, en el primer caso, el directivo mostró interés por el bienestar del docente al finalizar la retroalimentación, aspecto que no se observó en el segundo caso.

3.2.4. Conclusión

- Los hallazgos evidencian que los procesos de retroalimentación observados comparten una estructura común, pero difieren significativamente en su calidad, profundidad y potencial formativo. Estas diferencias se explican por la manera en que los directivos implementan la retroalimentación, particularmente en el uso de evidencias, la gestión del tiempo, el equilibrio del diálogo y la formulación de compromisos. Cuando la retroalimentación se sustenta en evidencias objetivas, promueve una participación activa del docente y dispone de un tiempo suficiente, se generan diálogos más reflexivos y compromisos más específicos; en cambio, cuando estos elementos están ausentes, la retroalimentación tiende a volverse más directiva, general y centrada en el cumplimiento formal del proceso.
- Estos resultados permiten establecer una relación directa con el enfoque de mentoría transicional, en tanto se observa que la calidad de la retroalimentación mejora cuando el directivo asume un rol facilitador del aprendizaje del docente, promoviendo el diálogo, la reflexión sobre la práctica y la identificación conjunta de oportunidades de mejora.
- En los casos en que el directivo favorece la participación del docente, utiliza preguntas orientadas al análisis de la práctica y reduce el uso de expresiones jerárquicas. Cuando la retroalimentación se desarrolla sin evidencias ni estrategias

de escucha activa, el proceso se aleja de este paradigma y se aproxima a una lógica más prescriptiva.

- Los hallazgos sugieren que la mentoría contribuyó a instalar una estructura común de retroalimentación, pero su apropiación por parte de los directivos es heterogénea. Estos incorporan, en distinto grado, principios transicionales como la reflexión compartida, la horizontalidad en el diálogo y la construcción conjunta de compromisos.

3.3. Mejora en las capacidades para implementar Comunidades de Aprendizaje Profesional (objetivo específico 3)

En esta sección se analizan las capacidades de los directivos para promover espacios de trabajo colaborativo entre docentes, particularmente a través de las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP), las cuales constituyen uno de los componentes formativos promovidos por la ATGE. El análisis se centra en dos aspectos principales: por un lado, la planificación de las CAP, que incluye la organización de reuniones y la definición de objetivos pedagógicos; y, por otro, el desarrollo de las reuniones de trabajo colaborativo entre docentes, orientadas a reflexionar sobre la práctica pedagógica y a compartir estrategias de enseñanza. Los resultados muestran que la mentoría contribuyó a fortalecer la organización de estos espacios en algunas de las instituciones educativas analizadas, aunque su implementación y nivel de consolidación varían entre las escuelas, lo que evidencia diferencias en la apropiación de esta estrategia de desarrollo profesional docente.

El análisis de las entrevistas evidencia que los directivos presentan una familiaridad general con el concepto de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP). En ese sentido, cuatro de los cinco directivos declararon haber implementado la CAP durante el año escolar. Sin embargo, al profundizar en la descripción de estas experiencias, se identificó que las actividades referidas como CAP no siempre respondían a sus características distintivas, pues algunas correspondían a otras modalidades de trabajo colaborativo utilizadas en las instituciones educativas, como los Grupos de Interaprendizaje (GIA), talleres, trabajo colegiado o semana de gestión. En consecuencia, la declaración de haber implementado una CAP no fue considerada, por sí sola, como evidencia suficiente de su implementación efectiva conforme a las características

metodológicas planteadas en la investigación. La Tabla 8 muestra las diferencias entres estas modalidades.

Tabla 8. Modalidades de trabajo colaborativo.

Aspecto	Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP)	Grupos de Interaprendizaje (GIAs)	Talleres	Trabajo colegiado	Semana de Gestión
Definición	Espacios de reflexión colaborativa entre docentes y directivos para mejorar la práctica pedagógica y los resultados de aprendizaje, basados en la indagación y el aprendizaje continuo (DuFour, 2016)	Grupos de docentes que se reúnen para analizar problemáticas pedagógicas específicas y proponer soluciones, con un enfoque en la práctica docente (Minedu, 2019).	Sesiones estructuradas y dirigidas por un experto o facilitador, con el objetivo de desarrollar habilidades o conocimientos específicos en un tiempo limitado (Hargreaves y Fullan, 2012).	Reuniones periódicas entre docentes y directivos para coordinar acciones pedagógicas y administrativas, con un enfoque en la toma de decisiones conjuntas (Murillo y Krichesky, 2015).	Reuniones periódicas entre docentes y directivos para coordinar acciones pedagógicas y administrativas, con un enfoque en la toma de decisiones conjuntas (Murillo y Krichesky, 2015).
Enfoque	Reflexión colaborativa, mejora continua y aprendizaje basado en la práctica (DuFour, 2016).	Resolución de problemas específicos y mejora de la práctica docente (Minedu, 2019).	Adquisición de habilidades o conocimientos específicos en un formato estructurado (Hargreaves y Fullan, 2012).	Coordinación y toma de decisiones conjuntas sobre aspectos pedagógicos y administrativos (Murillo y Krichesky, 2015).	Planificación y evaluación de estrategias de gestión escolar para la mejora institucional (Minedu, 2025).
Participantes	Docentes, directivos y otros actores educativos involucrados en la mejora de la práctica pedagógica (DuFour, 2016).	Grupos de docentes que comparten problemáticas similares (Minedu, 2019).	Grupos de docentes que comparten problemáticas similares (Minedu, 2019).	Docentes y directivos, con un enfoque en la coordinación interna (Murillo y Krichesky, 2015).	Docentes, directivos y otros actores educativos involucrados en la gestión escolar (Minedu, 2025).
Frecuencia	Docentes, directivos y otros actores educativos involucrados en la gestión escolar (Minedu, 2025).	Reuniones frecuentes, generalmente mensuales, para abordar problemáticas específicas (Minedu, 2019).	Eventos puntuales, generalmente de corta duración (Hargreaves y Fullan, 2012).	Reuniones periódicas, generalmente semanales o mensuales (Murillo y Krichesky, 2015).	Evento anual o semestral, con un enfoque en la planificación y evaluación (Minedu, 2025).
Estructura	Flexible, con roles	Semi-estructurada,	Altamente estructurada,	Semi-estructurada,	Estructurada, con un enfoque

	asignados (moderador, redactor, coordinador) y un enfoque en la reflexión y la indagación (DuFour, 2016).	con un enfoque en la resolución de problemas específicos (Minedu, 2019).	con una agenda definida y liderada por un facilitador (Hargreaves y Fullan, 2012).	con un enfoque en la toma de decisiones conjuntas (Murillo y Krichesky, 2015).	en la planificación y evaluación de estrategias (Minedu, 2025).
Resultados esperados	Mejora de la práctica pedagógica, desarrollo profesional continuo y aumento del rendimiento estudiantil (DuFour, 2016).	Soluciones prácticas a problemáticas específicas y mejora de la práctica docente (Minedu, 2019).	Adquisición de habilidades o conocimientos específicos en un área determinada (Hargreaves y Fullan, 2012).	Coordinación efectiva de acciones pedagógicas y administrativas (Murillo y Krichesky, 2015).	Mejora de la gestión escolar y alineación de estrategias institucionales (Minedu, 2025).
Diferencias clave	Enfoque en la reflexión colaborativa y la mejora continua, con roles asignados y una metodología flexible (DuFour, 2016).	Enfoque en la resolución de problemas específicos, con una estructura semi-estructurada (Minedu, 2019).	Enfoque en la adquisición de conocimientos o habilidades específicas, con una estructura altamente dirigida (Hargreaves y Fullan, 2012).	Enfoque en la coordinación y toma de decisiones conjuntas, con una estructura semi-estructurada (Murillo y Krichesky, 2015).	Enfoque en la planificación y evaluación de estrategias de gestión escolar, con una estructura definida (Minedu, 2025).

De la tabla se desprende que la aplicación concreta muestra diferencias con otras modalidades:

- Las CAP requieren *ciclos sistemáticos* de reflexión-acción (vs. reuniones esporádicas), lo que demanda más tiempo que los otros tipos de trabajo colaborativo.
- Se centran en *evidencias de aprendizaje* (no solo en planeación).
- Exigen *roles rotativos* y *protocolos establecidos*.

Los hallazgos revelan dificultades diferenciadas para identificar e implementar las CAP conforme a las características metodológicas promovidas por la ATGE. Todos los directivos manifiestan conocer el concepto de CAP; sin embargo, las experiencias inicialmente identificadas como tales no siempre correspondían a una CAP en sentido estricto. Uno de los directivos indicó que no había podido implementar ninguna CAP durante el año escolar, mientras que en los demás casos se identificaron experiencias que, al ser descritas con mayor detalle, presentaban características de otras modalidades de

trabajo colaborativo, como los Grupos de Interaprendizaje (GIAs), talleres, trabajo colegiado o semana de gestión. En consecuencia, el conocimiento del concepto o la denominación utilizada por los directivos no constituye evidencia suficiente de implementación efectiva de una CAP.

En sus declaraciones, los directivos mencionaron que en algunas reuniones asignan roles específicos, como redactor, moderador y coordinador, para desarrollar las sesiones. Esto sugiere que las escuelas han incorporado elementos de la metodología CAP, aunque no se esté implementando una CAP en su totalidad, tal como fue planteado por la ATGE. Este hallazgo indica un avance parcial en la adopción de la metodología, pero también revela la necesidad de clarificar y fortalecer su implementación para lograr los objetivos propuestos.

Los aspectos que presentes en las reuniones de trabajo colaborativo descritas por los directivos y docentes (independientemente de cómo las llamen ellos) son las siguientes: 1) foco en mejora de aprendizajes, 2) análisis de evidencias pedagógicas, 3) protocolos estructurados, 4) roles definidos, 5) ciclos continuos (la ATGE recomienda una dos CAP por mes), y 6) participación voluntaria.

3.3.1. Planificación de las CAP

Cinco de los cinco directivos conocen el concepto de CAP. Cuatro de los cinco declararon inicialmente haber implementado alguna experiencia que identificaban como CAP. Sin embargo, al profundizar en esas experiencias, se identificó que algunas correspondían a otras modalidades de trabajo colaborativo o incorporaban solo algunos elementos de la metodología CAP. Además, tres de los cinco directivos reconocieron que las CAP no constituían una práctica sistemática, pese a haberlas implementado esporádicamente. En conjunto, estos hallazgos muestran una apropiación parcial del modelo. En conjunto, estos hallazgos muestran una apropiación parcial del modelo: la mentoría contribuyó a instalar el lenguaje y algunos elementos metodológicos de las CAP, pero no logró consolidar su implementación sistemática e institucionalización.

Todos los directivos atribuyeron esta limitación principalmente a la escasez de tiempo docente. Cabe destacar que, mientras en periodos anteriores el Ministerio de Educación (Minedu) destinaba una semana post-bimestre (presencial o virtual) para planificación, la Resolución Ministerial N° 153-2023-MINEDU redujo estas oportunidades a tres momentos presenciales anuales (inicio, mediados y final del año

escolar), con actividades específicas para cada fase. Esto es importante porque dado el proceso reflexivo que conlleva el desarrollo de las CAP, es importante contar con un espacio ya institucionalizado para la mejora de la práctica pedagógica.

Un segundo factor determinante corresponde a la diversidad contractual del personal docente. La coexistencia de docentes nombrados y contratados genera asimetrías, pues estos últimos no tienen obligación de participar en las reuniones de trabajo colaborativo, quedando su asistencia sujeta a disposición voluntaria.

3.3.2. Las reuniones de trabajo colaborativo tienen objetivos pedagógicos

Las CAP, como estrategia formativa, promueven la reflexión colegiada sobre la práctica docente. No obstante, se identificaron divergencias significativas entre las percepciones de directivos y docentes respecto a sus propósitos. Los directivos enfatizaron su rol conductor en las CAP, utilizando sistemáticamente evidencias cuantitativas (rendimiento académico) y cualitativas (observaciones de aula)

> La implementación de CAP ha sido valiosa en nuestro proceso de mentoría. Mantenemos esta práctica porque se centra exclusivamente en mejorar los aprendizajes mediante el análisis de evidencias pedagógicas derivadas del monitoreo. (Director 2).

Tabla 9. Comparativo de percepciones sobre CAPs entre directivos y docentes.

Aspecto	Perspectiva directivos (4 entrevistados)	Perspectiva docente (9 docentes)	Contrastes clave
Definición de CAP	"Reuniones pedagógicas basadas en datos (75%) "Protocolos del Minedu" (50%)	"Talleres socioemocionales", "Planificación curricular, "Reuniones por áreas"	Directivos enfatizan los pedagógico; docentes diversifican objetivos
Frecuencia	"3-5 veces al año" (75%) "Aprovechando semanas de gestión"	"Mensual / bimestral (6/9 docentes) "2 horas mensuales en horario extendido"	Docentes reportan mayor periodicidad pero menos formalidad
Estructura	1.Diagnóstico 2.Análisis de datos 3.Plan de mejora (75%)	1.Presentación de especialistas (62%) 2.Trabajo por ciclos (100%) 3. Acuerdos operativos	Directivos siguen modelo MINEDU; docentes adaptan a necesidades inmediatas
Uso de datos	"Obligatorio (resultados de aprendizaje)" (75%)	"Obligatorio (resultados de aprendizaje)" (75%)	Brecha significativa en rigor metodológico
Temas abordados	-Rendimiento académico (100%) -Procesos didácticos (75%)	-Convivencia escolar (75%) -Planificación curricular (100%) -Talleres externos (62%)	Docentes privilegian lo práctico sobre lo teórico

Participación	"Voluntaria pero exigida" (50%) "Con docentes clave" (25%)	"Por obligación institucional" (87%) "Horas extendidas no remuneradas"	Tensión entre lo ideal y lo real
Evaluación	"Autoevaluación con rúbricas" (25%)	"Acta de acuerdos" (75%) "Sin seguimiento" (100%)	Falta sistematicidad en ambos grupos

Asimismo, es importante decir lo siguiente:

- Un 75 % de los directivos están alineados al foco pedagógico de las CAP, así como en el uso de datos para la conducción.
- Un 82% de docentes las asocian a actividades diversas (socioemocional, planificación curricular, etc)
- Todos los directivos y casi todos los docentes declaran contar con tiempo insuficiente para participar en las CAP.
- Se encontraron divergencias sobre el uso de datos. Por un lado un 75% de los directivos asegura que los utiliza, un 25% de los docentes reportan el uso de datos en las CAP.
- No se evidenciaron registros del desarrollo de estas CAP en ninguna de las escuelas, por lo que no se podrá triangular esta información con la revisión documental.

