



UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN

ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

**ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO
MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO
REFLEXIVO COLABORATIVO PARA EL DESEMPEÑO
DOCENTE**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Autor:

Mag. Altamirano Delgado Ana María

<https://orcid.org/0000-0002-3343-5524>

Asesor:

Dr. Callejas Torres Juan Carlos

<https://orcid.org/0000-0001-8919-1322>

Línea de Investigación:

Educación y Calidad

Pimentel – Perú

2021



UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN

ESCUELA DE POSGRADO

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

**ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO
MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO
REFLEXIVO-COLABORATIVO PARA EL DESEMPEÑO
DOCENTE**

AUTOR:

Mag. Ana María Altamirano Delgado.

Pimentel – Perú

2021

**ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN
SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN
UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO PARA EL
DESEMPEÑO DOCENTE**

APROBACIÓN DE LA TESIS

Dr. Juan Carlos Callejas Torres
Asesor Metodológico

Dra.
Presidente del jurado de tesis

Dra.
Secretaria del jurado de tesis

Dr.
Vocal del jurado de tesis

Dedicatoria

Dedico mi tesis a mi querida madre Clara Consuelo, quien siempre alienta mis pasos y es la luz que encamina mi vida, a mi papá Pedrito por ser mi guía, a mis dos grandes tesoros, Carlos Gerad y Huber Jared, quienes son mi fuente de inspiración de superación y a mi buen esposo Huber Jaime, por su apoyo y comprensión.

Agradecimiento

Agradezco infinitamente al ser divino que nunca se aleja de mí, por permitir sentir su presencia en mis angustias y tristezas. Gracias mi Dios.

Agradezco a mi familia, por darme la fortaleza para seguir avanzando: A ti madre mía por tu infinita bondad, a mi papá Pedrito por darme siempre su bendición, a mi esposo por su desmedido apoyo, a mis hermanos Carlos, Elmer y José por estar pendiente de mis pasos y mis dos hijitos que son mis amores infinitos.

Agradecer a una valiosa amistad que me motivó para anteponerme ante la adversidad y lograr mi propósito. Muchas gracias amiga Jahaira Morales.

Al Dr. Juan Carlos Callejas Torres, por sus orientaciones, la paciencia de enseñar y sobre todo por el ímpetu perseverante para incentivarnos a cumplir nuestras metas profesionales. Gracias Maestro.

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo elaborar una Estrategia de Formación Docente en servicio Multigrado-unidocente basada en un Modelo Reflexivo-Colaborativo para el Desempeño Docente en la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos. Ubicada en el distrito de Olmos, provincia de Lambayeque.

Se investigaron las causas que originan el problema: Insuficiencia en el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente limita el desempeño docente, el cual se pudo evidenciar, justificar y profundizar la indagación del proceso de Formación Docente en servicio Multigrado-unidocente como objeto de estudio.

La investigación es sociocrítica, de enfoque mixto por incluir elementos cuantitativos y cualitativos, es de diseño pre experimental. La población fue de 35 docentes unidocente y 3 coordinadores, a quienes se les aplicó un instrumento con la intención de diagnosticar el estado actual del objeto de estudio para determinar su implicancia en el desempeño docente, cuyos resultados demuestran que los docentes tienen un nivel muy bajo en su desempeño docente por lo que se hace necesario y se justifica la necesidad de elaborar y aplicar la estrategia de Formación docente en servicio multigrado-unidocente para mejorar el desempeño docente.

Palabras clave: Formación docente en servicio; escuelas multigrado-unidocente; Red de gestión educativa rural: Reflexión y colaboración; Desempeño docente.

Abstrac

The objective of this research work was to develop a Multigrade-single-teacher in-service Teacher Training Strategy based on a Reflective-Collaborative Model for Teaching Performance in the Rural-Olmos Educational Management Network. Located in the district of Olmos, province of Lambayeque.

The causes that originate the problem were investigated: Insufficiency in the multigrade-single-teacher in-service teacher training process limits teacher performance, which could be evidenced, justified and deepened the investigation of the Multigrade-single-teacher in-service teacher training process as an object of study.

The research is socio-critical, with a mixed approach because it includes quantitative and qualitative elements, it is of a pre-experimental design. The population consisted of 35 single teacher teachers and 3 coordinators, to whom an instrument was applied with the intention of diagnosing the current state of the object of study to determine its implication in teacher performance, the results of which show that teachers have a very low level in their teaching performance, which is why it is necessary and justified the need to develop and apply the multigrade-single-teacher in-service teacher training strategy to improve teaching performance.

Keywords: In-service teacher training; multigrade-single-teacher schools; Rural educational management network: Reflection and collaboration; Teaching performance.

ÍNDICE

	Pág.
Carátula	i
Aprobación del jurado.....	iii
Dedicatorias.....	iv
Agradecimientos	v
Resumen.....	vi
abstrac	vii
Indice.....	viii
I. INTRODUCCIÓN	10
1.1. Realidad Problemática	10
1.2. Antecedentes de Estudio	17
1.3. Teorías Relacionadas al Tema	22
1.4. Formulación del Problema	25
1.5. Justificación e importancia del Estudio.....	30
1.6. Hipótesis.....	35
1.7. Objetivos	36
1.7.1. Objetivo General.....	36
1.7.2. Objetivos Específicos.....	36
II. MATERIAL Y MÉTODO	45
2.1. Tipo y Diseño de Investigación.....	45
2.2. Población y Muestra.....	46
2.3. Variables y Operacionalización	50
2.4. Técnicas e instrumentos de Recolección de datos, validez y confiabilidad....	56
2.5. Procedimientos de análisis de datos.....	60
2.6. Criterios éticos	70
2.7. Criterios de Rigor Científico.....	76
III. RESULTADOS	1
3.1. Resultados en Tablas y Figuras.....	78
3.2. Discusión de resultados.....	78
3.3. Aporte teórico.....	79
3.4. Aporte práctico.....	79

3.5. Valoración y corroboración de los resultados	79
3.5.1. Valoración de los resultados	79
3.5.2. Ejemplificación de la aplicación del aporte práctico.....	79
3.5.3. Corroboración estadística de las transformaciones logradas	79
IV. CONCLUSIONES	79
V. RECOMENDACIONES	79
VI. REFERENCIAS.....	79
ANEXOS	80
Anexo 01: Matriz de Consistencia	82
Anexo 02:Operacionalización de Variables.....	84
Anexo 03:Instrumento de Recolección de Datos	90
Anexo 04: Validación de Instrumentos por Juicio de Expertos	92
Anexo 05: consentimiento informado.....	95
Anexo 06: Aprobación del Informe de Tesis.....	101

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad Problemática.

El Desempeño Docente se caracteriza por un conjunto de acciones que realiza un maestro en vista de su trabajo para cumplir con las metas propuestas y los resultados a alcanzar en una organización educativa, y el educador como el profesional académico formador en la escolaridad, con un título de educador con competencias certificadas, con capacidades y habilidades debidamente aseguradas que, como especialista principal de la interacción instructiva, ofrece un servicio público fundamental orientado a la comprensión y ejercicio del derecho a la educación de los estudiante con calidad, igualdad y pertenencia.

El Desempeño Docente es la sistematización de actividades que el educador actúa en cuatro campos: sobre sí mismo, en el aula y otras condiciones de aprendizaje, la que crea en el marco institucional y la que actúa en el ámbito social y cultural, para lograr la ardua tarea de preparación del estudiante con compromiso en su misión docente, sin embargo, que está controlado por factores del docente, del alumno y del mismo contexto socio histórico cultural a través de actividades inteligentes y reflexivas.

Asimismo, el desempeño docente hace referencia a que el campo de actividad con mejor efecto que ejerce el docente está en el mismo contexto del aula, ya que se identifica directamente con el aprendizaje de los estudiantes.

Se caracteriza por la ejecución de un conjunto de aptitudes, capacidades y destrezas de los maestros en el ejercicio como educadores en el aula durante el proceso de enseñanza aprendizaje desde la instrucción.

En el Marco del Buen Desempeño Docente, se caracteriza por mostrar visiblemente la ejecución de las actividades que desempeña el educador con responsabilidad en cuanto a sus capacidades profesionales para lograr el resultado esperado del aprendizaje.

Por tanto, el desempeño docente del maestro se revela en las acciones o actividades evidentes en la sala de estudio y en diferentes entornos del binomio enseñanza - aprendizaje de manera que conduzca a lograr los objetivos propuestos para la preparación de los estudiantes.

La sociedad actual vive y cambia constantemente a pasos acelerados, sumergiéndonos en un mundo de variada información, avance tecnológico y científico. Se debe responder a dichas demandas centrando la mirada preocupante en aquellos estudiantes de escuelas multigrado-unidocente, en las que, en una sola aula son atendidos varios estudiantes de diferentes grados, edades y necesidades de aprendizaje por un solo maestro, que en su formación inicial no fue preparado para enseñar en dicho contexto por lo que el desempeño docente es deficiente.

En cualquier esfera rural en donde se encuentran las escuelas multigrado-unidocente, multi nivel como se les conoce en la India, multigradualidad en Finlandia, Plurigrado en Argentina, agrupación vertical Hungría, multiedad en los Estados Unidos, aula vertical en Tailandia, clases mixtas en México, classes multisseriadas en Brasil, Tailandia. Tienen una problemática similar, el desempeño de los docentes no es

más adecuado por lo que no responde a las expectativas de los estudiantes y padres de familia que buscan que a sus hijos se les brinde una educación de calidad o algo parecido a la que se imparte en las escuelas públicas de la ciudad.

Por otro lado, las políticas educativas han mirado con descuido a esta realidad educativa, porque los programas formativos no han surtido efecto ni ha calado en el desarrollo del desempeño docente rural tal como lo demuestran las cifras de la UMC (Unidad de Medición de Calidad educativa), en donde las escuelas rurales son hasta ahora las que representa el nivel más bajo en el logro de los aprendizajes.

El desempeño que espera cada país de sus docentes debe considerarse en su política educativa partiendo por la adecuación a sus contextos. No se puede generalizar un solo tipo de desenvolvimiento docente cuando las realidades de intervención son diferentes.

De este escenario educativo, emerge la necesidad de contar con profesores bien preparados para ejercer su labor profesional con idoneidad que adecúe su enseñanza y atención multivariada en aula unidocente, con estudiantes que presentan necesidades educativas diferenciadas no solo por tener diferentes edades y grados educativos sino también porque sus ritmos, estilos e interés de aprendizaje son distintos.

En tal sentido un maestro en aula unidocente debe demostrar en su desempeño que caracteriza a los estudiantes y su contexto, tiene manejo disciplinar y metodológico para planificar la enseñanza contextualizada, generar climas favorables y logran que todos aprendan. Sin embargo, este esperado buen desempeño docente en nuestras escuelas unidocentes del distrito de Olmos aún es un anhelo puesto que las cifras de los resultados de las (ECER) evaluaciones censales regionales aplicados a estudiantes

de escuelas multigrado en el ámbito rural en los últimos cinco años nos dan como resultados que somos los últimos en comprensión lectora y matemática a nivel departamental.

La Ugel (Unidad de gestión educativa local), a través de sus especialistas realizan visitas inopinadas a las escuelas multigrado-unidocente del distrito de Olmos, observan y registran el desempeño que demuestran. De lo que en informes reportan que casi el total de los maestros realizan clases en estilo de aula poli docente, es decir; como si se tratara de un aula que alberga a estudiantes de un solo grado, sin considerar que en esa aula existe estudiantes que cursan seis grados distintos y que simultáneamente aprenden en una misma aula.

La falta de contextualización desde la planificación, ejecución, atención, organización y evaluación demuestran que el desempeño docente multigrado unidocente es deficiente. A esto se suma la desmotivación de los maestros porque mencionan que en su formación inicial no fueron preparados para enseñar en aulas unidocentes. De la misma manera expresan que se encuentran en desnivel de impartir una enseñanza como la que se brinda en la ciudad por lo que no manejan herramientas tecnológicas anteponiendo que las condiciones del internet no son adecuadas.

Por lo mencionado, es necesario fortalecer el desempeño de docentes multigrado- unidocente a través del desarrollo de sus competencias, de manera reflexiva-colaborativa.

Así mismo, a partir del análisis de la realidad problemática de modo factible perceptible y de los resultados que se observan, se revelan como **manifestaciones** del desempeño de los docentes de las escuelas multigrado-unidocente del distrito de Olmo-Lambayeque, que:

- No consideran la gradualidad en aulas multigrado al realizar la planificación de las experiencias de aprendizaje contextualizadas multigrado.
- Desconocimiento de la diferenciación de estrategias de aprendizaje por ciclos o grados.
- No se toma en cuenta la diferencia de grados en un mismo ciclo al realizar la evaluación formativa contextualizada.
- Desconocimiento de los procesos de evaluación formativa.
- Limitada retroalimentación en el desarrollo de competencias contextualizadas multigrado.
- Insuficiente orientación formativa contextualizada a través de las actualizaciones docentes multigrado por parte de la Ugel y Red educativa.
- Limitadas estrategias de organización y atención para la enseñanza formativa contextualizada docente multigrado.
- Desconocimiento de la evaluación formativa contextual en la progresión de las competencias de los estudiantes en un aula multigrado.
- No realiza actividades formativas docentes que promueva la sistematización de las prácticas pedagógicas multigrado de manera reflexiva-colaborativa.

- Insuficientes actividades sistematizadas reflexivas colaborativas que conlleven al desarrollo formativo sostenible docente multigrado-unidocente.
- Deficiente manejo de estrategias para orientar la sistematización formativa reflexiva docente colaborativa desde la práctica sostenible.
- Insuficiente motivación formativa reflexiva al participar en forma colaborativa de las actividades formativas docentes con un contenido teórico de la práctica multigrado sostenible
- Deficiente organización en la planificación contextual reflexiva de los contenidos curriculares que conllevan al desarrollo del desempeño docente colaborativo sostenible.
- Limitada práctica formativa reflexiva colaborativa sostenible, realizadas con docentes y directivos.
- Insuficientes actividades formativas docentes en cuanto a estrategias que promuevan reflexión en la práctica multigrado en busca del soporte colaborativo sostenible entre docentes multigrado.
- Escasa apropiación comprometida reflexiva –colaborativa del desempeño docente sin monitoreo en la práctica docente.
- Deficiente compromiso de participantes en las temáticas colaborativas que conlleve a la apropiación comprometida formativa reflexiva.
- Insuficiente capacitación formativa reflexiva para la apropiación de la práctica reflexiva en la propia acción docente multigrado.
- No realiza una generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa con la comunidad educativa.

- Insuficiente logro al llevar a la práctica la generalización reflexiva-colaborativa con iniciativa propia reflexión colaborativa
- Es insuficiente la generalización de estrategias prácticas formativas de organización y atención colaborativa en aula multigrado.

Estas manifestaciones configuran el siguiente **problema: Insuficiencias en el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente**, limitan el **Desempeño Docente**.

El problema mencionado, presenta una **contradicción epistémica** inicial, en relación al desarrollo de actividades formativas docentes multigrado-unidocentes contextualizadas y el fortalecimiento del desempeño docente y su apropiación por parte de los maestros.

Desde la profundización del diagnóstico a través de encuestas a docentes y entrevistas a directores de REGE (Red de Gestión Educativa rural) se definen como **causas** del problema as siguientes:

- Escasa práctica docente contextualizada para el desarrollo del **proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente**.
- Limitada orientación formativa contextualizada para el desarrollo del **proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente**.

- Insuficiente sistematización formativa reflexiva-colaborativa en el desarrollo del **proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente del distrito de Olmos.**
- Deficiente sistema de actividades formativas reflexivas-colaborativas sostenibles del **proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente** para el fortalecimiento del desempeño docente en las escuelas unidocentes del distrito de Olmos.
- Limitada apropiación comprometida formativa reflexiva-colaborativa sostenible del **proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente.**
- Insuficiente generalización práctica formativa reflexiva colaborativa del **proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente** para el fortalecimiento del desempeño docente del distrito de Olmos.

Estas causas sugieren profundizar en el análisis del **Proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente, objeto** de la presente investigación.

Correspondiente al **proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente**, autores como:

Nuñez (2020) señala que la formación docente en servicio multigrado-unidocente, es la interacción mediante la cual se obtienen los fines de las premisas. de manera continua y consciente constituye el pilar fundamental para la mejora de los

aprendizajes a través de la concreción de metodologías participativas y didácticas contextualizadas al aula heterogénea por su multi gradualidad y edad.

Villegas (2019), caracteriza: La formación docente en servicio multigrado-unidocente, como el proceso formativo que se constituye en la aprehensión del desarrollo sistemático, consciente de las competencias docentes que hacen posible la apropiación de estrategias concretas para la enseñanza en aulas multigrado-unidocentes, planificación diversificada contextualizada, uso adecuado de las herramientas tecnologías, articular las actividades con los recursos materiales no estructurados que son recogidos de la zona y los estructurados brindados por el Ministerio de Educación.

Schmelkes (2019), la formación docente en servicio multigrado-unidocente, se caracteriza por ser un ciclo intelectual en el que debería convertirse en un pilar central de la labor instructiva de cualquier sala de estudio, autónoma de cualquier nivel y metodología en estos días, unas recomendaciones académicas ingeniosas y poderosas trabajan con enfoque multigrado y proponen una perspectiva positiva y restablecida del mismo. consideración por la variedad y la escolarización integral, que tienen como componentes focales para el aprendizaje el origen de la extravagancia de lo heterogéneo y la administración de lo diferente.

Montero y Carrillo (2017), en un sentido más severo, caracteriza la formación docente en servicio multigrado-unidocente como se caracteriza por fomentar el

ejercicio profesional de la docencia, basado en la reflexión, autonomía y sentido crítico con el saber que sustenta su actuación en un contexto multigrado unidocente, vinculado con la comunidad educativa a través del conocimiento de sus saberes culturales, ancestrales y dinámica social agrícola, festiva y religiosa, con capacidad de decisión ética. Comprometido con el trabajo colegiado tanto en su institución como en su red de gestión educativa rural, dispuesto a asumir en simultáneo diferentes roles Educativo (docente-director); y consciente de su formación permanente orientado al desarrollo de las competencias que sus estudiantes.

Fortalecer el desarrollo de las competencias profesionales del docente de acuerdo a los desafíos que exige las escuelas multigrado unidocentes, alineado a lo que plantea los aprendizajes definidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica, así como a las demandas. Transitar hacia una formación en servicio centrada en la característica multigrado unidocente de la institución educativa, diversificada, sostenible y efectiva en la dinámica social rural.

Sostener las mejoras alcanzadas en la formación de los docentes en servicio multigrado unidocente a través del fortalecimiento del rol del coordinador de red educativa como líder pedagógico, del formador o acompañante pedagógico como facilitador de procesos de preparación y de redes de aprendizaje entre educadores para la mejora incesante de las prácticas instructivas de manera colectiva e inteligente. Sumar a la revalorización de los instructores, considerándolo como la pieza vital para una escolarización de calidad que desarrolle aún más el aprendizaje y se suma al avance del país. Contribuir a hacer de la docencia una opción profesional atractiva

promoviendo de manera permanente el desarrollo profesional, incentivando la meritocracia para el ascenso laboral e incentivar su remuneración.

No obstante, a lo descrito por estos autores, aún no satisfacen las necesidades teóricas y prácticas en cuanto a la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente, en cuanto a la sistematización, la práctica, la orientación, la interacción, la apropiación y su generalización para el desarrollo de la Formación Docente en los docentes de las escuelas multigrado-unidocente del distrito de Olmo- Lambayeque, lo que conforma la **inconsistencia teórica**.

Por ello, el **campo** de la investigación se delimita como la **dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente**.

1.2. Trabajos Previos

Siendo la educación, un derecho inherente a la persona, tal como lo estipula el art. 26 de la Declaración Universal de los derechos Humanos, documento rector de todas las naciones. En el que se menciona la educación es el medio para formar de manera integral a la persona, que le permita convivir con dignidad y respeto social.

Por ello todos los países del mundo están interesados en realizar esfuerzos por brindar calidad educativa cuyo referente sea el buen desempeño docente, de manera que se hace necesario formar al docente en su continua práctica de la enseñanza más aun cuando también esta es cambiante y tiene que adaptarse a las nuevas exigencias del mundo actual. Desempeñarse bien en la práctica docente no solo se parametra en dominios teórico y prácticos dentro del aula, sino que vas allá, como el trabajo en equipo, reflexión sobre su propia práctica docente y la motivación de mejora profesional.

UNESCO (2002). Los Ministerios de educación del continente americano se reunieron para elaborar el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), en el que se concluyó que era una realidad común, que pese a ser el docente considerado el factor principal de todo sistema educativo, aún no se viene abordando su formación inicial y continua articulada a su desempeño. Tal como lo manifiesta Remache (2019) para lograr la mejora de los aprendizajes, las políticas educativas deben considerar en sus proyectos optimizar la calidad del desempeño

docente con adecuada formación y fortalecimiento continuo de las competencias en diferentes contextos.

Los países asiáticos como el resto de la República China, entre ellos Singapur, Shanghái, Hong Kong y Japón quienes son catalogados los mejores por tener el mejor Sistema educativo, tiene un marco destinado a medir la presentación de sus educadores. Los estándares generales se establecen a nivel público, se detallan a nivel de vecindario, y cada escuela realiza las evaluaciones. También se estiman la honestidad experta y las ventajas del educador.

El proceso de evaluación del desempeño docentes incluye su autoevaluación, cuestionarios a sus colegas, estudiantes y padres de familia. Los resultados van directamente al gobierno central. Este sistema de evaluación de desempeño docente es considerado el más integral y sistemático, porque no solo toma en cuenta los resultados académicos de los estudiantes, sino también las iniciativas pedagógicas que el maestro planifica, los aportes a sus colegas y su relación con los estudiantes y comunidad

Finlandia, pese que en los últimos años ha dejado de ser puntero en las evaluaciones PISA sigue siendo un referente educativo de gran importancia a nivel internacional, la manera como mide el desempeño de sus docentes es mucho más informal. Sólo consiste en una evaluación a nivel de escuela y diálogos con el director. Se basa en la confianza que se le da al maestro para impartir la enseñanza.

Canadá, revisa cada cinco años el desempeño de sus docentes. Se realiza de manera contextualizada de acuerdo al lugar donde ejerza la labor y de acuerdo a ello

varía los descriptores de las fichas de observación de la clase para hacerlos más pertinentes.

En Cuba, cada maestro traza sus propósitos de enseñanza junto con el director y vicedirector para la materia que enseña al inicio del año escolar, y al finalizar el curso evalúa hasta qué punto los ha logrado.

En Latinoamérica, el país que lleva más tiempo evaluando a sus maestros es Chile, inició en el año 2006 con las instituciones públicas y en la actualidad también lo hace con las privadas. El proceso consiste en la revisión del portafolio del maestro, que incluye la planificación curricular anual, unidades didácticas, sesiones de aprendizaje y la grabación de una clase de cuarenta minutos, una autoevaluación sobre su misma práctica, entrevista con un evaluador e informes de referencia del director, subdirector y de padres.

Los resultados pasan por un filtro del sistema informático para determinar el nivel del desempeño docente, seguir siendo reevaluados o realizar un plan de superación profesional que lo conlleve al fortalecimiento de sus competencias docente en los dominios que lo requiera. Si el docente no supera las limitaciones será invitado al retiro y dejar de ejercer la profesión docente.

Al respecto diferentes investigaciones como en el ámbito:

A Nivel Internacional:

Mendoza (2020) sustenta: “Lograr un verdadero aprendizaje en un aula con distintos grados es sumamente complejo para ello el maestro en su desempeño debe

tener la capacidad de utilizar y manejar múltiples estrategias de enseñanza, crear espacios en la que los estudiantes tengan participación activa para que sean protagonistas de su propias aprendizaje, conocer a fondo la realidad de los niños de todos los grados para responder a los intereses y necesidades de los estudiantes según el contexto.

López y López (2019), en su investigación de mostrar ejecución en México, llega a la resolución de que el educador debe ser un intermediario social, ya que adelanta el acto de la información obtenida dentro y fuera de las aulas, que ensaya y aprende en el escenario. Lo que se suma para lograr el cambio de la escuela conectada al área local, como se especifica en su emprendimiento instructivo público.

Andriani, Kesumawati y Kristiawan (2018), en el análisis que hacen sobre el desempeño docente en Indonesia, destacan que tiene cuatro competencias que están establecidas a nivel nacional: pedagogía, personal, profesional y social; y resaltan la correspondencia del docente al responder a la confianza que brinda el sistema y la comunidad de padres de familia, lo que concluye que el desempeño docente es más que una competencia cognitiva, es en realidad la labor más ética y admirable.

Miranda & Rosabal (2018), en su tesis, concluyen: El desempeño se fortalece en grupos de maestros multigrados y unidocentes no tanto porque tengan que transmitir

conocimiento sino porque son las experiencias compartidas que llevadas a la práctica las que le permiten adaptarlas a realidad y mejorar los aprendizajes.

Castro (2018), en la investigación titulada "El avance de capacidades para el mejoramiento de la presentación en el trabajo expositivo en escuelas multigrado" tiene como motivo explorar las técnicas ampliadas para la consideración de las escuelas multigrado mexicanas de manera eficiente y cómo favorece al desempeño del docente en aula unidocente en la que resalta la importancia que el docente pueda identificar y analizar estrategias metodológicas, equilibradas con trabajo colaborativo y ayuda mutua para así abordar temas y actividades diferenciadas; ya que a través de ella se propone la formación a más de un suplente en regiones provinciales pequeñas, nativas y desvinculadas, igualmente con un alto historial de minimización social y monetaria.

Abos, Torres & Fuguet (2017), en su estudio "El Aprendizaje y el desempeño del docente en la escuela rural", analiza el concepto de aprendizaje que tienen los estudiantes y el desempeño del docente en las escuelas rurales españolas que se caracterizan por ser multigrado. Igualmente analizan las estrategias y motivaciones de aprendizaje de los alumnos y de los docentes. Este estudio se basó en factores de motivación y estrategias de aprendizaje. La primera está basada en la socialización y las relaciones entre estudiantes y docente para un aprendizaje exitoso. Concluyó que la motivación es esencial en todo el proceso educativo que no surge de la nada, sino que es gestionado por la comunidad educativa, el docente a los estudiantes, padres de

familia a maestros y estudiantes. Círculos de motivación perenne en la escuela para el aprendizaje de los estudiantes y el buen desempeño de los docentes.

Dimaté (2017): en su estudio de la transformación de la práctica pedagógica que ha pasado de la orientación vertical a la mediación horizontal en donde el estudiante es el centro, constructor de conocimiento y el docente se constituye como el guía y orientador. Resalta que en este siglo XXI, el desempeño del maestro no solo se encasille en el espacio del aula, concebido como espacio de aprendizaje en un laboratorio, patio, visitas de campo, en diversos espacios abiertos, sino que traspase al ámbito familiar para orientar la formación del estudiante, al institucional y comunidad.

Hecht & Schmidt (2016), en el artículo titulado "Instructores y su exposición en Educación: pautas, encuentros y dificultades", los científicos investigan el tema de los encuentros tendidos en varios territorios de Argentina, ofreciendo una intrincada y significativa perspectiva sobre las escuelas multigrado y mono educador. Es de vital importancia hacer referencia a una parte de los impulsores primarios que se relacionan con este tema, entre ellos se encuentran los materiales instructivos, la preparación del educador y las técnicas que muestran como componente fundamental para el aprendizaje de dialectos. Los remates de la reseña fueron creados a partir del trabajo mostrado por los educadores en su exposición como un motivo crucial para reflexionar sobre las complejidades del sistema educativo argentino.

Girón (2014): en su investigación que realizó sobre las competencias que los docentes deben demostrar en sus desempeño, referidas a los cuatro aspectos concretos: capacidad para actuar de manera responsable y solidaria con su entorno ,con la capacidad de colaborar de manera asertiva y en equipo con el proyecto institucional, la capacidad para identificar necesidades y características de los estudiantes y aplicar estrategias adecuadas a su realidad y la capacidad de analizar y retroalimentar el currículo. Concluye: para el docente logre desarrollarlas y apropiarse de ellas necesariamente tiene que contar con la orientación del acompañamiento pedagógico que otro docente experimentado pueda brindarle. Ya que al ser vista su práctica desde otro ángulo pedagógico ayudará a aprender a aprender e incide en la mejora del desempeño docente.

Robalino (2005), en su tesis doctoral concluye que, reducir el desempeño docente únicamente a una labor pedagógica-educativa en cualquier espacio ubica al docente en un rol pasivo. Por ello plantea que la práctica incluya la capacidad de gestión de la escuela más aun tratándose de medir el desempeño de maestros de escuelas rurales unidocentes en donde un solo personal cumple la función de docente y director.

Materán (1999), en su investigación tuvo por objetivo evaluar el proceso de orientación a maestros multigrado para el mejoramiento de su desempeño, en el que concluyó: “El docente en ejercicio tiene que seguir aprendiendo, por ello es

fundamental el monitoreo de manera constante para seguir perfeccionando su práctica, mejorar su desempeño docente y por consiguiente la calidad de la enseñanza.

A Nivel Nacional

En el Perú, la Dirección Nacional de Educación en 2007 introdujo el Proyecto Educativo Nacional, en el cual determinó que uno de sus destinos esenciales es contar con instructores habilitados para trabajar en instruir de manera experta, valorando el trabajo de ayuda para asegurar su avance experto a partir de un público. profesión dependiente de una ejecución productiva, capaz y extremadamente duradera y de una preparación integral.

Ley de la Reforma Magisterial 29944, refiere las evaluaciones que se estipula en la carrera pública, señalan que debe evaluarse para verificar el nivel de progreso de sus competencias en aula, cooperación en la institución educativa y comunidad para determinar acciones de formación docente que aseguren la permanente mejora su desempeño. Esta propuesta es asumida por el Ministerio de Educación, quien publica el documento denominada Marco del Buen Desempeño Docente.

Los cuatro dominios que son: la preparación para la enseñanza de los aprendizajes, el desarrollo de la enseñanza, la participación de la escuela vinculada al desarrollo profesional e identidad docente, y por ende a la comunidad. Las nueve competencias están distribuidas en correspondencia a su dominio. Las dos primeras están referidas a conocer y comprender la característica de su contexto y planificar la

enseñanza de forma colegiada, se encuentran en el primer dominio, las tres siguientes se encuentran en el segundo dominio y están enfocadas en la metodología docente en cuanto a crear un clima favorable, conducir la enseñanza con manejo disciplinar, estratégico y realiza la evaluación basada en la retroalimentación para asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Las dos siguientes están dentro del tercer dominio y refieren la participación activa, crítica, colaborativa en la escuela, comunidad educativa y padres de familia. Finalmente, las dos últimas competencias están enmarcadas en el cuarto dominio están enfocadas a la reflexión sobre su práctica en la enseñanza, al desarrollo formativo profesional continuo y a la ética con la que en todo ámbito se conduce un docente.

En Perú, con el transcurrir del tiempo se vienen realizando esfuerzos por tener la mejor calidad educativa, sin embargo, las políticas educativas aun descuidan la pertinencia en la formación inicial y en servicio al no recibir orientaciones diferenciadas contextualizadas a escenarios urbanos y rurales lo que limita el adecuado fortalecimiento del desempeño docente en aulas multigrado.

Tapia & Tipula (2017). En el artículo titulado “Desempeño docente y creencias pedagógicas de docentes de escuelas rurales de Amazonas - Perú”, el objetivo fue determinar el efecto en el desempeño docente en escuelas multigrado de las creencias pedagógicas, a partir del nivel de competencias que manejan. Los resultados que se obtuvieron fueron que la causa del desempeño son predominantes por los enfoques cognitivos y conductistas con los que fueron formados en la Carrera

profesional. A manera de conclusión se señala que las creencias pedagógicas del profesor formador universitario influyen en el desempeño docente. Es complicado desterrar creencias solo se van adaptando con la continúa preparación de maestro.

Chacnama (2019), En el examen denominado "Demostración de procedimientos en escuelas unidocentes multigrado "en espacios provinciales del territorio chumbivilcas del Cusco - Perú", se busca desglosar los sistemas de enseñanza que utilizan los instructores en las escuelas unidocentes multigrado. Los resultados presentados nos muestran que la reunión de estudiantes suplentes en una sala de estudio similar con cambios de edad y grado hace que los instructores trabajen reuniéndolos por nivel y grado. Básicamente, para estos educadores el sistema que utilizan es la "graduación de sustancia académica", es decir, los suplentes fomentan un tema similar, lo que difiere es el grado de complejidad para cada ciclo y grado. Llegando a la conclusión que el docente unidocente tiene que manejar estrategias de organización y atención como evidencia principal de la conducción de la enseñanza multigrado lo que refiere un buen desempeño docente en estos espacios.

Rodríguez (2004), En el artículo titulado "Mostrando sistemas y ejecución del educador en escuelas multigrado" el objetivo del examen fue conocer el expediente de las escuelas unidocentes que existen en nuestra región en las que se notó y reunió a los instructores en cinco aulas multigrado de cinco enfoques instructivos de la parte baja del valle del Maleño. El objetivo era darse cuenta de los procedimientos utilizados para

reaccionar ante los suplentes alistados. y el nivel de desempeño que demuestran los maestros. Par lo cual se planteó monitoreo en aula, y retroalimentación después de cada actividad para luego ser presentada como casuística a un grupo de docentes unidocentes que se reúnen para analizar y hacer propuestas de mejora. En tal sentido destacar lo más significativo fue de la enseñanza que se promueve y desarrolla en grupo de docentes multigrado que favorece al desempeño docente.

A Nivel Local:

Rojas (2019), en la investigación sobre el desempeño de los docentes del área rural del distrito de Pomalca, departamento de Lambayeque –Perú. Manifiesta que los docentes presentan bajo rendimiento en su desempeño docente por escasa motivación y reflexión sobre su práctica educativa docente. Así como también menciona que los maestros manifiestan que a la fecha no reciben capacitaciones pertinentes a su realidad multigrado.