La apropiación incompleta del modelo CAP sugiere que, pese a los avances, se requiere mayor capacitación en protocolos de reflexión pedagógica y en mecanismos para sostener la participación voluntaria.

3.3.3. Conclusión

- El primer hallazgo es la diferencia entre conocimiento conceptual declarado y aplicación metodológica efectiva. Todos los directivos afirman conocer qué es una CAP; sin embargo: a) existe confusión recurrente con GIAs, talleres, trabajo colegiado y semana de gestión; b) la planificación de las CAP no aparece formalizada en instrumentos de gestión; y c) no hay registros documentales que permitan triangular su desarrollo. Ello muestra que la mentoría logró instalar el lenguaje CAP, pero no consolidó completamente su núcleo metodológico (ciclos reflexión - acción basados en evidencia).
- La implementación desigual y tensionada. El modelo promovido por la ATGE enfatiza: análisis sistemático de datos, protocolos estructurados, ciclos

continuos, y foco en aprendizajes. Sin embargo, en la práctica ocurrió: frecuencia irregular, diversidad de objetivos, la sistematicidad es limitada, el seguimiento es débil o inexistente.

- Entre los directivos y docentes existió una brecha perceptiva interna dentro de la escuela. No necesariamente significa que los directivos no usen datos, sino que o no los integran de forma visible, o el uso no estructura realmente el diálogo pedagógico.
- Entre lo voluntario y lo obligado, las CAP son concebidas teóricamente como espacios de aprendizaje profesional colaborativo. Sin embargo, muchos docentes perciben que su participación es por obligación institucional, se mencionan horas extendidas no remuneradas, y los docentes contratados no tienen obligación formal de asistir.
- Se observa la existencia de condicionantes estructurales que dificultan la implementación de las CAP. Dos factores externos inciden de manera determinante: reducción de tiempos institucionalizados para trabajo colegiado, y la diversidad contractual docente, que limita la obligatoriedad y continuidad.
- Finalmente, entre las fortalezas identificadas están: incorporación de roles (moderador, redactor, coordinador), reconocimiento del foco en aprendizajes, intento de uso de datos en al menos tres de cinco directivos, y la inclusión de diagnósticos y planes de mejora en la estructura declarada.
-

3.4. Análisis del liderazgo educativo de los directivos (objetivo específico 4)

En esta sección se analiza el liderazgo educativo ejercido por los directivos que participaron en la mentoría implementada por la ATGE, con el propósito de identificar en qué medida esta estrategia formativa contribuyó al fortalecimiento de sus capacidades para conducir y movilizar a la comunidad educativa. El análisis se centra especialmente en la manera en que los directivos promueven la participación del equipo docente en la toma de decisiones pedagógicas y en la construcción de un clima institucional favorable para el trabajo colaborativo. A partir de los testimonios recogidos durante el trabajo de campo, se examinan manifestaciones de liderazgo distribuido, liderazgo pedagógico y liderazgo transformacional, entendidos como formas de conducción que buscan involucrar a los docentes en los procesos de mejora de la escuela y fortalecer las

relaciones profesionales dentro de la institución educativa.

3.4.1. El liderazgo distribuido y transformacional del directivo favorece la mejora del clima institucional

La ATGE propone tres ejes de liderazgo para fortalecer la organización escolar: 1) liderazgo distribuido, orientado a promover la participación activa del equipo docente en los procesos de gestión escolar; 2) liderazgo pedagógico, centrado en el acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje; 3) liderazgo transformacional, orientado a generar cambios institucionales sostenibles. Estos enfoques se articulan con la literatura sobre liderazgo para movilizar a la comunidad educativa hacia metas compartidas y mejorar los resultados escolares (Freire y Miranda, 2014; Cuenca y Pont, 2016). En ese sentido, no se trata de modelos excluyentes, sino de dimensiones complementarias que pueden coexistir en la práctica directiva.

Es importante precisar una distinción conceptual para evitar posibles confusiones. En el marco teórico de esta investigación se señaló que la estrategia de mentoría implementada por la ATGE se aproxima principalmente al paradigma transicional de mentoría, en la medida en que promueve la reflexión sobre la práctica, el acompañamiento personalizado y el aprendizaje mutuo entre mentor y directivo, pero no llega a configurarse como una mentoría transformativa, la cual implica un cuestionamiento colaborativo orientado explícitamente a la innovación educativa y el intercambio de roles entre mentor y mentoreado (Cuéllar et al., 2019). No obstante, ello no impide que la intervención promueva determinados estilos de liderazgo escolar, entre ellos el liderazgo transformacional. En la literatura sobre gestión escolar, el liderazgo transformacional se refiere a la capacidad del directivo para motivar, empoderar y generar compromiso en los miembros de la comunidad educativa, fortaleciendo el clima institucional y promoviendo el trabajo colaborativo (Ferreira, 2021). En ese sentido, mientras que la mentoría transformativa alude al tipo de relación formativa entre mentor y mentoreado, el liderazgo transformacional describe un estilo de conducción organizacional dentro de la escuela. Por lo tanto, no existe contracción entre afirmar que la ATGE se aproxima a un paradigma transicional de mentoría y, al mismo tiempo, identificar prácticas de liderazgo transformacional en los directivos participantes.

Los testimonios recogidos en esta investigación muestran cómo estos tipos de liderazgo se manifiestan en la gestión cotidiana de los directivos entrevistados. Por

ejemplo, el liderazgo distribuido se expresa en la delegación de responsabilidades pedagógicas a docentes con experiencia y en su participación en espacios de trabajo colaborativo como las CAP. En palabras de un directivo: “La sistematización del monitoreo identifica áreas de mejora y permite involucrar a docentes calificados como aliados clave en las CAP” (Directivo 3).

Asimismo, el liderazgo pedagógico se evidencia en la organización planificada de las actividades escolares y en el acompañamiento a los procesos de enseñanza, lo que contribuye a fortalecer la confianza entre directivos y docentes. Como señala uno de los directivos entrevistados: “Mantengo una relación positiva con los docentes porque planificamos todas las actividades sin improvisación, lo que genera confianza en los resultados” (Directivo 3).

Finalmente, el liderazgo transformacional se relaciona con la capacidad del directivo para generar cambios en el clima institucional a partir del desarrollo de habilidades interpersonales y la promoción de una cultura de colaboración. En ese sentido, uno de los directivos destaca que “la mentoría fortaleció nuestras habilidades sociales, como la asertividad y empatía, lo que mejoró el clima institucional y facilitó el trabajo colaborativo en las CAP” (Directivo 2)

Por otro lado, los nueve docentes entrevistados coincidieron en percibir un clima institucional positivo, destacando la apertura de los directivos para resolver dudas repetidas durante las reuniones. Por ejemplo, se destaca la disposición de los directivos para resolver dudas pedagógicas: “Nos orientan las veces que sea necesario, usando diferentes estrategias hasta asegurar nuestro entendimiento” (docente 1). Esta apertura se extiende a las relaciones entre pares: “En nuestra escuela hay un clima cálido; aunque a veces disentimos, prevalece el respecto” (docente 6).

Los docentes de una escuela reportaron la participación activa en los procesos de planificación institucional, evidenciando su contribución a la actualización del PEI y del PAT. Como señala un docente:

> Sí, nosotros siempre hacemos antes de la… o sea, para la planificación somos integrados a través del PEI cuando hacemos a largo plazo y cada año hacemos una evaluación reajuste y nosotros como maestros, cada uno desde su papel que cumple maestros, personal de servicio, padres de familia, estudiantes todos nos involucramos para poder ver las necesidades e intereses de los estudiantes, ¿no? Entonces, esa es nuestra función al inicio antes de una planificación y esto pues a través del PEI, luego hacemos nuestro plan anual de trabajo, nuestro PCI y el Reglamento interno que tiene que ver mucho con lo que es el clima institucional. (Docente 4).

Otra docente agregó que en dichos espacios se revisan y consensuan ajustes a partir de la "evidencia de aprendizaje". Puedo afirmar que la mentoría fortaleció a dos directivos respecto a los tres tipos de liderazgo:

1. En cuanto al liderazgo distribuido. Delegación efectiva en docentes para la planificación institucional y creación de CAP, aprovechando su experiencia en temas específicos.
2. En cuanto al liderazgo pedagógico. Acompañamiento personalizado basado en escucha activa y resolución de dudas
3. En cuanto al liderazgo transformacional. Fomento de un clima institucional colaborativo que trasciende a la comunidad educativa.

En cuanto a dos directivos, no se pudo contrastar esta información con los docentes, puesto que no se realizaron las entrevistas, y en el caso de un directivo, se realizaron entrevistas vía una plataforma virtual. Así como tampoco se pudo observar una retroalimentación en ninguno de estos tres directivos. Sin embargo, persisten desafíos para institucionalizar las CAP como espacios de reflexión pedagógica (en contraposición con reuniones operativas), lo que sugiere la necesidad de mayor formación en protocolos estandarizados.

3.4.2. Conclusión

- Existe evidencia de participación docente en planificación institucional. Sin embargo, esta no es homogénea ni consistente en las tres escuelas en las que sí pudimos triangular la información declarada por el directivo con sus respectivos docentes. En síntesis, aunque en tres de los cinco directivos de escuelas se identificaron espacios de participación docente, solo en dos de ellas esta participación se articuló con prácticas de liderazgo distribuido y transformacional que contribuyeron a mejorar el clima institucional.
- En al menos una escuela se evidencia práctica de co-construcción. Este intercambio favorece la co-construcción de propuestas de mejora de la práctica pedagógica, ya que el directivo no se limita a señalar errores o aciertos, sino que promueve un diálogo reflexivo en el que el docente analiza su propia práctica a partir de evidencias observadas en el aula y participa en la definición de acciones de mejora.
- Se puede sostener que existen indicios de liderazgo distribuido. Sin embargo,

no se puede afirmar que es un rasgo consolidado en los cinco directivos.

- El liderazgo pedagógico se evidenció en los directivos visitados, puesto que en ellas hay uso de diagnósticos, monitoreo y acompañamiento, y referencias a resultados de aprendizaje. Este es el liderazgo que destacó entre los cinco directivos entrevistados.
- Tampoco se puede evidenciar una consolidación del liderazgo del tipo transformacional, puesto que no se mostró un cambio cultural, inspiración colectiva, compromiso que trasciende lo normativo e impacto en clima institucional sostenido. Se encontró lo siguiente: menciones de buen clima, en sólo una escuela el equipo directivo es admirado (aunque en otras hay respuestas defensivas), y en otra escuela existe debilidad en reflexión pedagógica.

3.5. Brecha de implementación (objetivo específico 5)

En esta sección se analizan los factores que influyeron en el éxito o en las limitaciones del fortalecimiento de la gestión escolar a partir de la mentoría implementada por la ATGE. El objetivo es identificar qué condiciones institucionales, organizativas y contextuales favorecieron o dificultaron la incorporación de las prácticas promovidas por la intervención en las escuelas analizadas. A partir de la información recogida durante el trabajo de campo, se examinan elementos como el acceso a recursos, la disponibilidad de instrumentos de gestión y las capacidades de liderazgo de los directivos para sostener las estrategias introducidas por la mentoría. Este análisis permite comprender la distancia que puede existir entre los objetivos planteados por la política pública y su implementación en las escuelas, lo que contribuye a identificar la brecha de implementación en el caso estudiado.

Como ya se dijo antes, el objetivo principal de la ATGE fue el de fortalecer el liderazgo pedagógico de directivos de escuelas públicas con bajos resultados académicos, identificados mediante un diagnóstico previo. La Tabla 10 desmenuza los objetivos específicos de este programa

Tabla 10. Alineamiento entre los objetivos de la ATGE y las dimensiones que orientaron su implementación.

Dimensión ATGE	Objetivos de la ATGE

Planificación institucional	● Diagnosticar necesidades de fortalecimiento en gestión escolar ● Diagnosticar necesidades de fortalecimiento en gestión escolar ● Promover la planificación estratégica centrada en logros de aprendizaje ● Impulsar la toma de decisiones basada en evidencias pedagógicas
Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica	● Fortalecer competencias directivas en: ▪ Observación y análisis de la práctica pedagógica. ▪ Retroalimentación efectiva a docentes.
Trabajo colaborativo	● Fomentar comunidades de aprendizaje profesional, la que es una de las estrategias para fomentar el trabajo colaborativo. ● Promover el involucramiento docente en metas institucionales.

Tabla 11. Resumen de IIEE focalizadas y reportadas por año en la ATGE.

Año	N° IIEE focalizada	N° IIEE reportadas	N° de regiones
2019	215	200	21
2020	536	478	22
2021	493	385	22

Fuente: Ministerio de Educación (2023). Elaboración propia

La Tabla 11 muestra la cobertura territorial de la ATGE. El crecimiento del 140% en II.EE. focalizadas (200 a 480) entre 2019 – 2020 se debe a que en el 2019 la ATGE tuvo su etapa piloto, lo que le permitió validar protocolo, instrumentos, perfiles de los profesionales, entre otros aspectos. Seguido de una reducción del 18% en 2021, respecto al año 2020, debido a que la ejecución de la estuvo en manos de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). La Tabla 12 muestra detalles por región:

Tabla 12. IIEE focalizadas por región y por año.