Cruz (2019), en su estrategia de acompañamiento pedagógico a las escuelas rurales multigrado unidocente, concluye: es pertinente y necesaria la reestructuras los procesos del Acompañamiento pedagógico rural que permita un adecuado desempeño docente, identificando fortalezas y vacíos del docente de multigrado a partir del cual se busca facilitar el quehacer docente, a través de herramientas pedagógicas contextualizadas.

En el distrito de Olmos, departamento de Lambayeque-Perú. Los docentes de las instituciones educativas multigrado-unidocente han realizado algunas actividades con la finalidad de fortalecer su desempeño docente, sin embargo, no se ha logrado por lo que existe el interés de dinamizar el proceso de formación docente en servicio multigrado para la mejora del desempeño docente.

1.3. Terías Relacionadas al Tema.

La presente investigación doctoral es de rigor científico, tiene el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente como objeto de estudio, el mismo que ha sido caracterizado por diversos autores. El desarrollo teórico del mismo, permite analizar los aportes, que son importantes porque nos permite comprender la repercusión que tiene en la mejora del desempeño docente.

1.3.1. Caracterización del Proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica

El mundo, cada vez más exige a la educación dotar personas competentes, humanistas, reflexivos, resilientes al cambio, promotores del bien común, capaces de convivir en armonía y asumir diversos retos en su labor docente de manera ética. Las políticas educativas en gran parte delegan al docente esta responsabilidad, para la que se hace necesario que esté preparado para asumir ese encargo social con sentido ético y juicio moral. En tal sentido, el docente se ve en la obligación de seguir preparándose para ejercer dignamente la profesión en correspondencia al contexto sociocultural de sus estudiantes.

Es Así, que la educación rural demanda a sus maestros optar por una formación docente en servicio multigrado, que permita la interacción con la comunidad, para comprender de las características sociales, costumbres ancestrales comunales, festivas,

agrícolas, geográficas. De esta manera podrá dirigir su enseñanza sustentada en una práctica docente contextualizada la misma que estará sometida a permanente orientación pedagógica de manera colaborativa entre docentes que laboran en escuelas de las mismas características. Por consiguiente, se hace necesario la **sistematización** epistemológica y metodológica docente a través de **actividades formativas** docentes para lograr la **apropiación** de la dinámica social articulada a la enseñanza **contextualizada** a la vida real de los estudiantes.

Se ha constatado que muchos docentes presentan dificultades para comprender, **interpretar** información, lo que limita la **apropiación** de conocimientos teóricos prácticos y la **sistematización** de experiencias en un proceso formativo multigrado-unidocente y la **apropiación** del desempeño docente, lo cual se constituye en el problema científico.

Este proceso formativo se constituye en la **aprehensión** del desarrollo sistemático, consciente de las competencias docentes que hacen posible la **apropiación** de estrategias concretas para la enseñanza en aulas multigrado-unidocentes, planificación diversificada contextualizada, uso adecuado de las herramientas tecnológicas, articular las actividades con los recursos materiales no estructurados que son recogidos de la zona y los estructurados brindados por el Ministerio de Educación; Procesos que son promovidos por la reflexión y colaboración entre pares que laboran en escuelas de la misma característica.

Núñez (2020), para la educación rural el proceso de formación docente de manera continua y consciente constituye el pilar fundamental para la mejora de los

aprendizajes a través de la concreción de metodologías participativas y didácticas contextualizadas al aula heterogénea por su multi gradualidad y edad.

Schmelkes (2019), El sistema multigrado debe convertirse en un pilar central de la labor instructiva de cualquier sala de estudio, autónoma de cualquier nivel y metodología en estos días, una propuesta académica inventiva y viable que trabaje con estrategia multigrado y asuma una perspectiva positiva y recargada sobre la misma. Formas contemporáneas de afrontar la reflexión sobre la variedad y la instrucción integral, que tienen como componentes focales para el aprendizaje el origen de la riqueza de la heterogeneidad y la administración de la variedad.

Según **Montero y Carrillo (2017)**, la formación docente en servicio multigrado se caracteriza por:

- Dinamizar el ejercicio experto de instruir, a la luz de la reflexión, la independencia y el sentido básico, con la información que sustenta su exhibición en un marco educador solitario multigrado, conectado con el ámbito instructivo local a través de la información sobre sus elementos sociales, informativos hereditarios y sociales hortofrutícolas, alegre y estricto, con límite dinámico moral. Enfocado en la labor universitaria tanto en su establecimiento como en su rústica organización de administración instructiva, capaz de esperar al mismo tiempo diversos trabajos educativos (educador jefe); y conscientes de su preparación continua, apuntaron a fomentar las habilidades de sus suplentes.

- Fortalecer el avance de la competencia docente como lo indican las dificultades solicitadas por las escuelas multigrado unidocente, alineadas con lo expresado en los aprendizajes caracterizados en el C.N. de EBR, tal como lo solicitan.
- Avanzar hacia una en-administración preparatoria centrada en la normalidad unidocente multigrado para la fundación instructiva, ampliada, solidaria y convincente en elementos sociales provinciales.
- Apoyar las mejoras logradas en la preparación de los instructores en la administración multigrado unidocente a través del fortalecimiento del trabajo del organizador de la organización instructiva como pionero educativo, el mentor o compañero académico como facilitador.
- Sumar a la revalorización de los educadores, considerándolo como la pieza vital para una escolarización de calidad que desarrolle aún más el aprendizaje y contribuya al mejoramiento del país.
- Aportar a la carrera magisterial una opción profesional promoviendo de manera permanente el desarrollo profesional, incentivando la meritocracia para el ascenso laboral e incentivar su remuneración.

Elacqua (2017), la formación docente en servicio ha estado centrado en el estudio disciplinar del currículo más no en el desarrollo de las competencias docentes que fortalecen su conocimiento y promueven aprendizajes en los estudiantes. Está disociado la formación en servicio con las otras dimensiones que inciden en el desempeño profesional. En tal sentido afirma que la formación docente en servicio

multigrado tiene características propias que dan cuenta de las acciones particulares en un contextos y modalidad de institución.

Miranda y Rosabal (2018), los maestros de escuelas multigrado son también denominados multi oficios educativos, no solo dirigen la enseñanza, sino también se dedican la a administración de la institución y en la mayoría de los casos también realizan el trabajo de limpieza. Urge orientar sobre la prioridad de sus funciones y la adecuada gestión con aliados de la comunidad. En su formación académica, no recibieron la formación adecuada en cuanto al desempeño docente multigrado unidocente. (p.4).

La preparación de instructores en la administración ha perseverado en el trabajo de transformar de un enfoque de preparación centrado en dar administraciones de preparación de educadores designados para preparar sustancias y centrados en didáctica curricular, a uno más centrado en la mejora poderosa y respaldada en actos competentes de giro moderado de eventos, buscar ser un hábil demostrativo que sea famoso por ser inteligente, independiente y básico, aplicable a cada necesidad y escenario, moral y sometido, en modalidades que se unan virtual con ojo a ojo dependiente del Marco del Buen Desempeño Docente en sus nueve habilidades.

Almanacín (2019), el docente de una escuela multigrado unidocente es aquel que trabaja de forma individual en la institución educativa, ejecutando diversas tareas como, pedagogo y administrador de todos los grados existentes en el año escolar. El interés del tema de investigación nace por la poca o nula información de la labor

docente en estas instituciones ya que, no en nuestro país un centro de educación que prepare profesionales para este tipo de escuelas.

Ramírez y Torres (2019); la formación en servicio de manera continua de docentes de escuelas multigrado parcial o total como son las denominadas unidocentes puede coadyuvar al mejoramiento profesional y fortalecer sus conocimientos demostrados en competencias docentes para lograr el desarrollo de las comunidades mediante su mejora educativa.

Principios de la formación docente en servicio multigrado unidocente

Principio de Calidad: son de calidad si son pertinentes, oportunidad, eficacia y eficiencia.

- **Pertinencia:** e da cuando el proceso formativo está alineado a los estudiantes, docentes en sus necesidades.
- **Oportunidad:** Es oportuno en atender a tiempo las necesidades formativas de los docentes, priorizando lo que urge fortalecer.
- **Eficacia:** mide el impacto en las practicas docentes.
- **Eficiencia:** logra resultados de manera óptima.

Principio de sostenibilidad: que se promueven equipos docentes que sigan permaneciendo en el tiempo y gestionando oportunidades y mecanismos de asegurando condiciones en los territorios de contextos rurales.

Principio de la continuidad: Responden a la continuidad cuando comparten un visión común de la enseñanza que responde a las necesidades formativas. Para asegurar la continuidad se debe entender a la formación como un proceso constante a lo largo de una profesión docente que poco a poco promueve la autonomía formativa.

Principio de la Progresividad: Los procesos formativos son progresivos cuando el docente ha identificado el nivel de la competencia en el que se encuentra y el nivel que necesita alcanzar, tomando referencia su zona de desarrollo próximo y a su necesidad.

Principio de equidad e igual de oportunidades: Cuando no consideran de manera preferente a aquellos docentes cuyas escuelas que tienen los más bajos niveles de logro alcanzados y que por encontrarse en contextos alejados son desatendidos.

Principio de articulación territorial: Se articulan en su gestión territorial buscando desde el Ministerio de Educación la descentralización a nivel local y regional, ugeles y redes educativas conformadas por los maestros cuyas escuelas se encuentren equidistantes territorialmente.

Principio de pertinencia y diversidad: la preparación obtenida por los educadores en administración, es decir, las personas que están practicando su trabajo

se vuelve significativa cuando reaccionan al tipo de escuela para la que trabajan pensando en la circunstancia única.

Principio de compromiso y desarrollo autónomo: Los procesos formativos están dados por colegas que debe demostrar un mayor dominio los cuales consideran a los demás maestros del grupo como profesionales reflexivos de sus fortalezas, limitaciones; que asume su propio de desarrollo formativo profesional de manera autónoma.

Principio de interculturalidad: Los datos ofrecidos se perciben como un curso de asociación dinámico y extremadamente duradero entre individuos de diversas sociedades orientadas a considerar y valorar la propia personalidad y los contrastes sociales.

Principio de Inclusión: Promueven que los docentes organicen los contenidos y actividades y creen condiciones para ofrecer su enseñanza que garantice igualdad de oportunidades y al mismo tiempo considere características y necesidades individuales.

Principio de Igualdad de género: Avanzan que los instructores coordinan el contenido y los ejercicios y crean condiciones para ofrecer su instrucción que asegure libertades equivalentes y al mismo tiempo piense en las cualidades y requisitos individuales.

Lineamientos metodológicos para la formación docente en servicio multigrado

Toda interacción de preparación se centra en la mejora de las habilidades de los expertos, que es el sentimiento de orientación, en esta línea; Debería situarse en el punto de vista del ordenado cogiendo el truco, fomentando el enfrentamiento de circunstancias genuinas contextualizadas y prácticas reales. Se encuentran cuestiones críticas y sustanciales que, al pensarlo, las convierten en objeto de reflexión y examen, para construir nuevas conexiones entre el instructor, la información y su formación.

- El curso de reflexión e investigación debe situarse de acuerdo con el punto de vista de la reflexión básica que realizan los educadores como una actividad que verbaliza hipótesis y práctica para reaccionar ante las diversas dificultades que surgen en una sala de estudio solitaria del instructor, y que, así, te permiten para reexaminar y establecer opciones ideales para el aprendizaje.

-Se debe apuntar a la adquisición de resultados de acuerdo con el punto de vista del aprendizaje para la comprensión, es decir, que el educador comprenda su exposición, la revise y la muestre, apoyándolos en la administración funcional de las estructuras hipotéticas, académicas e instruccionales, pertinente a la circunstancia.

-Entonces nuevamente, el trabajo de todo educador para percibir su nivel genuino y pasar de sus perspectivas actuales a las de su espacio de mejora próxima debe ser respaldado por el mentor o compañero académico.

Enfoques de la formación docente en servicio multigrado-unidocente

La Formación docente de maestros en servicio se describe dentro de nuevas formas de lidiar con el avance competente de los educadores cuyo diseño es fomentar las habilidades competentes contenidas en el Marco de Buen Desempeño y guiar el fortalecimiento de sus habilidades y capacidades de información disciplinaria, educativa y pedante, intelectuales y socio-apasionadas. Avanzó para ser enunciado prácticamente hablando pensando en la contextualización regional y las cualidades multigrado.

Enfoque por competencias

La formación docente en servicio se basa en un enfoque por competencias, que de manera formativa busca desarrollar las competencias del docente de manera reflexiva, creativa y autónoma, utilizando recursos cognitivos y actitudinales para solucionar situaciones diversas en la práctica respondiendo con pertinencia al contexto social y cultural. Esta metodología se basa en diferentes flujos educativos, como la ciencia del cerebro social verificable, la ciencia del cerebro intelectual y la investigación del cerebro social, la hipótesis del aprendizaje organizado, el trabajo compartido, el conocimiento razonable, diversas percepciones, el aprendizaje para la comprensión, el razonamiento lateral, el razonamiento decisivo inteligente y el pensamiento complejo, entre otros. Estos compromisos combinan y configuran una metodología instructiva que se convierte en acompañamiento.

Enfoque territorial

Paredes (2017), es significativa la contextualización de los incesantes procesos de preparación en la administración y la asociación de los programas de mejoramiento experto con la región de las prácticas educativas de los educadores. La mejora competente es más útil cuando el avance ocurre en las escuelas, en redes instructivas, donde los jefes e instructores tienen un lugar notable.

Implementación del enfoque territorial

Según Villegas (2002), el beneficio de organizar actividades para el avance competente reacciona a la variedad de las condiciones de los entornos regionales y la explicitación de las necesidades de las escuelas, los educadores permiten trabajar con la obtención de nuevas especulaciones y prácticas instructivas que funcionen. en sus habilidades en el campo.

El modelo Educativo Holístico en la formación docente

Desde el modelo educativo holístico (MEH), el docente como ente de transformador social dentro de su proceso formativo adquiere conocimientos disciplinares a la enseñanza, habilidades sociales y humanistas lo que le permite consolidarse como ser integral.

Gluyas (2010), bajo el enfoque del MEH, centrado en una concepción multidimensional del ser humano, la educación centra su atención en la búsqueda de la identidad personal como ser social que aporte de manera reflexiva su práctica en la enseñanza con vocación, en un contexto poco alentador con problemáticas sociales y recursos limitados en donde el trabajo en equipo **colaborativo** suma y fortalece. Se hace necesario identificar elementos formativos que deben ser considerados en toda planeación de formación, tales como:

Búsqueda de sentido, construida simultáneamente con el sujeto aprendiz y el guía, formador centrado en desarrollar la motivación ante la vida, alegría y proactividad en su labor.

Convivencia: para vivir es convivir, y para convivir se debe respetar las restar y aceptar las diferencias. con sentido de apertura hacia los demás con actitud **colaborativa** y solidaridad.

Cultural: centrada en el bien común, como lo es la vida en la sociedad.

Situación social, política educativa y económica: respeta el contexto en el que se forma y forman los decentes generado por la conciencia social.

Desde el enfoque holístico, se hace imprescindible incorporar en el modelo educativo holístico las inteligencias múltiples de Gardner como parte del plan de desarrollo formativo docente en la implementación de los programas curriculares. Considerando que la inteligencia no solo se desarrolla, sino también su alto impacto en la enseñanza y aprendizaje.

González (2007), alude al método de considerar las cosas en un todo, o en su conjunto, a la luz de que de esta manera valorar conexiones, particularidades y ciclos que normalmente no se ven si las perspectivas que componen el todo de forma independiente”. Esto implica el análisis del sistema educativo, su desarrollo formativo, sus relaciones entre docentes de instituciones educativas multigrado y unidocente desde una mirada integral.

Esta teoría holística nos ayuda a entender el todo más que sus partes; es decir, si en educación se tiene problemas en una de sus dimensiones, la sociedad no mira solo ese aspecto sino a todo el sistema; por lo que es necesario el estudio sistemático del todo en relación a sus partes.

En el proceso de formación docente en servicio en las instituciones educativas rurales multigrado y unidocentes, vista como un sistema desde su práctica docente contextualizada, orientación formativa contextualizada, su sistematización reflexiva-colaborativa, actividades formativas que se den en el proceso de autoformación y su apropiación de las misma para mejorar su desempeño docente.

El Método Sistémico Estructural Funcional

Peñaloza (2000) El Método Sistémico Estructural Funcional expresa la lógica de las relaciones contrapuestas y pares dialecticos que se dan dentro del proceso cíclico sistemático entre todos los elementos que lo compone para encontrar la solución al problema.

Álvarez, (1992), el método sistémico estructural funcional, Caracteriza al proceso formativo, como objeto de estudio desde lo social, dialéctico y estructural y sus categorías muestran y analizan sus elementos que la componen como cualidad totalizadora

La teoría Dialéctica en la formación Docente en Servicio

La dialéctica como teoría acepta el cambio, cuya categoría fundamental es el movimiento, por eso la realidad está sometida al devenir y a la historia; la contradicción que se da en el seno mismo de las cosas, lo que implica entender las contradicciones sociales

Ruiz. (2010). Las “leyes de la dialéctica: el paso de la cantidad a la cualidad y viceversa, la interpretación de los opuestos y la negación de la negación” Estas leyes nos ayudan enormemente a interpretar la realidad de la escuela rural, su trayectoria como entidad formativa del nivel primario, el pensamiento de los padres de tutores, padres de familia, de las autoridades y comunidad en su conjunto sobre la importancia de la educación en el ámbito rural como lo es el multigrado-unidocente.

En el abordaje del objeto de estudio de nuestra investigación y su relación dialéctica con la mejora de la calidad educativa rural en escuelas unidocentes y multigrado, necesitamos a la teoría dialéctica para entender la realidad educativa, la escuela rural, el quehacer de los maestros en aula en sus reciprocas interacciones.

La Formación docente multigrado desde la perspectiva Socioformativa

La Pedagogía como sociología real, pretende concentrarse en el curso evolutivo del individuo en sus tres vertientes: instructivo, que pone a cero en su preparación en cualidades, informativo en la asignación de información e ingeniero en el avance de habilidades.

Tobón (2013) caracteriza el enfoque de preparación como el sistema de reflexión-actividad, que planea crear las condiciones instructivas para trabajar con la preparación de individuos de honestidad y habilidad para enfrentar las dificultades sociales (p. 23). Parte de la clase socioformativa que registra la mezcla de elementos sociales y relevantes, que representan ciclos socio-auténticos y ciclos individuales” (p.34).

Según Tobón, la preparación del instructor es complicada por cuanto la interrelación de sus partes tiene el motivo de sumarse a la preparación indispensable e integradora del individuo, cuyas partes son:

- Fin: Forma a educadores multiculturales y está disponible para cambiar.
- Clima: cambio extremadamente duradero, debido a cambios innovadores.
- Formas de instrucción: en el trámite con la formación de educadores de diversos niveles y modalidades.

Proceso de Formación Docente en Servicio Multigrado Unidocente

El proceso formativo docente transita cumpliendo ciclos en los que las actividades de orientación formativa se van desarrollando de manera progresiva con el transcurrir del tiempo y se vuelve cada vez más sostenible cuando resulta ser de utilidad para los docentes que se organizan en grupos, Redes de Gestión Educativa Rural a través de **actividades docentes** que responda a las necesidades formativas de su profesionalidad demostrada en su desempeño.

De acuerdo con Casares (2000) la mayor parte de los sistemas educativos han dado por hecho el aprendiz, “ha desarrollado las habilidades básicas: personales, actitudes y sociales, la autoestima, y el compromiso de superación continua”. En este sentido, es un reto que enfrenta el magisterio, por lo que desde la formación continua los programas, estrategias tienen la obligación de planificar, ejecutar y valorar modelos creativos instructivos, fomentando otro tipo de asociación, para ayudar a la preparación integral de los educadores como eje del giro humano de los acontecimientos, con una visión esencial del individuo. (p.17)

Identificación de Necesidades formativas del docente multigrado unidocente

En el primer momento se hace un reconocimiento sobre las necesidades formativas de los docentes en base a evidencia, que permiten caracterizar la práctica docente contextualizada multigrado-unidocente y sirven de recurso para la planificación del docente en servicio.

Esta caracterización se realiza teniendo en cuenta.

Se distinguen de un autoanálisis de la formación realizado por los propios instructores cuando perciben la necesidad y su motivación de mejorar para su giro experto de los eventos. Tomando como una especie de perspectiva las normas de competencias expertas propuestas por el MINEDU en el Marco de Buen Desempeño Docente y estas exhibiéndolas en la práctica educativa multigrado que incorpora la ampliación y contextualización del aprendizaje de los alumnos en las salas de estudio del unidocente.

Cordero (2017): Las necesidades formativas que tienen los docentes son establecidas a partir de la reflexión que realizan en torno a su práctica, sobre aquello que requieren fortalecer por lo que manifiestan existe una desarticulación entre los contenidos de orden conceptual y su aplicación en la práctica multigrado; cuyo fin es impulsar la vertiente de formación colaborativa y fortalecer las competencias docentes en Servicio para la mejora de la docencia contextualizada.

INEE (2019) concluye en que los docentes conceden gran importancia a la interacción humana y compartir las experiencias cotidiana, para reforzar su continua formación profesional contextualiza al aula multigrado, califican de mucha utilidad para su práctica comunidades de aprendizaje entre maestros, y estiman necesario el acompañamiento de un par con experiencia en el nivel y tipo de servicio en escuelas que son multigrado completo(unidocentes).

Jiménez y Pérez (2011), menciona que se debe contar con un profesorado bien formado, capaz de desarrollar sus propias habilidades que le permitan diseñar con creatividad actividades de aprendizaje de interés de los estudiantes. Así también sustenta, que el docente con dominio en la enseñanza multigrado será capaz de potencializar competencias (capacidades y habilidades) de sus estudiantes ya sea de manera individual o en grupo.

Por su parte. Domingo (2013), considera en la necesita de formar profesionales con sentido **crítico, reflexivo -colaborativo** como una forma innovadora que permita la aprehensión teórica, adaptación a la práctica y sistematizar experiencias novedosas que pueda generalizar para en contextos de aulas multigrado o similares.

Montenegro y Abdón citado por Cornejo (2017) la formación que ha recibido el docente refleja su desempeño, como práctica de funciones relacionados con los docentes, los estudiantes y la comunidad. En estos espacios median las disciplinas que maneja el docente para la enseñanza contextualizada a la dinámica rural y a la propia característica de los estudiantes. (p. 23)

Burns y Luque citados por Núñez (2020) afirman que, las calidades de la enseñanza de los maestros reflejan las apropiación didáctica y metodológica que hayan adquirido durante la formación inicial, continúa o en servicio dadas en mediaciones de interacción **colaborativa** en contexto educativo. Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.

Minedu (2017), la continua formación de un docente que ejerce la enseñanza multigrado está enmarcada dentro del Marco del Buen Desempeño Docente que muestra los dominios, las competencias profesionales cuya actuación se demuestra a través de los desempeños que demuestra al contextualizar, adecuar y reajustar situaciones de aprendizaje que respondan a un contexto particular y propio de un aula de diferentes grados, ciclos, necesidades de aprendizaje, ritmos, estilos de aprendizaje.

Propósitos específicos del marco de buen desempeño docente.

Los objetivos planteados son:

- a) Establecer un lenguaje típico entre las personas que practican la vocación animadora y los vecinos para aludir a los diversos procesos instructores.
 - b) Animar a los educadores a considerar su formación, responsabilizarse de exposiciones que describan la vocación, construyendo redes de formación, una visión común y compartida de la enseñanza.
 - c) Promover la reevaluación social y experta de los educadores, para reforzar su imagen de hábiles expertos que aprenden, crean e idealizan en el acto de instruir. 47
 - d) Orientar y dar lucidez al plan y ejecución de estrategias para la preparación, valoración, reconocimiento competente y mejoramiento de las condiciones laborales.
- (Servicio de Educación, 2012, p.24)

Los cuatro dominios del Marco:

La categoría dominio se percibe como "extensión o campo de instrucción que reúne un montón de exposiciones de expertos ... fundamental la persona moral de instruir, centrada en la disposición de una asistencia pública y la mejora a fondo de los estudiantes" (Ministerio de Educación, 2012, pág.24)

En este sentido, se han identificado cuatro áreas o campos simultáneos:

Dominio I: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes:

Este dominio comprende:

Ministerio de Educación (2012), el trabajo instructivo planificación a través programa curricular a través de los encuentros de aprendizaje impartidos por las unidades instruccionales y ejercicios de aprendizaje dentro de la estructura de una metodología intercultural. Hace referencia a la información sobre los atributos fundamentales sociales, socio-materiales e irrelevantes e intelectuales de sus alumnos, el predominio del conocimiento y disciplina, así como la elección de los materiales didácticos, las técnicas de demostración y la evaluación de dicho aprendizaje.

Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes:

Ministerio de Educación (2012: Caracterizado por la conducción del sistema de instrucción que alude a la intervención académica del docente en el avance de un buen

ambiente de aprendizaje, administración de contenidos, inspiración duradera de los estudiantes suplentes, la mejora de diferentes procedimientos sistémicos y evaluación, así como la utilización de activos adecuados y significativos. Inserta la utilización de distintos modelos e instrumentos que funcionan con la prueba distintiva de logros y dificultades en el sistema de aprendizaje.

Dominio III: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.

Ministerio de Educación (2012), la administración de la organización del horario diario de las escuelas, de acuerdo con el punto de vista de una regla mayoritaria para organizar el área local de aprendizaje. Alude a la correspondencia entre actores educativos a nivel local, el apoyo en la elaboración, ejecución y valoración del PEI, el compromiso con la fundación de un buen clima institucional. Incorpora estima y respeto al ámbito local.

Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Ministerio de Educación (2012), interacción y prácticas que retratan la preparación y avance del área local experta de los instructores. Alude a la reflexión deliberada sobre su práctica educativa, la de sus asociados, el trabajo en tertulias, el esfuerzo coordinado con sus compañeros y su apoyo en los ejercicios de superación competente. Incorpora responsabilidad sobre ciclos de aprendizaje y resultados y da

información a la junta sobre el plan y ejecución de estrategias instructivas a nivel público y provincial.

Competencias docentes en la formación docente en servicio multigrado-unidocente.

Las competencias, son actuaciones integrales que permiten desenvolverse en contextos retadores y dar soluciones a problemas, para ello moviliza las capacidades, habilidades con sentido ético.

En la formación docente las competencias que se sigan desarrollando deben hacerse en forma situada, es decir, contextualizada para solucionar problemas reales de manera idónea integrando los cuatro saberes fundamentales y conseguir su formación plena de la persona.

Tobón (2015) Las competencias desarrolladas en los docentes se contemplan como categorías pedagógicas, cuyas características las hacen propias de su formación dándole identidad académica y científica.

Las competencias docentes se caracterizan porque:

- **Integrales;** aplican de forma articulada sus saberes para resolver situaciones de contexto.
- **Meta cognitiva;** integra en forma sistémica los procesos cognitivos, y promueve la reflexión permanente.

- **Desempeño idóneo**, cumple criterios de eficacia concerniente a la eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y relevancia.
- **Componente ético**, actuar en las distintas situaciones humanas con responsabilidad, respeto, justicia, solidaridad y honradez como valores fundamentales.

Las competencias específicas "dan carácter a cada una de las disciplinas y expertos, configurando su núcleo esencial" (Tobón, 2015, p.58). Por ejemplo, la capacidad "Planifica, ejecuta y evalúa, preparación curricular, pensando en establecimientos hipotéticos, de manera contextualizada, mostrando responsabilidad", es un lugar común del campo Pedagógico.

Llanos y Ordóñez (2020); las debilidades formativas del docente multigrado se manifiestan en relación a las competencias de planificación de las experiencias de aprendizaje; la forma de la enseñanza, la interacción con los estudiantes y retroalimentación; estrategias de indirecta atención; evaluación y conocimientos culturales. Aspectos que están relacionados con los dos primeros dominios y las tres competencias del Marco del buen desempeño docente.

Las necesidades formativas de todo docente están alineadas al fortalecimiento de sus competencias docentes que se estipulan en el Marco del buen desempeño docente, manual que orienta cómo debe ser la actuación en su desempeño adaptándolo al contexto, modalidad y tipo de escuelas en la que ejerce su profesión.

Las nueve competencias docentes

El MINEDU (2012) caracteriza las competencias docentes como la capacidad para abordar diferentes problemáticas y lograr metas propósitos; y es que el pensamiento crítico no solo sugiere un montón de información y la capacidad de utilizarla, sino que además el personal para conseguir la realidad.

1.- Competencia: Conoce y comprende las cualidades de cada uno de sus alumnos y sus situaciones específicas, la sustancia disciplinaria que instruye, las metodologías y ciclos académicos, para avanzar en las habilidades de nivel significativo y su completa preparación.

2. Competencia: Diseña la enseñanza de forma colegiada, asegurando la racionalidad entre el descubrimiento que necesita realizar en sus suplentes, la interacción académica, la utilización de activos accesibles y la evaluación, en un programa curricular en actualización duradera.

3. Habilidad: Crea un ambiente positivo para el aprendizaje, la conjunción basada en el voto y la experiencia de la variedad en la totalidad de sus aspectos, con el objetivo final de moldear a los residentes básicos e interculturales.

4. Competencia: Dirige el sistema de enseñanza aprendizaje con dominio epistemológico y la utilización de procedimientos y activos relevantes, para que los estudiantes aprendan de forma inteligente y básica lo que concierne a la disposición de temas identificados con sus encuentros, intereses y escenarios sociales.

5. Competencia evaluá en forma sistematizada los aprendizajes según los objetivos institucionales, para decidir y dar su opinión a sus suplentes y al ámbito instructivo local, considerando contrastes individuales y escenarios sociales.

6. Competencia: Participa efectivamente con respeto, con regla de mayoría, mentalidad básica y comunitaria, en la administración de la escuela, sumando al desarrollo y mejoramiento consistente del PEI y de ahí que pueda producir aprendizajes de calidad.

7. Competencia: Establece vínculos de consideración, esfuerzo conjunto y compartes la responsabilidad con las familias, el ámbito local y las distintas organizaciones del Estado y la sociedad común; explotar su conocimiento y activos en ciclos instructivos y registrar los resultados.

8. Competencia: Reflexiona la práctica institucional y su trabajo docente y crea procesos de E-A consistentes de manera independiente y agregada, para erigir y certificar su carácter y obligación experta.

9. Competencia: Practica su vocación desde la ética por los privilegios básicos de las personas, mostrando sinceridad, equidad, obligación y obligación con su trabajo social.

Los Desempeños

Ministerio de Educación (2012), son “las actuaciones que se pueden observar en cada persona, las mismas que son descritas, evaluadas y que expresan su competencia” (p.29)

Planificación de la formación docente en servicio multigrado unidocente

A la luz de las necesidades de preparación reconocidas en los análisis y autoanálisis, las necesidades y objetivos de la preparación del educador en administración se configuran a nivel singular y a nivel de Red de Gestión Educativa Rural, pensando en horizontes de corto, mediano y largo recorrido. y; bajo la lógica de la mejora constante de la preparación del instructor, la organización de ejercicios cuyas instrucciones recaen en instructores que están dispuestos y completan de manera relevante su trabajo en salas de estudio de un solo instructor.

La formación docente a nivel de Red Educativa.

Partimos de los requisitos habituales que se reconocen a partir de la prueba distinguida del grado actual de ejecución experta del grupo de educadores que integran las organizaciones instructivas rústicas y el nivel ideal al que se planea llegar, tomando como una especie de perspectiva. las capacidades y exposiciones configuradas en las estructuras de Buen Desempeño y perfiles de expertos. Para esta situación, se considera igualmente para un retrato suficiente de las necesidades, el entorno sociocultural y topográfico en el que actúan, las cualidades etimológicas y el grado de ejecución de los estudiantes suplentes; el tipo de fundamento instructivo, la metodología, etc.

Fernández (2019) la preparación del instructor en administración debe ser duradera y debe haber participación y cooperación entre los educadores, dejando a un lado la independencia, en las redes de aprendizaje; donde, en general, nos beneficiamos

de todos, esperando trabajos y capacidades, ya que asumiendo que esto no es cierto, existe el peligro de quedar desactualizado en un breve período de tiempo.

Entonces, se podría decir que ayuda a preparar planes para seguir ampliando las capacidades académicas de los instructores para el avance del proceso de aprendizaje educativo.

Paniagua (2017) la preparación constante o en la administración apunta a instructores que tienen conexiones duraderas con sus estudiantes suplentes para que comiencen a actualizar sus propios datos académicos, los cuales pueden ser ajustados y ajustados a la verdad orientada al contexto de la sala de estudio que tienen. . Este ciclo se percibe como la impresión de instruir. Con esto, se iniciará un curso de desarrollo y restauración instructivos.

En el Plan Anual de Trabajo (PAT) y los instrumentos de administración de la Red Educativa Rural, se debe fusionar la necesidad, los objetivos y las metas de la preparación del educador, para que pueda expresar sus propios procesos de preparación con la opción de enfocarse en preparar las necesidades del familiar. multitud de instructores que lo integran. En el que pretenden desterrar el punto de vista individualista del instructor preparando y rompiendo la forma de vida de la reclusión que ha disminuido las libertades para enfrentarse a sus propios orígenes y prácticas con los de sus parejas. Así, la información educativa se construye de manera agregada y, a la larga, una época con una personalidad experta común que permite la organización de Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Esa es la razón por la cual la preparación de educadores en administración tiene como uno de sus objetivos que los educadores tengan espacios de aprendizaje que les permitan fomentar habilidades para asociarse de manera beneficiosa y lograr progresivamente la independencia colegiada que se suma a la era de sociedades comunitarias expertas que permiten construir propósitos normales, establece. un entorno positivo en el que se valoren los cambios y la mejora incesante, se fomente un sentimiento sólido de viabilidad del instructor y se convierta en sociedades de constante descubrimiento de expertos que anulan la independencia competente.