Región	2019	2020	2021
Amazonas	3	8	8
Ancash	8	35	28
Apurímac	9	13	10
Arequipa	4	2	2
Ayacucho	3	7	6
Cajamarca	12	21	18
Callao	5	3	2
Cusco	6	13	11
Huancavelica	2	2	2
Huánuco	9	20	14
Ica	4	13	8
Junín	5	9	6
La Libertad	9	23	16
Lambayeque	15	43	36
Lima (metropolitana y provincias)	12	43	32
Loreto	42	102	85
Pasco		3	2
Piura	10	24	21
Puno	6	9	5
San Martín	9	20	19
Tumbes	4	25	22
Ucayali	23	42	40
	200	480	393

Fuente: Ministerio de Educación (2023). Elaboración propia

Las regiones prioritarias fueron Loreto (42 – 102 – 85) y Ucayali (23 – 42 – 40) puesto que concentran el 30% de la intervención. Aquí es importante recordar que el criterio de focalización fueron las II.EE. que presentaron bajos resultados en las evaluaciones estandarizadas como la Evaluación Censal de Estudiantes. Solo dos II.EE. en Huancavelica (2019 – 2020) en contraposición con 85 en Loreto (2021).

En este capítulo analizaré la brecha de implementación sólo de una de las dimensiones: el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica. No se realizará el análisis de las otras dos dimensiones: planificación institucional y trabajo colaborativo. La primera porque la ATGE tuvo muchos cambios en la forma de recoger esta dimensión durante los dos años de implementación; de hecho, el segundo año (2021) no se recogió este indicador. La segunda, trabajo colaborativo, porque esta dimensión se recogió durante la ATGE a través de la observación de la ejecución de una CAP, mientras que en la presente investigación no se logró ingresar a observar la ejecución de una CAP.

La brecha de implementación se presentará a partir de la comparación de los

indicadores de la ATGE al 2021 -término de la implementación- y al 2023 -año en el que hice el trabajo de campo para esta tesis. La información sobre estos indicadores fue recogida para tres de los cinco directivos investigados. En la Tabla 13 muestro los indicadores de la ATGE para el programa de mentoría y los que usé en este trabajo. Se puede observar que los segundos son una adaptación de los primeros.

Tabla 13. Cuadro comparativo de los indicadores del monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica.

	Indicador ATGE al 2021	Indicador utilizado
Planificación del monitoreo de la práctica pedagógica	El directivo cuenta con un cronograma de monitoreo que contiene nombres y fechas específicas	El directivo cuenta con cronograma de monitoreo que contiene nombres y fechas específicas
	Cuenta con un instrumento para realizar el monitoreo y acompañamiento	El directivo cuenta con un instrumento para el recojo de información durante el monitoreo en aula con criterios establecidos
	El instrumento tiene criterios establecidos para realizar monitoreo	El directivo cuenta con un instrumento para el recojo de información durante el monitoreo en aula con criterios establecidos relacionados a la práctica pedagógica
		El directivo cuenta con un instrumento de M&APP en el que haya espacio para registrar evidencia objetiva en base a los criterios establecidos
	Cuenta con un instrumento de seguimiento a las metas institucionales	El directivo cuenta con un instrumento de seguimiento a las metas institucionales del monitoreo de la práctica pedagógica
Recojo de evidencia	Se monitorea la práctica pedagógica	
	Recoge evidencia durante el monitoreo de la práctica pedagógica	
	Cuenta con una estrategia para organizar la evidencia de aprendizaje	
	El directivo recoge evidencia objetiva de la práctica pedagógica	
Análisis de la evidencia	Se monitorea la práctica pedagógica	
	Evidencia recogida corresponde con la planificación del docente	
	Directivo realiza un análisis efectivo de la evidencia	
Retroalimentación directiva a docente	Se realiza monitoreo de la práctica pedagógica	El directivo realiza monitoreo de la práctica pedagógica
	Directivo se reúne con los docentes luego de realizar el monitoreo	El directivo realiza retroalimentación a los docentes sobre la práctica pedagógica

		El directivo inicia el diálogo recogiendo el sentimiento del docente
		El directivo utiliza evidencia objetiva durante la retroalimentación
	Retroalimenta vinculando los aspectos clave de la práctica pedagógica remota	El directivo retroalimenta sobre aspectos de la práctica pedagógica
	Retroalimenta al docente de forma reflexiva y se vincula con los procesos pedagógicos	
	Directivo resalta las fortalezas de la práctica pedagógica del docente	El directivo menciona las fortalezas de la práctica pedagógica del docente
	Directivo identifica aspectos de mejora en la retroalimentación a docentes	El directivo menciona los aspectos de mejora de la práctica pedagógica del docente
	Existe un registro de los acuerdos de mejora	El directivo establece acuerdos y compromisos
Escucha activa y empatía		El docente participa, al menos, en el 50% durante la retroalimentación
		El directivo utiliza alguna técnica para practicar la escucha activa durante la retroalimentación al docente
		El directivo utiliza, al menos una vez, una expresión de jerarquía
		Durante la retroalimentación el directivo pregunta por la salud emocional, y/o vida persona, y/o comodidad del docente en dicho espacio
		El directivo utiliza una estrategia para invitar a participar al docente
		El tiempo de la retroalimentación es mayor a 60 minutos

La Tabla 14, por su parte, muestra que, al cierre de la ATGE en 2021, los cinco directivos alcanzaron la totalidad de los indicadores vinculados al monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, con excepción del Director 5, quien no contaba con un instrumento de seguimiento a las metas institucionales.

Este resultado evidencia que, al finalizar la intervención, se logró instalar en los directivos un conjunto de prácticas formales mínimas asociadas al proceso de monitoreo: planificación (cronograma), instrumentación (ficha de monitoreo), ejecución (observación), retroalimentación y registro de acuerdos.

No obstante, estos indicadores verifican principalmente la existencia de instrumentos y acciones declaradas, mas no la calidad pedagógica del proceso ni la profundidad formativa del acompañamiento. Esta distinción resulta clave para el contraste

posterior con los hallazgos recogidos en la presente investigación (2023).

La Tabla 14 presenta los resultados encontrados en la presente investigación. Los indicadores utilizados son similares a los que utilizó la ATGE, aunque hemos recogido algunos más específicos

Tabla 14. Indicadores de monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica al 2023.

Indicadores ATGE	Director 3	Director 1	Director 2
El directivo cuenta con cronograma de monitoreo que contiene nombres y fechas específicas	Sí	Sí	Sí
El directivo cuenta con un instrumento para el recojo de información durante el monitoreo en aula con criterios establecidos	No	Sí	Sí
El directivo cuenta con un instrumento para el recojo de información durante el monitoreo en aula con criterios establecidos relacionados a la práctica pedagógica	No	Sí	Sí
El directivo cuenta con un instrumento de M&APP en el que haya espacio para registrar evidencia objetiva en base a los criterios establecidos	No	No	No
El directivo cuenta con un instrumento de seguimiento a las metas institucionales del monitoreo de la práctica pedagógica	Sí	Sí	Sí
El directivo realiza monitoreo de la práctica pedagógica	No	Sí	Sí
El directivo realiza retroalimentación a los docentes sobre la práctica pedagógica	No	Sí	Sí
El directivo inicia el diálogo recogiendo el sentimiento del docente	NR	Sí	Sí
El directivo utiliza evidencia objetiva durante la retroalimentación	NR	Sí	Sí
El directivo retroalimenta sobre aspectos de la práctica pedagógica	NR	Sí	Sí
El directivo menciona las fortalezas de la práctica pedagógica del docente	NR	Sí	Sí
El directivo menciona los aspectos de mejora de la práctica pedagógica del docente	NR	Sí	Sí
El directivo establece acuerdos y compromisos	NR	Sí	Sí

Como mencioné, en esta tabla retomo varios de los indicadores utilizados por la ATGE en 2021, con el propósito de analizar la permanencia y calidad de los procesos de monitoreo y acompañamiento en los mismos directivos. No obstante, incorporo indicadores adicionales vinculados al componente cualitativo de la retroalimentación -

particularmente aquello relacionado con el diálogo, la evidencia objetiva y el componente emocional (escucha activa, empatía, y horizontalidad)-, aspectos que no fueron considerados explícitamente en la medición en 2021.

De esta manera, mientras los indicadores de la ATGE evaluaban principalmente la existencia y ejecución formal del proceso, los indicadores del 2023 permiten la calidad pedagógica del acompañamiento. A este respecto, observo lo siguiente:

a) El directivo cuenta con un cronograma de monitoreo que contiene nombres y fechas específicas. El cronograma de monitoreo que se encontró a los cinco directivos se encontraba actualizado a la fecha correspondiente. Dado que el trabajo de campo se realizó entre octubre y diciembre, en estas fechas se tendría que haber culminado tres monitoreos de la práctica pedagógica, pero sólo se encontró el caso de un directivo que contaba con dos monitoreos en el año y el resto de los directivos sólo contaba con un monitoreo durante el año.
b) El directivo cuenta con un instrumento para el recojo de información durante el monitoreo en aula con criterios establecidos. Cuando se consultó por algún instrumento que utilice el directivo para el monitoreo, ellos no quisieron mostrar el instrumento o mostraron la ficha de monitoreo estandarizada en la que se encuentran los criterios de evaluación de acuerdo a la evaluación de desempeño docente que usa el Minedu y con poco espacio para el registro de evidencia objetiva. Así mismo, es importante mencionar que, de los directivos entrevistados, a dos de ellos se les observó durante la retroalimentación el uso del cuaderno de campo con el registro de evidencia objetiva.
c) El directivo cuenta con un instrumento de seguimiento a las metas institucionales del monitoreo de la práctica pedagógica. Se evidenció que todos los directivos sistematizaron el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica a través de un instrumento proporcionado por la ATGE y que muestra en qué estado se encuentra cada docente en su escuela.
d) El directivo realiza retroalimentación a los docentes sobre la práctica pedagógica. Se encontró que dos de los tres directivos que realizaron una retroalimentación luego de la observación de una sesión de aprendizaje; en el caso del directivo que no lo realizó, esto fue porque él no era el encargado de realizar el monitoreo, si no la subdirectora de su IE. Esto último lo corroboraron las docentes entrevistadas en la escuela.

e) El directivo inicia el diálogo recogiendo el sentimiento del docente. Se recogió la información de sólo dos directivos, puesto que el tercero mencionó que no realizaba retroalimentación. Durante la observación de la retroalimentación a cada directivo se constató que sólo uno de ellos inició el diálogo recogiendo el sentimiento del docente, precisamente fue el directivo que demoró más de 60 minutos en su retroalimentación.

f) El directivo utiliza evidencia objetiva durante la retroalimentación. En ambos casos observados, se encontró que sólo uno de los directivos utilizó evidencia objetiva durante la retroalimentación, precisamente aquel que cuenta con el cumplimiento de la mayoría de indicadores propuestos por la ATGE. El directivo leía la evidencia en forma de un diálogo entre el docente y el estudiante y aprovechaba dicha información para realizar preguntas que invitaran a la reflexión del docente.

g) El directivo menciona las fortalezas de la práctica pedagógica del docente. En ambos casos observados, se encontró que sólo uno de ellos inicia el diálogo felicitando las fortalezas encontradas en la práctica pedagógica del docente. Es precisamente el directivo que cumple con la mayoría de los indicadores propuestos por la ATGE.

h) El directivo menciona los aspectos de mejora de la práctica pedagógica del docente. En ambos casos observados los directivos mencionan aspectos de mejora de la práctica pedagógica; sin embargo, la diferencia está en si las preguntas realizadas por el directivo aportaban en la reflexión del docente sobre los aspectos de mejora de su propia práctica, y si el docente lograba reflexionar sobre su propia práctica. Por un lado, vimos que existen las preguntas de reflexión por parte de los directivos, pero uno le brinda más tiempo y apertura para que el docente se explaye en su explicación y pueda reflexionar sobre su propia práctica.

i) El directivo establece acuerdos y compromisos. En ambos casos se encontró que establecen acuerdos y compromisos de mejora respecto a su práctica pedagógica, sin embargo, estos acuerdos suelen ser generales y no específicos. Es decir, no se identifica la acción concreta que realizará el docente o directivo para mejorar.

En síntesis, los resultados muestran que la estrategia de mentoría implementada por la ATGE contribuyó a fortalecer algunas capacidades de gestión escolar en los directivos analizados, especialmente en el uso de instrumentos para el monitoreo de la práctica pedagógica, en la organización de procesos de retroalimentación docente y en la promoción de espacios de trabajo colaborativo. No obstante, estos avances no se expresan de manera uniforme en todas las instituciones educativas estudiadas. En varios casos, las herramientas y orientaciones promovidas por la mentoría fueron incorporados parcialmente en las prácticas de gestión, o se aplicaron de forma poco sistemática.

Esta situación evidencia la existencia de una brecha de implementación entre los objetivos planteados por la ATGE -que buscaban consolidar prácticas sostenidas de liderazgo pedagógico, monitoreo basado en evidencia y trabajo colaborativo- y la manera en que dichas prácticas se materializan en la gestión cotidiana de las escuelas analizadas. En otras palabras, su apropiación por parte de los directivos depende de factores institucionales, contextuales y de las propias capacidades de liderazgo de cada directivo, lo que genera resultados heterogéneos entre las escuelas.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

En este capítulo se analizarán los conceptos antes mencionados en el marco metodológico en contraste con los hallazgos de cada uno de los objetivos de la presente investigación. El capítulo se estructura por objetivos.

4.1. Sobre la capacidad para la planificación institucional

4.1.1. Uso de datos: una tendencia hacia una gestión más objetiva

En este primer objetivo se pudo demostrar que el uso de evaluaciones estandarizadas aplicadas en distintos momentos del año escolar constituye un insumo relevante para la gestión directiva, tal como señala De Hoyos et al. (2024), quienes destacan el valor de la evidencia diagnóstica para orientar las decisiones pedagógicas en las escuelas. En los resultados obtenidos en esta investigación, se encontró que tres de los cinco directivos que participaron en la mentoría incorporaron los resultados de pruebas estandarizadas en el diagnóstico institucional de los logros de aprendizaje. Uno de ellos incluso señala que, antes de la mentoría, el diagnóstico se realizaba de manera general y la planificación curricular respondía a criterios amplios; mientras que posteriormente comenzó a utilizar información más específica proveniente de estas evaluaciones. Asimismo, se evidenció que dos de estos directivos cuentan con documentos de gestión en los que se incorporan los resultados de dichas pruebas como insumo para la planificación institucional.