En este sentido, las redes de aprendizaje competente (CAP) constituyen un activo experto para la mejora incesante de los ensayos educativos. En estos espacios, los docentes se reúnen para abordar fundamentalmente las cuestiones de instrucción y aprendizaje que surgen en sus escuelas que comparten atributos habituales, por ejemplo, educadores solteros, la ordenación curricular se hace en una organización instructiva, se examinan y descifran las confirmaciones de aprendizaje, se habla de interdisciplinaria cómo trabajar en los ciclos académicos para lograr los aprendizajes específicos y fomentar espacios de intercambio sus encuentros de exhibición, lo que les permite trabajar consistentemente en sus prácticas instructivas.

De acuerdo con este punto de vista, se busca que el plantel instructivo, a través de la organización instructiva que alberga a los educadores que laboran en escuelas con atributos similares, unidocente multigrado, se convierta en el espacio instructivo de perfeccionamiento competente del instructor que se refleja. en el aprendizaje de suplentes. No obstante, el aprendizaje colectivo que depende del avance de las redes

de expertos no es traído al mundo por una edad ilimitada, sino por una administración capaz que tiene objetivos claros, establece tipos de asociación, trabajos claramente caracterizados, activos instructivos, establece ocasiones, tiende estratégicamente a problemas de requisitos normales. educando. De lo contrario, se debilita la posibilidad de que este tipo de técnica pueda lograr.

Estrategias de implementación y sostenibilidad de las Redes Educativas Rurales.

Estrategias de Implementación

La finalidad es poner a disposición del docente los materiales y recursos para apoyar su práctica a los docentes-directivos información, recursos educativos de aprendizaje a fin de promover la autogestión de la formación individual, así mismo la formación colectiva de los mismos. Para cumplimentar dicha finalidad se implementa un centro de Desarrollo Docente a nivel de Redes Educativas y Comunidades de Aprendizaje de Profesionales, conformado por Instituciones Educativas multigrados unidocentes que se realiza por la plataforma virtual y presencial.

Domínguez, Valera y Rodríguez (2017), Se hace eminentemente preocupante por una adecuada y continua formación en servicio para maestros que laboran en escuelas multigrado y unidocente, porque representa un desafío para los maestros ya que se requiere competencias pedagógicas específicas para saber aplicar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos. El uso de una metodología sustentada en la labor con niños y niñas de distintas edades, distintos grados de educación básica y requerimientos concretos de aprendizaje constituye un gran reto. Un aspecto a tener en cuenta es que no todos los alumnos aprenden al mismo ritmo, ni de la misma manera, adherido a esto, los contenidos de aprendizaje no tienen el mismo nivel de complejidad en los distintos grados de la educación primaria

Estrategias de Sostenibilidad

Comunidades de Aprendizaje Profesionales

DuFour (2004) reconoce que el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en organizaciones instructivas es un plan increíble de un método nuevo y sorprendente de cooperación como grupo que depende de las propensiones al trabajo comunitario, comenzar y mantenerlo una vez más requiere mucho trabajo " De igual forma, Harris y Jones (2010) expresan que es un método para garantizar que exista la posibilidad de que los expertos aprendan nuevas prácticas y creen nueva información ". Dado que permite a los educadores multigrado y de un solo instructor fomentar las habilidades para conectarse de una manera que sea aplicable al mundo real. En lo que a él le importa, Robalino (2003) garantiza que es un método de producir condiciones para aceptar la cooperación en la elaboración de ejercicios de dirección de manera colegiada, avanzando en el aprendizaje conjunto y la utilización de lo realizado para la producción de decisiones sobre educación. práctica.

El trabajo colegiado constituye un elemento de la vocación expositiva a través del cual fomenta su trabajo al interior de una asociación, para garantizar que los estudiantes en formación dominen y logren acomodarse en el Currículo Nacional. El instructor colabora con sus amigos para organizar, planificar, ejecutar y evaluar los ciclos educativos en la escuela. La circunstancia actual potencia el trabajo orientado a la comunidad y la reflexión eficiente sobre las cualidades y el alcance de sus prácticas alentadoras y hace factible que las mejoras se introduzcan para siempre en la organización instructiva.

Murillo (2002). entonces, en ese punto, la CAP puede caracterizarse como un modelo de auto-preparación constante, servicial, local, correspondiente, colectiva y básica inteligente sobre la praxis institucional e instructiva misma, lo que parte de los requerimientos y desafíos como posibilidades y aperturas que se convierten en reacciones y respuestas para el cambio social de la práctica instructiva enfocada en la mejora indispensable de los educadores reales a nivel local.

Malpica (2017). Los CAP son aceptados como" [...] la fuerza impulsora del desarrollo instructivo manejable, donde se destaca la importancia del aprendizaje acompañante, las técnicas de instrucción y los sistemas de trabajo sinérgico utilizados en los espacios de exhibición y entre los expertos en información educativa"

Preparación para la enseñanza de los aprendizajes en aulas multigrado-unidocente

Domínguez, Valera y Rodríguez (2017) menciona, que trabajar en escuelas multigrado es realmente un desafío para los docentes, porque requiere competencias específicas para saber aplicar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos (p.2). La metodología a utilizar en este contexto educativo ha de ser adecuada en la labor con niños de distintas edades, distintos grados lo que constituye un gran reto. Teniendo en cuenta que aun siendo estudiantes del mismo grado no todos aprenden al mismo ritmo, ni de la misma manera, además los contenidos deberán de responder a las características multigrado por lo que la

gradualidad y complejidad en este tipo de aulas es eminente y notorio tanto en su diseño de planificación y ejecución.

De acuerdo con Donoso (2018) la preparación del educador debe estar orientada a "dejar que el alumno haga", encontrando por sí mismo circunstancias que él considera vitales que le permitan ganar de hecho, darle significado aplicándolo en su situación específica y en su vida, el personal de la escuela debe pasar del trabajo de instruir transportador al de generador-fabricante, y de la última opción al de instructor analista.

Gerver (2016) en su libro *Creando la escuela del mañana hoy* piensa que la escuela de lo que vendrá debe basarse en cuatro columnas clave: descubrir cómo vivir, crear habilidades y destrezas, promover deseos y cualidades, aprender aplicado a los entornos. Así también Fernández (2017) sostiene que el instructor en su preparación debe incorporar estas cuatro columnas y suplentes de respaldo para fomentar un sentimiento de cuál es su identidad y cómo encajan en una sociedad más extensa.

Martin (2019). La enseñanza multigrado “debe ajustarse a un proceso eminentemente social, del que el docente hace uso de los conocimientos tanto los teóricos, como los prácticos adquiridos en su formación inicial; enriquecerlos y contextualizarlos a la dinámica contextual rural en un proceso reflexivo de equidad y justicia. (p.3).

Manejo curricular con ejercicios separados, también llamado programa educativo retorcido; es decir, se examinan puntos similares con la reunión de suplentes, pero haciendo ejercicios separados y secuenciados según lo indicado por los distintos

niveles de estudio. Se instruye a la asignatura en cuanto a la constancia de menor interés intelectual a los grados inferiores y superior a los grados superiores en los que se desarrollan y amplían.

Este tipo de institución avanza el esfuerzo mancomunado entre alumnos con diversos avances y, a la vez, se trabaja con la asociación de técnicas en las que todo el conjunto de alumnos trabaja en todo momento y lo utiliza, en esta línea los alumnos se interesan por el trabajo colectivo y reuniones de aprendizaje. Entre pares, todos los educadores querrán fomentar el plan educativo correspondiente, mientras que en realidad querrán centrarse en la interacción. Según este punto de vista, el plan educativo no se considera como algo físico, sino como un curso funcional de colaboración persistente entre educadores, suplentes e información. (Pridmore 2007, Vithanapathirana 2010).

Planificación de los aprendizajes en aulas multigrado

Eguren, Belaúnde y González (2019). Las clases, hoy denominadas experiencias de aprendizaje en las aulas multigrado dan cuenta de lo que sucederá en tiempo real en el aprendizaje, la organización, atención, los saberes previos que van a ser recogidos de los estudiantes y la manera como se evaluará los aprendizajes.

Vásquez (2018) La planificación y ejecución de las sesiones de aprendizaje en aulas multigrado, resulta ser una habilidad **reflexiva**

Enseñanza Para Los Aprendizajes en Aulas Multigrado unidocentes

En el aula multigrado unidocente es particular a otra, porque el docente no solo deberá de hacer una planificación en el que considere la diferenciación en las actividades que plantee para cada grado o ciclo, sino que también deberá considerar la metodología pertinente a todo un grupo clase y por grupos. En donde las actividades de inicio parten de una misma situación, se recogen los saberes planteando actividades diferenciadas en la gradualidad, en el desarrollo es en donde se nota con mayor precisión la diferenciación de las actividades que refieren los propósitos de aprendizaje para cada ciclo y es el momento en donde se ven concretizados los desempeños que se han planteado y por consiguiente las evidencias de los aprendizajes nos esclarecen el panorama que en una sola aula los logros también son graduales ; ya en el cierre de igual manera las actividades metacognitivas se aborda como a inicio, de manera general.

Minedu (2017). es un proceso de aprendizaje funcional en el que estudiantes de varios niveles y edades se unen en el desarrollo de información y se suman al aprendizaje de todos. Se produce a través de la verbalización, impartiendo sus propios planes a diferentes colegas, solucionando choques de aprendizaje dependientes de sus puntos de vista y aclarando su arreglo o conflicto y codesarrollo, cuando los pensamientos y valoraciones de todos los alumnos permiten fabricar un pensamiento único mediante la comprensión o acuerdo (p.11).

Enseñanza Para Los Aprendizajes En Aulas Multigrado unidocentes.

Estrategias en la enseñanza multigrado unidocente

Minedu (2016) en este tipo de aula se necesita utilizar estrategias para todo el grupo clase y por grupos; es por ello que consideramos que la atención puede ser directa e indirecta y las de organización por grados o ciclos.

Miranda (2020). Cabe destacar que de las escuelas multigrado casi la mitad son unidocentes lo cual eleva la alta complejidad para el docente que en el aula tiene que atender los seis grados del nivel primario. Por lo que el dominio de estrategias de organización y atención son eminentemente necesarias.

Estrategias de organización

Se organiza en el desarrollo de la actividad por grados o ciclo y siempre con el apoyo de un monitor de grupo que es quien recibe las orientaciones para monitorear el trabajo de su equipo y está al pendiente. También es necesario agrupar a estudiantes según su necesidad de aprendizaje.

Estrategias de atención

La atención se da en dos formas: atención directa cuando el docente está directamente dirigiéndose a todo el grupo clase o atendiendo a un grupo conformado por un ciclo y de manera indirecta cuando están siendo atendidos con materiales como pueden ser fichas de trabajo, libros que desarrollan previa orientación.

En la atención de aula unidocente Se rota la presencia del educador para acudir directamente a al menos una tertulia de trabajo mientras diferentes suplentes en tertulias, sets o exclusiva y agradablemente fomentan los ejercicios con la ayuda de materiales, al igual que por la intercesión de un estudiante. (Minedu 2016b: 16).

Planificación formativa personal.

En vista de la auto conclusión de su capacitación y los propósitos de mejora de su giro experto de eventos, los instructores realmente querrán establecer su propio plan de preparación a través de la colaboración cooperativa que permita el avance dinámico de sus capacidades según lo indicado por el nivel en el que se encuentran, podrán recibir orientaciones más específicas y sugerencias por parte del coordinador de la Red Educativa.

Miranda (2020), el marco instructivo está planteando intentos de trabajar el enfoque de atención para administraciones multigrado. En consecuencia, desde un punto de vista, los Lineamientos para trabajar la asistencia instructiva multigrado (RSG 256-2016), la Política de consideración instructiva para el número de habitantes en las regiones del país (DS 013-2018) y la Conformidad y el consejo de instrucción

multigrado. fundaciones con el objetivo de que se coordinen en organizaciones instructivas (RVM 002-2020). Asimismo, se siguió ejecutando el Programa de Acompañamiento Multigrado, ni se ha ignorado la transmisión de manuales de ejercicios, materiales instructivos y de limpieza.

Miranda (2020) la implementación del enfoque por competencias, la organización en ciclos, cada una con su estándar de aprendizaje que describe las progresiones. El manejo por parte del docente se constituye en una de sus competencias docentes referidas a la preparación para la planificación y la enseñanza. Se planifica la formación docente para responder y llenar vacíos que se connotan en las necesidades formativas con el propósito de mejorar su desempeño docente a través del fortalecimiento de sus competencias tanto en el manejo curricular, disciplinar y metodológico.

MINEDU (2012). Los estándares sirven para darnos cuenta cuán cerca o lejos se encuentra el docente en relación a lo que se espera que logre en una determinada progresión. Cada programa o estrategia formativa tendrá que tenerlos en cuenta para valorar el progreso y a partir de esta información obtenida se planificarán **actividades de formación** que contribuyan a fortalecer las competencias enmarcadas en el desempeño docente.

Manejo de las herramientas digitales en la formación docente en servicio

Se hace imprescindible la integración de las nuevas tecnologías para la mejora de la preparación y formación del profesorado para fomentar e incrementar la calidad de la enseñanza.

Se hace imprescindible la integración de las nuevas tecnologías para la mejora de la preparación y formación del profesorado para fomentar e incrementar la calidad de la enseñanza.

Torres y Vallejo (2018) muestran la importancia de contar con educadores que dominen el instrumento mecánico, que estén preparados para reaccionar ante los requerimientos de esta nueva sociedad para reaccionar ante las diversas circunstancias que puedan surgir durante su trabajo de exhibición, trabajando, por lo tanto, su disposición y preparación.

Fernández (2019) sostiene que es necesario potenciar el desarrollo personal para mejorar el desarrollo profesional. Para lo cual propone al docente del siglo XXI, encaminar una línea de formación profesional: potenciar tu interior como educador, crea experiencias de aprendizaje, hacer encuentros de aprendizaje persuadiendo a los suplentes; y ofrecer información y encuentros con el mundo instructivo virtual.

En la formación grupal e individual se hace necesario considerar medidas formativas de que nos lleven a la reflexión de nuestra práctica y a la cultura colaborativa que todo maestro debe cultivar para enriquecer el trabajo entre docentes.

La reflexión en la formación docente en servicio multigrado

Schön (1983) describe la reflexión como “una continua interacción entre el pensamiento y la acción” (p. 281).

Según la Real Academia Española (2019), reflexionar es "considerar con cautela y cautela sobre algo". Domingo y Gómez (2014) piensan que “reflexionar es considerar con cautela para llegar a inferencias y desarrollar más lo que uno es seguro que hace. Instalar un componente apasionante e intelectual donde podamos reflejar lo que ocurre y lo que nos preocupa” (pág.9).

Este tipo de reflexión va en contra de la propensión estándar en la que los educadores se adaptan a su práctica instructiva del día a día y no examinan su presentación en la sala de estudio, se hayan satisfecho o no las razones, por lo que no reacciona a las cualidades de un instructor serio con planificación para una sociedad inexorablemente demandante y en evolución. En igualdad de condiciones, la práctica inteligente incluye actuar, abordar los problemas que puedan surgir durante la formación para mejorar como educador, pensamientos que se transmiten a la experiencia inteligente de Dewey (Ramón, 2013).

Podemos tener en consideración que, a través de la reflexión sobre la propia práctica de mostrar, volvemos a echarle un vistazo y la modificamos, rectificándola y esperando responsabilidades de mejora con los pies en la tierra.

Entre las modalidades de reflexión destacan las acompañantes: la reflexión individual, reflexión colegiada y reflexión con guía (tutor).

Reflexionar en Zabalza (2011) "no es solo determinar lo que se hace y, además, tener la opción de ir más allá de la experiencia, saber descifrarla y recrearla" (p. 29).

Reflexión individual

Domingo y Gómez (2014). La reflexión individual apunta a aprender de la propia percepción, desarrollando aún más lo que hacemos y lo que somos. La reflexión se considera una habilidad fundamental que los instructores deben necesitar para convertir los encuentros en aprendizaje, ayuda a las personas a obtener lo que hacen, ofrece información que nos ofrece la oportunidad de aprender y mejorar. En consecuencia, vemos que la reflexión nos ayuda a desarrollar expertos.

Nocetti y Medina (2018) sostienen que la reflexión del instructor es un objetivo de desarrollo relacionado con la mejora del educador. Afirma que, en cualquier caso, es difícil controlar las habilidades de pensamiento; Los recursos utilizados por los educadores permiten animar la reflexión, por ejemplo, el portafolio de exposiciones, el diario de exposiciones, la composición inteligente, el examen de las grabaciones de clase, etc.

La reflexión del profesor centrada en su propia práctica inteligente considerada como un procedimiento de preparación se sustenta en dos componentes primarios: el encuentro de cada educador y la reflexión sobre la formación, cuyo objetivo es seguir desarrollando la labor docente. Si bien la reflexión es regular y sin restricciones, la

práctica inteligente se aprende y se adquiere intencionalmente con un objetivo con respecto al individuo que la práctica.

Zeichner (2007), destaca que no es suficiente comunicar información de manera clasificada y esencialmente colectivamente de ideas y metodología normalizadas, ya que para una gran preparación es importante considerar y desglosar la propia formación para trabajar con información competente.

En lo que les concierne, Medina y Domínguez (1989) aluden: "la planificación y la liberación experta del instructor debe ser básica, inteligente para lograr un estilo de instrucción potente que avance en el aprendizaje significativo de los alumnos y logre el pensamiento como actividad inventiva, funcionando colectivamente". fomentar una típica tarea instructiva ", (p.87).

Como indica la Real Academia Española (2019), es "reflexionar con cautela sobre algo". Domingo y Gómez (2014) amplían esta definición pensando que "reflexionar es pensar con cautela para hacer determinaciones y desarrollar más lo terminado. Montar un sistema apasionado e intelectual donde podamos reflejar el contexto y lo que en él acontece y lo que nos preocupa" (p. 9).

En cuanto a su importancia, Imbernón (2007) plantea la idea de los educadores como especialistas, desarrollando aún más su práctica de mostrar a través de la reflexión, preparándolos con la información, habilidades y mentalidades importantes para fomentar dicha reflexión.

Por tanto, la reflexión es un movimiento característico de los buenos expertos. Es vital considerar detenidamente las cosas con cautela, para finalizar las actualizaciones en lo que es.

En la educación, los tipos de reflexión que indican los escenarios en los que se sigue preparando pueden ser: reflexión individual, reflexión con compañeros y reflexión con guía.

Zabalza (2011). La reflexión individual "no se trata solo de determinar lo que se hace por y por el hecho de tener la opción de ir más allá de la experiencia, saber traducirla, referenciarla, valorarla e incorporarla a los planes intelectuales" (p. 29).).

Por otra parte, (Larrea, 2017). La reflexión distribuida consta de al menos dos asociados que se reúnen constantemente para compartir sus encuentros, beneficiarse mutuamente para trabajar en sus habilidades y conquistar cualquier disuasión.

Vélaz de Medrano (2008) atestigua que la reflexión con un coach es un conjunto de actividades que son creadas, con un objetivo específico en mente, dentro del campo experto, por el maestro instructor para deconstruir y volver construir la práctica como producto de la reflexión del docente que desarrolló la experiencia de aprendizaje, en este caso sería el docente permanente de aula.

Domingo (2013). Reflexionar es concebir la formación docente como un cambio a partir de su propia realidad, orientar la práctica reflexiva a la intervención educativa; garantizar y facilitar el acceso al conocimiento a partir de las necesidades requeridas por los estudiantes deducidos por la reflexión y contrastadas en la práctica,

reconocer aquellos elementos personales cognitivos que permiten meditar sobre la acción pedagógica son las que dan sentido a la interacción y mediación de la enseñanza en cualquier aula. (pp. 172-174).

Reflexión Individual

Domingo y Gómez (2014). La reflexión se considera una habilidad esencial que los instructores deberían necesitar para transformar los encuentros en aprendizaje, a la luz de la reflexión básicamente. Ayuda a las personas a conseguir lo que hacen, requiere centrarse en uno mismo para completar un examen profundo de cuál es nuestra identidad, lo que sentimos y cómo lidiamos con la estima. Ofreciéndonos de esta manera la posibilidad de aprender y trabajar en el uso de la experiencia, se utiliza como una forma de desarrollo. De esta manera, observamos que la reflexión no solo nos impacta para desarrollar más lo que hacemos, sino también lo que somos.

Para Nocetti y Medina (2018), la impresión de los instructores es un objetivo de desarrollo para los educadores que preparan programas y está relacionada con el giro competente de los eventos. Sea como fuere, esto parece no ser tan básico, ya que es difícil seguir las habilidades de reflexión en la propuesta de preparación. Brockbank y McGill (2008) a los que se refieren Nocetti y Medina (2018) certifican que la Universidad actual sigue preparando expertos de la manera habitual. Es importante comprender que la preparación hipotética no viene relacionada con los expertos básicos e inteligentes.

Frente a la circunstancia actual, se utilizan activos que dinamizan la reflexión, como el portafolio de exposiciones, el diario de exposiciones, la composición inteligente, el examen de las grabaciones de clase, etc.

La práctica inteligente se puede caracterizar como una filosofía de preparación que tiene dos componentes fundamentales: los encuentros de cada instructor y la reflexión sobre la formación; cuyo objetivo principal es la mejora de la tarea educativa. Si bien la reflexión es normal y sin restricciones, la práctica inteligente se aprende y se adquiere voluntariamente con determinación con respecto al individuo que la practica.

Domingo y Gómez (2014). La práctica inteligente capacita a los educadores en administración en su incesante preparación para convertirse en un instructor inteligente apto para obtener de su propia capacitación mediante el escrutinio de sus actividades. Por tanto, es factible considerar la práctica inteligente como una propuesta de preparación de la muestra y hacer que el sistema de presentación sea más consciente y la permanencia en las escuelas sea de mayor importancia y calidad. Esta reflexión depende de tres hachas de guerra principales: experiencia individual, entorno competente y apariencia propia (p. 90)

Estos tres ejes establecen una habilidad experta para el educador, cuyos objetivos fundamentales, según Domingo (2013) se pueden resumir en cuatro: el primero de ellos es la preparación de instructores inteligentes capaces, el objetivo posterior alude a mostrar a los educadores la actividad de reflexión. -Proceso de actividad. En tercer lugar, se da un procedimiento que incluye el salón principal de la

pizarra. Por fin, ofrece una preparación estratégica vital para el avance y el examen del entrenamiento real.

Como indica Gómez (2011), esta capacidad de reflexión se crea a través de los distintos periodos del trabajo educativo:

Fase I: preparación, que corresponde a la planificación de los aprendizajes

Fase II: realización de la acción educativa, referida netamente a la práctica en aula.

Fase III: valoración de la práctica, mediada por la reflexión sobre la acción o práctica reflexiva.

En la fase I: reflexionan para planificar la interacción educativa, seleccionando y tomando decisiones pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuadas a las necesidades de aprendizaje grupo-clase.

En la fase II: realizan su propia práctica que planificaron anteriormente. Para ello es necesario reflexionar para tomar decisiones oportunas y pertinente ante situaciones que se van suscitando en la enseñanza, es decir; actuar como maestro reflexivo se su acción.

En la etapa III: los educadores, una vez realizada la actividad instructiva, reflexionan para desarrollar aún más su trabajo de mostrar, relacionando la implicación en la información que tienen. Esta reflexión es lo que hace, en las expresiones de

Gómez (2011), que se refuerce la habilidad demostrable "ampliando bastante su información lógica y de sentido común" (p. 163).

Práctica reflexiva profesional

Según el punto de vista de Schön (1983), la reflexión es un tipo de información que guía la actividad, sus pensamientos se han sumado al avance de una práctica inteligente experta, a la luz de la actividad.

Dentro de esta reflexión separa tres etapas: información en la vida real, aparición en y durante la actividad y reflexión sobre la actividad.

- **El conocimiento en la acción**, es lo que se encuentra en la experiencia. Alude a la información que tiene el educador de todos los tiempos. Schön piensa que esta información está compuesta por la información hipotética aprendida que se obtiene al comenzar a preparar y la información que se obtiene en la práctica competente.

Como lo indica Juri (2015) el educador tiene una "información empírica y vivencial inequívocamente solidificada, con los pies en la tierra, en la que también tienen espacio componentes ajenos, prejuicios, recuerdos, encuentros individuales, comprensiones abstractas, etc." (pág.29).

- La reflexión en y durante la acción en y durante la actividad es el reflejo de lo que se hace puntualmente ahora mismo de la actividad, es una aparición in situ. Surge de un imprevisto que propicia una experimentación sobre la actividad, reproduciendo la realidad escolar en ese preciso instante (Juri, 2015).

En esta reflexión se crea en un primer momento una actividad que se aborda de inmediato, estas reacciones producen un asombro maravilloso o perturbador que se identifica con inspiraciones y dificultades, luego se configura una reflexión dentro de la actividad (Domingo y Gómez, 2014).

-La reflexión sobre la acción, como indica este autor, es lo que se hace deducido sobre el transcurso de su propia actividad. Con esta reflexión se valora y examina la intercesión, haciendo que el educador cuestione los atributos del tema, los métodos que ha seguido para identificarlo y la mediación que ha realizado durante la práctica de la muestra (Domingo, 2013).

Este tipo de reflexión es importante en los procesos de preparación del instructor, ya que permite escudriñar la propia formación de forma independiente y en un esfuerzo conjunto con sus amigos expertos. En cualquier caso, estas tres etapas no deben percibirse como procesos separados, sin embargo, se espera que una conexión entre ellas asegure una intercesión inteligente y realista en la actividad instructiva.

En esta línea, la reflexión parte del entrenamiento donde surge una ocasión sobresaliente (choque), pues en esta ocasión se completa una reflexión en la actividad, en ese segundo exacto, una reflexión rápida y superficial. Posteriormente, posteriormente el educador realiza una actividad extraída de dicha reflexión (experimentación), surge la reflexión sobre esa actividad, esto implica que se completó una reflexión más profunda en busca de respuestas a lo ocurrido, llegando a información realista, la cual es vista como un espacio óptimo para llevar a cabo esta práctica inteligente, considerando que durante los ensayos escolares, los instructores

en la preparación a través de la reflexión sobre su propia formación pueden trabajar en su aprendizaje y procurar información que puedan utilizar en su instrucción.

Niveles de reflexión útil

Según Van Manen (1977), se pueden separar tres grados de reflexividad en torno a la actividad del instructor:

Nivel 1, Reflexión centrada en la elección y utilización de las técnicas adecuadas que se utilizarán en el salón de clases.

Nivel 2: Piensa en los supuestos entendidos en las prácticas y los resultados de la utilización de procedimientos específicos.

Nivel 3: Se completa una reflexión básica, escudriñando niveles, las medidas morales, morales y regularizadoras del aula.

Posteriormente, Hatton y Smith (1994) proponen cuatro grados de reflexión a partir de una revisión completada con instructores instructivos. Esta revisión razonó que una pequeña reunión reflejaba básicamente, y la mayor parte quedaba en un grado de reflexión más superficial. Los grados de reflexión propuestos por estos creadores aluden a la reflexión especializada, elucidando la reflexión, la reflexión dialógica y la reflexión básica.

Reflexión dialógica: Se centra en decidir las opciones sobre la preparación y las actividades que se realizarán en la enseñanza, las técnicas y ciclos utilizados para trabajar en las clases.

Reflexión esclarecedora: Analice su presentación experta y las elecciones realizadas, de forma ilustrativa. Se anotan las victorias y los errores en la práctica.

Reflexión dialógica: incluye pensar, solo o en la organización de amigos, sobre las posibles opciones para atender los temas reconocidos. A través de este ciclo, examinan e investigan

Reflexión entre pares

Rodríguez (2011). los educadores buscan los métodos internos y externos del marco instructivo para lograr los objetivos de la naturaleza de la instrucción y el aprendizaje. Para lograr esto, la revisión apuntó a hacer que las escuelas se conviertan en entornos productivos de avance de expertos, redes de capacitación en las que los instructores rastreen constantemente la ayuda persistente son útiles.

Duran (2014). Generar contextos de desarrollo profesional eficiente para los docentes, es brindad ayuda continua, permite crear una comunidad de práctica de aprendizaje entre profesores basado en una metodología colaborativa, tutorías entre iguales favorece el entendimiento de su práctica que permite la continua formación en su lugar de trabajo o en redes educativas que comparten similitudes de contextos y realidades sociales.

Fernández (2019). En la formación docente es necesario en los maestros potencias el interior como educador, desarrollar habilidades sociales para trabajar en equipo, crear espacios entre pares que le permita adquirir experiencias de aprendizaje, empoderarlo como líder de la gestión de los aprendizajes, a tener liderazgo como

emprendedor de proyectos de formación de conocimientos en diferentes contextos presenciales como virtuales.

Paniagua (2017). La preparación persistente afirmaría estar dada a instruir con conexiones súper duraderas con sus futuras comunidades de trabajo para que luego comiencen a refrescar sus propios datos educativos, luego el interés por nuevas habilidades, para que puedan distinguirlas y alterar las técnicas de reflexión y educación. Con esto, se iniciará un curso de desarrollo instructivo y recarga.

Richards y Farrell (2005) destacan que la reflexión entre pares brinda una excelente oportunidad a los instructores en la ayuda y en la preparación persistente de ver cómo sus asociados abordan los mismos problemas que enfrentan en su práctica diaria, igualmente, a través de Esta reflexión se comparten pensamientos y encuentros. sobre el proceso de aprendizaje educativo, y permite una autoevaluación de la formación actual.

Randall y Thornton (2001) consideran que este tipo de reflexión se afloja más cuando se completa entre ascensos a, sin la figura de un guía de confianza que sea más maestro que ellos.

Topping (2015) especifica que este tipo de reflexión "ayuda a trabajar las capacidades adaptables, tanto sociales como en correspondencia, aumenta la confianza, crea carácter con la vocación de mostrar, fomenta el límite en lo que respecta a la compasión, permite el reconocimiento del cómplice o del material que se comparte" (p. 17).

Según Rodríguez (2011) el coaching entre pares es visto como un fuerte instrumento de giro experto de los eventos, ya que ayuda a trabajar en la práctica educativa; se considera un procedimiento decente de colaboración; mejora la experiencia por los compromisos de los asociados; conocen la mejora de la instrucción en diferentes salas de estudio y buscan ayuda entusiasta y competente.

En esta reflexión entre pares, los dos educadores en una preparación duradera obtienen logros escolares compartidos, ampliando su intuición a partir del discurso que instalan, un intercambio donde se sienten más grandes y seguros al enfrentarse a circunstancias comparativas y en escenarios comparables, que establece una conexión entre ellos que empodera el aprendizaje y trabaja con la reflexión sobre sus encuentros razonables. Esta experiencia es positiva para los educadores en cuanto a la administración del espectáculo, sea como sea, es importante diseñarla con cautela, ya que no comprende en la descripción de lo que ocurre, sino en la investigación y el desciframiento de su propia práctica de mostrar en función de sus propias habilidades y habilidades. los resultados adquiridos por sus estudiantes.

Reflexión con Mentoría

Filippa y Zubiri (2012), en el campo de la formación, el entrenador traslada el conocimiento y la información a otra persona que también es un instructor, actuando como un defensor para ayudar a que los eventos se vuelvan competentes, por lo que

podemos encontrar que infiere la intercesión y la dirección dependiente en la reflexión común.

De acuerdo con Rísquez (2008) el coaching no solo sugiere iluminar, sino también dirigir. No incluye la seguridad de que el educador fue con el educador, sino más bien la verificación de su interacción hasta que desarrollen aún más su capacitación de forma independiente, dando instrucciones sobre las estrategias de revisión para continuar logrando un gran aprendizaje. De igual manera, definitivamente no es un analista privado, pero es alguien que sintoniza y orienta, cuidando los puntos de vista escolásticos, expertos y sociales.

Según Mejía, Vélez y Martínez (2016) el entrenador es un educador con más experiencia, autorizan por su hipotética ejecución realista que dirige al otro instructor a fomentar su propio ser, su insight y que lo inspirará en la divulgación de lo real. mundo y de nueva información

Por último, el guía no responde por el logro o la decepción del instructor, pero es la persona que ofrece sistemas para simplificar la mejora necesaria del equivalente, inclinándose hacia su giro independiente de eventos. Por tanto, es un ciclo único que implica que todos los miembros sean recordados por la forma más común de aprendizaje, actividad y reflexión.

Trabajo Colaborativo

El trabajo orientado a la comunidad depende de Hipótesis socioculturales (Vygotsky), hipótesis de arreglo social (Tobón), Desarrollo cognitivo (Piaget),

Aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson), (John Dewey), destacan que trabajar cooperativamente con los alumnos es valioso ya que es el método de trabajo sobre ejecución escolar; Pero lograr que los instructores trabajen de manera cooperativa es una prueba, muchos educadores tienen un origen individualista. Sergio Tobón (2013), concreta el término de trabajo cooperativo en su hipótesis de socio-arreglo, en la que sostiene que la etapa inicial es en el escenario instructivo donde los suplentes comienzan a trabajar en tertulias para atender temas en su circunstancia actual y reforzar su independencia.

Podemos caracterizar el trabajo cooperativo como los objetivos que un grupo de trabajo necesita para lograr las metas planteadas de una manera más disponible y productiva. Esto implica que trabajar cooperativamente entre instructores sugiere que, con sus diversos encuentros académicos, acumulan información para atender cualquier problema que pueda surgir y hacer una obligación individual de lograr mejoras a corto y largo plazo para lograr la grandeza instructiva.

Para Tobón (2013), la idea de llegar a un objetivo debe ser una meta típica y tener el interés de un encuentro de individuos que deben crear con una metapercepción y una correspondencia segura de sí misma suficiente que asegure una respuesta a cualquier tema que pueda surgir. La obligación moral es que cada individuo espera lo que necesita hacer, la apropiación de capacidades debe ser imparcial para que no se creen errores.

Esta hipótesis decide la forma en que los individuos se comunican, la participación positiva provoca el trabajo y la incitación de los individuos con el objetivo de que otros aprendan.

Hart (2018). El aprendizaje orientado a la comunidad depende del discurso, el intercambio. La obtención de nueva información ocurre a través de la asociación de personas que se interesan en el intercambio. Este tipo de aprendizaje produce seguridad individual, avanza el razonamiento decisivo, fortalece el valor de la fortaleza y la consideración compartida, en la actualidad, la independencia y la desconexión.

Tobón (2013). Propone el trabajo cooperativo como una electiva que ayuda a trabajar en todo tipo de colaboración, en cuanto a las capacidades, compromisos, valoraciones de los demás, blindando sus propias perspectivas y la capacidad de determinar enfrentamientos. Se utiliza desde un entorno que esencialmente envuelve la interrelación y la correspondencia entre los miembros para fortalecer las conexiones relacionales.

Aspectos laborales orientados a la comunidad como lo indica Tobón (2013)

- Dimensión 1: Acuerdo sobre un objetivo. Los instructores utilizan habilidades, procedimientos y técnicas importantes para fomentar la cooperación.
- Dimensión 2: Actuación con plan de actividades. Los instructores recuperan valiosos dispositivos para la cooperación y trabajan en su presentación.

- Dimensión 3: Desempeño sinérgico. Son las características individuales que los instructores deben crear en las reuniones.
- Dimensión 4: Actuación con meta discernimiento. Después de completar un trabajo sinérgico, se debe evaluar para abordar y trabajar en la ejecución agregada.
- Dimensión 5: Interacción con la comunicación asertiva. Alude a utilizar correspondencia autorizada, donde todos ofrecen su punto de vista y consideran las evaluaciones de los demás, estableciendo arreglos para el mejor avance entre los instructores.
- Dimensión 6: Responsabilidad personal. Esto supone el límite individual de cada instructor para planificar y descubrir cómo funcionar como un grupo dependiente de nuevos sistemas.

1.3.2. Determinación de las Tendencias históricas del Proceso de Formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica.

Se considera para el análisis los indicadores desarrollados:

- Lineamientos de política formativa de docentes en servicio
- Programas de formación docente en servicio.
- Estrategias de formación docente.

La preparación de los instructores en administración en el caso peruano ha sido un cometido que elabora diversos emprendimientos gubernamentales y sectoriales a lo largo del largo plazo; No fue una dirección que siguió un curso caracterizado, claro y lógicamente en desarrollo.

Cuenca (2012) "... los enfoques de preparación de instructores en administración han seguido siendo aquellas opciones a las que los estados llegan de manera más rápida y directa, al igual que aquellas que estructuran consistentemente parte del 'paquete esencial' de consideración por el área de formación a través de los educadores."

- **Primera etapa (1956-1994): Etapa del Perfeccionamiento magisterial**

Perfeccionamiento Magisterial

Se inicia con la formación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento Docente, con el motivo principal de realizar la preparación experta del Maestro de Primaria sin título

y el perfeccionamiento del Docente en la asistencia de todos los niveles a través de cursos de especialización bajo el adagio: "Se puede en en cualquier caso aprende ". Considerando el Programa de Asistencia Técnica realizado por el gobierno peruano y la UNESCO, apoyándose en el RRHH para preparar a los instructores denominados "Maestría en Formación Docente y Asesora Pedagógica". Este proceso formativo se dio en un enfoque conductista en donde el formador transmitía los conocimientos empleando la estrategia dirigida, es decir los docentes leen separatas, libros brindados de manera impresa por el estado y a fin del curso rendían un examen para ser certificados con participantes.

Ávalos (2007) Define que la capacitación y el perfeccionamiento del personal docente clave que se brindan a través de programas específicos de capacitación docente, cuyas estrategias son transversales a la formación para la mejora de la enseñanza rural.

A mediados de la década de los setenta, las decisiones gubernamentales llevaron al arreglo del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación - INIDE, despachó el Programa Nacional de Recapacitación Docente, creado dentro de la estructura del cambio instructivo impulsado por la autoridad pública militar oficial de Gral. Velasco Alvarado.

Díaz (2015). Este programa fue fundamental para un emprendimiento político y filosófico que requería y avanzaba la reconversión del marco instructivo y el interés serio de los educadores como animadores del progreso. La propuesta de preparación

del curso era normal para el reentrenamiento de maestros; Hoy en día, más de 40 años después de los hechos, este modelo está siendo repensado.

UNESCO (2001), en los años ochenta "La preparación de los educadores en administración dependía de la corrección de los libros de texto y de los materiales de instrucción que se transmitían a las escuelas con la expectativa de que fuera de comprensión y administración rutinaria por parte de los instructores para instruir y posteriormente trabajar sobre la naturaleza de la formación ". Durante este período, las actividades de preparación tuvieron las siguientes cualidades:

- Fueron adelantados desde el área de autoridad pública.
- Se apuntó a preparar al personal para comenzar a instruir e involucrar a los educadores sin título.
- Fueron completados bajo la metodología de cursos cortos y grandes en periodos de escapada que se impartían a distancia o mixtos.
- Las asociaciones no administrativas (ONG) crearon impulsos como estudios de sistema participativo e inteligente, con una implicación de obstrucción política.

Segunda etapa (1995-2011): Etapa de la mejora de la calidad educativa

UNESCO (2001): En la década de los noventa, los cambios instructivos en marcha trajeron consigo nuevas demandas en las que la preparación de los instructores de la administración constituye una parte significativa de las empresas públicas para trabajar la calidad de la instrucción. De ahí que, desde mediados de la década de los noventa, destaquen como logros significativos el desarrollo del Plan Nacional de Formación Docente (PLANCAD), el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS) y el Programa Nacional de Formación y Formación Permanente (PRONAFCAP).

El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD): 1995-2001

PLANCAD fue un enorme programa de preparación de educadores que se creó en Perú en algún lugar entre 1995 y 2001, dentro del sistema del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP). Contó con la ayuda monetaria del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) (una de las cinco organizaciones que integran el Banco Mundial), el Banco Alemán de Desarrollo (KfW) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Castillo de Trelles (2001) Se propuso trabajar sobre la naturaleza del trabajo educativo dependiente del enfoque constructivista, adelantando nuevos trabajos en el aula: el instructor debe ser un facilitador del aprendizaje y el suplente un miembro funcional en su propio ciclo de aprendizaje.

El programa estableció un marco de intercesión que funcionaba a través de los supuestos "elementos ejecutores", que eran organismos instructivos (Universidades públicas y privadas e Institutos Superiores Pedagógicos, ONG y Consorcios de fundaciones instructivas); Seleccionados por rivalidad, se establecieron arreglos o acuerdos, en los que los elementos ejecutores eran directamente responsables de realizar las actividades de preparación.

Un curso de PLANCAD comúnmente involucraba una variedad de procedimientos de intercesión: preparar estudios, mostrar ejercicios, preparación y actividad entre núcleos de aprendizaje, seguimiento y evaluación de la ejecución en la sala de estudio a través de visitas de observación a las escuelas.

Flores (2003). Hacia el comienzo de los nuevos mil años, los indicadores no eran extremadamente tranquilizadores. Como descubrió en la distribución de ¿Cómo estamos preparando a los educadores en América Latina? comunica la necesidad de crear en la ayuda a la preparación y sistematización de un marco de calidad y no deja de ser motivo de genuina preocupación.

Robalino (2003) reporta con alerta la desarticulación que ocurre entre los responsables de la preparación introductoria y los de la preparación en la administración, planteando que los conflictos son mucho más notorios en el campo de la preparación en la administración: "Procesos de preparación, refrescando la mayor parte de necesitan acreditaciones de calidad y trascendencia. Hay inconsistencias lógicas entre establecimientos hipotéticos y propuesta sistémica, con presencia de modelos consuetudinarios, dirigidos que aún están en poder de preparación de

instructores”. El creador también es básico al mencionar que la preparación del instructor en la administración se ha reducido a la cantidad de ocasiones desconectadas, con prácticamente ningún desarrollo o respaldo para los educadores y su efecto en la práctica educativa contextualizada.

El Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS): 2002-2006

Posteriormente, finalizado el PLANCAD, hacia la finalización del proyecto MECEP, la Unidad de Formación Docente (UCAD) del Ministerio de Educación siguió ayudando a los instructores en la preparación de emprendimientos a través del Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS) que funcionó en algún lugar en el rango de 2002 y 2006.

Belaúnde (2013), distintas direcciones y unidades instructivas del servicio enviaron actividades de preparación de instructores, lo que provocó una extraordinaria dispersión y desarticulación de los esfuerzos de preparación en la administración.

Sánchez (2006) plantea que se trató de un programa con atributos propios, cuyo objetivo era avanzar en la mejora de las habilidades instructoras que refuerzan el elemento individual del instructor, así como el aspecto socio-local y experto. Tenía tres modalidades (de cerca y personal, a distancia y mixto) y en su metodología ojo a ojo, se crearon actividades vitales, reuniones de preparación académica, ocasiones educativas, observación y orientación. además

Durante el período, el avance del Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR) -financiado por el Ministerio de Educación y el compromiso de un avance del Banco Mundial- que incorporó una parte de la preparación del educador, la puesta en marcha del Plan Piloto para la Implementación de Centros Amauta. Como lo expresó Idel Vexler (2006): "Para sumar a la mejora de la calidad instructiva, se están realizando los" Centros Amauta "que avanzarán en los procesos de preparación introductoria y en administración para los instructores actuales y futuros, según la realidad y las demandas. Proyectos instructivos en todas las regiones.

Por fin, fue un encuentro que terminó decepcionando, sin embargo, que debería ser considerado para arreglos provisionales. No obstante, los planteamientos instructivos de docente en administración preparándose a lo largo de este recorrido de los distintos proyectos, dependieron de arreglos y convenios con fundaciones de educación avanzada para ofrecer cursos, ya sea de fondo disciplinar identificado con los espacios del plan educativo escolar, didáctica de la Los espacios pensados en la correspondencia primaria y la aritmética explícita, principalmente, además de la inclusión lograda, las actividades lo hicieron y el plan financiero contribuyó.

El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) – 2007-2011

Bajo el lema "Mejores educadores, suplentes más inteligentes", a partir de 2007 entró en actividad otro impulso impulsado por el Ministerio de Educación: el

PRONAFCAP. Fue impulsado por la Dirección General de Educación Superior y Técnica.

- Competente (DIGESUTP) a través de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP).

- Implicó un Programa Básico, un Programa de Especialización y uno más de Actualizaciones. Desde un inicio, se dispuso a "mejoramiento de habilidades relacionales, capacidades numéricas consistentes y dominio del programa educativo escolar y reclamo escolar a la fama según lo indica el nivel instructivo" y distinguió como su población objetivo: "Educadores de todas las localidades del país a plena luz del día y escuelas provinciales de habla hispana y bilingües ". Se establecieron convenios con universidades financiadas por el estado responsables de ofrecer preparación para instructores de Educación Básica Regular (EBR) de habla hispana y la contratación de Institutos Pedagógicos Superiores para la preparación de educadores bilingües.

- El programa destacó los espacios curriculares de correspondencia y aritmética.

- Estaba enfocado a instructores de todas las áreas del país provenientes de organismos públicos, pero excluyó todo lo que los educadores que no participaron en el Censo 2007 convocados a ser recordados por la ley de la profesión instructora pública.

- Empleó universidades privadas y financiadas por el estado, al igual que los Institutos Pedagógicos Superiores para ofrecer preparación a los educadores. Este

programa fue suspendido desde el año 2012-2014 por dos motivos: Porque no justificaba los resultados con el excesivo gasto que demandaba sostenerlo. Tampoco se logró demostrar que era efectivo para la mejora de las competencias docentes porque se centraba en la enseñanza de estrategias y manejo didáctico dejando de lado las competencias docentes que reflejan la calidad de la preparación que tiene un docente.

Tercera etapa: Etapa de la mejora de las prácticas docentes multigrado (2015-2019)
Programa de Acompañamiento docente Multigrado-Unidocente

En este corto pero significativo periodo la política educativa, enfocada por primera vez en el cambio de las prácticas

Educadores, esfuerzos duraderos para pasar de un enfoque de preparación centrado en la disposición de las administraciones de preparación de instructores compartidas con los elementos de preparación y centrado en la didáctica curricular, a uno más centrado en la mejora viable y apoyada de las prácticas expertas, en vista de las nueve habilidades del Marco de Buen Desempeño Docente.

El ajuste de punto de vista reside en un enfoque de preparación de docentes que aprovecha los sistemas situados en entornos genuinos y en el ambiente de trabajo del educador, a la luz de la época de la información académica a partir de una reflexión básica sobre su propia formación; En esta metodología, el tema de la preparación no será solo el instructor en particular, sino también grupos de instructores cuyos requisitos de las escuelas reales se ilustran en las nuevas reglas para la preparación de instructores en administración.

En esta línea, se despliega el plan de las reglas estratégicas propuestas que registran el ciclo a través de la edad de la prueba apuntando a un mayor desarrollo de las prácticas demostrativas y al refuerzo de la profesionalización de la vocación educadora.

Cuenca y Vargas (2018) en 2016 se pretendía avalar los Lineamientos de Política de Formación Docente en Servicio y el Plan Nacional de Formación Docente en Servicio", bajo un 'Modelo de Formación Docente en Servicio' que tenía como referencia las Normas de Política de la Formación Docente en Servicio, el Marco Curricular, el Marco de Buen Desempeño Docente y el Marco de Buen Desempeño del Director".

Este Modelo incluía el programa de inducción a docentes noveles en los que el formador docente con experiencia en aulas multigrado, estuvo centrado en el fortalecimiento de sus competencias docentes desde el entendimiento de las competencias del currículo nacional y su diversificación y contextualización a la variada gradualidad, de la misma manera a través de las estrategias de Gias, Cap , talleres se hicieron sesiones de aprendizaje en donde se evidencia la concretización del currículo de manera gradual en una misma actividad de aprendizaje en aula multigrado-unidocente .

Cuarta etapa: Etapa de fortalecimiento de competencias digitales (2020- actualidad)

Esta etapa está centrada en fortalecer las competencias digitales de los docentes de las zonas rurales de nuestro sin descuidar las competencias de desempeño docente contenidas en el marco del buen desempeño docente.

Se orienta de manera virtual el manejo de aulas y plataformas virtuales que puedan realizar sus clases, reuniones con los padres de familia, preparar materiales para sus estudiantes.

La estrategia aplicada se sigue denominando acompañamiento docente, inicia con la observación de una clase virtual para determinar el nivel de competencias docentes y digitales, a partir de ahí se trace una ruta metodológica. Las temáticas se abordan en las denominadas CAP (comunidad de aprendizaje profesional docente).

1.3.3 Marco Conceptual

- **Acción formativa:** Proceso de formación supervisado por las distintas ocurrencias del Sector Educación (Gobierno Nacional: MINEDU; Gobierno Regional: DRE, UGEL e Institución Educativa, para incidir en la mejora de las habilidades expertas de los educadores en la actividad de los diferentes puestos de trabajo, director, coach, entre otros) y consecuentemente inciden decididamente en el aprendizaje de los suplentes. Actividades cuya naturaleza

o diseño es fundamentalmente esclarecedor o de concienciación no establecen actividades preparatorias en sí mismas.

- **Acción reflexiva:** El autor Smyth, G. (1989), se centra en la práctica inteligente como un trabajo legítimo para dar voz y "capacitar" a los educadores, por y por y de manera experta, para esperar ser el "descuido de su presentación como expertos capacidad de demostración "(Smyth, 1989). Propuso un modelo de reflexión que expresa el acto experto de los educadores con la información y comprensión del mundo social, monetario y de la política donde ocurrió su formación. Se compone de un ciclo de reflexión de cuatro etapas.
- **Acompañamiento pedagógico: Barbados, F. (2013).** El docente necesita ser fortalecido en su práctica educativa por docente más experimentado, que tenga el dominio didáctico y disciplinar para orientar el trabajo de aula.
- **Acompañamiento pedagógico multigrado: Valdez, B. (2014).** La asesoría pertinente y diferenciada en un aula multigrado amerita ser tratada con pinzas. No es lo mismo prácticas en un aula poli docente que en una multigrado. Las diferentes características y gradualidades deben ser atendidas en su necesidad. (p.68)
- **CAP (Círculo de aprendizaje profesional): Juárez, N. (2016).** Los docentes se reúnen para compartir aprendizajes en donde todos los docentes exponen la misma temática desde su experiencia e investigación.
- **Desempeño académico: Duque, F. (2013).** La ejecución académica se puede considerar como una peculiaridad instructiva desconcertante y profunda que

incluye a los dos estudiantes con sus logros y encuentros en su colaboración con la educación superior, así como los diferentes aspectos institucionales que se suman a su inicio experto y preparación exhaustiva. como pensamiento y sujetos básicos. (p.76).

- **Desempeño docente:** Fernández, R. (2002). Mostrar ejecución, cuando se acerca según el punto de vista emocional, se relaciona con la manera en que todo educador valora la naturaleza de su trabajo y se identifica la realización que experimenta con él, cuando se acerca según un punto de vista meta. con la medida de los marcadores que se evalúan.
- **Desempeño profesional docente: Valdez, M. (2000).** Mostrar ejecución se percibe como la disposición de los ejercicios que realiza un educador en su trabajo diario: preparación de clase, asesoría de suplentes, presentación de clases, revisión de trabajos, coordinación con diferentes instructores y especialistas de la fundación instructiva, así como el apoyo en la elaboración de programas
- **Estándares de los programas Formativos:** Son los referentes de calidad que dan los atributos y condiciones que debe cumplir el plan de cualquier programa de preparación o actividad para dar una preparación de calidad. En esta línea, se prevé que el programa o actividad de preparación oriente sus ciclos y actividades hacia la consecución del perfil de egreso que se ha propuesto crear.
- **Estrategia:** Es un instrumento de administración que trabaja con estrategias y procedimientos con una premisa lógica, que, utilizados de manera iterativa y transfuncional, se suman a lograr una cooperación proactiva de la asociación

con su circunstancia actual, ayudando a lograr la adecuación en el abordaje de los requerimientos del grupo de interés al que se coordina el movimiento del equivalente.

Según George Morrissey (1993) el término metodología se utiliza con frecuencia para describir cómo lograr algo. Dice que nunca ha percibido que la utilización del término sea buena en general, ya que se opone a su visión de un procedimiento como hacia dónde se dirige una organización en el futuro en lugar de como llegar. Morrissey caracteriza la técnica como el rubro en el que una organización necesita moverse para satisfacer su objetivo principal. Esta definición ve la metodología como un ciclo básicamente natural. Las instrucciones paso a paso para llegar son a través de arreglos a largo plazo y preparación estratégica. (p. 16)

- **Formación:** este término en educación avanzada se utiliza para describir el ciclo considerable creado en las universidades con el punto de preparar completamente al estudiante en una profesión universitaria específica y cubre tanto los estudios de pregrado (o pregrado, como se lleva en ciertas naciones) solo como certificados de posgrado.
- **Formación docente: Mirez, w. (199).** La preparación de educadores o la formación de instructores alude a las estrategias y métodos que se buscan para preparar a los posibles educadores en los campos de la información, mentalidades, prácticas y habilidades, todos ellos importantes para hacer sus diligencias de manera adecuada en el aula y en el ámbito escolar.

- **Gestión educativa:** Minedu. (2012). afirma que la administración instructiva es una disciplina en desarrollo, en la que se asocian hipótesis, cuestiones legislativas y pragmática. Asimismo, llama la atención sobre que sean cuales sean los puntos de vista para caracterizar el tablero, estos presentan su conexión con las partes de una asociación (planes de juego institucionales, verbalización de activos, destinos, interrelaciones entre individuos en la vida real).
- De acuerdo con la perspectiva de la administración, la escuela debe estar arreglada para trabajar en asociación con el clima exterior, desde el cual se sustenta; mientras que el clima interior debe estar orientado a la consecución de los destinos de la escuela; Sin dejar de considerar que en la administración instructiva cuyo objetivo es el desarrollo de los individuos, el entorno interior, o posiblemente parte de él (los suplentes) se mimetiza razonablemente con la motivación detrás de la asociación, promedio de formación.
- **GIAS. (Grupos de interaprendizaje):** Martínez, H. (2014). Los grupos de interaprendizaje es una estrategia de interacción docente donde se fortalecen en las necesidades docentes comunes. Parte del consenso y tomas de acuerdo. Se sustenta en la base de la reflexión y compromiso por parte de los docentes.
- **Pensamiento crítico: Jhon, D. (1998),** el pensamiento definitivo es un punto de vista con compromiso, de él se deduce tener la opción de conformarse con elecciones razonables. Más que nada, quien lo utiliza busca la realidad en los datos, más que en la actividad de ocio. Fusiona la captación, la petición, la reflexión y la mirada abierta en lugar de la gradualidad entusiasta, escolástica y la estrechez de miras. Abrir nuestra mente a todos los puntos de vista, ningún

punto de vista se descarta, tener una explicación de cada uno de ellos. Una persona que utiliza este tipo de pensamiento planteará cuestiones y preguntas importantes y las presentará de forma obvia.

- **Práctica pedagógica:** Sambrano, D. (2000). Son aquellas que orientan adecuadamente el proceso formativo de la enseñanza, potencializan el desarrollo humano, permite la socialización e integración de los estudiantes en el aprendizaje. Es el docente que mediante su desempeño permite que esta práctica los estudiantes se sientan cómodos en un ambiente de aprendizaje sin desigualdades y oportunidades para todos. (p.119)
- **Práctica reflexiva docente:** López, V. (2012), la Práctica Inteligente (PR) es un sistema de preparación donde los componentes vitalmente iniciales son el encuentro de cada educador en su situación específica y la reflexión sobre su acto. Es una opción de preparación que comienza con el individuo y no con información hipotética, que considera la experiencia individual y experta para refrescar y desarrollar aún más la tarea instructora.
- **Proceso:** la Práctica Inteligente (PR) es un sistema de preparación donde los componentes vitalmente iniciales son el encuentro de cada educador en su situación específica y la reflexión sobre su acto. Es una opción de preparación que comienza con el individuo y no con información hipotética, que considera la experiencia individual y experta para refrescar y desarrollar aún más la tarea instructora.
- **Proceso de enseñanza aprendizaje:** Álvarez, J. (1996). Se retrata como ese "ciclo que se crea intencionalmente a través de las conexiones de tipo social

que se establecen entre estudiantes y educadores decididos a enseñar, formar y fomentar lo anterior, reaccionando a las demandas de la sociedad, para lo cual el modo de vida recogido por la sociedad está ordenada y reproducida de manera ordenada y coordinada" (H. Fuentes1998: p.20). Es el ciclo que se configura como marco para el desarrollo de las nuevas edades por organizar la ordenación de componentes que permitan la realización de la demanda social. (p.30)

- **Programa formativo:** Es una mediación instructiva que pretende potenciar las competencias expertas configuradas en el Marco de Buen Desempeño Docente, así como en el Marco de Buen Desempeño Ejecutivo. Los programas de preparación se componen de la unión de varios tipos de actividades y la preparación de activos. Por las motivaciones detrás de esta guía, se considera como programa de preparación aquellos sistemas o intercesiones que se unen a las actividades de preparación.
- **Trabajo colaborativo:** Morales, G. (2016). El grupo implica que "cada individuo debe hacer un gran esfuerzo y, además, reconocer al grupo con el que está trabajando juntos". La empresa se ve reforzada sobre la base de que está respaldada por la capacidad y la práctica de unos pocos grupos. Para completar colectivamente, forraje para adherirse y establecer pautas específicas que harán que los estudiantes se beneficien.
- Ramírez (2017). El trabajo colaborativo promueve relaciones intergrupales para luego dar respuestas académicas en donde cada parte del trabajo resulta ser una relación dialéctica holística. Estas acciones contribuyen a la búsqueda de un

objetivo que es la sinergia a donde cada integrante dirige su esfuerzo por consolidar un producto final unificado como la muestra más clara de organización sistémica funcional.

- **Unidocente:** Estrada, S. (2007), el término Escuelas Unitarias asigna aquellas en las que todos los grados (de uno a seis grados) son responsables de un educador solitario. Esta realidad impulsa al educador a convertirse en el supervisor de la Institución Educativa al igual que el instructor de aula, por lo que las empresas autorizadas del establecimiento son responsables del instructor mismo.

1.4. Formulación del Problema

El **problema de investigación:** Insuficiencia en el proceso de formación docente en servicio multigrado unidocente limita el **desempeño docente.**

El problema presentado es portador de una **contradicción epistémica** inicial, en relación al desarrollo de actividades formativas docentes contextualizadas a multigrado-unidocente y al fortalecimiento del desempeño docente y su apropiación.

1.5. Justificación e Importancia de Estudio

Esta propuesta investigativa **es conveniente** porque aporta una estrategia de formación docente en servicio multigrado unidocente basado en un modelo reflexivo-colaborativo para la mejora del desempeño docente.

Estudios como este son importantes porque contribuye a que el docente siga actualizándose en el manejo disciplinar de las áreas que enseña y el desempeño que realiza para atender de manera simultánea a estudiantes de diferentes edades, grados y ciclos en un aula multigrado unidocente.

Desde el punto de vista social es relevante porque contribuye a la mejora de la calidad educativa de las escuelas rurales multigrado-unidocente, promoviendo la actitud reflexiva del docente sobre su propia práctica y la intención colaborativa entre docentes que laboran en escuelas de las mismas características, interactuando en CAP

(Comunidad de aprendizaje de profesionales) promovidas por la REGE (red de gestión educativa)

Las implicaciones prácticas de esta tesis son evidentes porque esta estrategia de formación en servicio multigrado-unidocente permite observar y corroborar la mejora de su desempeño en aula, lo cual transforma significativamente la calidad y pertinencia los aprendizajes para los estudiantes que comparten aula multigrado en las escuelas rurales del contexto nacional y local.

Esta investigación presenta un consistente valor teórico que se sustenta en el modelo reflexivo-colaborativo de la dinámica del proceso de formación docente en servicio. Para la determinación de los datos se utilizó TIC, lo que permitió armar un relevamiento de datos lógicos en las entradas de altísimas bóvedas como Scopus, Ebsco, Host Web of Science, entre otras, siendo las reglas fundamentales de seguimiento; artículos únicos y fuertes de lógica, postulaciones de doctorado avaladas, entre otros materiales lógicos. La antigüedad de todos los conjuntos de datos recomendados es de cinco años.

A los datos hipotéticos se les permitió el acceso a información particular y actualizada, fundamental para diseccionar, reflexionar, incorporar y armar una charla hipotética que sustente el tema del examen y sea pertinente al ámbito local instructivo multigrado mundial. Entre los académicos que mayor sustento dieron al estudio con sus alcances teóricos están (Boix y Bustos, 2014), Cuya teoría se fundamenta en la didáctica multigrado a través de las estrategias : Aprendizaje basado la reflexión, para potenciar las oportunidades de la enseñanza-aprendizaje de los docentes en escuelas

multigrado, que contemplan la organización de los estudiantes considerando la gradualidad y necesidad de aprendizaje, sectores funcionales , el espacio y el tiempo, así como también la selección de los materiales educativos más adecuados para atender la diversidad de necesidades que se presenta en una misma aula de clase.

El autor Camara (2019), quien, en su más reciente estudio propuso que los docentes enseñen y aprendan en comunidades de aprendizaje en donde se resalta la intención colaborativa de cada integrante para el fortalecimiento de competencias docentes que surgen a partir de las necesidades comunes que tienen los docentes de escuelas multigrado.

Como resultado de todo el proceso de análisis teórico se desarrollaron nuevos planteamientos praxeológicos de reflexión y colaboración en la práctica docente en escuelas multigrado, que indudablemente llenan un vacío en el conocimiento y abren nuevas brechas para el desarrollo de nuevas teorías.

Se trata de una investigación sociocrítica, de tipo cuasi experimental según Hurtado & Toro (2005) la investigación parte de la sociedad misma como contexto en donde ocurren los problemas, hallando la solución en la propia transformación.

Durante la investigación del artículo y campo, se aplicará el sistema dinámico, la elaboración de instrumentos y para la evaluación de los resultados obtenidos, estrategias, se utilizarán técnicas hipotéticas sustanciales para fundamentar el curso de preparación docente en administración multigrado - unidocente.

La población y la prueba se relacionan con un examen de improbabilidad sobre la base de que se eligió deliberadamente. La comprensión de los datos se realizó a través de dispositivos cuantificables del programa SPSS, que hicieron concebible la correcta utilidad de la prueba de confiabilidad, diferenciación especulativa, tablas y diagramas que fueron diseccionados y descifrados.

La utilidad sistémica dependía de las consecuencias del manejo de datos para concentrar la utilización de la técnica de preparación del instructor en la administración de un solo educador multigrado dependiente de un modelo colectivo inteligente para la ejecución del educador., mediante el desarrollo sistemático de actividades formativas docentes: práctica docente contextualizada , Orientación formativa contextualizada , sistematización formativa reflexiva-colaborativa, interacción formativa reflexiva-colaborativa, apropiación formativa reflexiva-colaborativa, generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa, que aportan un importante valor metodológico por lo que proyecta a realizar estudios similares en diversos contextos.

El aporte teórico, de esta investigación es el modelo de sistematización reflexivo-colaborativo que tiene en cuenta la relación que se da entre la dimensión contextual formativa docente y la dimensión sistematizadora reflexiva-colaborativa, modelo cuyo propósito radica en la sistematización formativa reflexiva-colaborativa, logrando en el maestro la reflexión sobre su propia práctica y la inserción en el trabajo colaborativo teniendo en cuenta la intencionalidad formativa para mejorar el desempeño docente.

La Novedad científica de la investigación, de la investigación radica en revelar la lógica integradora entre la dimensión contextual formativa docente y la dimensión sistematizadora reflexiva colaborativa. Las contradicciones iniciales entre la práctica docente contextualizada y la orientación formativa contextualizada; y, la contradicción entre la interacción formativa reflexiva-colaborativa y la apropiación formativa reflexiva-colaborativa, sobre la base de la reflexión y colaboración docente a través de la interacción de aprendizajes entre profesionales de la docencia que ejercen su labor en escuelas de la misma característica en el proceso formativo para la mejora del desempeño; de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente, y la mejora de desempeño docente, sobre la base de la reflexión de su práctica pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes de instituciones educativas multigrado.

El Aporte Práctico: está dada por la estrategia de Formación docente en servicio multigrado-unidocente sustentado en un modelo de sistematización reflexivo-colaborativo, desde un enfoque sistémico que incluye: la etapa contextual formativa docente con sus tres fases : práctica docente contextualizada, orientación formativa contextualizada y la sistematización formativa reflexiva-colaborativa y la etapa sistematizadora reflexiva-colaborativa, interacción formativa reflexiva-colaborativa, apropiación formativa reflexiva-colaborativa. Aporte práctico que se concretiza el aporte teórico.

La Significación Práctica de esta investigación está dada en el impacto social y la relevancia a desarrollar la Estrategia de Formación docente en servicio multigrado-

unidocente, su apropiación a través del desarrollo de actividades formativas que generan la reflexión y colaboración entre docentes y contribuyen a la mejora de la calidad educativa y del desempeño docente de las escuelas multigrado unidocente del distrito de Olmos. Lambayeque.

1.6. Hipótesis y variables

1.6.1 Hipótesis

Si se elabora una estrategia de formación docente en servicio multigrado-unidocente basado en un modelo reflexivo-colaborativo, que tenga en cuenta la sistematización formativa reflexiva-colaborativa y su apropiación, **entonces** se contribuye al mejoramiento del desempeño docente de los maestros que laboran en las escuelas multigrado unidocente del distrito de Olmos. Lambayeque.

1.6.2. Variables

VARIABLE INDEPENDIENTE: Estrategia de formación docente en servicio multigrado-unidocente.

VARIABLE DEPENDIENTE: Desempeño Docente.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General:

Elaborar una Estrategia de formación docente en servicio multigrado-unidocente basada en un modelo de sistematización reflexivo-colaborativo para la mejora del desempeño docente de los profesores de las instituciones educativas multigrado unidocentes del distrito de Olmos. Lambayeque.

1.7.2 Objetivos Específicos:

1. Caracterizar epistemológicamente el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica.
2. Determinar las tendencias históricas del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica.
3. Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso formación docente en servicio multigrado-unidocente de los docentes del distrito de Olmos. Lambayeque.
4. Elaborar un modelo de sistematización reflexivo –colaborativo para fortalecer el desempeño docente multigrado-unidocente.
5. Elaborar la estrategia para dinamizarla el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente.
6. Validar los resultados de la investigación por juicio de expertos.
7. Ejemplificar parcialmente la aplicación de la estrategia de formación docente en servicio multigrado-unidocente.

II. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Tipo y Diseño de Investigación.

Esta investigación, es sociocrítica de tipo cuasi experimental se denota como un estudio de enfoque **mixto**, por el tipo de datos empleados; Para el mejoramiento de la exploración y considerando los objetivos propuestos, fue importante incorporar componentes tanto cuantitativos como cualitativos y darle un trato digno al examen que se hizo. (Cascante, 2011). Aquí está previsto supervisar un tratamiento y confirmar el resultado o comprobar su viabilidad.

Por el **objetivo**: es **aplicada**, porque se desarrolla una estrategia de formación de competencias docentes para transformar el desempeño docente las escuelas rurales multigrado unidocentes del distrito de Olmos-Lambayeque. (Hernández- Sampieri *et al.* 2018)

Por el **grado de manipulación de las variables**, es **cuasi- experimental** ya que se intenta controlar una variable y no tiene un control absoluto sobre cada uno de los factores. Se describe mediante la utilización de pre-test y post-test, estos se pueden realizar con investigaciones exploratorias y dentro de estas las previas al juicio; Sin embargo, debe considerarse que los factores no tienen un control severo de la idea de la revisión. (Corral, 2011)

Según Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2018), es un proceso que consiste en el que se busca especificar las propiedades, características de los problemas sociales, midiendo la información sobre las variables de estudio.

Corral (2019), Los participantes e investigadores se encuentran durante el proceso investigativo en permanente introspección, análisis y reflexión para lograr entender y solucionar el problema.