Por otro lado, los docentes entrevistados confirmaron que en sus instituciones se aplican cuestionarios de evaluación estandarizada en dos o tres momentos del año escolar con el propósito de monitorear el progreso de los aprendizajes. Los docentes lograron identificar las áreas evaluadas y señalar en qué campos se encuentran las principales fortalezas y dificultades de sus estudiantes. No obstante, estos hallazgos también abren una interrogante relevante para la discusión: si bien se evidencia el uso de datos provenientes de evaluaciones estandarizadas, no queda del todo claro si los docentes han

recibido formación específica para interpretar estos resultados y utilizarlos sistemáticamente como evidencia para la toma de decisiones pedagógicas y de gestión escolar. En ese sentido, los resultados sugieren la necesidad de profundizar en la formación docente en el uso de evidencia educativa, incorporando competencias vinculadas al análisis de datos, la interpretación de resultados y el manejo de herramientas básicas de investigación y estadística que permitan convertir la información disponible en insumos efectivos para la mejora escolar. Esta línea de reflexión abre un campo de investigación relevante sobre el desarrollo de capacidades para el uso de evidencia en la gestión pedagógica y escolar.

4.1.2. Diagnóstico de la práctica pedagógica en la IE

El uso de evidencia objetiva para sustentar la identificación de fortalezas y dificultades en la práctica pedagógica de los docentes constituye un insumo relevante para fortalecer los procesos de formación docente dentro de la escuela. Antes de la mentoría, los directivos entrevistados solían realizar el monitoreo y acompañamiento pedagógico sin un registro sistemático de evidencias que sustentara la retroalimentación brindada a los docentes. La mentoría, sin embargo, les proporcionó instrumentos, técnicas y estrategias que permitieron organizar este proceso con mayor rigor, particularmente mediante el uso de rúbricas vinculadas a la Evaluación de Desempeño Docente. Este cambio sugiere un fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los directivos, en la medida en que el monitoreo de la práctica docente pasa a sustentarse en criterios observables y comparables, tal como señalan Cuenca y Cáceda (2017). No obstante, estos hallazgos también abren una pregunta relevante para futuras investigaciones: ¿el fortalecimiento de estas prácticas de monitoreo y acompañamiento, promovidas por la mentoría, se traduce efectivamente en mejoras en los logros de aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas intervenidas?

Por otra parte, los datos recogidos muestran que hay directivos a los cuales la ATGE no logró transmitirles de forma efectiva el uso de los criterios de evaluación que postula la EDD. De tres entrevistados, solo uno pudo explicar con claridad cómo es que estos criterios se usan para evaluar la práctica pedagógica del docente. Los otros dieron respuestas vagas y poco aterrizadas. Sin embargo, todos los directivos pudieron mostrar la ficha de diagnóstico de la práctica pedagógica de los docentes que les fue provista por la ATGE, en la que se consolidaron los datos del monitoreo y acompañamiento de la

práctica pedagógica. Es decir, sí se están usando estos criterios, aunque no se comprenden necesariamente en todo su alcance. Lo anterior sugiere que no se estaría recogiendo adecuadamente información sobre la práctica pedagógica de los docentes.

4.1.3. Seguimiento de las metas institucionales

En relación con el seguimiento de las metas institucionales, la revisión de los documentos de gestión (PEI y PAT) no evidenció la existencia de un apartado, matriz o instrumento que permita verificar el seguimiento sistemático de las metas vinculadas a los logros de aprendizaje. A este respecto, recuérdese que en la mentoría se entregó a los directivos una plantilla de elaboración de documentos de gestión que sí contemplaba dicho apartado. Si bien los documentos elaborados por los directores formulan metas institucionales, no se identificaron mecanismos explícitos que articulen dichas metas con los resultados de las evaluaciones diagnósticas ni con los procesos de monitoreo de la práctica pedagógica.

Paralelamente, se constató que los directivos utilizan instrumentos propuestos por la ATGE para consolidar información sobre resultados de aprendizaje y desempeño docente. Sin embargo, estos instrumentos operan de manera aislada y no están siendo articulados a los documentos de gestión institucional. Es decir, el diagnóstico de los logros de aprendizaje y el uso de los criterios de evaluación docente se registran en formatos específicos, pero no se articulan formalmente al PEI o al PAT ni orientan su actualización.

Asimismo, no se evidenció el seguimiento sistemático de las metas institucionales en los tres momentos del año escolar ni una vinculación explícita entre dichos resultados y la planificación de acciones de mejora. De igual modo, el seguimiento a la práctica pedagógica mediante las rúbricas de evaluación docente se realiza en dos momentos del año, pero sin una correspondencia con las metas declaradas en los documentos de gestión.

En consecuencia, puede afirmarse que el uso de datos diagnósticos y de criterios de evaluación docente se mantiene a nivel instrumental, pero no se encuentra plenamente institucionalizado dentro del sistema de gestión escolar. Esta desconexión sugiere que el diagnóstico consignado en los documentos de gestión no siempre guarda consistencia con los datos empíricos recogidos durante el año.

Si bien la mentoría promovió el uso de información proveniente de evaluaciones

estandarizadas para fundamentar el diagnóstico y la definición de metas institucionales, los hallazgos muestran que dicho uso se concentró principalmente en resultados agregados expresados en porcentajes o niveles de logro. No se encontró evidencia suficiente para afirmar que, de manera sistemática, los directivos profundizaran en el análisis pedagógico de los desempeños específicos evaluados o utilizaran esta información para orientar decisiones curriculares más detalladas. Este hallazgo sugiere que la estrategia de mentoría fortaleció la incorporación de una cultura de toma de decisiones basada en evidencias; sin embargo, dejó un margen importante para avanzar hacia un uso pedagógico más profundo de dichas evidencias.

4.2. Sobre las capacidades de monitoreo y acompañamiento

La literatura sobre liderazgo pedagógico ha destacado la importancia del monitoreo y acompañamiento de la práctica docente como una estrategia clave para mejorar los aprendizajes, en tanto permite ofrecer apoyo sistemático a los docentes y promover procesos de reflexión sobre su práctica (Cuenca y Cáceda, 2017). En esa línea, los resultados de esta investigación sugieren que algunos de los componentes estructurales del monitoreo y acompañamiento parecen haberse incorporado en la práctica de los directivos entrevistados. En particular, se observa la planificación del monitoreo mediante cronogramas y el uso de rúbricas vinculadas a la evaluación del desempeño docente como criterios para orientar la observación de aula.

Sin embargo, estos resultados también dialogan con lo planteado por Cuenca y Pont (2016), quienes señalan que los directivos escolares continúan enfrentando una alta carga administrativa que limita el tiempo destinado a las tareas pedagógicas. En efecto, aunque los directivos de este estudio planifican el monitoreo a través de un cronograma anual, la ejecución efectiva de estas actividades no siempre alcanza lo planificado. Durante el trabajo de campo, realizado entre octubre y diciembre, se constató que los directivos habían realizado solo uno o dos monitoreos de los tres previstos para el año escolar. Este hallazgo sugiere que, aun cuando existen herramientas de planificación, las condiciones de trabajo del directivo continúan condicionando la implementación sistemática del monitoreo pedagógico. No obstante, los directivos tienden a compensar estas limitaciones mediante criterios de priorización, focalizando el monitoreo en docentes nuevos o en aquellos que presentan mayores dificultades en su práctica.

Por otra parte, diversos estudios han señalado que el acompañamiento

pedagógico constituye un espacio privilegiado para promover la reflexión docente (Valverde López et al., 2022). Los resultados de esta investigación muestran evidencia parcial en esa dirección. En dos de los tres casos analizados fue posible observar sesiones de retroalimentación entre el directivo y el docente posteriores a la observación de aula, lo que confirma la existencia de estos espacios formativos dentro de la dinámica escolar. En el tercer caso, si bien no se observó directamente una sesión de retroalimentación, los docentes entrevistados señalaron que dichas instancias sí formaban parte de las prácticas de acompañamiento de la institución.

En relación con el uso de instrumentos de evaluación, Medina Mariño et al. (2023) sostienen que las rúbricas contribuyen a otorgar mayor objetividad a los procesos evaluativos y pueden favorecer la percepción de justicia y claridad en la retroalimentación docente. En los casos analizados en esta investigación, los directivos utilizan las rúbricas de desempeño docente como referencia para el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica, lo que coincide con lo señalado por dichos autores. No obstante, los resultados también muestran que el uso de las rúbricas no garantiza por sí mismo la generación de un diálogo reflexivo profundo con los docentes, ya que solo en uno de los casos observados estas fueron utilizados de manera sistemática para promover la reflexión sobre la práctica.

En cuanto al proceso de retroalimentación, la literatura ha identificado distintos patrones en las interacciones entre directores y docentes. Gregorius et al. (2019), por ejemplo, describen situaciones en las que el directivo estructura el diálogo alternando entre la identificación de aspectos positivos y negativos del desempeño docente. Los resultados de esta investigación parecen aproximarse a este patrón, ya que en las sesiones observadas los directivos introducen los temas de discusión a partir de los desempeños evaluados y combinan el reconocimiento de fortalezas con la identificación de aspectos de mejora. Asimismo, el uso de instrumentos de registro durante la observación de aula se muestra como un elemento que puede facilitar la conducción del diálogo de retroalimentación.

De manera complementaria, Quiroga y Aravena (2021) identifican patrones de retroalimentación asociados a las habilidades interpersonales del director, tales como el uso de preguntas generales, la centralidad del punto de vista del directivo y la escasa construcción de acuerdos integradores con el docente. Algunos de estos rasgos también se evidencian en los casos analizados en esta investigación. En particular, se observó que las preguntas utilizadas por los directivos tienden a ser introductorias o poco precisas, lo

que limita la profundización en el análisis crítico de la práctica docente. Asimismo, los acuerdos de mejora suelen surgir principalmente desde la iniciativa del directivo, en lugar de construirse de manera conjunta a partir del diálogo reflexivo.

Otro aspecto relevante en el proceso de retroalimentación es la construcción de un clima de confianza entre el directivo y el docente. En este sentido, los resultados sugieren que la percepción positiva de los docentes respecto al proceso de evaluación formativa no necesariamente se explica únicamente por el uso de instrumentos como las rúbricas, sino también por las condiciones relacionales que se generan durante el acompañamiento. En solo uno de ambos casos, el proceso de retroalimentación se inicia con preguntas orientadas a recoger el estado emocional del docente, seguido del reconocimiento de fortalezas antes de abordar los aspectos de mejora. Esta estructura parece contribuir a generar un ambiente de confianza que favorece la aceptación del proceso de evaluación, en contraposición con el segundo caso en el que no se inicia el diálogo de esta forma, y esta observación fue mucho más corta, poco profunda y con una fuerte participación del directivo.

Finalmente, la literatura también destaca la importancia del uso de evidencia objetiva para sostener un diálogo reflexivo en los procesos de retroalimentación (Gregorius et al., 2019). En los casos analizados en esta investigación, esta práctica se observó con mayor claridad en uno de los directivos, quien utilizó registros detallados de la observación de aula para sustentar las preguntas formuladas al docente y promover su participación en el análisis de la práctica pedagógica. En contraste, en el otro caso observado el diálogo fue más breve y estuvo dominado por la intervención del directivo, lo que limitó las posibilidades de reflexión conjunta. Este resultado coincide con lo planteado por Cuéllar Becerra et al. (2019), quienes señalan que los procesos de mentoría efectivos requieren relaciones profesionales basadas en la horizontalidad, la confianza y la participación activa del docente.

4.3. Sobre las capacidades de implementación de CAP

Un aspecto de la gestión escolar a fortalecer en el directivo es el trabajo colaborativo. La ATGE presentó las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) como una estrategia para generar espacios de reflexión docente y aprendizaje sobre la propia práctica. Entre los hallazgos obtenidos, se evidenció que los directivos planifican y desarrollan reuniones de trabajo colaborativo, aunque estas no necesariamente se

realizan bajo la metodología de una CAP. Si bien algunos directivos inicialmente identificaron determinadas reuniones como CAP, al profundizar en sus características se encontró que varias correspondían a otras modalidades de trabajo colaborativo o no presentaban de manera sistemática los componentes metodológicos planteados por la ATGE. Por ello, los resultados no permiten afirmar que los cinco directivos hayan implementado CAP de manera efectiva y sistemática. Las principales dificultades señaladas estuvieron relacionadas con la disponibilidad de tiempo de los docentes y, en el caso de los docentes de educación primaria, con la ausencia de horas colegiadas remuneradas. También se destacó la convivencia entre docentes nombrados y contratados, lo que condiciona la participación en estos espacios.

Al preguntar sobre los tipos de temáticas trabajadas en los espacios de trabajo colaborativo realizados en la escuela, se evidenció una contradicción entre el discurso de los directivos y el de los docentes. Por un lado, los directivos que identificaron determinados espacios de trabajo colaborativo como CAP señalaron hacer uso de los resultados de su monitoreo, siguiendo la lógica del uso de datos y evidencia (De Hoyos et al., 2024). Los docentes que participaron en dichas reuniones, por otro lado, no supieron explicar el propósito específico de esas reuniones. En consecuencia, no se evidencia que haya una visión compartida respecto de la importancia de las CAP, a saber, el análisis de la práctica pedagógica.

La evidencia recogida no permite confirmar la implementación sistemática de la ruta propuesta por la ATGE para desarrollar CAP, puesto que ni los directivos ni los docentes pudieron mencionar una ruta específica. Asimismo, se evidenció la conducción de los directivos en estos espacios y poco involucramiento de los docentes en la planificación de estas reuniones. Por ello, estos hallazgos apuntan a discutir sobre la viabilidad de las CAP bajo los constreñimientos estructurales en los que operan los directivos.