La presente investigación, es de tipo mixto por los datos cualitativos y cuantitativos empleados, en la que ambos se fortalecen y compensan para proporcionarnos la comprensión exhaustiva del problema explicando su proceso causal y su comportamiento.

Según la profundidad de la investigación es de nivel como lo indica la profundidad de la exploración, es de nivel lógico, cuando se utiliza para esclarecer los atributos, condiciones y la justificación detrás de una peculiaridad, intentando esclarecer las causas que iniciaron el tema profundamente examinado en el ciclo de examen. (Corral et al. 2019).

De acuerdo al periodo temporal, como lo indica el marco temporal en el que se completa la revisión, es transversal, ya que la exploración en esta etapa pasada se centra en examinar cuál es el estado y nivel de ocurrencia de la variable dependiente en un momento dado. (Hernández- Sampieri *et al.*2018).

GRUPO			
EXPERIEMNTAL	Pre- test	Estímulo	Post- test
G1	01	X	02

Además, en su **objetivo principal** está relacionado con el establecimiento de una relación causal. A fin de cuentas, se trabaja una hipotética especulación mediante el desarrollo de ideas, estándares, medidas y clasificaciones que permitan reconocer, diseccionar y esclarecer la revelación de las leyes, construcciones y aspectos fundamentales en el modelo de sistematización reflexivo-cooperativo que es un hipotético compromiso. y que tengan su efecto e importancia con la utilización de la Estrategia de Capacitación Docente del Servicio Multigrado-Unido como un compromiso razonable.

2.2. Población y muestra

Universo

El distrito de Olmos, cuenta con 35 docentes que laboran en instituciones educativas de característica multigrado Unidocente y 3 coordinadores.

Categoría	Cantidad
Docentes	35
Coordinadores	3
Total	38

Población y Muestra: Es una muestra Censal considerando que el universo, población y muestra coinciden.

El **muestreo**: es no probabilístico, el muestreo se llegó a realizar considerando la condición laboral, 35 docentes que tienen entre dos a veinte años laborando en el distrito de Olmos y en escuela multigrado-unidocente. Sus edades radican entre 25 a 57 años. De los cuales 20 son mujeres y 15 varones. Y los 3 coordinadores tienen a cargo a docentes sectorizados por territorialidad: Olmos parte derecha, parte izquierda y central.

Se determinó una población y muestra **No** probabilística, es decir Censal.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.

En el desarrollo de la investigación se profundizó en el estudio del objeto de investigación y del campo de acción, para lo cual se emplearon métodos teóricos que sirven para analizar, fundamentar y corroborar la elaboración de la estrategia de formación docente en servicio multigrado-unidocente sustentada en un modelo Reflexivo colaborativo de sistematización formativa reflexiva colaborativa para el desempeño docente lectora en los docentes de Educación.

Los métodos son teóricos, empíricos

- **Histórico- lógico**, que permitirá retratar por etapas el avance verificable del proceso de preparación del educador en administración multigrado-instructor-único-instructor en los instructores y sus elementos, para conocer la importancia y avance de dicha investigación protesta y reconocer los períodos

primarios de Progreso de ocasiones y afiliaciones registradas fundamentales y esenciales. (Cerezal, 2000).

- **Hipotético-deductivo**, Guanipa (2010) y Bernal (2006), en toda exploración, particularmente en el desarrollo y fundamento de la especulación custodiada, y en la prueba distintiva de las clasificaciones que surgen del tema y del campo investigado, el retrato integrador, omnipresente y discutible de la aceptación comprende una revisión inferencial para proponer una definición exacta. . la solicitud de datos que incita al final de los debates resultantes realizados por ellos.
- **Holístico-dialéctico**: en todo el modelado de la dinámica del proceso formativo.
- **Sistémico estructural funcional**, (Álvarez, 1998), para mostrar los elementos de la dinámica del proceso formativo docente de las escuelas unidocentes del distrito de Olmos.
- **Hermenéutico - dialéctico**: Herrera (2014): que permitió dinamizar la lógica de la investigación; para el reconocimiento, comprensión, análisis, explicación e interpretación del proceso de formación docente y su campo de acción.

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Para obtener información se utiliza el resumen y la reunión, que trabajará con estimación cuantitativa y subjetiva; dando la comprensión de la conclusión de la condición subyacente del ítem y campo de examen para autenticar la metodología aplicada. (Arias, 2006); (Tamayo & Tamayo, 2009).

En este proceso también se utilizaron métodos empíricos para demostrar las insuficiencias identificadas en los que se encuentran.

- **Encuestas:** técnica que aplicó como instrumento el cuestionario. (Méndez,2006). Constó de (42) ítems. Se aplicó para asegurar la determinación del problema científico, la caracterización del objeto de estudio y su estado actual en los docentes unidocentes del distrito de Olmos.
- **Entrevista:** técnica que aplicó una guía de entrevista, a los coordinadores educativos del distrito de Olmos para distinguir los temas actuales en torno al proceso de desarrollo de competencias docentes.
- **Análisis documental,** presente en toda la investigación, lo que permitió analizar y consultar múltiples fuentes documentales como libros, artículos científicos, tesis doctorales, revistas, etc. (Corral et al., 2019).

Validez de los instrumentos

Hernández *et al.*, (2010), la validez está dada por el grado que un instrumento mide la variable que pretende medir con intencionalidad.

Se eligió la validez de contenido para lo cual se ha contado con la aprobación de tres expertos, con grado de Doctor en Ciencias de la Educación, con una reconocida experticia profesional y amplios conocimientos del tema investigado, habiéndose logrado la valoración del desempeño docente en forma científico-metodológica de los aportes, teórico y práctico. (Hernández- Sampieri *et al.* 2018).

Confiabilidad de los instrumentos:

Para haber obtenido la confiabilidad de los instrumentos se utilizó el Coeficiente Alfa-Cronbach. (Arias, 2012).

Para haber indicado la confiabilidad interna del constructo se hizo a través del alfa (α), Muniz (2003) sustenta que " α es una función directa de la covarianza entre sonidos y por consiguiente indica se utiliza para la consistencia interna del instrumento". Se utilizó la escala de Likert.

2.4. Procedimientos de análisis de datos.

La preparación de la información viene dada por el sistema SPSS22. Hace que las probanzas de calidad inquebrantables, teorías, tablas y diferenciaciones de gráficos de los dispositivos aplicados se usen, examinen, descompongan y aclaren de manera eficaz.

El proceso de preparación de datos se ayudó a través de dispositivos cuantificables del programa SPSS22, que sirve el buen uso de la información.

A nivel gráfico, usamos prevalencias y tasas del cuadro para ver los grados más elevados de los indicadores y sus medidas individuales.

Los puntajes obtenidos de la herramienta que acciona esta variable y sus medidas se usó un rango, la cual Aliaga, (2006) aclara que es un cuadro que ordena y revoluciona puntuaciones directas en puntuaciones inferidos genuinamente descifrados.

2.5. Criterios éticos

En la realización del fin señalado, se aseguró la tolerabilidad y certeza de los participantes. Las estrategias y técnicas que se usarán, con las herramientas, no ejercerán en su oposición y los datos se obtendrán inequívocamente con el uso en el examen. Esto fue posible gracias a:

1. Mantener un alto nivel de trabajo centrado en trabajar incesantemente sobre la naturaleza y la naturaleza del examen.
2. Trabajar para mantener abiertos canales de correspondencia entre investigadores, autoridades formadas, especialistas y otros o encuentros que puedan beneficiarse o aplicar las consecuencias de la evaluación.
3. Al clasificar, dirigir y cubrir las pruebas, la experiencia lógica y la suficiencia de especialistas no se distorsionó.
4. Proteger a los entrevistados, teniendo en cuenta su seguridad y la confidencialidad de información.
5. Pero en la remota posibilidad de que los individuos hayan sido debidamente instruidos con respecto a los riesgos psicológicos o diversos implicados con un proyecto en particular y hayan apoyado o acordado terminar como un tema de exploración, conociendo los posibles resultados de los inconvenientes, técnicas que han saboteado su floreciente.
6. Los sistemas y los resultados se educaron y se dieron a conocer de una manera entendida y devota, con la mayor precisión.
7. La confianza a los entrevistados sirvió al estudio y se usó también para concluir otra acción necesaria.
8. La confianza otorgada a los especialistas que aportaron con su conocimiento acertado.
9. Oponerse continuamente a reconocer información aprobada, pero inadecuada.

11. Conecte continuamente con confiabilidad académica.

Unirse constantemente a una gran fuerza motivadora para una calidad escolar inquebrantable.

2.6. Criterios de Rigor científico

La **confiabilidad de la información** que se recopiló consideró datos tomados de fuentes confiables del grupo de participantes, es decir, de los docentes unidocentes del distrito de Olmos, los datos no se han manipulado, evaluados para la presente circunstancia; se aplicó los instrumentos con transparencia.

Se dió la auditabilidad, un examen y traducción del desempeño docente como variable dependiente y la Estrategia de formación docente en servicio multigrado - unidocente sostenido en un Modelo Reflexivo Colaborativo, como factor libre, de esta manera se establece un punto de referencia para el futuro, por lo tanto, pueden diferenciarse los resultados.

La pertinencia, es posible que, con un manejo riguroso, la investigación sea reproducida en circunstancias iguales y como una compensación con la información dada.

III. RESULTADOS

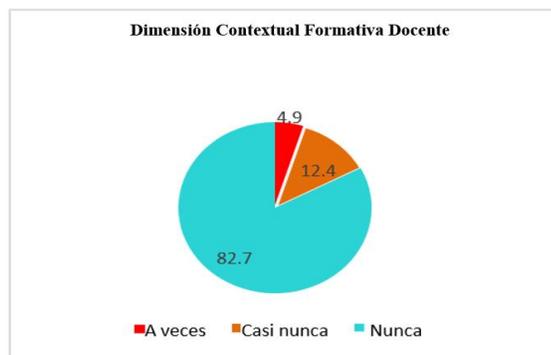
3.1. Resultados en Tablas y Figuras

Diagnóstico del Estado actual de la Dinámica del proceso de Formación docente en servicio multigrado-unidocente del distrito de Olmos, Lambayeque.

Para el estudio se aplicó una encuesta y una entrevista a los docentes y a los coordinadores la Red de Gestión Educativa Multigrado-Unidocentes del distrito de Olmos, Lambayeque. La encuesta tuvo 42 ítems (Ver Anexo N° 3) aplicada a los participantes: 35 docentes. Y la entrevista se aplicó a los 3 coordinadores: de 42 ítems. (Ver Anexo N° 3). En la que se tuvo en cuenta los principales aspectos del Proceso de Formación docente en servicio multigrado con característica unidocente. Cada ítem tenía cinco alternativas, habiéndose empleado la escala de Likert; con el objetivo de diagnosticar el proceso formativo docente en su estado actual, del que tiene incidencia en el desempeño de los profesores de la REGE multigrado-unidocentes de Olmos, Lambayeque.

Encuesta a docentes.

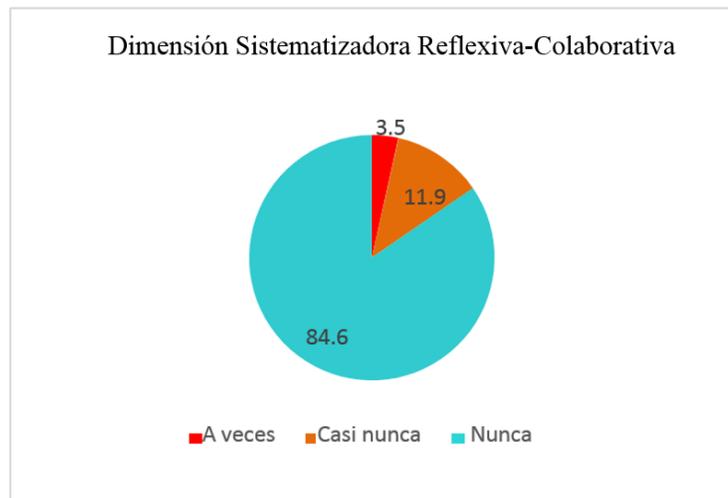
Figura 1. Dimensión Contextual Formativa Docente



Fuente: Elaborado por el autor. Encuesta a Docentes. 2020

La figura 1, nos indica que el 82.7% respondió que nunca se ha realizado la formación docente en servicio multigrado-unidocente contextualizada del desempeño docente; el 12.4% manifiesta que casi nunca y solo un 4.9% a veces realizó dicha formación contextualizada. Como podemos apreciar se tiene un 95.1% de participantes que se encuentran en la negatividad de la dimensión y que por tanto no realizan una formación docente en servicio contextual de la identidad axiológica institucional, ni comprenden teóricamente y no realizan la sistematización formativa reflexiva-colaborativa.

Tabla 2. Dimensión Sistematizadora Reflexiva-Colaborativa.



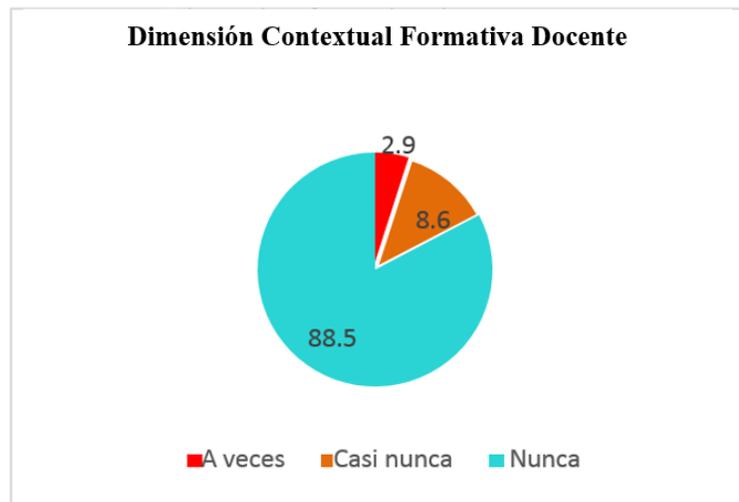
Fuente: Elaborado por el autor. Encuesta a Docentes. 2020

La figura 2, nos indica que el 84.6% respondió que nunca se ha realizado sistematización de la Reflexión-Colaboración del desempeño docente multigrado-unidocente; el 11.9% manifiesta que casi nunca y solo un 3.5% a veces realizó dicha apropiación. Como podemos apreciar se tiene un 96.5% de participantes que se

encuentran en la negatividad de la dimensión y que por tanto no realizan la interacción formativa reflexiva-colaborativa del desempeño docente multigrado-unidocente y no realizan la Generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa.

Encuesta a docentes coordinadores

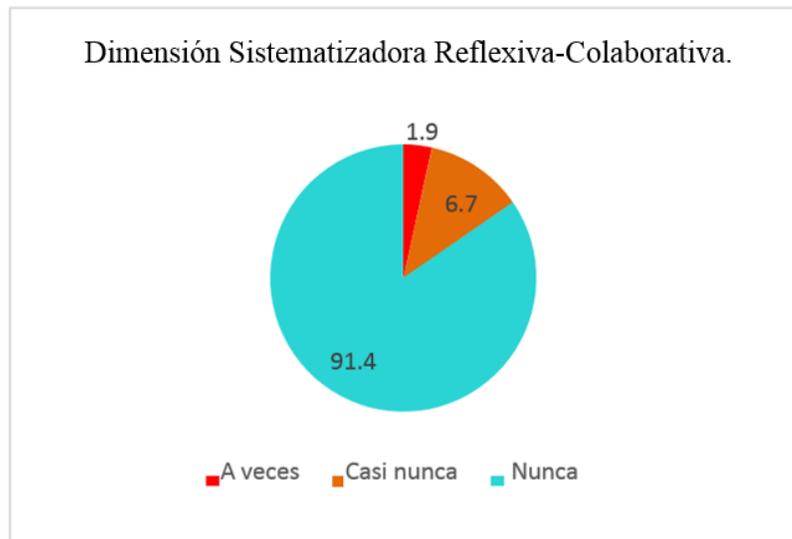
Figura 3. Dimensión Contextual Formativa Docente



Fuente: Elaborado por el autor. Encuesta a Docentes. 2020.

La figura 3, nos indica que el 88.5% respondió que nunca se ha realizado la formación docente en servicio multigrado-unidocente contextualizada del desempeño docente; el 8.6% manifiesta que casi nunca y solo un 2.9% a veces realizó dicha formación contextualizada. Como podemos apreciar se tiene un 97.1% de participantes que se encuentran en la negatividad de la dimensión y que por tanto no realizan la sistematización formativa reflexiva-colaborativa.

Figura 4. Dimensión Sistematizadora Reflexiva-Colaborativa.



Fuente: Elaborado por el autor. Encuesta a Docentes. 2020

La figura 4 nos indica que el 91.4% respondió que nunca se ha realizado la apropiación formativa reflexiva-colaborativa del desempeño docente; el 6.7% manifiesta que casi nunca y solo un 1.9% a veces realizó dicha apropiación. Como podemos apreciar se tiene un 98.1% de participantes que se encuentran en la negatividad de la dimensión y que por tanto no realizan la interacción formativa reflexiva-colaborativa de manera responsable ni realizan la Generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa comprometida.

Tabla 1. Desempeño docente (Por dimensiones e indicadores de la variable dependiente)

VARIABLE DEPENDIENTE	DESEMPEÑO DOCENTE	Técnicas de investigación				
		Encuestas		Entrevistas		
		Nº	%	Nº	%	
Dimensión contextual formativa docente	Práctica docente	Nunca	28	80.0%	2	66.7%
		Casi nunca	5	14.3%	1	33.3%
	Contextualizada	A veces	2	5.7%	0	0.0%
		Casi siempre	0	0.0%	0	0.0%
		Siempre	0	0.0%	0	0.0%
		Nunca	29	82.9%	2	66.7%
	Orientación formativa	Casi nunca	4	11.4%	1	33.3%
		A veces	2	5.7%	0	0.0%
		Casi siempre	0	0.0%	0	0.0%
		Siempre	0	0.0%	0	0.0%
	Sistematización formativa Reflexiva- Colaborativa	Nunca	30	85.7%	2	66.7%
		Casi nunca	3	8.6%	1	33.3%
		A veces	2	5.7%	0	0.0%
		Casi siempre	0	0.0%	0	0.0%
Siempre		0	0.0%	0	0.0%	
Dimensión sistematizadora Reflexiva- Colaborativa	Interacción formativa reflexiva-colaborativa.	Nunca	28	80.0%	3	100.0%
		Casi nunca	5	14.3%	0	0.0%
		A veces	2	5.7%	0	0.0%
		Casi siempre	0	0.0%	0	0.0%
		Siempre	0	0.0%	0	0.0%
	Apropiación formativa reflexiva-colaborativa.	Nunca	28	80.0%	3	100.0%
		Casi nunca	5	14.3%	0	0.0%
		A veces	2	5.7%	0	0.0%
		Casi siempre	0	0.0%	0	0.0%
		Siempre	0	0.0%	0	0.0%
	Generalización práctica reflexiva-colaborativa.	Nunca	32	91.4%	3	66.7%
		Casi nunca	2	5.7%	0	33.3%
		A veces	1	2.9%	0	0.0%
		Casi siempre	0	0.0%	0	0.0%
Siempre		0	0.0%	0	0.0%	
<i>Total, por indicador</i>			35			100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 1. Refleja en frecuencias y porcentajes, los resultados, se presenta un resumen de los resultados obtenidos, teniendo además en cuenta en forma paralela la encuesta y la entrevista con sus dos dimensiones cada una con sus 3 indicadores.

De manera general se puede apreciar en la encuesta niveles altos de porcentajes de NUNCA con el 83.3% y CASI NUNCA de 11.4%, de los respectivos indicadores en donde tanto la encuesta como la entrevista coinciden en sus resultados con estar en la negatividad con porcentajes, solo un 5.3% manifiesta A VECES.

Y en la entrevista de niveles altos de porcentajes de NUNCA con el 77.8% y CASI NUNCA de 22.2%, de los respectivos indicadores en donde tanto la encuesta como la entrevista coinciden en sus resultados con estar en la negatividad con porcentajes.

Tabla 2. Resumen de la variable Desempeño Docente.

Variable	Promedio de encuesta y entrevista		Ítems
	Nivel	%	
Dimensión 1	Nunca	74.8%	24
	Casi nunca	22.4%	
	A veces	2.8%	
Dimensión 2	Nunca	86.3%	18
	Casi nunca	11.3%	
	A veces	2.4%	
DESEMPEÑO DOCENTE	Nunca	80.6%	42
	Casi nunca	16.8%	
	A veces	2.6%	
	100%		42

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 tenemos un resumen de la variable desempeño docente donde el 80.6% manifiesta que nunca contextualizó ni realizó la apropiación formativa reflexiva-colaborativa; un 16.8% manifestó un casi nunca y solo el 2.6% respondió A veces. Esto muestra que el sentido de pertenencia se encuentra en la negatividad en sus dos dimensiones, reflejando que en un considerable 97.4 % no contextualiza ni realiza la sistematización formativa reflexiva-colaborativa.

3.2. Discusión de resultados

Elaborar una Estrategia de Formación Docente en Servicio Multigrado Unidocente basada en el Modelo de sistematización reflexivo-colaborativo para el desempeño docente contextualizado institucional, en docentes de la Red de Gestión Educativa Rural, Olmos; ha sido el objetivo de la presente investigación.

El diagnóstico del análisis sí arroja que el 97.4% de los integrantes expresan que nunca completan la contextualización y la apropiación sistematizada reflexiva, lo que subraya el tema reconocido y muestra la necesidad de propiciar una ejecución del educador de docencia multigrado unidocente preparando una estrategia para desarrollar el desempeño docente de los educadores de Red Educativa.

El 74,8% de los integrantes expresan que el aspecto de la Dimensión contextual formativa docente, nunca lo ha evolucionado, lo que revela un requerimiento extraordinario para que los educadores completen actividades que incorporen e integren los marcadores e indicadores, que expresen las características que emergen durante el tiempo dedicado al desarrollo del Modelo Reflexivo Colaborativo, partes únicas en la dinámica del “Proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente” y que comunicados intencionalmente por los educadores en un entorno social e histórico dado, se suma a la transformación de la realidad del estado actual de ejecución.

La Dimensión contextual formativa docente multigrado-unidocente, dinamiza los indicadores: práctica docente contextualizada del desempeño docente que se encuentra en un 97.2% de negatividad, la orientación formativa contextualizada docente multigrado-unidocente del desempeño docente, se encuentra en un 97.1% de negatividad del indicador y la sistematización formativa reflexiva-colaborativa sostenible, se encuentra en un 97.1% de negatividad.

En el aspecto de la Dimensión sistematizadora reflexiva colaborativa el 97,6% de los integrantes manifiesta que nunca lo ha evolucionado, lo que revela una necesidad extraordinaria de dinamizar el curso de preparación de educador en el servicio multigrado unidocente, como una vista de un todo o desde cualquiera de las aristas o estadios por los q el proceso formativo atraviesa en un momento, comunicado y expresado por los educadores de manera consciente en un escenario social particular y verificable que se suma al cambio y transformación del estado actual del desempeño docente.

La Dimensión sistematizadora reflexiva-colaborativa, se estructura con sus indicadores: Interacción formativa reflexiva-colaborativa se encuentra en un 97.1% de negatividad; la apropiación formativa reflexiva-colaborativa se encuentra en el 97.1% de negatividad del indicador de la generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa se encuentra en 98.5%, demostrando la necesidad de la elaboración de la estrategia que combina aspectos académicos y sociales con autoconfianza en su labor.

El diagnóstico muestra la necesidad de abordar el desempeño docente, con los docentes de la REGE multigrado-unidocente, Olmos.

Por otro lado, los resultados del diagnóstico coinciden con la investigación de **Corona (2020)**, la cual reafirma la necesidad de vincular el desempeño docente con los aspectos de la reflexión y colaboración entre colegas.

Así también, los resultados refuerzan las conclusiones de **Mendoza (2019)**, menciona que es necesario que los docentes desarrollen sus competencias entre pares para fortalecer su desempeño docente.

Además, coinciden con **López y López (2019)**, en la conclusión de que el docente debe ser mediador cultural, pues promueve la práctica de los saberes adquiridos dentro y fuera de las aulas, que practique y aprenda en su contexto. Lo que contribuye que logre la transformación de la escuela vinculada a la comunidad, tal como lo estipula su proyecto educativo nacional.

Y complementa el resultado en la investigación de **Cruz (2019)**, que en su estrategia de acompañamiento pedagógico a las escuelas rurales multigrado del ámbito de la Ugel-Chiclayo, manifiesta que una estrategia es pertinente y necesaria la reestructuras los procesos del Acompañamiento pedagógico rural que permita un adecuado desempeño docente, identificando vacíos y fortalezas del docente de básica

primaria en el Sector Rural, multigrado a partir del cual permite construir herramientas que faciliten su quehacer pedagógico contextualizado.

Estas investigaciones nos brindan un valioso aporte para conocer los problemas de la realidad a investigar; está relacionado con el presente estudio sobre los fundamentos teóricos de la formación docente en servicio multigrado- unidocente; tal como se relaciona con el contexto en su metodología descriptiva.

En todas las investigaciones anteriores es importante tener una comprensión de los fundamentos epistemológicos que contribuyan al desarrollo del desempeño docente, pero en todos los casos es necesario considerar la relación entre la formación docente en servicio multigrado- unidocente y el contexto de la praxis pedagógica.

3.3. Construcción del Aporte teórico

Introducción

Los resultados hipotéticos contrastar la lógica de las hipótesis científicas aportando información sobre el objeto de estudio y sobre las técnicas de investigación científica, que pueden ordenarse así en marcos informativos y metodológicos. La descripción epistemológica del **Modelo reflexivo-colaborativo de formación docente en servicio multigrado-unidocente**, la investigación de sus tendencias cronológicas e históricas y sus características peculiares, ponen de manifiesto la necesidad de completar una construcción teórica del Objeto “**Proceso de Formación docente en servicio multigrado-unidocente**”, empleándose el Método holístico configuracional.

En el presente epígrafe se fundamenta y explica la configuración epistemológica de la **dinámica del Proceso de Formación docente en servicio multigrado-unidocente** a partir de la **sistematización formativa reflexiva-colaborativa**, es la expresión de las relaciones esenciales que se establecen entre las partes que lo constituyen, formadas por un proceso sistemático que provoca el movimiento y transformación de los objetos; considerando los fundamentos teóricos, pedagógicos, psicológicos y sociales. El modelo parte de la contradicción inicial entre la **práctica docente contextualizada y orientación formativa contextualizada**; y de una segunda contradicción epistémica entre la **interacción formativa reflexiva-colaborativa** y de la **apropiación formativa reflexiva-colaborativa**.

Por tanto, las relaciones esenciales que surge de este modelo confluyen a la estrategia de formación docente en servicio multigrado-unidocente, como una representación práctica de contribuciones teóricas y prácticas a través de la información, actividades y acciones que contribuyan al desempeño docente.

3.3.1. Fundamentación del Modelo Reflexivo Colaborativo en la dinámica del Proceso de Formación Docente en Servicio Multigrado- Unidocente.

La modelación de la dinámica del Proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente se basa en la teoría Holístico Configuracional de **Fuentes (2009)**, que se establece en la expresión lógica que sigue el sujeto en la edificación del conocimiento; en relación con las categorías del método holístico configuracional permitiendo la determinación de las **configuraciones** como expresión y cualidades que surgen en la transformación y construcción del conocimiento; **dimensiones** dadas de las relaciones dialécticas entre configuraciones; **eslabones** que son los estadios por los que transita el proceso y **las estructuras de relaciones** como una expresión que nos permiten comprender los desarrollos y cambios que tiene el proceso de formación.

Se establecen las relaciones esenciales del proceso modelado, explorando las **configuraciones** y dichas relaciones que se dan entre la intencionalidad formativa y el propósito y entre dicho propósito y la finalidad.

De igual modo, el modelo holístico – configuracional desde lo formativo, establece una postura teórica que refiere estructurar la configuración de la dinámica de transformación del objeto de estudio traduciéndolo en un modelo. No obstante, este modelo está fundamentado epistemológicamente teorías esenciales que caracterizan la formación docente en servicio multigrado-unidocente, el cual a través del tiempo ha buscado que cada sujeto realice la apropiación, interpretación de la dinámica formativa para sistematización y generalización.

El **modelo reflexivo-colaborativo**, se sustenta esencialmente en lo aportado por **Jiménez (2010)**, quien manifiesta que la formación docente es un proceso dinámico, es un ciclo de transformación de realización profesional orientado por el conjunto criterios que dan cuenta de la apropiación del conocimiento pedagógico.

Los aspectos que determinan estructuralmente al **“Proceso de Formación docente en servicio multigrado-unidocente”**, se sostienen en las diversas concepciones y teorías que surgen de las ciencias por su avance en su desarrollo. Para ello, se toman como fundamentos los planteados por:

Fuentes (2008), refiere que la **dinámica del proceso formativo** es el eslabón, la conexión que se compara con el segundo en el que los alumnos aprenden e infiere reparto de información, preparación de habilidades y avance de cualidades y valoraciones. En él se determinan las originaciones curriculares verificables, y en el movimiento se establecen conexiones complejas entre los especialistas en interés que son intervenidos por la técnica.

Cordero (2017), las necesidades formativas que tienen los docentes son establecidas a partir de la reflexión que realizan en torno a su práctica, sobre aquello que requieren fortalecer por lo que manifiestan existe una desarticulación entre los contenidos de orden conceptual y su aplicación en la práctica multigrado; cuyo fin es impulsar la vertiente de formación colaborativa y fortalecer las competencias docentes en Servicio para la mejora de la docencia contextualizada.

Minedu (2017) La continua formación de un docente que ejerce la enseñanza multigrado está enmarcada dentro del Marco del Buen Desempeño Docente que muestra los dominios, las competencias profesionales cuya actuación se demuestra a través de los desempeños que demuestra al contextualizar, adecuar y reajustar situaciones de aprendizaje que respondan a un contexto particular y propio de un aula de diferentes grados, ciclos, necesidades de aprendizaje, ritmos, estilos de aprendizaje.

Martínez, Castillo, y Granda (2017), agregan que "la preparación de educadoras es un instrumento básico para lograr un avance superior en las prácticas instructivas; lograr el mejor perfil de la instructora en su exposición". (p. 84).

Llanos y Ordóñez (2020); las debilidades formativas del docente multigrado se manifiestan en relación a las competencias de planificación de las experiencias de aprendizaje; la forma de la enseñanza, la interacción con los estudiantes y retroalimentación; estrategias de atención indirecta; evaluación y saberes culturales. Estos aspectos están relacionados con los dos primeros dominios y las tres competencias del Marco del buen desempeño docente.

Fernández (2019) la formación docente en servicio ha de ser permanente y debe existir cooperación y **colaboración** entre los maestros dejando de lado el individualismo, en comunidades de aprendizaje; en donde todos aprendemos de todos, asumiendo roles y funciones, puesto que si no es así se corre el riesgo de quedar obsoletos en poco tiempo.

En definitiva, se puede decir que la formación en servicio pretende seguir incrementando en los docentes las habilidades pedagógicas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

La estructura interna del modelo reflexivo-colaborativo, es desarrollado a partir de la Teoría Holística Configuracional de Homero Fuentes.

Se asumen las categorías de **configuraciones**:

Partiendo de las **contradicciones iniciales**: Práctica docente contextualizada; con la orientación formativa contextualizada;



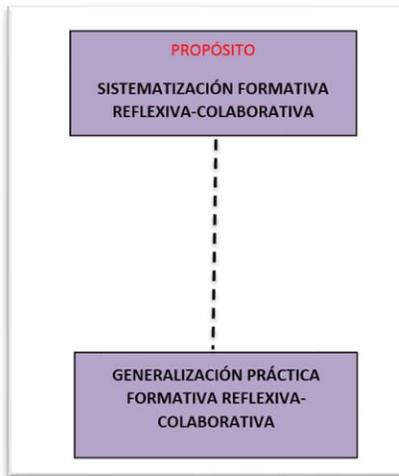
Y la segunda contradicción inicial: Interacción formativa reflexiva-colaborativa; con la apropiación formativa reflexiva-colaborativa;



Y las configuraciones de las **relaciones esenciales**: Formación docente contextualizada integral; con la sistematización formativa reflexiva-colaborativa;



Y entre la **sistematización** formativa reflexiva-colaborativa y la **generalización** práctica formativa reflexiva-colaborativa;



Las dimensiones: Dimensión contextual formativa docente y la Dimensión de la apropiación sistematizadora reflexiva-colaborativa, que se convierten en una declaración de los elementos que contiene el modelo, percibidos como síntesis de los momentos y movimientos de las configuraciones a través de las relaciones dialécticas del proceso de formación docente en servicio multigrado -unidocente.



3.3.2. Argumentación del Modelo Reflexivo Colaborativo en la dinámica del proceso de Formación Docente en Servicio Multigrado-Unidocente para el Desempeño Docente.

El **Modelo Reflexivo Colaborativo**, dinamiza el proceso de Formación Docente en servicio multigrado- unidocente.

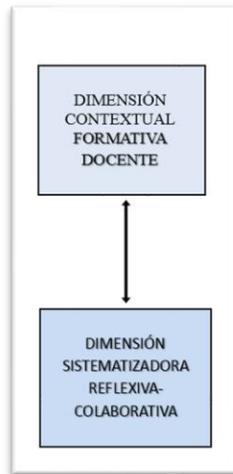
La configuración de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente desde un enfoque holístico configuracional, parte de la sistematización formativa reflexiva-colaborativa y su apropiación que contribuye al desempeño docente de los maestros de escuelas rurales.

Las relaciones dialécticas de este modelo revelan la dinámica del proceso formativo, las mismas que sustentan la fundamentación del modelo teórico en el aporte práctico: estrategia de formación docente en servicio multigrado-unidocente.

Para la concreción de los argumentos teóricos que se configuran en el Modelo reflexivo-colaborativo de la formación docente en servicio multigrado-unidocente, es necesario explicar las relaciones que se dan entre las configuraciones de las dimensiones reveladas, donde la sistematización formativa reflexiva-colaborativa conforma un núcleo esencial, como propósito del modelo.

Se revelan las dimensiones:

- **Dimensión contextual formativa docente.**
- **Dimensión sistematizadora reflexiva-colaborativa**

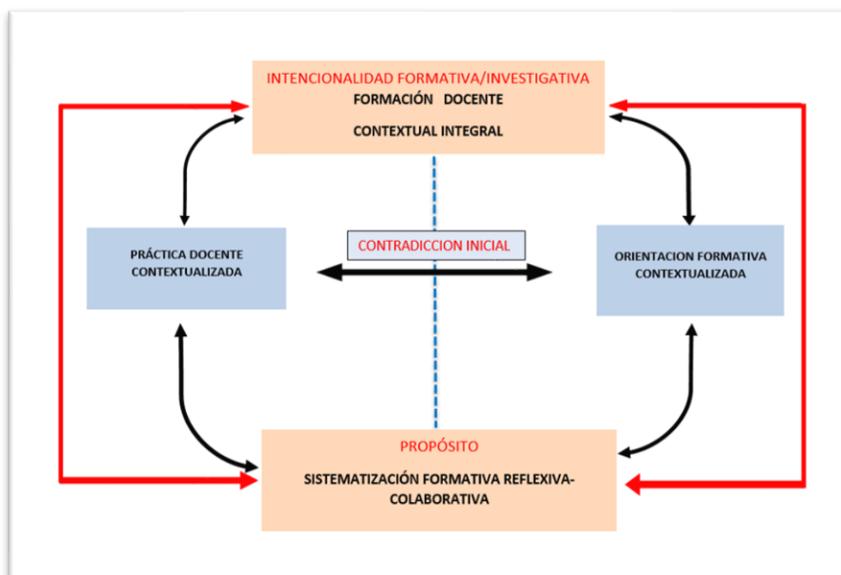


La Dimensión contextual formativa docente

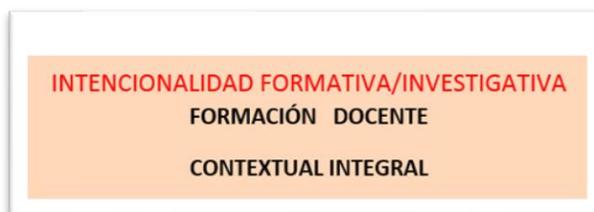
Es la expresión integradora de la relación dialéctica entre las configuraciones que la componen y expresa las cualidades del modelo reflexivo-colaborativo en la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente, que al ser expresado por los docentes en el contexto rural contribuye a la transformación del estado actual del desempeño docente.

La **Dimensión contextual formativa docente**, se estructura a la luz de las configuraciones: Formación docente contextual integral, Práctica docente contextualizada, Orientación formativa contextualizada y Sistematización formativa reflexiva-colaborativa.

Figura: Dimensión contextual formativa docente



-Formación docente contextual integral.



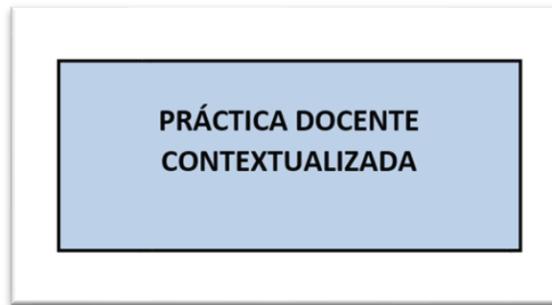
Permite expresar estadios cualitativos superiores del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente con la intención de lograr el buen desempeño docente, hace referencia de manera implícita a la trayectoria formativa a lo largo de su trayectoria en servicio de su labor docente. En tal sentido, esta dimensión demanda cambios en el proceso formativo, que no se reduce solo a la adquisición de

conocimientos teóricos y prácticos, sino que también a generar la reflexión sobre su propia práctica y su actuación de interrelación colaborativa con sus pares.

Lograr el desempeño docente implica dinamizar el proceso formativo docente, que implica realizar una serie de actividades académicas y extracurriculares que permita delimitar el estado real de la práctica docente como referente del desempeño docente en aulas multigrado-unidocentes, así como también determinar una planificación de las mismas según las necesidades formativas docentes para abordarlas progresivamente en situaciones que permita colegiar, orientar, contribuir con experiencias docentes y compartirlas entre colegas que laboran en escuelas similares. Este movimiento dinámico caracteriza la intencionalidad investigativa que es expresada en términos de competencias, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que los docentes multigrado-unidocente deben apropiarse durante el proceso formativo.

Propiciando un eslabón, que se constituye en la lógica interna del objeto, que al tener docentes participantes diferencias las características intrínsecas de las configuraciones que por la naturaleza holística y dialéctica del proceso se integran y relacionan de manera dinámica con la categoría Práctica docente contextualizada.

- Práctica docente contextualizada.

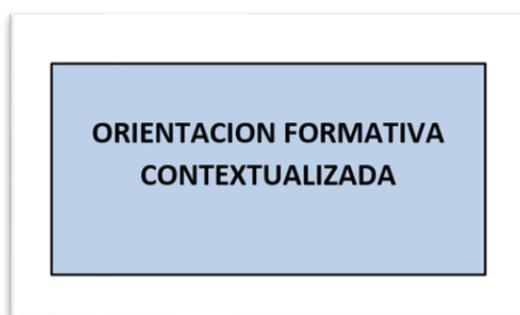


La **configuración Práctica docente contextualizada**, consiste en la caracterización del nivel de dominio disciplinar y metodológico que tienen los docentes para la enseñanza en aulas multigrado-unidocente, la contextualización de los propósitos de aprendizaje que realizan del Currículo Nacional en su diversificación que está presente en sus documentos de gestión curricular, planificación anual, de experiencias de aprendizaje como proyectos o unidades didácticas y de las sesiones de aprendizaje.

La práctica docente contextualizada en aulas multigrado-unidocente difiere en su actuación a la de un contexto polidocente, desde su planificación, su ejecución y evaluación. Por lo tanto, el docente recoge insumos del nivel de apropiación de competencias de cada estudiante, grado y ciclo y la dinámica social del contexto como: actividades agrícolas, festividades, creencias, aniversario comunal, institucional, costumbres y tradiciones. Estos datos los considera en la planificación de sus experiencias de aprendizaje respondiendo a la práctica educativa de manera pertinente y contextualizada.

La práctica docente contextualizada es la que da cuenta de cuan pertinente son los aprendizajes y la ejecución de los mismos. En ella se observó, registró el nivel real en el que se encuentra el docente multigrado-unidocente en relación a su desempeño docente.

- **Orientación formativa contextualizada**



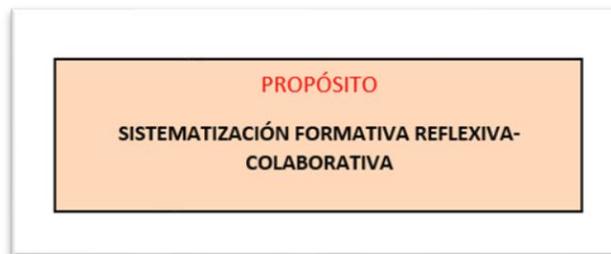
La configuración de la orientación formativa contextualizada, consiste en caracterizar la orientación docente en el proceso formativo en servicio multigrado-unidocente sobre la base del desarrollo de las competencias docentes estipuladas en el Marco del buen desempeño docente, por ser estas las que encaminan una buena práctica docente contextualizada desde el punto transformador de la actitud reflexiva-colaborativa.

Esta configuración centra su atención en la orientación docente multidisciplinar que enmarca el manejo curricular de los enfoques de las áreas disciplinares que enseña, dominio de los propósitos de aprendizaje: competencias, capacidades, desempeños, criterios, evidencias, evaluación y retroalimentación. Así, también del manejo

didáctico y metodológico de las actividades de aprendizaje que todo docente planifica considerando la gradualidad y complejidad de los mismos, la atención y organización en aulas multigrado-unidocentes, la construcción y deconstrucción de su propia práctica docente basada en la propia reflexión.

En este apartado de orientación formativa contextualizada asume una posición crítica con respecto a las mallas curriculares impartidas en estos centros de formación de futuros docente ya que no desarrollan ningún curso o asignatura referido a la enseñanza en escuelas multigrado y unidocentes (multigrado completo). Lo mismo sucede en la formación continua en servicio puesto que las orientaciones en diversas capacitaciones o actualizaciones pedagógicas no refieren a una pertinencia para el trabajo en aulas multigrado. Hemos y seguimos siendo formados solo para la enseñanza de un solo grado cuyos perjudicados son los estudiantes de estas numerosas escuelas a nivel nacional.

- Sistematización formativa reflexiva-colaborativa



En esta configuración se da cuenta de los beneficios de la transformación de los argumentos del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente. Se

constituye en el propósito que dinamiza el modelo, para promover el fortalecimiento de las competencias docentes, el trabajo colaborativo entre pares y la reflexión sobre su propia labor docente.

Como tal, la Sistematización permite seleccionar, ordenar la información epistemológica que de la mano de la dinámica permite concretizar la estrategia de formación docente en servicio multigrado-unidocente, plasmando todo el proceso y desarrollo de las diversas actividades realizadas a fin de alinear su transformación activa del conocimiento del desempeño docente.

En esta configuración fortalece las competencias docentes, desarrollando capacidades que deben demostrarse como elemento indispensable para el desempeño docente. Se plasma las diversas estrategias para lograr hacer de la reflexión sobre su propia práctica docente una cualidad, de la colaboración entre pares de metodologías, estrategias y buenas prácticas docentes un hábito que perdure en el tiempo de manera sostenible.

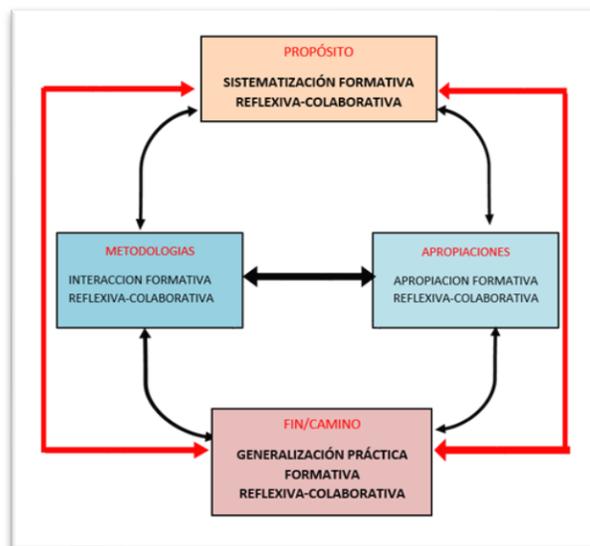
La sistematización, como propósito de la estrategia se alimenta dialéctica y epistemológicamente de manera holística con todas las configuraciones del retrato modelado. En su primera etapa se unifica con la formación docente contextual integral, la práctica docente contextualizada y la orientación formativa contextualizada para revelar a la dimensión contextual formativa docente.

Dimensión sistematizadora reflexiva-colaborativa

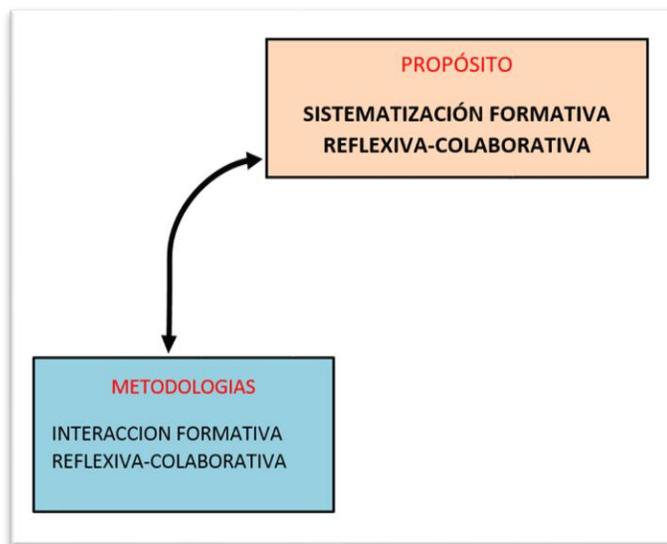
Es la expresión de la totalidad que da cuenta de la dinámica y transformación del nivel de **reflexión** que el docente hace sobre su propia práctica y del grado de **colaboración** en la interrelación cognitiva entre sus pares como proceso de formación en cada uno de sus estadios por los que atraviesa el proceso. Resulta de la relación dialéctica entre las configuraciones que la componen y expresan las cualidades intrínsecas que surgen en la construcción del modelo, que han sido expresadas por los docentes en su contextos social e histórico actual que contribuye al desarrollo de competencias docentes las mismas que tributan a su desempeño docente.

La Dimensión contextual formativa docente, se estructura bajo las configuraciones: Sistematización formativa reflexiva-colaborativa, interrelación formativa reflexiva-colaborativa, apropiación formativa reflexiva-colaborativa y la generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa.

Figura: Dimensión sistematizadora formativa reflexiva-colaborativa.



Dando una mirada a la sistematización formativa reflexiva-colaborativa, en el que se sistematiza el contenido, se revela el propósito y configura la relación objetivo-contenido-método, conlleva a un eslabón que expresa la lógica interna de la transformación de la reflexión y colaboración entre docentes como proceso natural de la dinámica, que a su vez conecta con la dinámica de la **interacción formativa reflexiva-colaborativa**.



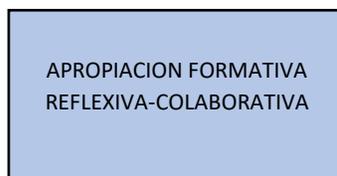
-Interacción formativa reflexiva-colaborativa



Se establece una estrecha relación entre los componentes que se modelan del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente, que a su vez son enriquecidos con la interacción del resto de configuraciones estableciendo una relación dialéctica del todo y sus partes, determinando en su especificidad tareas propias en el conjunto de actividades docentes que respondan a las necesidades formativas de las competencias docentes en su proceso de transformación que dinamiza el modelo de reflexión y colaboración docente para lo que se tiene en cuenta el compromiso, identidad, ética profesional que guardan relación con su desempeño docente.

Esta interacción formativa pasa por un momento reflexivo en donde de manera autónoma y consciente reconoce su nivel de desempeño y su necesidad formativa docente, en consenso se toman decisiones oportunas , organiza las actividades, y los temas prioritarios que se abordaran en este proceso interactivo en donde el trabajo colaborativo toma importancia en un aprendizaje, dejando de lado el individualismo, las relaciones humanas se fortalecen y complementan en un trabajo en equipo lo que permitirá la apropiación formativa reflexiva-colaborativa

- **Apropiación formativa reflexiva-colaborativa**



Permite lograr como resultado de la dinámica de las interrelaciones que permiten la autoformación docente con la totalidad cualificadora y de síntesis holística. La apropiación formativa reflexiva-colaborativa está vinculada con el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su transformación a través de la reflexión y el trabajo colaborativo.

Este proceso formativo es el encargado de proporcionar una sistemática información a los coordinadores y docentes en el cual deben poner en práctica los lineamientos estratégicos y metodológicos de carácter formativo, planificado y organizado que rige el trabajo de la red de gestión educativa rural , que sienta sus bases sobre un trabajo docente reflexivo que contribuye a concretizar actividades que fortalecen las competencias docentes, con actitudes significativas, unificadas en esencia colaborativa; cualidades que le dan el sentido sostenible.

La reflexión sobre su propia práctica docente le permite al docente autoevaluarse mirando su propia práctica e invitarlo a ser mejor, lo que implica revisar sus planificaciones de experiencias de aprendizaje, autoformarse y socializar sus aciertos, sus buenas prácticas es estrategias de trabajo colaborativo de formación docente como lo son las GIA (grupo de interaprendizaje profesional), CAP (Comunidad de aprendizaje de profesionales), talleres, vistas de campo y pasantías a las escuelas. Actividades que permiten apropiarse de manera formativa del desempeño docente para el trabajo en escuelas multigrado-unidocentes.

Generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa.

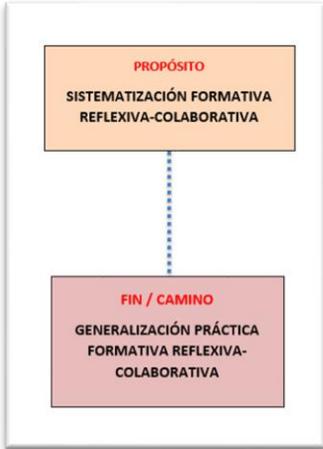
FIN/CAMINO
GENERALIZACIÓN PRÁCTICA
FORMATIVA
REFLEXIVA-COLABORATIVA

Es en esta dimensión en la que se revela el proceso de la transformación y se consolida la potencialidad de poder aplicar el objeto transformado en otros contextos similares, intercambio de experiencias y apertura a la mejora.

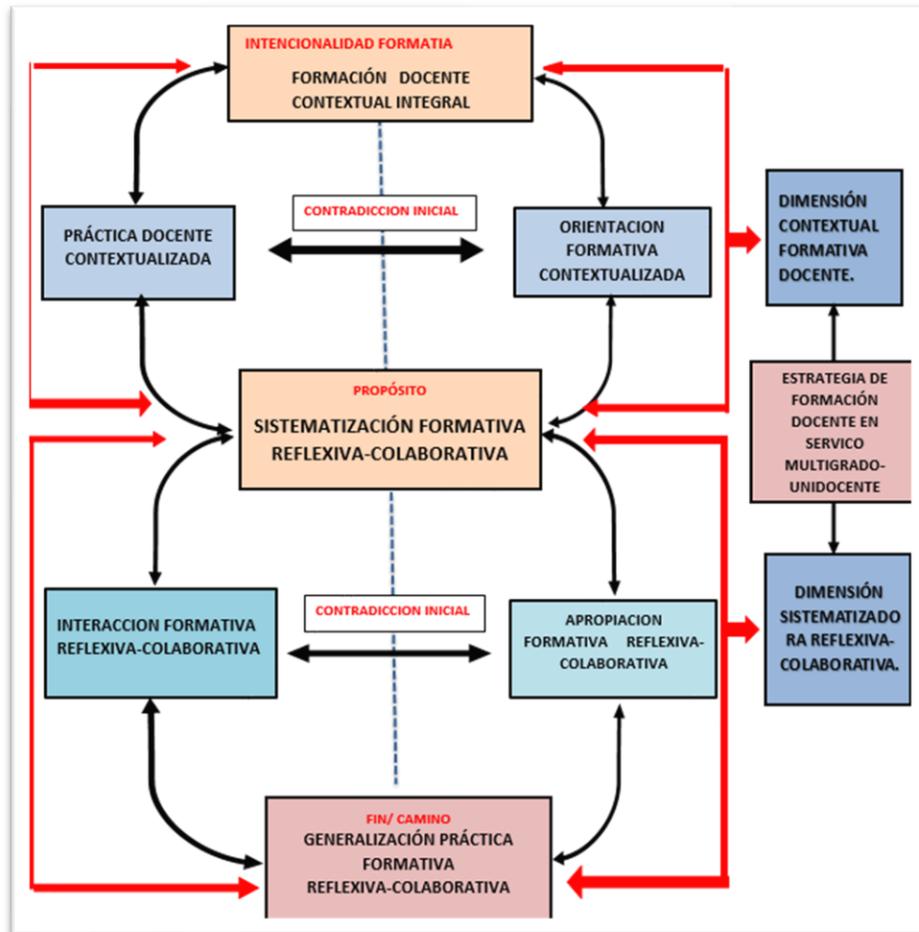
Esta dimensión se presenta como la síntesis de las relaciones dinámicas y dialécticas constituyéndose en el fin último del modelo de formación docente en servicio multigrado-unidocente, en donde los docentes generalizan la orientación cuyo epistemológica y práctica permitió lograr la finalidad del proceso con la intención de contribuir a la preparación contextual e integral que permita el desarrollo del desempeño docente.

En este marco, se hace necesario resignificar las organizaciones formativas docentes para la preparación de nuevas generaciones de maestros, por ser espacios propicios de cultura pedagógica que genera cambios en la educación de estudiantes de escuelas rurales.

Visto está que, la dimensión sistematizadora reflexiva-colaborativa revela la relación esencial que se da entre la sistematización formativa reflexiva-colaborativa y la generalización práctica reflexiva-colaborativa.



**EL MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACION
DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE**



El modelo presentado se configura a partir de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente, basándose en las categorías reveladas en el análisis y estudio del marco teórico.

Al revelar las categorías esenciales en el marco teórico se realiza la recategorización estructurándolas así bajo el modelo holístico configuracional de Homero Fuentes, dichas categorías reconstruidas se constituyen en configuraciones.

El modelo reflexivo-colaborativo parte de la contradicción inicial, dado entre:

La práctica docente contextualizada y la orientación formativa contextualizada, configuraciones que tienen que ver con el contexto multigrado-unidocente.

Para entender el contexto socio histórico cultural hay que conocerlo, interpretarlo y explicarlo, entonces se da la orientación formativa contextualizada cuando parto de determinar y caracterizar la práctica docente contextualizada multigrado-unidocente.



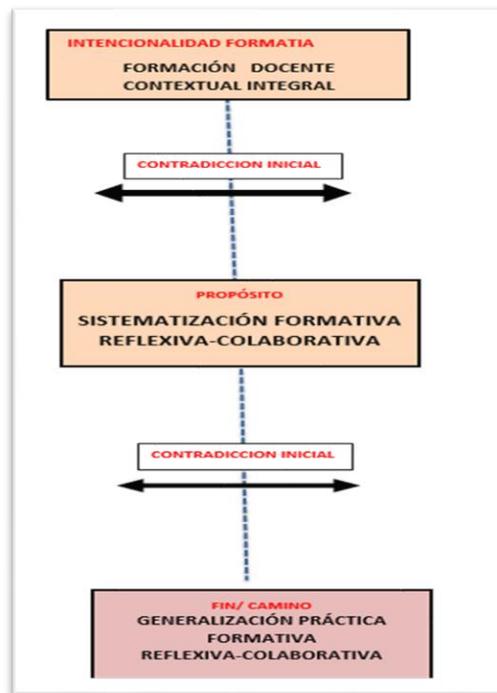
Y la contradicción inicial entre la interacción formativa reflexiva-colaborativa y la apropiación formativa reflexiva-colaborativa, configuraciones que expresan la didáctica y metodología del modelo.

Para transformar el modelo de estudio y su campo (proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente) se parte de una metodología dada por la

interacción en donde prima los elementos reflexivos y colaborativos para que se de la apropiación formativa reflexiva-colaborativa y su sistematización.

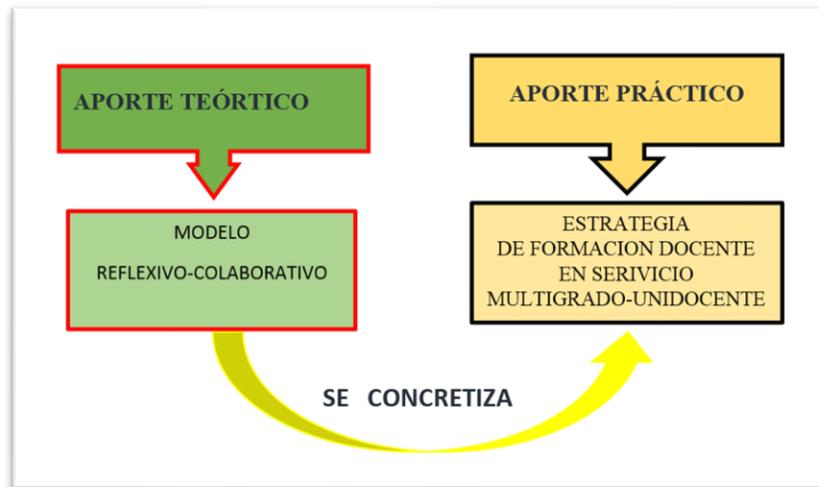


De la misma manera se dan las relaciones esenciales entre la intencionalidad formativa y el propósito, y del propósito hacia el fin.



Las dimensiones emergen de las relaciones dialécticas entre las configuraciones, de las primeras configuraciones que refieren el contexto deviene la dimensión contextual formativa docente. Y de las configuraciones de la didáctica

deviene la dimensión sistematizadora reflexiva colaborativa. Por lo consiguiente, de la relación entre ambas dimensiones, el modelo reflexivo colaborativo se concretiza en el aporte práctico dado por la estrategia de formación docente en servicio multigrado.



3.4 APORTE PRÁCTICO

3.4.1. CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO BASADO EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORTIVO.

Introducción

En este apartado se describe la **Estrategia de Formación Docente en Servicio Multigrado-Unidocente** , la misma que está basada en la reflexión y

colaboración para solucionar el problema de investigación que es el desempeño docente multigrado, **abordado** desde el método sistémico estructural funcional, el cual abarca dos grandes dimensiones: Dimensión Contextual formativa docente y la Dimensión sistematizadora reflexiva colaborativa, como respuesta a la transformación del Proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y la novedad científica de la investigación que es la intencionalidad formativa.

3.4.1.1. Relación entre aporte teórico y aporte práctico

Los aportes de la presente investigación guardan una estrecha correspondencia. El modelo Reflexivo-Colaborativo de la Formación Docente Multigrado-Unidocente como aporte teórico, de manera holística denota la intencionalidad formativa del desempeño docente mostrando el estado situacional en el que se encuentra la práctica docente y la orientación formativa en el contexto multigrado ante lo cual emerge el propósito de sistematizar la Formación Docente en Servicio Multigrado-Unidocente basada en la reflexión sobre su propia práctica pedagógica y el trabajo colaborativo que se debe dar entre docentes que laboran en instituciones educativas de la misma característica para lo cual plantea actividades formativas que promuevan la práctica Reflexiva-Colaborativa y la apropiación formativa comprometida sostenible de sus competencias docentes.

En tal sentido el aporte teórico orienta el aporte práctico dado por la Estrategia de Formación Docente en Servicio Multigrado-Unidocente, dinamizando el proceso formativo para transformar el objeto y fortalecer el desempeño docente multigrado.

3.4.1.2. Fundamentación de la Estrategia de Formación docente en servicio multigrado

La **Estrategia de Formación docente en servicio multigrado-Unidocente** se fundamenta en el Modelo Reflexivo-Colaborativo, el cual está configurado bajo un enfoque científico Holístico Configuracional y parte de la contradicción epistémica que existe entre la práctica docente contextualizada y su deficiente orientación formativa contextualizada con el propósito de sistematizar la formación docente de manera Reflexiva-Colaborativa de manera sostenible, planteando actividades de interacción formativa para su apropiación de las mismas y contribuir a su generalización práctica. El modelo teórico revela dos etapas; la primera es la Dimensión contextual Formativa Docente, que se estructura a partir de las configuraciones: práctica docente contextualizada, orientación formativa contextualizada y la sistematización formativa Reflexiva-Colaborativa.

Y la segunda etapa, dada por la Dimensión sistematizadora reflexiva-colaborativa multigrado, la cual se estructura bajo las configuraciones: Sistematización formativa Reflexiva-Colaborativa, interacción formativa Reflexiva-Colaborativa, apropiación Formativa Reflexiva-Colaborativa y la generalización práctica reflexiva-colaborativa.

Para la elaboración y estructuración de la Estrategia se asume el Método Sistémico Estructural Funcional, el cual se compone de manera independiente en sus fases y etapas, dando la lógica de su funcionalidad centrada en la sinergia dialéctica existente entre estas y considerando al sistema en una totalidad existente.

Fundamentar la estrategia en el método sistémico estructural funcional parte de la premisa de que el proceso de formación docente en servicio no responde a las necesidades formativas de las competencias docentes que los maestros de escuelas multigrado necesitan apropiarse para impartir una enseñanza contextualizada a un aula que atiende a diferentes grado y edades. El cuál se aborda de manera sistémica, gradual e integral determinando en cada fase objetivos y actividades para transformar el objeto

La estrategia de Formación docente en servicio multigrado-unidocente como **sistema** se erige en niveles estructurales sistemáticos, asumiendo que cada nivel inferior posee características independientes y de diversa complejidad, se incluye en el nivel próximo superior y contribuye al sentido totalizador estableciendo relaciones dialécticas significativas y coherentes que se revelan entre los subsistemas que están dados por las dos etapas: Dimensión contextual formativa y Dimensión sistematizadora reflexiva-Colaborativa.

En tal sentido, detallamos las categorías del Método Sistémico Funcional como organizador de la Estrategia de Formación Docente en Servicio Multigrado.

La **Recursividad**, dado por las fases de la práctica docente contextualizada y la orientación formativa contextualizada, la interacción formativa reflexiva-colaborativa, apropiación formativa Reflexiva-Colaborativa se presentan como aquellas de nivel inferior pero que a su vez tributan al nivel superior dada por las etapas Dimensión contextual Formativa Docente y la Dimensión Sistematizadora reflexiva-Colaborativa, que son las etapas en las que se sustenta la Estrategia de Formación Docente en Servicio Multigrado-Unidocente.

La **Entropía**, muestra el desorden que manifiesta objeto como proceso de Formación Docente en Servicio Multigrado y está dado por:

- Práctica docente que no se adecúa al contexto multigrado y alejada de la realidad contextual por lo que la Sistematización Formativa Reflexiva-Colaborativa.
- Insuficiencias en la Formación Docente en Servicio Multigrado-Unidocente para mejorar su desempeño docente.
- Limitaciones en la apropiación comprometida Formativa Reflexiva-Colaborativa para el desempeño docente en el contexto multigrado-unidocente.

Las variaciones en la entropía están relacionadas con la información de las actividades propuestas en la estrategia en cada fase acrecienta la información y reduce la entropía ya que la información es el principio y base de la organización, estructuración, planificación y el orden.

La **Homeostasis**, la ecuanimidad dinámica entre las fases y etapas de la estructura sistémica como un ente totalizador ha de regularse individual e internamente a pesar de las variaciones externas. En tanto que:

- Necesidad de caracterizar la práctica docente en la dinámica de la Formación Docente en Servicio en servicio multigrado-unidocente necesario para la pertinencia en la orientación formativa contextualizada.
- Necesidad de la interacción en las actividades formativas docentes de manera Reflexiva-Colaborativa en la dinámica del proceso de formación

Docente en Servicio Multigrado-unidocente, en los actores implicados para apropiarse del desempeño docente.

La **sinergia**, expresa la coherencia y la esencia de la estrategia por develar características como resultado de la relación dialéctica entre las fases que tributan ante las etapas, objetivos, actividades que se expresan un sistema estructural funcional. Por consiguiente, se analiza el proceso de Formación Docente en Servicio Multigrado-unidocente de manera integral.

La **autopoiesis**, cada fase y acciones que expresa el proceso que se produce en la estrategia de Formación Docente en Servicio Multigrado-unidocente, tiene nivel autónomo e independiente y a la vez aporta al sistema, lo que le permite lograr la transformación del objeto y obtener información sobre su intencionalidad que es el desarrollo del desempeño docente, que se expresa en los niveles de logro alcanzados en la aplicación de la estrategia.

Para construir la presente Estrategia, se ha tomado en cuenta lo aportado por **Rodríguez, M. A. & Rodríguez, A. (2011)**, quienes la conciben:

Como el plan que señala sentido y acciones a seguir de manera organizada para intervenir en el objeto de investigación mediado en un proceso de toma de decisiones mediante la interrelación de un conjunto de acciones que la componen; que comienza cuando existe una necesidad ante la cual surge la planificación, continúa cuando se aplica el plan elaborado en un procedimiento específico que constituyen cada uno de los elementos que conforman al método, se regula a partir de los imprevistos que aparecen y finaliza cuando se ha cumplido el objetivo (evaluación).

De la misma manera, se considera lo planteado por **De Armas & otros, (2001)**, **quien sustenta que una estrategia** está dada por el ordenamiento de las acciones en el curso de la resolución de un problema en el cual cada paso es necesario para el siguiente. Estas secuencias de acciones están fuertemente orientadas hacia el fin a alcanzar. Para lo cual plantea los siguientes pasos:

- **Introducción- Fundamentación:** En donde se establece y caracteriza el contexto y se plantea acciones que encaminan la estrategia.
- **Diagnóstico:** Describe el estado real del objeto de estudio revelando sus manifestaciones en el campo de la investigación.
- **Planteamiento del objetivo General,** manera de abordar el objetivo global de la técnica dado por su sistematización y especulación.
- **Planeación Estratégica,** se caracterizan objetivos o metas a corto y mediano plazo que permitan el cambio del artículo de su estado genuino al estado ideal. Ordenar por fases de las actividades, activos, medios y técnicas que se relacionen con estos objetivos.
- **Instrumentación:** Consiste en aclarar cómo se aplicará, en qué condiciones, para qué tiempo, directores, miembros.
- **Evaluación:** Dado por el significado de las obstrucciones que se han sobrevivido, valoración de la estimación cumplida al estado ideal.

3.4.1.3. Argumentación del Aporte Práctico.

La **estrategia de Formación Docente en Servicio Multigrado-Unidocente** como sistema, instrumenta y valida en la práctica el **modelo Reflexivo-Colaborativo**, al revelar en su relación dialéctica de las propiedades de la dinámica por la que transita el objeto, en la que los argumentos teóricos que erigen la estrategia parte de las relaciones y regularidades que se dan entre las dos configuraciones que son consideradas dentro del modelo como subsistemas: Dimensión contextual Formativa Docente y Dimensión sistematizadora Reflexiva-Colaborativa, que en la estrategia de Formación Docente en Servicio Multigrado-Unidocente se les denomina etapas de la estrategia y son las que caracterizan la dinámica del objeto, donde la sistematización Formativa Reflexiva –Colaborativa es un nexo fundamental entre ambas etapas.