4.4. Sobre el liderazgo educativo

Al analizar los tres paradigmas de mentoría propuestos por Cuéllar Becerra et al. (2019), se observa un alineamiento notable con el segundo paradigma, que corresponde a la mentoría transicional. Este enfoque se basa en un aprendizaje mutuo y complementario entre mentor y mentoreado, así como en la reflexión sobre las fortalezas y áreas de mejora en la práctica pedagógica docente. Las similitudes entre la propuesta

de la ATGE y el segundo paradigma de Cuéllar son posibles gracias a una característica esencial definida por el autor para una mentoría efectiva: la generación de relaciones profesionales entre mentor y mentoreado, fundamentadas en la horizontalidad y la confianza. Este marco conceptual sugiere que tanto el liderazgo efectivo como una mentoría bien estructurada pueden contribuir a un entorno educativo más colaborativo y enriquecedor.

En la literatura sobre liderazgo educativo se ha destacado que la construcción de relaciones de confianza constituye un componente fundamental para el ejercicio del liderazgo pedagógico en las escuelas (Ferreira, 2021). Diversos estudios sostienen que los directivos que promueven vínculos profesionales basados en la confianza y la participación activa generan condiciones más favorables para la colaboración docente y la toma de decisiones pedagógicas compartidas. En esa línea, los resultados de esta investigación sugieren que los directivos analizados tienden a priorizar la construcción de estos vínculos antes de la planificación y ejecución de las actividades institucionales. Esta orientación coincide con lo señalado por los propios directivos, quienes consideran que el fortalecimiento de la confianza entre los miembros de la comunidad educativa facilita procesos como el diagnóstico de los logros de aprendizaje y la identificación de necesidades pedagógicas.

Dakin (2021) plantea que el establecimiento de relaciones formales de mentoría entre mentor y mentoreado se asocia con mejoras en el bienestar y la salud mental autoevaluada del mentoreado. Aunque la presente investigación no examinó directamente el impacto de estas relaciones en la salud mental de los docentes, los resultados sugieren que la generación de vínculos profesionales basados en la confianza podría contribuir indirectamente a un mayor involucramiento de los docentes en las actividades institucionales. En este sentido, los hallazgos de este estudio dialogan con lo planteado por Barrientos et al. (2021), quienes señalan que el liderazgo situacional del director se encuentra estrechamente relacionado con la percepción del clima institucional en las escuelas.

En conjunto, estos resultados refuerzan la idea de que el liderazgo educativo no se limita a la gestión de procesos administrativos o pedagógicos, sino que también implica la construcción de condiciones relacionales que favorezcan el trabajo colaborativo dentro de la escuela. En dos casos analizados, la generación de espacios de confianza y diálogo parece contribuir a la creación de un ambiente institucional positivo, lo que coincide con la literatura que vincula el liderazgo escolar con el fortalecimiento del clima

organizacional. Si bien este estudio no permite establecer una relación causal entre estas dinámicas y los resultados académicos o el bienestar docente, los hallazgos sugieren que la mentoría puede haber contribuido a fortalecer prácticas de liderazgo orientadas a la colaboración y al desarrollo profesional docente.

Asimismo, otro aspecto que emerge en el análisis de los testimonios docentes es la construcción de una visión compartida de la escuela a partir de la participación activa de los docentes en los procesos de planificación institucional. Este resultado se alinea con las perspectivas de liderazgo distribuido y liderazgo transformacional, que destacan la importancia de involucrar a los docentes en la toma de decisiones y en la definición de los objetivos institucionales. En este sentido, la participación docente en la planificación no solo contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia hacia la institución, sino que también puede favorecer la apropiación colectiva de las metas pedagógicas de la escuela.

4.5. Sobre la brecha de implementación

4.5.1. Brechas en el monitoreo

La implementación de políticas públicas en el ámbito educativo, específicamente a través de la ATGE, ha revelado una serie de desafíos y oportunidades que merecen un análisis detallado. Al respecto, se identificaron una serie de elementos que constituyen brechas de implementación, es decir, diferencias entre lo que se establece como política pública y lo que realmente se lleva a cabo. En el caso de la ATGE, esta brecha se manifiesta a través de la capacidad de gestión de los directivos en sus escuelas.

La efectividad del programa está condicionada por la capacidad de gestión de los equipos directivos. Los resultados muestran que, aunque algunos directivos lograron cumplir con los indicadores establecidos, otros, como el director N° 5, no alcanzaron todos los criterios necesarios para un monitoreo efectivo; incluso en el caso del directivo N° 3 se encontró que él no realizaba el monitoreo de la práctica pedagógica de los docentes en su escuela. Esto sugiere que no todos los directivos están igualmente preparados para implementar las estrategias formativas propuestas. Aquí se puede concluir que en el 2021 los directivos que fueron focalizados para la intervención realizaban un monitoreo efectivo, y en el 2023, año en que realicé esta investigación, presentaron deficiencias en algunos de los indicadores.

Este resultado sugiere que los avances observados durante la implementación de la ATGE no necesariamente se sostienen en el tiempo una vez finalizada la intervención.

Mientras que los reportes institucionales de la ATGE indicaban que hacia el año 2021 los directivos focalizados alcanzaban niveles adecuados en los indicadores de monitoreo de la práctica pedagógica, la evidencia recogida durante el trabajo de campo realizado en 2023 muestra que algunos de estos indicadores presentan debilidades en su aplicación. Esta situación puede interpretarse como un posible problema de sostenibilidad de las prácticas promovidas por la mentoría. La literatura sobre implementación de políticas educativas ha señalado que las intervenciones formativas pueden generar mejoras durante su ejecución, pero que estas tienden a debilitarse cuando no existen mecanismos institucionales que aseguren su continuidad en el tiempo. En ese sentido, los resultados de esta investigación sugieren que, si bien la mentoría contribuyó a introducir herramientas y enfoques para el monitoreo pedagógico, su consolidación como práctica sistemática dentro de las escuelas depende de condiciones institucionales adicionales, tales como el acompañamiento continuo, la cultura de trabajo colaborativo y la estabilidad de las políticas de formación directiva.

4.5.2. Factores Críticos para el Éxito

Los resultados obtenidos indican que varios factores son determinantes para el éxito o fracaso en la implementación de la política establecida en el documento en el que se establece las disposiciones para la implementación del PFCDS (Minedu, 2021a):

- **Monitoreo y Acompañamiento**: La ATGE ha establecido indicadores claros para el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica. Sin embargo, es evidente que no solo se requiere un cronograma efectivo, sino también un acompañamiento continuo que permita a los docentes reflexionar sobre su práctica. La falta de un instrumento estandarizado para registrar evidencias objetivas durante el monitoreo limita la capacidad del directivo para proporcionar retroalimentación efectiva, así como limita la capacidad del directivo para proporcionar retroalimentación efectiva, sustentar sus observaciones en evidencias objetivas de la práctica pedagógica y realizar un seguimiento sistemático a los compromisos de mejora acordados con los docentes.
- **Trabajo Colaborativo**: Fomentar un entorno colaborativo entre docentes y directivos es esencial para alcanzar las metas institucionales. Los resultados sugieren que, aunque se han implementado estrategias para promover este

trabajo colaborativo, aún persisten barreras que impiden una participación plena del equipo docente.

- **El uso de evidencia objetiva para la elaboración de documentos de gestión.** El uso de evaluaciones estandarizadas, en contraste con el uso sólo de nóminas de evaluación proporcionado por los docentes fue valorado como un aporte de la ATGE en la identificación de las fortalezas y dificultades de los logros de aprendizaje de las escuelas.

Los hallazgos presentados en este capítulo ofrecen una base sólida para futuras investigaciones sobre la brecha de implementación en políticas educativas. Es fundamental seguir explorando cómo las características específicas del contexto educativo influyen en el éxito o fracaso de iniciativas como la ATGE. Además, es necesario investigar cómo mejorar los procesos consultivos entre los grupos sociales involucrados en la educación, lo cual podría contribuir a una implementación más efectiva y sostenible.

La identificación, medición y análisis de la brecha de implementación revela no solo las dificultades inherentes al proceso, sino también las oportunidades para mejorar las políticas educativas en Perú. A medida que se avanza hacia una mejora continua del sistema educativo, es crucial aprender de estas experiencias para diseñar e implementar políticas que realmente impacten positivamente en los logros educativos. La ATGE representa un esfuerzo significativo hacia este objetivo, pero su éxito dependerá del compromiso colectivo y del fortalecimiento continuo de las capacidades tanto a nivel directivo como docente.

4.6. Discusión integradora sobre las capacidades instaladas por la mentoría

Los resultados obtenidos permiten advertir que los efectos de la mentoría no se limitaron al desarrollo de acciones puntuales durante la implementación de la Asistencia Técnica en Gestión Escolar, sino que favorecieron la incorporación progresiva de determinadas capacidades asociadas al ejercicio del liderazgo pedagógico. Si bien el grado de apropiación fue diferente entre los directivos participantes y estuvo condicionado por las características de cada institución educativa, es posible identificar un conjunto de prácticas que permanecieron una vez concluido el proceso de acompañamiento y que constituyen las principales herencias de la estrategia de mentoría.

En primer lugar, la investigación evidencia una mayor incorporación del uso de evidencias para orientar la planificación institucional y la toma de decisiones. Los directivos entrevistados recurren con mayor frecuencia a información proveniente de evaluaciones estandarizadas, instrumentos de monitoreo y registros institucionales para fundamentar diagnósticos y establecer metas de mejora. No obstante, los hallazgos muestran que este uso de la evidencia se concentra principalmente en el nivel de planificación y seguimiento institucional, sin observarse un aprovechamiento sistemático de los resultados para profundizar en el análisis pedagógico de los aprendizajes. Este aspecto coincide con la necesidad de fortalecer una gestión basada en evidencias que trascienda el uso administrativo de la información y contribuya a orientar decisiones pedagógicas más específicas, tal como plantean el Marco de Buen Desempeño del Directivo y la RVM N° 220-2021-MINEDU.

En segundo lugar, la mentoría favoreció la consolidación de prácticas de monitoreo y acompañamiento más sistemáticas. La utilización de instrumentos de observación, la planificación de la retroalimentación y la incorporación gradual de preguntas orientadas a promover la reflexión docente muestran una transformación respecto de modelos tradicionales centrados en la supervisión. Sin embargo, la investigación también evidencia que la apropiación de estas prácticas fue heterogénea y que algunos directivos continuaron reproduciendo formas de interacción predominantemente verticales, lo cual confirma que el desarrollo del liderazgo pedagógico constituye un proceso progresivo que requiere acompañamiento sostenido.

Una tercera capacidad instalada corresponde al reconocimiento del trabajo colaborativo como estrategia para la mejora de la práctica pedagógica. Aunque las Comunidades de Aprendizaje Profesional no alcanzan el mismo nivel de consolidación en todas las instituciones educativas estudiadas, los resultados muestran que los directivos valoran los espacios de reflexión conjunta y los incorporan progresivamente como parte de la gestión escolar. En este sentido, la mentoría parece haber contribuido más al cambio de concepción sobre el trabajo colaborativo que a la institucionalización plena de las CAP, aspecto que depende también de condiciones organizacionales propias de cada escuela.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la principal herencia de la mentoría no radica únicamente en la incorporación de herramientas o procedimientos específicos, sino en el fortalecimiento de capacidades vinculadas al liderazgo pedagógico, particularmente aquellas relacionadas con el uso de evidencias para la gestión escolar, el

acompañamiento reflexivo de la práctica docente y la promoción de espacios de aprendizaje colaborativo. No obstante, la investigación también muestra que estas capacidades aún presentan diferentes niveles de apropiación y sostenibilidad, lo que sugiere que los procesos de formación de directivos requieren mecanismos permanentes de seguimiento para consolidar los cambios iniciados durante la intervención.

CONCLUSIONES

- La mentoría implementada por la Asistencia Técnica en Gestión Escolar contribuyó al fortalecimiento de las capacidades de planificación institucional de los directivos mediante la incorporación progresiva del uso de evidencias para el diagnóstico, la definición de metas y el seguimiento de los procesos de mejora. Los resultados muestran que los directivos incorporaron con mayor frecuencia información proveniente de evaluaciones estandarizadas, instrumentos de monitoreo y documentos institucionales para sustentar sus decisiones, evidenciando una transición desde formas de planificación basadas principalmente en la experiencia hacia una gestión sustentada en información objetiva. No obstante, dicho fortalecimiento se concentró principalmente en el nivel institucional, sin encontrarse evidencia suficiente de un uso sistemático de los resultados para profundizar en el análisis pedagógico de los aprendizajes.
- La investigación evidencia que la mentoría favoreció una mayor capacidad para establecer metas institucionales vinculadas con los logros de aprendizaje; sin embargo, este avance fue desigual respecto a la práctica pedagógica. Mientras las metas asociadas a los aprendizajes se formularon utilizando información diagnóstica y fueron incorporadas en los principales instrumentos de gestión institucional, las metas relacionadas con la mejora de la práctica docente permanecieron formulados de manera general y con escasa apropiación por parte del colectivo docente. Este hallazgo pone de manifiesto

que el fortalecimiento de la planificación institucional no siempre se traduce automáticamente en una planificación pedagógica compartida.

- Se concluye que el proceso de retroalimentación a la práctica pedagógica constituye un espacio de diálogo entre el directivo y el docente, donde se abordan los hallazgos de la observación de las sesiones de aprendizaje. Sin embargo, solo se pudo recopilar información sobre este proceso en dos escuelas, ya que en las demás no se realizaba o el directivo no concretó las citas para llevar a cabo las observaciones. A partir de las dos observaciones realizadas, se destacan los siguientes puntos en común:
  a. Los directivos utilizan un cuaderno de campo para registrar evidencia objetiva de la observación y retroalimentan a partir de esta información.
  b. Cuentan con una Ficha de Monitoreo que incluye los cinco desempeños de la EDD y sus criterios, aunque esta ficha no tiene un espacio para registrar evidencia objetiva.
  c. Utilizan la Ficha de Monitoreo para dar un visto bueno a los criterios cumplidos por cada docente y para registrar el nivel alcanzado en cada desempeño, así como los acuerdos o compromisos establecidos para el siguiente monitoreo. Es importante señalar que la retroalimentación no menciona los acuerdos previos, ya que se observa el segundo monitoreo del año a la docente.
  d. El directivo que contaba con mayor efectividad en los indicadores de planificación institucional y monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica manejó la retroalimentación de manera efectiva. Ello podría deberse a la generación de relaciones profesionales basadas en ciertos rasgos de horizontalidad y confianza, como el recojo del sentimiento al inicio del diálogo de la retroalimentación, destacar las fortalezas de la práctica pedagógica del docente, promover su participación a través de estrategias, crear un clima de confianza y la escucha activa. Así como el tipo de preguntas planteadas por el directivo que invitaban a la reflexión del docente sobre su propia práctica.
  e. Los directivos retroalimentan sobre los cinco desempeños de la EDD.