La **Dimensión contextual Formativa Docente**, se convierte en la primera etapa de la estrategia como expresión integradora de la relación dialéctica entre las fases que la componen: Formación Docente Contextual integral, Práctica Docente contextualizada, Orientación Formativa Contextualizada y la Sistematización formativa Reflexiva-Colaborativa. Y que a su vez dan cuenta del estado actual del proceso de formación docente en servicio multigrado al revelar que la práctica docente multigrado no está siendo contextualizada, de la misma manera la orientación docente que se recibe es insuficiente a esta característica multigrado, por consiguiente la intencionalidad de **la formación docente contextual integral**, que es el problema de

investigación traza estratégicamente el propósito de sistematizar la Formación docente de manera Reflexiva colaborativa y que ésta sea sostenible en el tiempo.

La **Dimensión Sistematizadora Reflexiva-Colaborativa**, se convierte en la segunda etapa de la estrategia como expresión que da cuenta de la sinergia que se da en manera interna entre las fases: Sistematización formativa Reflexiva-Colaborativa, interacción formativa Reflexiva-Colaborativa, Apropriación formativa Reflexiva-Colaborativa y la Generalización práctica Reflexiva-Colaborativa. Así como también manifiestan la dinámica de la transformación del proceso de Formación docente en servicio Multigrado-Unidocente.

Por tanto, para la elaboración de la estrategia de formación docente en servicio multigrado debe tener en cuenta el carácter dialéctico y contradictorio de ambas etapas cuyo objetivo es el desarrollo del desempeño docente multigrado; esto implica centrarse en el objeto de estudio ya que éste es el eje central de la acción formativa y dinamizarlo a través de actividades docentes formativas tales como GIA(grupos de interaprendizaje docente), CAP(Comunidad de aprendizaje de profesionales) y Talleres de formación docente . El proceso dinamizador de la Formación Docente en servicio multigrado-unidocente recobra significatividad a considerar dos aspectos fundamentales y transversales en la estrategia que son el aspecto contextual que da cuenta de la dinámica social de las comunidades rurales en las que se ubican las escuelas multigrado-unidocentes considerando las actividades agrícolas, festivas, costumbre, cultura, tradiciones ancestrales, etc. Y el aspecto Reflexivo-Colaborativo

que debe impregnarse como cualidad en cada docente para el progreso de su desempeño docente.

Cada etapa está constituida por fases que se articulan y concretizan las configuraciones, cada una cuenta con un objetivo que orienta las actividades que se realizan teniendo en cuenta las cualidades del diagnóstico causal y en su conjunto tributan a la mejora del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente.

Para determinar el comportamiento de cada una de las fases en la estrategia de Formación Docente en Servicio Multigrado-Unidocente las describiremos en sus cualidades.

La fase de **la práctica docente contextualizada**, en la estrategia se comporta como aquella que da cuenta del estado real y actual del objeto. Manifestando que la enseñanza en las escuelas multigrado no están siendo contextualizadas en su gradualidad, los aprendizajes tampoco son desarrollados teniendo en cuenta la necesidad de los estudiantes, la atención no es equitativa en los diferentes grados y ciclos que acoge un aula multigrado.

En tal sentido la estrategia considera desarrollar actividades formativas docentes referidas a la planificación de experiencias de aprendizaje contextualizadas considerando la dinámica social y comunal de cada escuela, desarrollar estrategias de organización y atención simultánea y diferenciada de manera directa e indirecta a los estudiantes de diferentes grados, edades, necesidades de aprendizaje y abordar una

enseñanza formativa respondiendo a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

La estrategia de Formación docente en servicio multigrado responde de manera metodológica y dinámica a las necesidades del fortalecimiento de las competencias docentes la actuación de la enseñanza multigrado teniendo como base la **reflexión** de su propia práctica formativa praxiológica al analizar su actuación docente, revisando la pertinencia de la experiencia de aprendizaje y generando nuevos conocimientos con la **colaboración** de sus pares.

La colaboración se da en los espacios formativos e institucionales, con la vista de observación de la práctica educativa en aula multigrado, se registran las evidencias del desempeño docente, y con la construcción y deconstrucción de la práctica se logra un nuevo conocimiento; de tal manera que el que observa y observado enriquecen su proceso formativo.

La fase de **Orientación formativa contextualizada**, se sustenta la adquisición epistemológica disciplinar de las competencias docentes en espacios de las Gias, Cap y Talleres de manera presencial y virtual. En el proceso formativo el docente necesita empoderarse de la metodología y didáctica de la enseñanza contextualizada para un aula multigrado; esto conlleva a apropiarse de una planificación que tenga en cuenta la gradualidad de los propósitos de aprendizaje, dominio de los contenidos curriculares contextualizados a la característica multigrado, evaluación formativa y de estrategias de organización y atención a los estudiantes en clase.

Esta etapa es la que muestra que la articulación entre las dos primeras etapas se da por la necesidad de articular una **práctica docente contextualizada** con una **pertinente orientación** formativa multigrado. Claro está que esta mediación tiene como agente central al docente quien como muestra de su reflexión sobre su práctica e intencionalidad formativa se prepara de manera autónoma y busca la integrarse en una Red educativa en donde se gestione el empoderamiento epistemológico para transformar el objeto.

La fase de la **sistematización Formativa Reflexiva-Colaborativa**, representa la transformación dinámica activa de la pertinente **orientación formativa** para una **práctica docente contextualizada**. Es la fase que plasma la intencionalidad de la formación del desempeño docente multigrado y sistematiza el propósito de la estrategia desarrollando la Reflexión y Colaboración entre docentes.

Esta fase es la que dinamiza el proceso de formación docente en servicio multigrado en la que se tiene en cuenta el desarrollo de la **reflexión y colaboración docente** como una práctica inherente a través del diálogo reflexivo. Se realizan actividades formativas que consiste en hacer una retrospectiva sobre la misma práctica docente en cada una de las experiencias de aprendizaje con la intención de reflexionar sobre la acción(clase), describiéndola para deconstruir y volver a construir la práctica, asumiendo compromisos de mejora los cuales son monitoreados frecuentemente.

La fase de actividades formativas reflexivas –colaborativas sostenible, es la que de manera estratégica transforma el objeto generando la reflexión y colaboración

a través de las actividades formativas docentes que se realizan en los espacios de GIA (grupos de interaprendizaje docente), CAP (comunidad de aprendizaje de profesionales), Talleres y pasantías; abordando cada una de necesidades formativas descritas en el diagnóstico de la práctica docente multigrado y su orientación formativa.

La fase de la **apropiación formativa reflexiva-colaborativa**, contribuye al proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente al permitir adquirir conocimiento teórico y práctico durante el desarrollo de las actividades formativas.

Este proceso de apropiación comprometida sumerge al docente y directivos a involucrarse de manera **reflexiva**, al compartir sus prácticas pedagógicas producto de orientación recibida en las actividades formativas, análisis y reflexión de su propia práctica docente; en la que resaltan el avance logrado en el aprendizaje de sus estudiantes, exponen sus dificultades y lo que hicieron para superarlo. En tanto sus demás colegas se apropian de lo expuesto y contribuyen de manera **colaborativa** complementando con alcances y sugerencias para fortalecer el trabajo en conjunto el desempeño docente.

La fase de la Generalización **práctica formativa reflexiva-colaborativa** es la que da cuenta de la transformación del objeto que es el proceso de formación docente en servicio multigrado plasmado en la sistematización y que en esta etapa sintetiza todo el proceso dinámico y estratégico reflexivo-colaborativo, convirtiéndose en un elemento generador para otras prácticas formativas docentes en diversos contextos multigrados y polidocente.

La fase de la generalización es la que refiere sobre el logro de la intencionalidad formativa del desempeño docente, convirtiéndose en el fin de la estrategia de formación docente en servicio multigrado.

3.4.1.3. Estructura del aporte práctico

Considerando lo señalado por **Rodríguez, M. A. & Rodríguez, A. (2011)**, y **De Armas & otros (2001)**, la **Estrategia de Formación Docente en Servicio Multigrado** se construye teniendo en cuenta los siguientes criterios.

1- Diagnóstico

Acciones del diagnóstico:

- Análisis documental: para fundamentar la investigación científica realizamos búsqueda de en fuentes de renombre y confiabilidad, analizamos teorías y antecedentes de la investigación.
- Se realizó una encuesta a los docentes y directivos de las escuelas rurales de característica multigrado-unidocente del distrito de Olmos- Lambayeque. Para conocer las dificultades del desempeño docente. Esto nos permitió recoger información para justificar el problema, su investigación y el desarrollo de la estrategia planteada.

El objetivo es reconocer el estado real del problema el cual se manifiesta de la siguiente manera:

Práctica Docente Contextualizada.

- No consideran la gradualidad en aulas multigrado al realizar la planificación de las experiencias de aprendizaje contextualizas multigrado.
- Desconocimiento de la diferenciación de estrategias de aprendizaje por ciclos o grados.

- No se toma en cuenta la diferencia de grados en un mismo ciclo al realizar la evaluación formativa contextualizada.
- Desconocimiento de los procesos de evaluación formativa.
- Limitada retroalimentación en el desarrollo de competencias contextualizadas multigrado.

Orientación Formativa Contextualizada.

- Insuficiente orientación formativa contextualizada a través de las actualizaciones docentes multigrado por parte de la Ugel y Red educativa.
- Limitadas estrategias de organización y atención para la enseñanza formativa contextualizada docente multigrado.
- Desconocimiento de la evaluación formativa contextual en la progresión de las competencias de los estudiantes en un aula multigrado.

Sistematización Formativa Reflexiva-Colaborativa.

- No realiza actividades formativas docentes que promueva la sistematización de las prácticas pedagógicas multigrado de manera reflexiva-colaborativa.
- Insuficientes actividades sistematizadas reflexivas colaborativas que conlleven al desarrollo formativo sostenible docente multigrado-unidocente.
- Deficiente manejo de estrategias para orientar la sistematización formativa reflexiva docente colaborativa desde la práctica sostenible.

Interacción formativa reflexiva-colaborativa.

- Insuficiente motivación formativa reflexiva al participar en forma colaborativa de las actividades formativas docentes con un contenido teórico de la práctica multigrado sostenible

- Deficiente organización en la planificación contextual reflexiva de los contenidos curriculares que conllevan al desarrollo del desempeño docente colaborativo sostenible.
- Limitada práctica formativa reflexiva colaborativa sostenible ,realizadas con docentes y directivos.
- Insuficientes actividades formativas docentes en cuanto a estrategias que promuevan reflexión en la práctica multigrado en busca del soporte colaborativo sostenible entre docentes multigrado.

Apropiación formativa reflexiva-colaborativa

- Escasa apropiación comprometida reflexiva –colaborativa del desempeño docente sin monitoreo en la práctica docente.
- Deficiente compromiso de participantes en las temáticas colaborativas que conlleve a la apropiación comprometida formativa reflexiva.
- Insuficiente capacitación formativa reflexiva para la apropiación de la práctica reflexiva en la propia acción docente multigrado.

Generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa

- No realiza una generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa con la comunidad educativa.
- Insuficiente logro al llevar a la práctica la generalización reflexiva-colaborativa con iniciativa propia reflexión colaborativa
- Es insuficiente la generalización de estrategias prácticas formativas de organización y atención colaborativa en aula multigrado.

2. Planteamiento del Objetivo General:

Premisas de la Estrategia de formación docente en servicio multigrado-unidocente:

- Se parte por recoger información de la Práctica docente contextualizada multigrado-unidocente y su proceso de formación docente.
- Reconocer como se viene dando la orientación formativa docente contextualizada en el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente.
- Se estructura el proceso formativo a través de la sistematización formativa reflexiva colaborativa multigrado-unidocente.
- Se promueven actualizaciones docentes para el desarrollo del desempeño docente en el contexto multigrado desde los espacios formativos en donde se realiza la sistematización formativa reflexiva-colaborativa sostenible.
- Se planifica y realiza de manera sistémica actividades formativas reflexivas – colaborativas para dinamizar el proceso de formación docente en servicio multigrado basado en la reflexión y colaboración entre docentes que laboran en escuelas multigrado.
- Empoderamiento de los docentes llevando a la práctica la enseñanza contextualizada multigrado mediante la Apropiación comprometida formativa reflexiva-colaborativa sostenible.
- La Generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa, se difunde a la comunidad docente mostrando la dinámica que permite transformar el proceso de formación docente en servicio multigrado y fortalecer el desempeño docente, alcanzado como el fin último de la estrategia.

Requisitos:

- Permiso para realizar la Estrategia de formación de formación docente en servicio multigrado en la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos, del distrito de Olmos-Lambayeque.
- Necesidad de asumir compromisos de participación activa en las actividades formativas programadas por las Cap, Gias Y Talleres para promover la reflexión y colaboración y desarrollar el desempeño docente.
- Participación en la elaboración del diagnóstico de necesidades formativas docentes multigrado y planificación sistémica de los temas a abordar respondiendo a la necesidad.
- Asumir compromisos de participación activa para compartir es espacios formativos experiencias pedagógicas contextualizadas a la enseñanza multigrado, sustentando con fundamento teórico y práctico y promoviendo la reflexión y trabajo colaborativo.
- Establecer la dinámica metodológica de participación teórico-práctico de los docentes en las temáticas planificadas en función de la necesidad formativa del desempeño docente multigrado a través de la reflexión y colaboración en equipo.

Las premisas y requisitos, permiten formular el objetivo de la estrategia, y las posibles acciones a realizar.

Objetivo de la Estrategia:

Sistematizar la formación docente en servicio multigrado teniendo en cuenta la práctica contextualizada, orientación formativa, sus actividades formativas, apropiación y generalización para el desarrollo del desempeño docente en los docentes de la Red de gestión educativa rural-Olmos. Distrito de Olmos-Lambayeque.

3. Planeación Estratégica

Para el desarrollo de la estrategia de formación docente en servicio multigrado se definen dos etapas:

Primera etapa de la Dimensión Contextual Formativa Docente Multigrado.

Objetivo: Contextualizar la enseñanza multigrado y **determinar** las demandas formativas sistemáticas pertinentes al contexto para fortalecer su desempeño docente con sentido reflexivo y colaborativo.

Primera fase: Práctica Docente Contextualizada.

Objetivo: Diagnosticar la práctica docente contextualizada multigrado en el proceso formativo docente, impulsando participación colaborativa en la comunidad educativa.

Acciones a desarrollar.

N	Actividad	Descripción	Responsable
1	Jornada docente reflexiva contextualizada	- Se pone en práctica acciones docentes contextualizadas al considerar en la planificación de experiencias de aprendizaje la gradualidad en aulas multigrado-unidocente.	Director Docente
2	Reunión metodológica contextualizadas a docentes	- Considerar la diferencia de grados en un mismo ciclo en el desarrollo de la enseñanza contextualizada multigrado-unidocente.	Director Docente

	multigrado-unidocente.	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrolla el proceso de la evaluación formativa considerando la gradualidad y característica de los estudiantes multigrado-unidocente. - Se retroalimenta en función del desarrollo de las competencias contextualizadas multigrado-unidocente. 	
--	------------------------	--	--

Segunda fase: Orientación Formativa Contextualizada.

Objetivo: Orientar el proceso de formación docente multigrado y su implementación, transitando en forma pertinente desde la teoría a la práctica docente contextualizada; promoviendo la participación y colaboración al socializar sus experiencias docentes.

N	Actividad	Descripción	Responsable
1	Taller de orientación formativa contextualizada	<ul style="list-style-type: none"> - Se orienta la formación contextualizada a través de las actualizaciones docentes multigrado en la que se abordan temas de dominio disciplinar docente referente a la planificación curricular, estrategias de atención y organización, evaluación formativa y desempeño docente por parte de la Ugel y Red educativa. 	Director Docente
2	Sesión de orientación docente multigrado-unidocente	<ul style="list-style-type: none"> - Se implementa estrategias de organización y atención para la enseñanza formativa contextualizada multigrado-unidocente. - Se colegia la evaluación formativa contextual en la progresión de las 	Director Docente

		competencias de los estudiantes en un aula multigrado-unidocente.	
--	--	---	--

Tercera fase: Sistematización formativa reflexiva-colaborativa.

Objetivo: Estructurar sistematizadamente el proceso formativo docente, mediante la orientación formativa contextualizado docente multigrado, teniendo en cuenta el contexto sociocultural.

Nº	Actividad	Descripción	Responsable
1	Sesión formativa docente	- Se realiza acciones formativas docentes que promueva la sistematización de las prácticas pedagógicas multigrado-unidocente de manera reflexiva-colaborativa.	Director Docente
2	Reunión didáctica metodológica contextualizada.	- Se planifica actividades sistematización reflexivas colaborativas que conlleven al desarrollo formativo sostenible docente multigrado. - Orientaciones para el manejo de estrategia para orientar la sistematización formativa reflexiva docente colaborativa desde la práctica sostenible.	Director Docente

Segunda etapa de la Dimensión sistematizadora Reflexiva-Colaborativa.

Objetivo: Organizar la apropiación formativa reflexiva-colaborativa, teniendo en cuenta el sistema de actividades formativas reflexivas colaborativas y la generalización práctica formativa reflexiva colaborativa.

La segunda etapa se estructura con tres fases:

Cuarta fase: Interacción formativa reflexiva-colaborativa.

Objetivo: La interacción docente se realiza para desarrollar el sistema de actividades formativas como el conjunto de actividades colaborativas sostenibles con la participación de la comunidad educativa.

Nº	Actividad	Descripción	Responsable
1	Sesión motivacional contextualizada	<ul style="list-style-type: none">- Se realiza una sesión motivacional formativa reflexiva al participar en forma colaborativa de las actividades formativas docentes con un contenido teórico de la práctica multigrado sostenible.- Deficiente organización en la planificación contextualizada reflexiva de los contenidos curriculares que conlleven al desarrollo del desempeño docente colaborativo sostenible.	Director Docente
2	Jornada docente contextualizada colaborativa	<ul style="list-style-type: none">- Participación de la comunidad educativa en las actividades formativas reflexivas colaborativas sostenibles, realizadas con docentes y directivos.- Se realizan acciones formativas docentes en cuanto a estrategias que promuevan reflexión en la práctica multigrado en busca del soporte	Director Docente

		colaborativo sostenible entre docentes multigrado-unidocente.	
--	--	---	--

Quinta fase: Apropriación formativa reflexiva-colaborativa.

Objetivo: Apropiar los contenidos formativos docentes con carácter formativo reflexivo colaborativo como producto de las actividades formativas reflexivas-colaborativas sostenibles.

Nº	Actividad	Descripción	Responsable
1	Sesión de apropiación comprometida partida.	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan acciones de apropiación comprometida reflexiva-colaborativa del desempeño docente sin monitoreo en la práctica docente. - Reflexión y compromiso de participación en temáticas colaborativas que conlleve a la apropiación comprometida formativa reflexiva. 	Director Docente
2	Capacitación formativa reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación formativa reflexiva para la apropiación de la práctica reflexiva en la propia acción docente multigrado-unidocente. 	Director Docente

Sexta fase: Generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa

Objetivo: Generalizar el proceso formativo docente como una actividad académica reflexiva colaborativa, que contribuya en gran medida al desempeño docente multigrado.

Nº	Actividad	Descripción	Responsable
1	Taller de generalización formativo colaborativo	<ul style="list-style-type: none">- Se realiza la generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa con la comunidad educativa.- Acciones de práctica generalizada reflexiva colaborativa con iniciativa propia de reflexión y colaboración.	Director Docente
2	Jornada de generalización de práctica formativa	<ul style="list-style-type: none">- Generalización de estrategias prácticas formativas reflexivas de organización y atención colaborativa en aula multigrado-unidocente.	Director Docente

4. Instrumentación

La implementación de la Estrategia se realiza durante 2 bimestres académicos y se realiza en dos etapas, una en cada bimestre; cada etapa cuenta con tres fases, las que han sido implementadas a través de: Primera etapa Dimensión contextual Formativa docente, con 12 actividades y estas a su vez con 36 acciones y la 2º etapa de la Dimensión sistematizadora Reflexiva-Colaborativa, con 14 actividades y estas a su vez con 12 acciones.

Las condiciones necesarias son:

- El Consentimiento para la ejecución de la Estrategia del promotor educativo del distrito de Olmos.
- Asumir el compromiso y participación de los docentes en cada actividad programada, tanto en las CAP, GIA, Talleres, vistas de observación, asesorías.
- Participación colegiada en las temáticas programadas desde su planificación hasta su ejecución.
- Compromiso de asumir acuerdos y cumplirlos para el desarrollo autónomo y reflexivo de su práctica docente diaria.
- Preparación de manera comprometida para dirigir la temática y para las intervenciones a fin de aportar ideas, propuestas para fortalecer su desempeño docente.

Responsables:

- La persona responsable, es la Mag. Ana María Altamirano Delgado, contando con la participación de los docentes, directivos y promotor educativo del distrito de Olmos.
- Los participantes son: 38 docentes, 14 directores y 1 promotor educativo, estudiantes y padres de familia.

5. Evaluación

La evaluación se realizada de manera general y parcializada en sus etapas.

Primera etapa: Se hace el seguimiento a los resultados al diagnóstico causal, analizando los resultados para luego contrastar después de la ejecución de la estrategia, al caracterizar la práctica docente, la orientación formativa que responda a las

necesidades de la enseñanza a un aula multigrado y su sistematización comprometida con las experiencias docentes, sus estrategias para la mejora del desempeño docente.

En esta primera etapa se evalúa la participación comprometida a través de la lluvia de ideas, juego de roles, resolución de problemas y trabajo en equipo.

Segunda etapa: Esta dada por la organización de la formación docente a partir de la secuencialidad sistemática de las necesidades formativas docentes que se dan a través de las técnicas entrevistadas personal, cuestionarios y modelados.

ETAPAS	FASES	INDICADOR DE LOGRO	CRITERIO DE MEDIDA	DE EVIDENCIAS
Contextual Formativa Docente	Práctica docente contextualizada	Diagnosticar la práctica docente contextualizada en el proceso formativo docente, impulsando participación colaborativa comunidad educativa.	-Al menos el 90% de los participantes pone en práctica acciones docentes contextualizadas al considerar la gradualidad en aulas multigrado al realizar la planificación de experiencias de aprendizajes contextualizadas multigrado.	Lista de verificación. Fichas de cotejo
	Orientación formativa contextualizada	Comprende el proceso de formación docente, la orientación formativa contextualizada docente y su implementación.	El 85% orienta la formación contextualizada a través de la actualización docente multigrado por parte de la Ugel y la Red de Gestión educativa rural.	Lista de verificación Ficha de cotejo

	Sistematización formativa Reflexiva-colaborativa.	Sistematiza el proceso formativo docente de manera reflexiva-colaborativa mediante la orientación formativa contextualizada.	-El 90% realiza acciones formativas docentes que promueva la sistematización de las prácticas pedagógicas multigrado de manera reflexiva colaborativa.	Lista de verificación Ficha de cotejo.
Sistematizador a Reflexiva Colaborativa	Interacción formativa reflexiva-colaborativa.	Promueve la interacción formativa a través del desarrollo de actividades que refieran al fortalecimiento de las competencias docentes con la participación activa con cualidades reflexivas y colaborativas de la comunidad educativa.	-El 80% realizan acciones formativas docentes en cuanto a estrategias que promuevan reflexión en la práctica multigrado en busca del soporte colaborativo sostenible entre docentes multigrados.	Lista de verificación Ficha de cotejo
	Apropiación formativa reflexiva-colaborativa.	Se apropia de los contenidos formativos docentes con carácter reflexivo-colaborativo	-El 85% de los participantes realizan acciones de apropiación comprometida reflexiva-colaborativa del desempeño docente sin monitoreo en la práctica docente.	Lista de verificación Ficha de cotejo
	Generalización práctica formativa reflexiva colaborativa.	Generaliza el proceso formativo docente como una actividad académica reflexiva colaborativa.	-El 80% de participantes realiza la generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa con la comunidad educativa.	Lista de verificación Ficha de cotejo

6. Presupuesto por Etapa

Tabla: Presupuesto de la primera etapa: Dimensión contextual Formativa docente Multigrado.

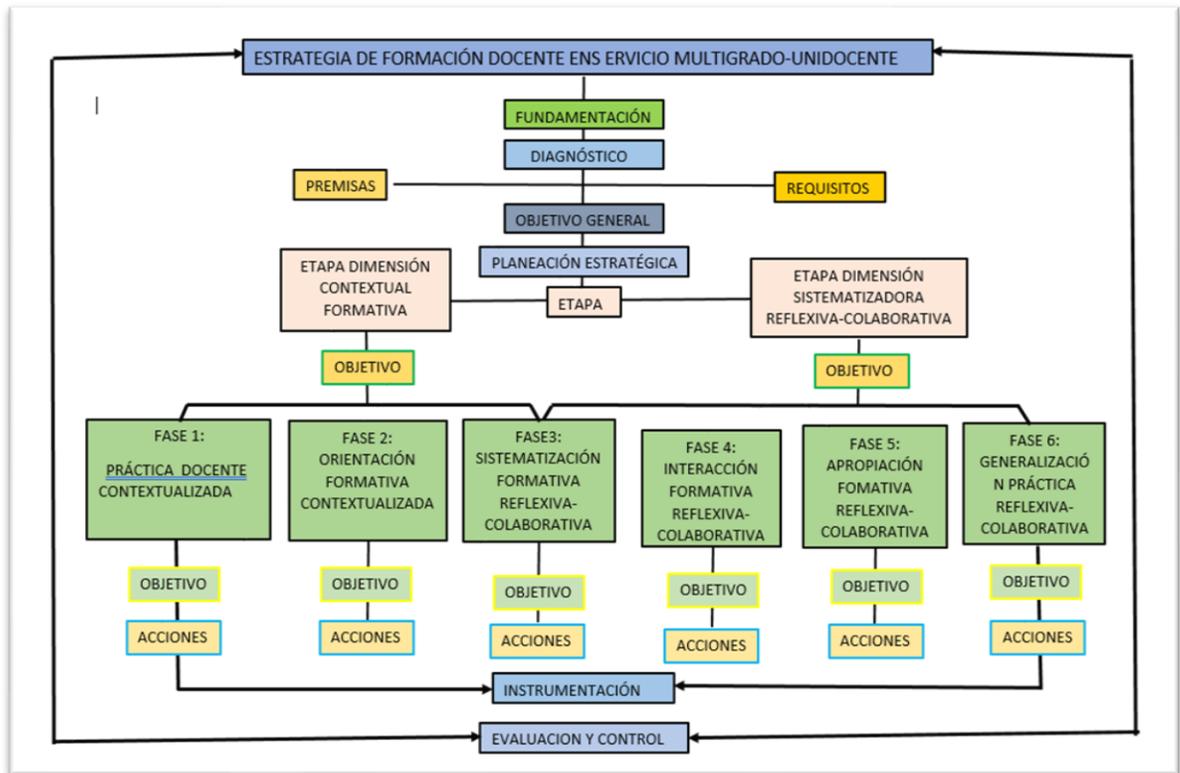
N°	Descripción	Cantidad	Indicador	Precio Unidad	Precio Total
1	Actividades programadas en las tres fases	10	Ponente	20.00	200.00
		40	Refrigerio	2.00	80.00
		5	Limpia tipo	2.00	10.00
		1	Millar de papel	22.00	22.00
		100	Papel sábana	0.20	20.00
		30	Plumones	2.00	60.00
		34	Lapicero	0.50	17.00
		34	Folder	0.50	17.00
Total					416.00

Fuente: Elaboración propia.

Tabla: Presupuesto de la Etapa de la Dimensión sistematizadora comprometida Reflexiva-Colaborativa.

Nº	Descripción	Cantidad	Indicador	Precio Unidad	Precio Total
1	Actividades programadas en las tres fases	10	Ponente	20.00	200.00
		40	Refrigerio	2.00	80.00
		10	Limpia tipo	2.00	20.00
		1	Millar de papel	22.00	22.00
		34	Lapicero	0.50	17.00
		34	Folder	0.50	17.00
Total					356.00

Fuente: Elaboración propia.



3.5. Valoración y corroboración de los resultados

En este apartado se recoge la valoración de los resultados mediante criterio de expertos del modelo Reflexivo- Colaborativo en la dinámica del proceso de formación docente en servicio y la estrategia de formación docente en servicio multigrado-unidocente para el desempeño docente contextualizado al sector educativo rural de característica unidocente como aporte práctico, según las manifestaciones que se presentan en acciones de las que los actores se apropian en el proceso formativo, expuestos en la primera etapa para su ejemplificación parcial de la aplicación de la estrategia.

3.5.1 Valoración de los resultados

Se procedió a la validación de los aportes de la investigación, para lo cual se seleccionaron tres expertos, para lo cual se tuvo en cuenta los criterios de selección: Trayectoria Profesional en servicio de la docencia, tener el más alto grado académico de doctor en Ciencias de la Educación, contar con vasta experiencia en la administración de Instituciones Educativas.

Se les entregó impreso el modelo de sistematización Reflexivo Colaborativo y la estrategia para el desempeño docente contextualizado al sector educativo rural multigrado-unidocente, se les entregó el instrumento de valoración de ellos aportes teórico y práctico con los siguientes indicadores:

1. Novedad científica del MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO (aporte teórico).
2. Pertinencia de los fundamentos teóricos del aporte teórico.: MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO.
3. Nivel de argumentación de las relaciones fundamentales aportadas en el MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO.
4. Nivel de correspondencia entre el aporte teórico: REFLEXIVO-COLABORATIVO y el aporte práctico de la investigación: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE.
5. Claridad en la finalidad de cada una de las acciones del aporte práctico: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE.
6. Posibilidades de aplicación de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE (aporte práctico propuesto).
7. Concepción general de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE (aporte práctico), según sus acciones metodológicas y didácticas de los actores del proceso formativo docente.
8. Significación práctica de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE (aporte práctico)

Con una escala:		
5-Muy adecuada	4- Bastante Adecuada	3-Adecuada
2-Poco Adecuada	1- Nada Adecuada	

CALIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA POR PARTE DE LOS EXPERTOS			
Pregunta	Experto N°1	Experto N°2	Experto N°3
N°01	5	5	5
N°02	5	5	5
N°03	5	5	5
N°04	5	5	5
N°05	5	5	5
N°06	5	4	5
N°07	5	5	5
N°08	5	5	5
Puntaje Total	40	39	40

De acuerdo a las insuficiencias en el proceso de formación docente en servicio que limitan el desempeño docente, los expertos según su validación consideran que los aportes tanto teórico como práctico tienen la misma lógica y correspondencia al propósito, son novedosos y pertinentes, los mismos que son referentes para la práctica pedagógica para la transformación del proceso de formación docente multigrado-unidocente.

3.5.2 Ejemplificación de la aplicación del aporte práctico

La aplicación parcial de la estrategia se inició con la realización de las siguientes actividades que pertenecen a la primera etapa denominada: Etapa Contextual Formativa Docente Multigrado-Unidocente.

Se realizó la 1ra. FASE: **Práctica docente Contextualizada Multigrado-Unidocente**, en donde se realiza el recojo de información de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y la manera cómo se viene aplicando en aula de tal manera que optimice el desempeño docente; elaboraron orientaciones teóricas y prácticas pertinentes que permitan contribuir con la transformación del contexto de desempeño docente multigrado-unidocente, realizando el reconocimiento participativo que caracterizan el desempeño, a través de una primera actividad denominada Jornada docente reflexiva contextualizada y una segunda actividad denominada Reunión metodológica contextualizadas a docentes multigrado-unidocente lo que nos permitió observar cómo se encuentran desenvolviéndose en su practicas docente, si es que está siendo contextualizada al aula multigrado y preciso a unidocente.

Así mismo se realizó la segunda FASE: **Orientación formativa contextualizada docente multigrado-unidocente**, realizando actividades denominadas Taller de orientación formativa contextualizada y sesión de orientación docente multigrado en la que los participantes contextualizaron la misión y visión de la REGE-OLMOS., socializaron los documentos de gestión como el PEI, PCI y R.I. valorando el papel epistemológico del PEI., se socializó la misión y visión de la Red Educativa, con la realización de esta primera fase valoramos la estrategia y el impacto positivo obteniendo buenos resultados por parte de los participantes con el conocimiento y contextualización

de la información de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente que optimice el desempeño docente de los maestros rurales de escuelas unitarias; lo que ha permitido que los participantes hayan reconocido y contextualizado el conjunto de rasgos distintivos de la labor educativa contextualizada que caracterizan el desempeño docente en los docentes de la Red de Gestión Educativa rural -Olmos.

Los coordinadores, por iniciativa colocaron la misión y visión de la REGE-OLMOS. Y la publicaron por el WhatsApp de Red. Lo que a meditó a que se socialice su importancia y las actividades a realizar que permitan su logro.

Las actividades realizadas han surgido a partir de analizar la situación en la que se encontraba el objeto de estudio y su implicancia en la intencionalidad formativa docente, en la que se valora la participación comprometida de los integrantes que han hecho posible la aplicación práctica en la lógica investigativa que guarda coherencia entre los elementos de la estrategia y el modelo teórico propuesto.

Foto N° 01: Jornada docente reflexiva contextualizada: recojo de información– marzo 2020.

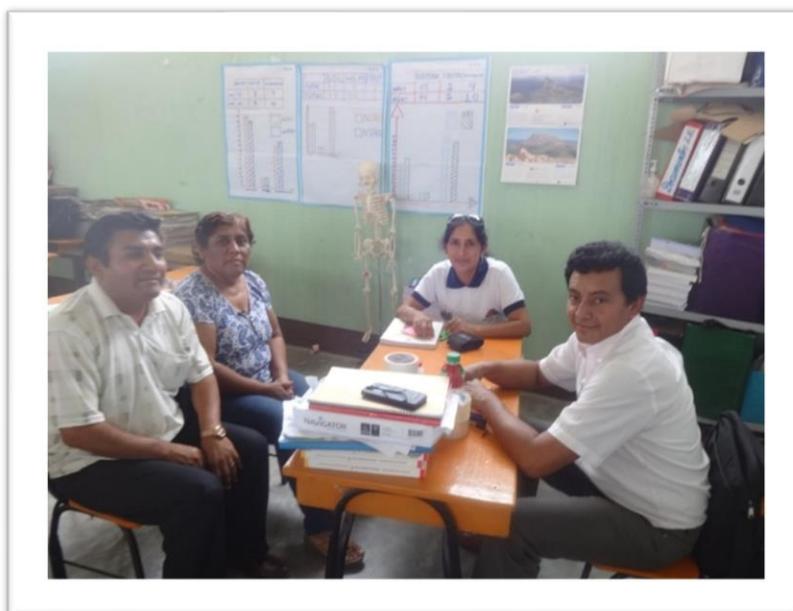


Foto N.º 02: Reunión metodológica contextualizadas a docentes multigrado-unidocente



3.5.3 Corroboración estadística de las transformaciones logradas

Tabla 3. Resumen comparativo de las transformaciones logradas después de aplicar el estímulo en sus dos primeras fases de la dimensión contextual formativa docente.