  La mentoría contribuyó a instalar procesos más sistemáticos de observación de aula y retroalimentación docente mediante el uso de instrumentos comunes, criterios compartidos y espacios de reflexión sobre la práctica. Sin

embargo, la investigación muestra que la calidad de dichos procesos depende en gran medida de la capacidad de cada directivo para utilizar evidencias objetivas, promover el diálogo horizontal y generar compromisos de mejora específicos. En consecuencia, la apropiación de este componente formativo fue heterogénea entre los participantes.

- Respecto a las Comunidades de Aprendizaje Profesional, los resultados muestran que la mentoría favoreció la valoración del trabajo colaborativo como estrategia para mejorar la práctica pedagógica; sin embargo, su institucionalización fue parcial. Los directivos incorporaron algunos elementos metodológicos propios de las CAP, como el análisis conjunto de evidencias, la asignación de roles y la reflexión sobre la práctica docente; no obstante, persistieron confusiones conceptuales con otras modalidades de trabajo colegiado y limitaciones organizacionales que dificultaron su implementación sistemática.
- Consideradas en conjunto, las tres dimensiones analizadas permiten afirmar que la mentoría fortaleció principalmente capacidades asociadas al liderazgo pedagógico de los directivos, particularmente aquellas relacionadas con la toma de decisiones basada en evidencia, el acompañamiento a la práctica docente y la promoción del aprendizaje profesional entre docentes. Estas capacidades representan avances relevantes respecto al propósito formativo de la estrategia, aunque su apropiación y sostenibilidad presentan diferencias entre las instituciones educativas estudiadas.
- La principal herencia de la mentoría no radica únicamente en la incorporación de instrumentos o procedimientos específicos, sino en el fortalecimiento progresivo de un liderazgo pedagógico orientado al uso de evidencias, la reflexión sobre la práctica docente y la promoción del trabajo colaborativo. No obstante, la investigación muestra que la apropiación de estas capacidades fue heterogénea entre los directivos estudiados y que su sostenibilidad depende de condiciones institucionales que trascienden la intervención formativa.
- Finalmente, esta investigación aporta evidencia empírica sobre los efectos de una estrategia nacional de mentoría dirigida a directivos de instituciones educativas públicas, mostrando que los procesos de fortalecimiento de capacidades generan cambios más consistentes cuando logran instalar

prácticas permanentes de liderazgo pedagógico que cuando se limitan a la incorporación de herramientas o procedimientos administrativos. En este sentido, los resultados sugieren la conveniencia de fortalecer futuras intervenciones mediante un mayor énfasis en el uso pedagógico de las evidencias y en mecanismos de seguimiento que permitan consolidar las capacidades desarrolladas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Sánchez, I. N., Pérez-Álvarez, G. F. y Pérez-Barraza, M. A. (2022). Paradigma funcionalista de administración en la gestión educativa intercultural. *Ra Ximhai, 18*(2), 251–274. https://doi.org/10.35197/rx.18.02.2022.12.ia

Arikewuyo, M. O. (2009). Professional training of secondary school principals in Nigeria: A neglected area in the educational system. *Florida Journal of Educational Administration & Policy, 2*(2), 73–84.

Ärlestig, H., Day, C. y Johansson, O. (Eds.). (2016). A decade of research on school principals: Cases from 24 countries (Vol. 21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6

Barrientos, D., Barba, L. E. y Alania, R. (2021). Liderazgo directivo y clima institucional: Radiografía de instituciones educativas privadas del sur oriental del Perú. Paidagogo, 3(1), 128–149. https://doi.org/10.52936/p.v3i1.50

Cuéllar Becerra, C., González Vallejos, M. P., Espinosa Aguirre, M. J. y Cheung, R. (2019). Buen mentor y buena mentoría según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. Psicoperspectivas, 18(2), 33–46. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1543

Cuenca, R. y Cáceda, J. (2017). Ideales normativos, normas y praxis: Patologías sociales sobre los directivos escolares en el Perú. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(2), 5–29. https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.001

Cuenca, R. y Pont, B. (2016). Liderazgo escolar: Inversión clave para la mejora educativa. AECID. http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/500

Dakin, S. (2021, julio). Canadian youth are facing a mental health crisis post-pandemic—Here's what you can do right now. The Mentorship Movement. https://futureofgood.co/youth-mental-health-mentorship-mentor-canada/

De Hoyos, R., Djaker, S., Ganimian, A. J. y Holland, P. A. (2024). The impact of combining performance-management tools and training with diagnostic feedback in public schools: Experimental evidence from Argentina. Economics of Education Review, 99, 102518. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102518

Díaz, M. A. (2018). Formación de directores escolares: Comparación de programas internacionales en el contexto de la gestión. Dirección de Publicaciones del Estado de Jalisco.

DuFour, R. (2016). Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work. Solution Tree Press.

Estrada Loya, C. A. y Villarreal Ballesteros, A. C. (2018). Desafíos que contribuyen al proceso de formación del director de escuela primaria. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9(17), 69–86. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200069&lng=es&tlng=es

Ferreira, R. I. (2021). El liderazgo directivo en la gestión escolar: Comparación de casos. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(5), 7219–7238. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.841

Freire, S. y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico (Avances de Investigación 17). GRADE.

Gregorius, J., Beek, I., Zuiker, I. y Zwart, R. C. (2019). Exploring mentors' roles and feedback strategies to analyze the quality of mentoring dialogues. Teaching and Teacher Education, 78, 15–27. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.016

Grindle, M. S. (2009). La brecha de la implementación. En F. Mariñez Navarro y V. Garza Cantú (Coords.), Política pública y democracia en América Latina: Del análisis a la implementación (pp. 33–51). Miguel Ángel Porrúa.

Guizado Carpio, R. (2018). Percepciones de los docentes noveles del nivel inicial de la UGEL 05 sobre el Primer Programa de Inducción Docente ejecutado en la Educación Básica Regular 2016 [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12605/GUIZADO_CARPIO_ROSA.pdf

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Inostroza de Celis, G. (2009). Formación de mentores para la inducción del profesorado principiante. En Acompañar los primeros pasos de los docentes: La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional (pp. 31–33). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Instituto Peruano de Economía. (2021). Repercusiones del Covid-19 en la educación: Informe de El Comercio. https://ipe.org.pe/wp-content/uploads/2021/07/2021-07-05-Repercusiones-del-COVID19-en-la-educacion-Informe-El-Comercio-IPE.pdf

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), Metodología de la investigación educativa (2.ª ed., pp. 329–366). La Muralla.

Medina Mariño, P. A., Mera Mendoza, C. R., Álvarez Aspiazu, A. A., Carrera Zambrano, Y. M. y Vargas Mariño, R. J. (2023). Percepción de los docentes sobre el uso de las rúbricas como estrategia de evaluación formativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 3871–3891. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6448

Ministerio de Educación. (2014). Marco de buen desempeño del directivo: Directivos construyendo escuela. https://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

Ministerio de Educación. (2016). Currículo nacional de la educación básica. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/

Ministerio de Educación. (2018). Resolución Ministerial N.° 712-2018-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica "Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2019 en instituciones educativas y programas educativos de la Educación Básica". https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/263576/RM_N__712-2018-MINEDU.PDF.pdf

Ministerio de Educación. (2019). Orientaciones para el trabajo de los grupos de interaprendizaje (GIAs).

Ministerio de Educación. (2020). Resolución Viceministerial N° 013-2020-MINEDU que aprueba el documento normativo «Lineamientos del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas».

Ministerio de Educación. (2021a). Resolución Viceministerial N.° 220-2021-MINEDU, que aprueba el documento normativo «Disposiciones para el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de la propuesta formativa del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas». https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2019538-220-2021-minedu

Ministerio de Educación. (2021b). Resolución Viceministerial N.° 223-2021-MINEDU, que aprueba los perfiles de cargo de Director y Subdirector de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica.

Ministerio de Educación. (2021c). Sistematización de la experiencia de la asistencia técnica a directivos 2019–2021: Estrategias y herramientas para la gestión escolar. https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/09/Sistematizaci%C3%B3n-de-la-experiencia-de-AT-a-directivos-2019-2021-vf-22.9.2021.pdf

Ministerio de Educación. (2023). Oficio N.° 00615-2023-MINEDU/VMGI-DIF [Documento institucional no publicado]. Dirección de Fortalecimiento de Instituciones Educativas.

Ministerio de Educación. (2024). Matriz de seguimiento de directivos, anexa al Informe N.° 0001-2024-MINEDU/SPE-OSEE-USE-MRARF [Base de datos no publicada]. Unidad de Seguimiento.

Ministerio de Educación. (2025). Resolución Ministerial N° 501-2025-MINEDU que aprueba el documento «Norma Técnica para el Año Escolar 2026 en las Instituciones y Programas Educativos públicos y privados de la educación básica».

Muñoz, G. (2018). Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: Un análisis en clave comparada. UNESCO-IIPE.

Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: Situación actual, evolución y desafíos de su oferta. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(2), 43–65. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003

Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. Revista Iberoamericana de Educación, 69(1), 51–83.

Nardi, E. L. y Bernardon, D. M. (2018). Políticas y gestión de la escuela de educación básica en Brasil: Sobre tesituras y proyectos en disputa. En M. de L. Pinto de Almeida, M. P. Schneider y J. M. Vázquez (Eds.), Estado, políticas públicas y educación (pp. 245–260). CLACSO. https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f8c.14

Navarro, M. y Lladó, D. (2014). La gestión escolar: Una aproximación a su estudio. Palibrio.

Navarro-Corona, C., Pesqueira Bustamante, N. G. y Santiago Ramírez, J. M. (2017). Las dificultades en el puesto directivo y las necesidades formativas de los directores principiantes [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0885.pdf

Núñez, C. G., Pino, M. y López, V. (2011). Horizontes de posibilidad de la mentoría en Chile: Análisis de la experiencia piloto desde la perspectiva del discurso. Educação & Sociedade, 32(117), 1149–1164.

Pita Torres, B. A. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 20(39). https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/2020.2a09

Quiroga, M. y Aravena, F. (2021). La fuga: Estrategia de directores en situaciones de retroalimentación difíciles. Perfiles Educativos, 43(172). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59149

Ramírez Gonzalez, M. y Quesada Lacayo, J. (2019). Repensando los indicadores educativos: La gestión educativa, curricular y de vinculación con la comunidad. Costa Rica.

Salas Ocampo, D. (2020). La muestra en la investigación cualitativa. Investigalia. https://investigaliacr.com/investigacion/la-muestra-en-la-investigacion-cualitativa/

Serrano, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2017). Diagnosis de la problemática actual de las direcciones escolares. Revista Complutense de Educación, 28(4), 1193–1210. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51637/51783

Valverde López, E., Cardoso Villacorta, F., Rodríguez Antayhua, S. K., Miranda Córdova, E. E. y Contreras Rivera, R. J. (2022). Competencias directivas para el monitoreo y acompañamiento pedagógico en los docentes de las instituciones educativas. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 4736–4751. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3777

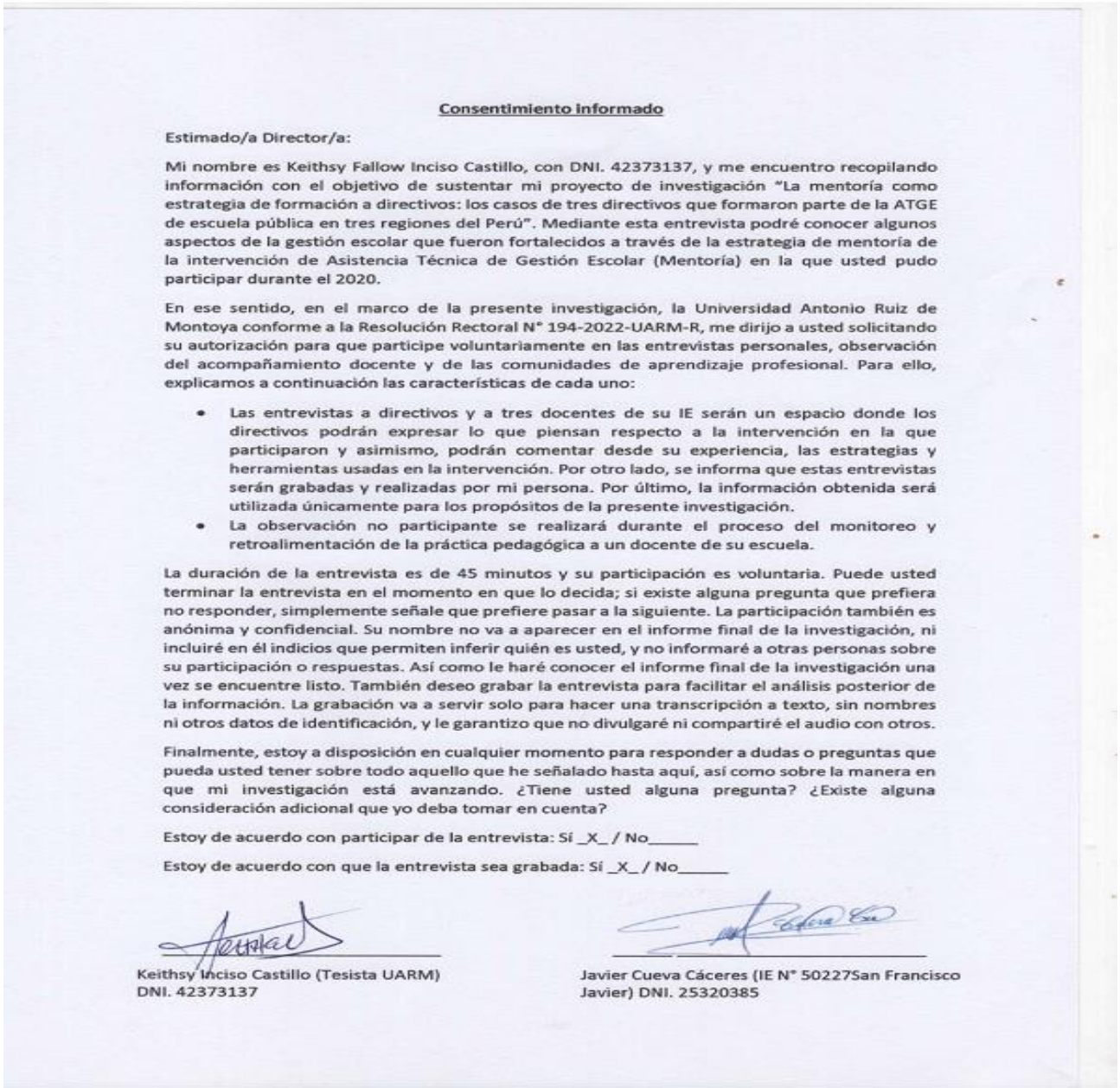
Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el

acompañamiento al profesorado principiante. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(1), 210–229.

Vílchez Gonzales, O. A. (2023). Las comunidades de aprendizaje profesional: El desarrollo profesional de los docentes prácticos-reflexivos [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.

ANEXOS

ANEXO N.° 1: Conformidades de los entrevistados



Consentimiento informado

Estimado/a Director/a:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en la que usted pudo participar durante el 2020.

En ese sentido, en el marco de la presente investigación, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya conforme a la Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en las entrevistas personales, observación del acompañamiento docente y de las comunidades de aprendizaje profesional. Para ello, explicamos a continuación las características de cada uno:

- Las entrevistas a directivos y a tres docentes de su IE serán un espacio donde los directivos podrán expresar lo que piensan respecto a la intervención en la que participaron y asimismo, podrán comentar desde su experiencia, las estrategias y herramientas usadas en la intervención. Por otro lado, se informa que estas entrevistas serán grabadas y realizadas por mi persona. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.
- La observación no participante se realizará durante el proceso del monitoreo y retroalimentación de la práctica pedagógica a un docente de su escuela.

La duración de la entrevista es de 45 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí _X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí _X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Javier Cueva Cáceres (IE N° 50227San Francisco Javier) DNI. 25320385

Consentimiento informado

Estimado/a Docente:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en su institución educativa.

En ese sentido, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en la entrevista semiestructurada. Dicha entrevista será un espacio donde los docentes podrán expresar lo que piensan respecto a tres dimensiones: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y comunidades de aprendizaje profesional en su institución educativa. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.

La duración de la entrevista es de 40 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí _X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí _X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Nombre: Zara Hilares Cardenas
DNI.: 29975651

Consentimiento informado

Estimado/a Docente:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoria de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en su institución educativa.

En ese sentido, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en la entrevista semiestructurada. Dicha entrevista será un espacio donde los docentes podrán expresar lo que piensan respecto a tres dimensiones: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y comunidades de aprendizaje profesional en su institución educativa. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.

La duración de la entrevista es de 40 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Si _X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Si _X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Nombre: Dorelly Daly Hurtado Mamani
DNI.: 46720198

Consentimiento informado

Estimado/a Docente:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en su institución educativa.

En ese sentido, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en la entrevista semiestructurada. Dicha entrevista será un espacio donde los docentes podrán expresar lo que piensan respecto a tres dimensiones: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y comunidades de aprendizaje profesional en su institución educativa. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.

La duración de la entrevista es de 40 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí _X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí _X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Nombre: Jessica Quispe C
DNI.: 25012514

Consentimiento informado

Estimado/a Director/a:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en la que usted pudo participar durante el 2020.

En ese sentido, en el marco de la presente investigación, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya conforme a la Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en las entrevistas personales, observación del acompañamiento docente y de las comunidades de aprendizaje profesional. Para ello, explicamos a continuación las características de cada uno:

- Las entrevistas a directivos y a tres docentes de su IE serán un espacio donde los directivos podrán expresar lo que piensan respecto a la intervención en la que participaron y asimismo, podrán comentar desde su experiencia, las estrategias y herramientas usadas en la intervención. Por otro lado, se informa que estas entrevistas serán grabadas y realizadas por mi persona. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.
- La observación no participante se realizará durante el proceso del monitoreo y retroalimentación de la práctica pedagógica a un docente de su escuela.

La duración de la entrevista es de 45 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí_X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí_X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Víctor Manuel Flores Alberto (IE N° 093 Manuela Felicia Gomez) DNI. 07449677

Consentimiento informado

Estimado/a Director/a:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en la que usted pudo participar durante el 2020.

En ese sentido, en el marco de la presente investigación, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya conforme a la Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en las entrevistas personales, observación del acompañamiento docente y de las comunidades de aprendizaje profesional. Para ello, explicamos a continuación las características de cada uno:

- Las entrevistas a directivos y a tres docentes de su IE serán un espacio donde los directivos podrán expresar lo que piensan respecto a la intervención en la que participaron y asimismo, podrán comentar desde su experiencia, las estrategias y herramientas usadas en la intervención. Por otro lado, se informa que estas entrevistas serán grabadas y realizadas por mi persona. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.
- La observación no participante se realizará durante el proceso del monitoreo y retroalimentación de la práctica pedagógica a un docente de su escuela.

La duración de la entrevista es de 45 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí____ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí____ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Nicanor Ascue Medina (Director IE N° 055)

Consentimiento informado

Estimado/a Directivo:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en la que usted pudo participar durante el 2020.

En ese sentido, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en las entrevistas personales, observación del acompañamiento docente y de las comunidades de aprendizaje profesional. Para ello, explicamos a continuación las características de cada uno:

- Las entrevistas a directivos y a tres docentes de su IE serán un espacio donde los directivos podrán expresar lo que piensan respecto a la intervención en la que participaron y asimismo, podrán comentar desde su experiencia, las estrategias y herramientas usadas en la intervención. Por otro lado, se informa que estas entrevistas serán grabadas y realizadas por mi persona. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.
- La observación no participante se realizará durante el proceso del monitoreo y retroalimentación de la práctica pedagógica a un docente de su escuela.

La duración de la entrevista es de 45 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí _X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí _X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Rosa Isabel Sopla Ramírez
SUB DIRECTORA

Rosa Isabel Sopla Ramírez (sub directora IE N° 10411)
DNI. 03666432

Consentimiento informado

Estimado/a Docente:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en su institución educativa.

En ese sentido, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en la entrevista semiestructurada. Dicha entrevista será un espacio donde los docentes podrán expresar lo que piensan respecto a tres dimensiones: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y comunidades de aprendizaje profesional en su institución educativa. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.

La duración de la entrevista es de 40 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí _X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí _X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Nombre: Manuel Angel Mauricio Flores
DNI.: 03573241.

Consentimiento informado

Estimado/a Docente:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en su institución educativa.

En ese sentido, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en la entrevista semiestructurada. Dicha entrevista será un espacio donde los docentes podrán expresar lo que piensan respecto a tres dimensiones: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y comunidades de aprendizaje profesional en su institución educativa. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.

La duración de la entrevista es de 40 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí _X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí _X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Nombre: Silvia Forfan Ordoñez
DNI.: 03587183

Consentimiento informado

Estimado/a Docente:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en su institución educativa.

En ese sentido, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en la entrevista semiestructurada. Dicha entrevista será un espacio donde los docentes podrán expresar lo que piensan respecto a tres dimensiones: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y comunidades de aprendizaje profesional en su institución educativa. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.

La duración de la entrevista es de 40 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí _X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí _X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Nombre: Ana. Falla Vargas
DNI.: 03665836

Consentimiento informado

Estimado/a Director/a:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en la que usted pudo participar durante el 2020.

En ese sentido, en el marco de la presente investigación, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya conforme a la Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en las entrevistas personales, observación del acompañamiento docente y de las comunidades de aprendizaje profesional. Para ello, explicamos a continuación las características de cada uno:

- Las entrevistas a directivos y a tres docentes de su IE serán un espacio donde los directivos podrán expresar lo que piensan respecto a la intervención en la que participaron y asimismo, podrán comentar desde su experiencia, las estrategias y herramientas usadas en la intervención. Por otro lado, se informa que estas entrevistas serán grabadas y realizadas por mi persona. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.
- La observación no participante se realizará durante el proceso del monitoreo y retroalimentación de la práctica pedagógica a un docente de su escuela.

La duración de la entrevista es de 45 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí _X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí _X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Deissy Hernández de Saldaña (IE N° 64001)
DNI. 00024927

Consentimiento informado

Estimado/a Docente:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en su institución educativa.

En ese sentido, en el marco de la presente investigación, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya conforme a la Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en la entrevista semiestructurada. La entrevista a docentes será un espacio donde los docentes podrán expresar lo que piensan respecto a tres dimensiones: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y comunidades de aprendizaje profesional. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.

La duración de la entrevista es de 40 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí _X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí _X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Nombre: María Luisa Beyzaga Candiotti.
DNI.: 00112251.

Consentimiento informado

Estimado/a Docente:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en su institución educativa.

En ese sentido, en el marco de la presente investigación, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya conforme a la Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en la entrevista semiestructurada. La entrevista a docentes será un espacio donde los docentes podrán expresar lo que piensan respecto a tres dimensiones: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y comunidades de aprendizaje profesional. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.

La duración de la entrevista es de 40 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí _X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí _X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Nombre: Maritza Mateo Chino
DNI.: 00087336

Consentimiento Informado

Estimado/a Docente:

Mi nombre es Keithsy Fallow Inciso Castillo, con DNI. 42373137, y me encuentro recopilando información con el objetivo de sustentar mi proyecto de investigación "La mentoría como estrategia de formación a directivos: los casos de tres directivos que formaron parte de la ATGE de escuela pública en tres regiones del Perú". Mediante esta entrevista podré conocer algunos aspectos de la gestión escolar que fueron fortalecidos a través de la estrategia de mentoría de la intervención de Asistencia Técnica de Gestión Escolar (Mentoría) en su institución educativa.

En ese sentido, en el marco de la presente investigación, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya conforme a la Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R, me dirijo a usted solicitando su autorización para que participe voluntariamente en la entrevista semiestructurada. La entrevista a docentes será un espacio donde los docentes podrán expresar lo que piensan respecto a tres dimensiones: planificación institucional, monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica y comunidades de aprendizaje profesional. Por último, la información obtenida será utilizada únicamente para los propósitos de la presente investigación.

La duración de la entrevista es de 40 minutos y su participación es voluntaria. Puede usted terminar la entrevista en el momento en que lo decida; si existe alguna pregunta que prefiera no responder, simplemente señale que prefiere pasar a la siguiente. La participación también es anónima y confidencial. Su nombre no va a aparecer en el informe final de la investigación, ni incluiré en él indicios que permiten inferir quién es usted, y no informaré a otras personas sobre su participación o respuestas. Así como le haré conocer el informe final de la investigación una vez se encuentre listo. También deseo grabar la entrevista para facilitar el análisis posterior de la información. La grabación va a servir solo para hacer una transcripción a texto, sin nombres ni otros datos de identificación, y le garantizo que no divulgaré ni compartiré el audio con otros.

Finalmente, estoy a disposición en cualquier momento para responder a dudas o preguntas que pueda usted tener sobre todo aquello que he señalado hasta aquí, así como sobre la manera en que mi investigación está avanzando. ¿Tiene usted alguna pregunta? ¿Existe alguna consideración adicional que yo deba tomar en cuenta?

Estoy de acuerdo con participar de la entrevista: Sí _X_ / No_____

Estoy de acuerdo con que la entrevista sea grabada: Sí _X_ / No_____

Keithsy Inciso Castillo (Tesista UARM)
DNI. 42373137

Nombre: Carlota Salazar Lugones
DNI.: 00980567

ANEXO N.° 2: Ficha de sistematización de la retroalimentación del director al docente

FICHA DE OBSERVACIÓN RETROALIMENTACIÓN AL DOCENTE				
Fecha: 09/11/2023		**ÁREA: MATEMÁTICA**		**DOCENTE:**
CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA	**INDICADOR**	**RESPUESTA**		**EVIDENCIA**
		SÍ	**No**	
Gestión escolar. Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica	Realiza retroalimentación a los docentes	X		Los docentes mencionan que luego de la observación de aula se realiza retroalimentación, en un ambiente tranquilo y durante una hora aproximadamente. Doc 3: Dos horas creo… depende de qué problemas haya… más de una hora, nunca menos de una hora. / Por ejemplo, acá, o en la dirección, mayormente acá. Entonces cuando… fuera de tu hora de clases, nunca te interrumpen, porque aun cuando tú no dictas educación física tienes que estar con tus alumnos en el patio con ellos. no permiten que estén ellos solos
	Se inicia el diálogo recogiendo el sentimiento del docente	X		Dir 1: Antes de iniciar ya hemos estado conversando un 'poquito' con la maestra, pero quería preguntarle: ¿Cómo se siente usted en estos momentos? ¿Cómo se siente? Doc 1: Yo, bien. Tranquila. Dir 1: ¿Nada ha afectado su tranquilidad al venir desde allí?

				Doc 1: No, yo. Bueno yo me he adecuado a cualquiera de los dos.
	Utiliza evidencia objetiva durante la retroalimentación	X		Dir 1: Y aquí hay una pregunta que usted ha hecho: "¿Qué estamos haciendo?", "¿Para qué nos va a servir?", "¿Dónde lo vamos a aplicar?". Y los niños le van contestando. La temática de la maestra era… la actividad era: conocemos nuestros derechos analizando gráficos estadísticos, y la situación problemática era de una noticia de unos niños que no tenían DNI.
	Durante la retroalimentación, los aspectos conversados se vinculan con los aspectos de la práctica pedagógica	X		***Pensamiento crítico***. **Dir. 1:** Tenían que analizar ese gráfico estadístico y ahí nosotros deberíamos haber observado su pensamiento crítico del estudiante, ¿ante qué? **Doc 3:** Ante las preguntas que van a hacer, que van a desarrollar. ***Monitoreo y retroalimentación***. **Dir 1:** Las preguntas, claro. Cuando usted estaba, cuando los chicos salían a sustentar, ¿no? Y le decían pero porqué, en qué años había más niños con DNI y en qué años habia menos niños con DNI. Por qué y por qué… ¿qué cree usted que hubiese faltado para hacerles asumir una posición crítica a los muchachos? **Doc 3:** Hacerles más repreguntas a ellos según lo que se les preguntó: ¿Por qué crees que ha pasado eso? ¿Cómo te das cuenta de que en ese año es que más niños han tenido DNI? O, ¿por qué es menos? // **Dir 1**: Una, por lo menos una. Porque acá dice por lo menos una. Por lo menos en una ocasión, usted recuerde, lo puede leer acá lo que ha escrito de toda la clase. "¿Cuánto vamos acá?", "ya terminamos", "un [ininteligible 00hrs:32m:45s]", "¿a cuántos de ustedes les falta?", "mucho se demoran ustedes", "cada grupo ha ido copiando", "Keila, ya vamos, apúrate", "vamos con los DNI rojos", "vamos a escuchar a sus compañeros", "que

				imaginen, qué significa", "vamos empezamos un poquito más adelante", "la misma línea de cinco", la maestra dijo: "¿escuché mal?". ¿Una bonita estrategia, no, maestra? Me gustó esa forma. "¿Habló mal?" Y en vez de decirle: "está mal", le dijo: "¿escuché mal?". "¿Has dicho 205?". Ahí se retracto, ¿no? Bonito. Está genial para que nadie se sienta mal cuando se equivoca. **Doc 3**: Ah, claro. Porque a veces puede decirse para sentirse mal… yo dije mal…
	Durante la retroalimentación, menciona las fortalezas de la práctica pedagógica del docente	X		**Dir 1:** Una, por lo menos una. Porque acá dice por lo menos una. Por lo menos en una ocasión, usted recuerde, lo puede leer acá lo que ha escrito de toda la clase. "¿Cuánto vamos acá?", "ya terminamos", "un [ininteligible 00hrs:32m:45s]", "¿a cuántos de ustedes les falta?", "mucho se demoran ustedes", "cada grupo ha ido copiando", "Keila, ya vamos, apúrate", "vamos con los DNI rojos", "vamos a escuchar a sus compañeros", "que imaginen, qué significa", "vamos empezamos un poquito más adelante", "la misma línea de cinco", la maestra dijo: "¿escuché mal?". ¿Una bonita estrategia, no, maestra? Me gustó esa forma. "¿Habló mal?" Y en vez de decirle: "está mal", le dijo: "¿escuché mal?". "¿Has dicho 205?". Ahí se retracto, ¿no? Bonito. Está genial para que nadie se sienta mal cuando se equivoca. **Doc 3:** Ah, claro. Porque a veces puede decirse para sentirse mal… yo dije mal…

	Durante la retroalimentación, menciona los aspectos de mejora de la práctica pedagógica del docente	X		***Evidencia 1***. **Dir 1:** Usted maestra, usted considera que de repente ese gráfico de barras que hemos tenido ahí muy muy preciso, ¿si a ese gráfico de barras les hubieramos dicho haber chicos de ese gráfico de barras vamos a convertirlo a una tabla de frecuencias?Ah no, no le quise meter. Estaba en mi idea, profesora.**Doc 3:** Usted considera que de repente si usted a ese gráfico de barras le metíamos en una tabla de frecuencias, ¿considera que hubiese ayudado un poco a reflexionar más?Ah, sí. Por eso les he preguntado: "¿Qué creen que les ha faltado para hacer de repente con más facilidad analizar este gráfico de barras?". "El tablero posicional", me estaban diciendo. "Un cuadro", "¿pero qué cuadro, hijito?, ¿pero qué cuadro?" Cuando ya les ha salido, les he explicado. "¿Creen que algo nos ha faltado?" El tablero, se mataban con el tablero. ***Evidencia 2.*** **Dir 1:** Entonces acá en este aspecto, cuando dice que el docente promueve de modo efectivo el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico. ¿Usted qué considera que ha promovido cuando ha trabajado el día de ayer cuando les llamaba a los estudiantes y les decía qué estamos haciendo, para qué me va a servir, ubiquen bien dónde está el año?**Doc 3:** Para que ellos se den cuenta al momento de ir leyendo. Si el año que estamos viendo, de qué año empieza del que tenía DNI, los niños que han analizado, "¿hace cuanto no tienen DNI?", "¿cómo se llama?" Analizaba cuantos años duró, "¿por qué creen que ha durado tantos años?" "O cuantos años ha transcurrido", "¿cómo le ha sacado esos años?" Otros han dicho sumando, o de repente han calculado: "Del año 2005 al 2010 han pasado cinco años, profesora". "Del 2005 al 2010 al 2015 han pasado cinco años más, profesora. Son diez". Ah ya, "¿ustedes creen que sí? "Sí, profesora". Ahí es donde pregunté a los alumnos, creo. Si es cierto lo que los alumnos están diciendo, si es cierto lo que está diciendo su compañera, a ver. "¿Todos están de acuerdo?". Para que se den cuenta al momento

				de hacer, de repente los falta un poquito. Pero han dicho: “Sí, profesora, está bien”. “¿Por qué creen que está bien?” Ellos han dicho que está bien porqué han ido calculando los años, para que saquen en que año los niños no tenían DNI. En que año las personas…**Dir 1:** ¿Dónde ahí observamos la creatividad?**Doc 3:** Cuando ellos elaboran su propio… Yo no les he dicho ustedes lo van a hacer así. De repente lo han hecho así porque algunos solamente lo han sumado; otros han dicho no, han caído calculando mediante… Por ejemplo, un niño dijo: “Este espacio que dejé, ahí nos hemos imaginado que son cinco años que ha corrido”, ¿no? El otro decía, “acá este cuadrito que hemos hecho, cinco años más”. Otro: “No, profesora, yo he ido contanto”. 2005 había puesto, 2006, 2007 hasta el actual, ha ido sumando los años.**Dir 1:** Cada uno ha buscado su estrategia.**Doc 3:** Cada uno. Otro ha dicho: “profesora, yo le calculo de aquí a acá hay solo cinco años”, pero sin sumar. El otro: “De aquí acá son diez años”. Pero, ¿el otro grupo qué ha hecho? Ah sumado, 2005 más 2006. Llegando, llegando; uno, dos, tres a cinco años. Ahora del 2010 ha sacado. Ah sacado, pero es su forma de él. Lo que ha hecho en ese grupo. Nada más.**Dir 1:** ¿Dónde hemos evidenciado ahí el pensamiento crítico?**Doc 3:** El pensamiento crítico mediante las preguntas que uno se le hace y las repreguntas, ¿no?, a los niños.**Dir 1:** ¿Qué le contestó más o menos el mucho para saber su pensamiento crítico?**Doc 3:** ¿Por qué crees que has sacado así? Y el niño te va a contestar, ¿cómo así lo has sacado?, ¿cómo has calculado?**Dir 1:** Eso es para buscar la estrategia.**Doc 3**: Ajá.**Dir 1**: Pero, ¿el pensamiento crítico cuando nosotros queremos ver qué cosa entendemos por pensamiento crítico? La postura, la opinión que ha tomado, ¿en algún momento está observado eso por los estudiantes? ¿Ha tomado una posición de lo que están haciendo?**Doc 3:** Una posición propia no han tomado allí para que resuelvan porque en un momento yo he visto que de repente el niño. Más que

			todo yo he visto su creatividad en lo que ellos han armado, pero el pensamiento crítico les faltó en esa parte.**Dir 1:** Ya. ¿Por qué consideras que les faltó, maestra?**Doc 3:** Porque al momento de que ellos dan sus razones, sus conclusiones; porqué creen que han sacado esa respuesta, les falta argumentar un poquito más allá a ellos del porqué de cómo lo han hecho para que ellos argumenten. Dar las razones de porqué han llegado a eso. Porqué se han equivocado, qué les ha faltado.

		X		**Dir 1:** Una niña y un niño, equidad. A ver, maestra, después de que hemos conversado. Me gustaría escuchar algún compromiso posible. Seguir mejorando más, profesora. Para de repente, tener en cuenta más, más leyendo 100% con el pensamiento crítico con los niños. Como estamos, como decimos: "Recién estamos entrando a esto para seguir, pero hay que seguirle mejorando". A lo menos yo digo que lo debo mejorar. Mejorar para que el niño desarrolle eso. **Doc 3:** Ya, maestra. Mejorar. Y, ¿cómo usted considera que se podría mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en general, en el aula? Haciendo que ellos mismos reflexionen, ¡¿qué están haciendo?!, argumentando, ¿por qué lo han hecho?, ¿para qué lo han hecho?, ¿para qué va a servir? Que ellos analicen y argumenten. Que ellos mismos se dén cuenta bien de sus propios errores. Porque dice: "Ah, de mí estaba mal". Pero, de ese error sepa que va a aprender, salir un aprendizaje para él. Que no estén: "Ay, es que está mal", pero no hablo porque de repente se van a reir. Porque a veces era al comienzo. Ahora ya no. Ellos hablan. Porque anteriormente no querían hablar. "No, profesora, que si digo mal, se va a burlar". Eso ellos ya han cerrado el año pasado, porque he batallado para que piensen que no es así.
Mentoría. Escucha activa	El docente participa del 50% de la conversación durante la retroalimentación del directivo al docente	X		Total de palabras registadas: 9154. Dir 1: 4008 Doc 3: 5146 Total: 56.22%

	Utiliza alguna técnica para practicar la escucha activa druante la retroalimentación al docente	X	**Dir 1:** Ha habido tres niños que no querían involucrarse.**Doc 3:** Ah sí.**Podría decirse que formula preguntas no para brindar la respuesta a la pregunta, sino para poder escuchar a la docente.** **Dir 1**: Pero a las finales en una de esas ha ido a exponer.**Doc 3:** Ah sí. Esa niña siempre he tenido que tener cuidado que no controla su emoción. Es en todo. No solamente en el aula. En el deporte, cuando hace educación física. Si no ha ganado, no le ha salido bien, ella no controla esa emoción. Entonces yo le conozco. Rápido se este… Entonces hay que tener paciencia, yo le converso, le doy ánimo. Entonces ya solita se integra. Eso yo reconozco, entonces trato de calmarle: "No, hijita, integrate". Ella estaba en una reunión para que sea delegada del Municipio Escolar. Y como ha venido tarde, ya no quizo integrarse donde estaban trabajando. Y según comentando con los compañeros… "¡¿Qué ha pasado?! ¿Por qué se ha comportado así su cumpañera?". "No profesora, sino que hemos estado resolviendo un problema de matemática, y ella sacó diferente su resultado y nosotros sacamos bien, los dos igual. Pero ella quería que la respuesta que ella sacó, quería que nosotros también saquemos, pero como era diferente nosotros le hemos dicho que de ti está mal". Que se puso melancólica porque le han dicho que está mal su operación. Y ella es así. Pero a ella le comprende, le hago pasar no más a veces. Conversando ella solita se integra. **Dir 1:** En ese aspecto, la niña logró…**Doc 3**: Logró integrarse.**Dir 1**: Y acá nos dice… No sé, usted me dirá. Y dice que es activo.**Doc 3:** Ah. Y es activo en buscar de los estudiantes que no participan expontáneamente, lo hagan. O, en intervenir para que todos se involucren en las actividades propuestas. De modo que, si algunos muestran desgano o desinterés, el docente lo nota e intenta involucrarlos nuevamente, deliveradamente llama su atención haciéndolos algunas preguntas o invitándolos a realizar alguna tarea. Eso fue

				lo que hice con ella. “Bueno, hijita. No quieres hacerlo, hasta que te calmes después te involucras”. Solita dijo: “Ya, profesora, ya lo avancé, he estado haciendo”. “Ah ya, muy bien”. Pero de ahí se dio cuenta y se ha ido donde sus compañeros y solita comenzó y salió a exponer. Solita, sin necesidad de hacerle otra cosa más. Solita se ha dado cuenta. “Ah ya hijita, solita pues, hasta dónde avanzas”. “Cuando te calmas puedes seguir”. “Ya, profesora”. Ya ha quedado ahí, no he necesitado acercarme de nuevo, y ahí ha estado dentro del grupo.
Mentoría. Horinzontalidad	Utiliza, al menos una vez, una expresión de jerarquía		X	No se evidenció ninguna expresión

	Durante la retroalimentación el directivo pregunta por la salud emocional, y/o vida personal, y/o comodidad del docente en dicho espacio	X		***<u>Evidencia 1</u>*: Esta evidencia es parte de un diálogo más grande que se sucitó rápidamente cuando ya se había terminado la retroalimentación y no logré grabar, pero la directora le preguntaba a la docente por el estado de su hijo, al parecer había tenido algún inconveniente.** **Dir 1:** Ah verdad, ¿cómo sigue tu hijo? **Doc 3:** Le apoya siempre sus proyectos, le apoya su papá, en esa parte está dando una manito por ahí ***<u>Evidencia 2</u>***: **Dir 1:** Ya, maestra. Este también estaba comentando la maestra Carlota, que es una maestra que tiene muchas cualidades. Es responsable, le gusta la matemática, ¿no? La maestra es la coordinadora de su grupo. Muy responsable, hacen sus jornadas fuera del horario de clases. Ellos no perciben un pago por colegiado, pero sin embargo siempre vamos participando los colegiados. Y ya tenemos un colegiado programado, ¿no? Con ellos. No sé qué día va a ganar, si va a ganar los sábados. Pero según estaba viendo, supuestamente va a ganar los sábados. **Doc 3:** Ah, los sábados. Porque yo di los jueves y martes. Recién tú estás votando por los martes y jueves. Los sábados están poniendo. Están poniendo esa fecha.