VARIABLE DEPENDIENTE	DESEMPEÑO DOCENTE	Resultados de las dos primeras fases		
		Pre- prueba %	Post prueba %	
DIMENSIÓN CONTEXTUAL FORMATIVA DOCENTE	Práctica docente contextualizada	Nunca	84.2%	0.0%
		Casi nunca	11.4%	0.0%
		A veces	4.3%	0.0%
		Casi siempre	0.0%	25.0%
		Siempre	0.0%	75.0%
	Orientación formativa contextualizada	Nunca	85.7%	0.0%
		Casi nunca	10.0%	0.0%
		A veces	4.3%	0.0%
		Casi siempre	0.0%	32.0%
		Siempre	0.0%	68.0%
TOTAL		100.0%	100.0%	

Fuente: Tabla comparativa de transformación lograda. Elaborada con el procesamiento de la información recabada en la pre- prueba y post- prueba parcial.

La **Tabla 3** nos muestra los cambios logrados, a raíz de haber aplicado el estímulo, es decir, la Estrategia de Formación Docente en servicio multigrado unidocente, en sus dos fases iniciales, logrando un cambio en la primera fase de Práctica docente contextualizada, sobre la práctica de la educación en escuelas unidocentes que tributa a la práctica docente rural, teniendo un 75% de posprueba que expresa que el marcador es positivo.

La fase posterior logró un cambio de 68% en el valor positivo del marcador, logrando la dirección adecuada de preparación del docente en función de los fundamentos teóricos y prácticos de la enseñanza contextualizada que permitan la mejora del desempeño docente.

Los cambios logrados evidencian y certifican la pertinencia del procedimiento en su objetivo definitivo, que es la deliberación evolutiva del avance de la ejecución multigrado-educador único.

IV. CONCLUSIONES

1. Se caracteriza epistemológicamente el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente estableciendo consideraciones teóricas de la problemática investigada, permitiendo definir las categorías esenciales para la elaboración del modelo reflexivo-colaborativo, como aporte teórico de la investigación. La formación del docente en el ejercicio de su labor garantiza la contextualización de los aprendizajes y el buen desempeño de su práctica docente.

2. Se determinaron las tendencias históricas del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica, por etapas, considerando para su estudio como indicadores: enfoques, políticas educativa y estrategias de formación docente; mostrándose los cambios profundos que ha ido teniendo el objeto de estudio hasta la actualidad, mediante la enculturación que dura toda la vida, las relaciones pedagógicas y socioculturales formativas, aún es insuficiente la sistematización de este proceso, teniendo en cuenta la práctica docente contextualizada, la orientación formativa pertinente y la generalización práctica para su desarrollo en las redes de gestión educativa rural que albergue a escuelas multigrado-unidocente. Motivo de esta investigación.

3. Se diagnosticó el estado actual de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente siendo deficiente la práctica docente contextualizada multigrado-unidocente que contribuye al desempeño docente, limitada orientación formativa docente contextualizada multigrado-unidocente lo

que limita el desempeño docente, insuficiente sistematización reflexiva-colaborativa sostenible, deficientes actividades formativas reflexivas-colaborativas sostenibles del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente, limitada apropiación comprometida formativa reflexiva-colaborativa sostenible del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente, insuficiente generalización práctica reflexiva-colaborativa sostenible del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente para el desarrollo del desempeño docente rural en los maestros de la Red de Gestión Educativa Rural -olmos y en los contenidos formativos de las competencias docentes que constituyen las bases del proceso de formación docente multigrado-unidocente. En los docentes, se pudo apreciar:

El 74,8% de los integrantes expresan que el aspecto de la Dimensión contextual formativa docente, nunca lo ha evolucionado, lo que revela un requerimiento extraordinario para que los educadores completen actividades que incorporen e integren los marcadores e indicadores, que expresen las características que emergen durante el tiempo dedicado al desarrollo del Modelo Reflexivo Colaborativo, partes únicas en la dinámica del “Proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente” y que comunicados intencionalmente por los educadores en un entorno social e histórico dado, se suma a la transformación de la realidad del estado actual de ejecución.

La Dimensión contextual formativa docente multigrado-unidocente, dinamiza los indicadores: práctica docente contextualizada del desempeño docente que se encuentra en un 97.2% de negatividad, la orientación formativa contextualizada docente multigrado-unidocente del desempeño docente, se encuentra en un 97.1% de

negatividad del indicador y la sistematización formativa reflexiva-colaborativa sostenible, se encuentra en un 97.1% de negatividad.

4. Se elaboró el Modelo reflexivo-colaborativo para el desempeño docente, evidenciándose las relaciones fundamentales entre la intencionalidad formativa de la formación de docente en servicio multigrado-unidocente del desempeño docente contextualizado al sector educativo rural multigrado de característica unidocente, el propósito, sistematización formativa reflexiva-colaborativa sostenible y el fin, generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa.

5. Se corroboró la pertinencia científico-metodológica de los aportes teórico y práctico de la investigación, a través de la consulta a expertos, los mismos que evaluaron como muy adecuada la significación teórica y práctica del modelo y la estrategia respectivamente, pues se busca su aplicación para desarrollar del desempeño docente contextualizado al sector educativo rural de característica unidocente.

6. Se ejemplificó la aplicación parcial de la estrategia de formación docente en servicio multigrado en los docentes de Red de Gestión Educativa Rural-Olmos, lo que permitió finalmente su corroboración científica mediante la aplicación parcial de la estrategia en su primera Fase: Práctica docente contextualizada multigrado-unidocente.

V. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda aplicar la Estrategia de Formación docente en servicio multigrado-unidocente basada en un modelo reflexivo-colaborativo en la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos. Y medir el impacto en la transformación de los docentes.
2. Aplicar la Estrategia de Formación docente en servicio multigrado-unidocente basada en un modelo reflexivo-colaborativo en las Redes de Gestión Educativa de Lambayeque, a nivel de Ugel que tengan la misma problemática, logrando que la participación de docentes multigrado-unidocente sea en su totalidad.

VI. REFERENCIAS

- Álvarez de Zayas, C. (1996). La Teoría de los Procesos Conscientes. Fundamentos epistemológicos. *Taller*.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). La Escuela en la Vida (Didáctica). In *Tercera Edición* (Tercera). Pueblo y Educación. http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/La_escuela_en_la_vida_C_Alvarez.pdf
- Abos, P., Torres, C. & Fuguet, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: La visión del alumnado. *Sinéctica*, 49, 01-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99854580006>
- Almacin, R. (2019). *Estrategias de enseñanza en escuelas de modalidad “unidocente multigrado” en ámbito rural de la provincia Chumbivilcas Cuzco – Perú*, [Tesis, de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola] Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9201/3/2019_Almacin-Chacnama.pdf
- Álvarez, C. (1992) *Didáctica. La Escuela en la Vida* (Tercera ed.). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Andriani, S., Kesumawati, N. y Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 7(7), 19–29. Recuperado de <https://bit.ly/3ia9xR0>
- Arias Fidias G. (2006). *Mitos y Errores en la Elaboración de Tesis y Proyectos de Investigación*. (3ra.Edic.). Caracas: Editorial Episteme.
- Ávalos, B. (2007) *El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana*, en *Revista*

Pensamiento Educativo, Vol. 41, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 29-43.

Bravo, G., Loor, M. y Saldarriaga, P. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de Las Ciencias*, 2, 127–137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

Cárdenas, J. (2015). *Rúbrica y desempeño docente en la provincia de Huancayo*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Centro del Perú. Perú. Recuperado de <https://bit.ly/3dZDmFn>

Casares, David. (2000). *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Castillo de Trelles (2001) *El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Formación continua de docentes en servicio*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Castro, D. y Solís, R. (2019). Breve análisis de algunos aspectos normativos y técnicos de la evaluación del desempeño docente para la permanencia del Servicio Profesional Docente. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 153–168. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.012>

Castro Miranda, Román. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.344>

Castro, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.344>

- Chacnama, R (2019). *Estrategias de enseñanza en escuelas de modalidad “unidocente multigrado” en ámbito rural de la provincia Chumbivilcas Cusco – Perú*. Tesis Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. USIL.
- Clarke, S. y Stevens, E. (2009). Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes. *Journal of Educational Change*, 10, 277-293. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9076-8> [Links]
- Cordero, Graciela, Alfonso Jiménez, Claudia Navarro y María del Ángel Vázquez (2017). Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa. Ciudad de México: INEE.
- Cornejo, A. (2017). *El acompañamiento pedagógico del PELA y el desempeño docente en las aulas multigrado de la Unidad de Gestión Educativa local-Tarata, 2017*, [Tesis de Maestría, Universidad Privada de Tacna] Recuperado de: <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/UPT/1327>
- Cruz Rojas, S. Z. (2019). El acompañamiento pedagógico en instituciones educativas rurales con aula multigrado, UGEL Chiclayo 2019.
- Cuenca, R. (2001) *El compromiso de la sociedad civil con la educación: sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Cuenca, R. Vargas, H. (2018). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- De la Vega, L. F. (2020). Docencia en aulas multigrado: Claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 154–175. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200153>

- Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes*. Saarbrücken, Alemania: Publicia.
- Domingo, Á, y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea. Duran (2014
- Domínguez, M., Valera, B., & Rodríguez, R. (2017). Praxis como acción en la formación continua de las y los docentes de escuelas multigrado del estado de Chihuahua. *Centro de Investigación y Docencia dependiente de los Servicios Educativos de Chihuahua*, 1–15. Recuperado de: <https://revista.acoyauh.xyz/ojs/index.php/3/article/download/17/16/162>
- Dufour, R. (2004). What is a “professional learning community?”. *Educational Leadership*, 61(8), pp. 6- 11.
- Dufour, R. y Marzano, R. (2009). High leverage strategies for principal leadership. *Educational Leadership*, 66(5), pp. 62-68. Disponible en: <http://www.allthingsplc.info/files/uploads/highleverage.pdf>
- Eguren, Mariana; Carolina de Belaúnde y Natalia González (2019). *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V, y Paredes, D. (2017). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, DC: Publicaciones BID
- Escribano, E. (2017). La educación en América Latina: Desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147>
- Equerre Ramos, L.A. y Pérez Azahuanche, M.A. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45(2). Recuperado de <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>

- Fernández, J. (2017). *Los cuatro pilares para que eduques en el siglo XXI*. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://escueladeexperiencias.com/los-cuatro-pilares-eduques-siglo-xxi/>
- Fernández, J. (2019). *Escuela de Experiencias*. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://escueladeexperiencias.com/> Filippa y Zubiri (2012)
- Gardner, Howard. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, Howard. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós
- Gluyas, Rosa Isela. (2010). *Gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes*. (Tesis de doctorado en formación del profesorado en la didáctica y organización de las áreas del currículum y evaluación de las instituciones educativas, no publicada), Departamento de didáctica, organización escolar y didácticas especiales de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Gómez, M. V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa Formativo en el contexto panameño*. (Tesis doctoral, Universitat de Lleida). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/77742> Hatton y Smith (1994)
- Harris, A. y Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), pp. 172–181.
- Hart, S. (2018). The collaborative dimension: Risks and rewards of collaboration. In *Supporting schools* (pp. 36-57). Routledge.
- Hernández, R. (2010). “Metodología de la investigación”. *McGraw Hill*, 2, 1-533. <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38911499/Sampieri.pdf?resp>

onse-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dsampieri.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-76

Hernández, H. & Tobón, S. (2016). “Análisis documental del proceso de inclusión en la educación”. *Ra Ximhai*, 12 (6), 399-420. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194028.pdf>

Hernández- Sampieri *et al.* (2018) Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2018). Entrenamiento socio-psicológico para mejorar la competencia comunicativa interpersonal: estudio de un caso COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, vol. 10, núm. 1, 2019, enero-junio 2020, pp. 5-20 Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú. DOI: <https://doi.org/10.33595/2226-1478.10.1.326>

Herrera, G. (2014). Relación entre sentido de pertenencia y estabilidad laboral. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar, Guatemala

Hord, S. (1997) Professional Learning Communities: ¿What are they and why are they important? *Issues... About Change*, 6(1). Disponible en: <http://www.sedl.org/change/issues/issues61.html>

Hurtado, I. Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Carabobo, Venezuela. Episteme Consultores Asociados C. A. 5ta. edición, 2005. Recuperado de <https://epinvestsite.files.wordpress.com/2017/09/paradigmas-libro.pdf>

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019a). La educación multigrado en México. Ciudad de México: INEE

- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Juri (2015)
- Jiménez, J.C. (2010). *El valor de los valores en las organizaciones*, Venezuela ediciones de Cograf comunicaciones. Recuperado de <http://www.elvalordelosvalores.com/introduccion/index>
- Klingner, E. y Nalbandian, J. (2002). *Administración del Personal en el Sector Público*. México. ELIAC.
- López, J (2013). *El líder al interior de los grupos de trabajo, factor de desarrollo para el trabajo en equipo*. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12727/EL%20L%C3%778DDER%20AL%20INTERIOR%20DE%20LOS%20GRUPOS%20DE%20TRABAJO%2C%20FACTOR%20DE%20DESARROLLO%20PARA%20EL%20TRABAJO%20EN%20EQUIPO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de la Salle*, (79), 91–109. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2019/iss79/5/>
- Llanos, Fernando y Álvaro Ordóñez (2020). *Informes sobre prácticas pedagógicas en las escuelas rurales multigrado de Piura, Cajamarca y Loreto*. Lima, Proyecto CREER/GRADE. Documento de trabajo no publicado.
- Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia. En Marcelo, C. (Coord.), *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Malpica, F. (2017). *Las comunidades profesionales de aprendizaje para la innovación pedagógica sostenible*. Consultado en: http://www.escalae.org/wpcontent/uploads/2018/02/Articulo_Las_Comunidades_Profesionales_de_Aprendizaje_para_la_Innovacion_Pedagogica_Sostenible.pdf

- Malpica, F. y Navareño P. (2018). *Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional*. Málaga: Servicio de Publicaciones y Divulgación de la Universidad de Málaga. Consultado en: <http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/4835/453>
- MARÍN, JUARROS, Victoria. NEGRE, Francisca & PÉREZ, GARCIA Adolfinia. 2014. Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. En *Comunicar*, Vol. 21, No. 42: 35-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-03> Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524692>. Consulto el 5.09.2018
- Martin, D. (2019). Estrategia de formación continua a los docentes universitarios. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Sancti Spíritus: Universidad de Sancti Spíritus. [Links]
- Materan.M (1999) “Spervicion academica y el mejoramiento para el desempeño docente en el liceo” Rómulo Gallegos” Trabajo de grado de maestría, Universidad Carabobo.
- Mejía, Vélez y Martínez (2016) *Competencias del profesor mentor del aprendiz de maestro. Una propuesta de formación*. (Tesis doctoral, UNED). Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Cmegia/MEGIA_CUELLIGA_Carmen_Tesis.pdf
- Membuela, P. y López, V. (2017). Influencia de la formación inicial al inicio del módulo sobre enseñanza de las ciencias en el pensamiento docente de un grupo de futuros profesores de secundaria. Comunicación presentada en el X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. 5-8 septiembre (Sevilla, España).
- Mendoza, D. (2019). *Estrategias de enseñanza en escuelas unidocente multigrado en contexto EIB*, [Tesis, de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola] Recuperado

de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10499/1/2020_Mendoz%20Quispe.pdf

Mendoza, D. (2020). Estrategias de enseñanza en escuelas unidocente multigrado en contexto EIB, [Tesis, de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola] Recuperado

de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10499/1/2020_Mendoza%20Quispe.pdf

Miranda, L., & Rosabal, S. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–30. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.10>

Miranda, Liliana (2020). La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas. Informe técnico. Lima: Proyecto CREER.

MINEDU (2009). *Diversificación y programación curricular orientaciones para el aula multigrado*. https://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/cursos-virtual/Modulos/modulo2/2Primaria/m2_primaria/diversificacion_y_programacion.pdf

MINEDU (2009). *Modelo de Atención Educativa para la Primaria Multigrado en áreas rurales: Propuesta Pedagógica Integral*.

Minedu (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente. Un Buen Maestro cambia tu vida*. Lima, Perú: Ediciones MINEDU.

Minedu. (2012). Marco de Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes (p. 60). <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-debuen-desempeno-docente.pdf>

MINEDU (2015). *Guía de Diseño de Espacios Educativos – Acondicionamiento de locales escolares al nuevo modelo de Educación Básica Regular. Educación Primaria y Secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/p/pdf/guia-eb-r-jec-2015.pdf>

MINEDU (2016). *Plan nacional de educación intercultural bilingüe*.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5105>

MINEDU (2016). *Plan nacional de educación intercultural bilingüe*.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/5105>

Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2016a). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Minedu.
<https://ugeli.files.wordpress.com/2016/04/curriculo-nacional-2016.pdf>

Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2016b). Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado. Lima: Minedu.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/124037-256-2016->

Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2017). Norma que implementa los lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado. Lima: Minedu. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6554>

Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2017). Norma que implementa los lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado. Lima: Minedu. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6554>

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2018). Evaluación Ordinaria del Desempeño Docente, 2017. Nivel Inicial-Tramo I. 1–13.
http://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11526069761Manual_Comite-EDD.pdf

Minedu (2020). “Disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19,” Resolución Viceministerial 1 (2020). Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/729925/RVM_N__097-2020-MINEDU.pdf

Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2020a). Estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco de buen desempeño docente. Lima: Minedu. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/395213-005-2020>

Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2020b). Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf

Miranda, L., & Rosabal, S. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–30. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.10>

Miranda, L. (2020). La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas.

Informe técnico. Lima: Proyecto CREER.

Montero, Carmen; Patricia Oliart, Francesca Uccelli, Patricia Ames y Zoila Cabrera (2001). La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención. Lima: Minedu.

Montero, Carmen (coordinadora) (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de trabajo 8. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (Mecep), Minedu.

Montero, C. & Carrillo, S. (2017). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: Experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011-2015*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5710/Programas%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20servicio%20en%20el%20Per%C3%BA%20experiencias%20y%20aprendizajes%20durante%20el%20per%C3%Adodo%202011-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Estudio sobre acompañamiento pedagógico. Experiencias, orientaciones y temas pendientes. En Ricardo Cuenca, Carmen Montero, Patricia Ames y Vanessa

Rojas (editores), Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente, pp. 69-169. Lima: Consejo Nacional de Educación y Fundación SM. [http:// www.cne.gob.pe/uploads/propuestapreliminar-fsm.pdf](http://www.cne.gob.pe/uploads/propuestapreliminar-fsm.pdf)

Murillo, F. J. (2002). La “Mejora de la Escuela”: concepto y caracterización. En Murillo, F. J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro. Consultado en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP10939>.

Naciones Unidas - CEPAL. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Núñez, C. (2020). *El efecto de la capacitación docente sobre las prácticas pedagógicas y los aprendizajes*, [Tesis de Licenciatura, Universidad del Pacífico] Recuperado de: https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/2644/FigueroaGina_Tesis_Licenciatura_2020.pdf?sequence=1

Ortiz, A. (2017). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa?* Recuperado de <https://bit.ly/3i67E7V>

Padilla, M. (2016). Desempeño Docente y la Investigación Acción. *Horizonte de La Ciencia*, 1(1), 51–53. Recuperado de <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/131/139>

Paniagua (2017) Blended learning en la formación permanente del profesorado. Aportaciones de asesores de formación sobre modalidades formativas. *Revista de Educación a Distancia*, 52, 3, 1-15.

Panizzon, D. (2011). Teaching secondary science in rural and remote schools: Exploring the critical role of a professional learning community. En D.

Corrigan y J. Dillon (Eds.), *The professional knowledge base of science teaching* (pp. 173- 188). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3927-9_10 [Links]

Pardo, A. (2018). Desafíos de la gestión de aula. Ficha Valoras 1-7. Recuperado de www.valoras.uc.cl

Pérez, N. (2017). La formación continua de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos. Universidad de Cienfuegos [Links]

RAMÍREZ MOLINA, R.y HUGUETH, Alfredo. 2017. “Modelo de comunicación productiva para las organizaciones de salud pública en Venezuela”. En Revista Opción. Vol 33 No. 83: 305- 335. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/321756902_Modelo_de_comunicacion_productiva_para_las_organizaciones_de_salud_publica_en_Venezuela. Consultado el: 1.08.2018

Ramírez, R. y Torres, C. (Coords.) (2019). *Los retos del nuevo gobierno en materia educativa*. Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

Real Academia Española, RAE. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. (Vigésima tercera). Madrid, España: Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado el 12 de enero de 2016, de <https://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1>

Randall, M., y Thornton, B. (2001). *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. Real Academia Española (2019)

Richards, J., y Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=BDD3CIGTHH8CyoI=fnDypg=PR7yDq=Richards,+J.C.+%26+T.S.C.+Farrell+\(2005\)+Professional+Development+for+Language+Teachers.+Cambridge.+CUPyots=ixL2JOOKK](https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=BDD3CIGTHH8CyoI=fnDypg=PR7yDq=Richards,+J.C.+%26+T.S.C.+Farrell+(2005)+Professional+Development+for+Language+Teachers.+Cambridge.+CUPyots=ixL2JOOKK)

nysig=ddMrFhp8BdeV5oc17PtEA8lOHrE#v=onepageyq=Richards%252C
J.C. %252 Rísquez (2008)

Rodríguez, Y. (2004). “Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado”.
Grade.

http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/160/LIBROGRADE_EDUCACIONPPEQUIDAD_CAP3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez, K (2019). Sesión de aprendizaje (IIEE unidocente – multigrado).
<https://www.koryrodriguez.com/ensenar/sesion-de-aprendizaje-ieee-unidocente-multigrado/>

Roa y Moreno (2001) trabajo investigación el perfil del maestro” publicado por ministerio educación y ciencia de España.

Robalino, M. (2003). Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social. En Flores, I. (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Encuentro internacional “El desarrollo profesional de los docentes en América Latina”*. Lima: ProEduca– GTZ, OREALC/ UNESCO. Consultado en: file:///G:/Escritorio/Downloads/como_estamos_formando_maestros_america_latina.pdf

Robalino, M. (2005). ¿Actor o Protagonista#? *PRELAC*, 1, 6–23.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>

Robalino, M. (noviembre de 2011). Políticas docentes: un tema pendiente en América Latina y el Caribe. *I Encuentro Luso-Brasileiro sobre Trabajo Docente y VI Encuentro Brasileiro de la Rede Estrado*. Maceio, Alagoas.

Rodríguez, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M. J., y Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros, *Revista de Educación*, 355, 355–379. Recuperado de

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662856/coaching_rodriguez_R_E_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez, K (2019). Sesión de aprendizaje (IIEE unidocente – multigrado).
<https://www.koryrodriguez.com/ensenar/sesion-de-aprendizaje-iiee-unidocentemultigrado/>

Schon D. (1983). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC, Madrid.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How professionals think in Action*. New York: Basic Books. Topping (2015)

Sunción, A. (2019). *Análisis cualitativo de la gestión educativa en las instituciones multigrado del distrito de Cura Mori*, [Tesis de grado, Universidad César Vallejo] Recuperado de: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40413>

Sundblad, J. (2016). *Estudio de caso sobre la enseñanza plurigrado y unidocente en una escuela rural de la provincia de Buenos Aires*, [Tesis de Licenciatura, Universidad de San Andrés] Recuperado de: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUDESA_1f0dbc76d077ba1cfb6370047ed0c364

Tobón, S. (2013). Trabajo colaborativo e interaprendizaje. México Instituto CIFE. Recuperado de: https://issuu.com/cife/docs/ebook_aprendizaje_colaborativo_3.6

Tobón, S. (2013). *Formación Integral y Competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ediciones Ecoe.

Tobón, S. (2014) *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá, Colombia. ECOE Ediciones.

Tobón, S. (2015). *Metodología de Gestión Curricular: Una perspectiva Socioformativa*. México: Trillas.

- Torres, R. (2016). Escuelas multigrado, ¿escuelas de segunda? Ecuador. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/125833>
- Unesco. (2001). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática, y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UNESCO. (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe*. Recuperado de http://www.tarea.org.pe/images/PRELAC_Educ.pdf
- Unesco. (2002). *Escuelas Multigrado: ¿cómo funcionan?* Recuperado el 22 de Julio de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>
- UNESCO. (2014). *ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE#: lograr la calidad para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226159>
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. Recupero de <https://doi.org/10.2307/1179579>
- Vásquez, K. (2007). Los profesores-directores que laboran en escuelas unidocentes del ámbito rural y sus necesidades de capacitación en gestión. Lima. [file:///C:/Users/JHONN%20CARLO/Downloads/Dialnet-LosProfesoresdirectoresQueLaboranEnEscuelasUnidoce-5056935%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/JHONN%20CARLO/Downloads/Dialnet-LosProfesoresdirectoresQueLaboranEnEscuelasUnidoce-5056935%20(1).pdf)
- Vázquez, R. (2008). Las escuelas rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Dialnet*, 11 (1), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783422>
- Vértiz, M., Cervera, N., y García, M. (2018). Tópicos para la formación de profesionales para las escuelas multigrado, *Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*, 1-8.

Villegas-Reimers, E. (2002). Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas y políticas. En *Formación Docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países*. Santiago de Chile: UNESCO /REALC.

Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21–43. Zeichner, Ken. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36–46

ANEXOS

ANEXO N° 1 MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título de la investigación: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE”

MATRIZ	
MANIFESTACIÓN DEL PROBLEMA	<p>En la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos. Lambayeque, al realizar un diagnóstico fáctico de los docentes se aprecia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La planificación curricular no presenta actividades y desempeños diferenciados para un aula multigrado. - Limitada comprensión docente de los componentes curriculares: competencias, capacidades, desempeños, estándares de aprendizajes, criterios de evaluación, evidencias y productos. - Escaso manejo disciplinar y metodológico de las áreas que enseña. - Los docentes no utilizan estrategias para organizar ni para atender a los estudiantes en un aula multigrado-unidocente. - El docente realiza actividades de aprendizaje básicas que no promueven el desarrollo del razonamiento, creatividad y/o pensamiento crítico de los estudiantes. - Los estudiantes manifiestan actitudes de inadecuado comportamiento durante la clase y el docente no lo regula en el momento. - El docente observa el trabajo de los estudiantes durante el desarrollo de la clase, pero no brinda retroalimentación efectiva de los aprendizajes. - Los docentes manifiestan que se encuentran desmotivados en el desarrollo de su práctica por que los padres de familia a diferencia de antes hoy se van a trabajar día completo en las empresas agroindustriales y no cooperan en el aprendizaje de sus hijos. - Los docentes que recién inician su labor en este tipo de escuelas mencionan que nunca recibieron orientación alguna de cómo trabajar en este tipo de aulas multigrado-unidocente.

	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos docentes manifiestan que su avanzada edad no les permite avanzar en su formación continua porque se encuentran cansados de tantos años de trabajo en zonas rurales. -Cada docente se agencia de los recursos que utiliza para su enseñanza y no comparten con sus pares que laboran en escuelas de la misma característica. -Sus prácticas pedagógicas son rutinarias porque no reciben orientaciones contextualizadas y que es difícil innovar por lo que ni las herramientas tecnológicas las manejan bien.
PROBLEMA	Insuficiencia en el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente limita el desempeño docente .
CAUSAS	<ul style="list-style-type: none"> -Escaso diagnóstico de la práctica docente contextualizada multigrado para el desarrollo del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente. - Limitada orientación formativa contextualizada para el desarrollo de formación docente en servicio multigrado-unidocente. - Insuficiente sistematización formativa reflexiva-colaborativa en el desarrollo del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente del distrito de Olmos. - Deficiente sistema de actividades formativas reflexivas-colaborativas sostenibles del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente para el fortalecimiento del desempeño docente en las escuelas unidocentes del distrito de Olmos. - Limitada apropiación comprometida formativa reflexiva-colaborativa sostenible del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente. - Insuficiente generalización práctica formativa reflexiva colaborativa del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente para el fortalecimiento del desempeño docente del distrito de Olmos.
OBJETO	El proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente .

INCONSISTENCIA TEÓRICA	En las investigaciones realizadas sobre el objeto de estudio no existen referentes teóricos y prácticos sobre la apropiación y sistematización de La formación docente en servicio multigrado-unidocente en Redes de Gestión Educativa Rural, desde una dinámica, que potencie la participación reflexiva-colaborativa responsable en interacción entre maestros de forma integrada como sistema y la intencionalidad formativa del desempeño docente.
OBJETIVO	Aplicar una estrategia de formación docente en servicio multigrado-unidocentes basada en un MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO para el mejoramiento del desempeño docente de los maestros de la Red de Gestión Educativa Rural -Olmos.
OBJETIVOS ESPECIFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar epistemológicamente el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica. - Determinar las tendencias históricas del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica. - Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica en los docentes de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos. - Elaborar el MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO desde la apropiación y sistematización de las competencias docentes para fortalecer el desempeño docente en los maestros rurales. - Elaborar la estrategia para dinamizar el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente. - Validar la efectividad de la estrategia mediante un experimento. - Verificar la factibilidad y el valor científico y metodológico de los resultados de la investigación.
CAMPO DE ACCIÓN	Dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente.
ORIENTACIÓN EPISTÉMICA	Necesidad de significar la relación que se da entre la intencionalidad formativa y la apropiación de las competencias docente, propiciando el desempeño docente en la Red de Gestión Educativa Rural.

HIPÓTESIS	Si se aplica una Estrategia de Formación docente en servicio multigrado-unidocente basada en un Modelo Reflexivo-Colaborativo, que tenga en cuenta la sistematización reflexiva-colaborativa sostenible su apropiación responsable, entonces, se contribuye al desempeño docente de los maestros de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos. Lambayeque. de Chiclayo.
VARIABLES	<p>V. Independiente</p> <p>ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO.</p> <p>V. Dependiente</p> <p>DESEMPEÑO DOCENTE</p>
TAREAS INVESTIGATIVAS	<p>Etapa facto perceptible Caracterizar epistemológicamente el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica. Determinar las tendencias históricas del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica. Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica en los maestros de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos.</p> <p>Etapa de elaboración Elaborar UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO de la formación docente Elaborar la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE.</p> <p>Etapa de valoración y corroboración de los resultados Verificar la factibilidad y el valor científico y metodológico de los resultados de la investigación.</p>
SIGNIFICACIÓN PRÁCTICA	Está dada en el impacto social al contribuir a la mejora de la calidad del Proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su relevancia al desarrollar la estrategia de formación docente fortaleciendo sus competencias mediada por su apropiación y sistematización para el mejoramiento del desempeño docente de los maestros de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos. Lambayeque.
NOVEDAD DE LA INVESTIGACIÓN	La Novedad científica de la investigación, radica en la lógica integradora entre la dimensión contextual formativa docente multigrado-unidocente del desempeño docente y la dimensión sistematizadora comprometida reflexiva-colaborativa multigrado-unidocente y las contradicciones iniciales entre la practica docente contextualizada multigrado-unidocente

	<p>y la orientación formativa contextualizada docente multigrado-unidocente y la contradicción de las actividades reflexivas-colaborativas sostenibles y la apropiación comprometida formativa reflexiva-colaborativa sostenible, sobre la base de las competencias docentes a través de la interacción socio – contextuales en el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente para el desarrollo del desempeño docente.</p>
--	---

ANEXO N° 2 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE DEPENDIENTE		DESEMPEÑO DOCENTE	
Definición Conceptual	López y López (2019), el desempeño docente es el mediador cultural, pues promueve la práctica de los saberes adquiridos dentro y fuera de las aulas, que practique y aprenda en su contexto cultural.		
Dimensiones	Indicadores	Técnicas e instrumentos	Fuente de verificación
DIMENSIÓN CONTEXTUAL FORMATIVA DOCENTE	PRÁCTICA DOCENTE CONTEXTUALIZADA		
	ORIENTACION FORMATIVA CONTEXTUALIZADA	Análisis documental	DOCENTES
	SISTEMATIZACIÓN FORMATIVA REFLEXIVA-COLABORATIVA		
DIMENSIÓN SISTEMATIZADORA REFLEXIVA-COLABORATIVA	INTERACCIÓN FORMATIVA REFLEXIVA-COLABORATIVA	Encuesta Guía de entrevista	COORDINADORES DE LOS NIVELES EDUCATIVOS
	APROPIACION COMPROMETIDA FORMATIVA REFLEXIVA-COLABORATIVA		
	GENERALIZACIÓN PRÁCTICA FORMATIVA REFLEXIVA-COLABORATIVA		

Fuente: Elaboración propia.

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLE INDEPENDIENTE

ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADO EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO.

VARIABLES	DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
INDEPENDIENTE: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE.	1.-Fundamentación Teórica	1.- Se establece el contexto y ubicación del problema a resolver. Ideas y punto de partida que fundamentan la Estrategia.
	2.-Diagnóstico	1.-Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia.
	3.- Objetivo general	1.- Se describe el objetivo general de la estrategia.
	4.-Planeación Estratégica	1.-Se define metas y objetivos a corto y mediano plazo que permiten la transformación del objeto desde el estado actual hasta el estado deseado. 2.-Planificación de las acciones por etapas, recursos, métodos que corresponden a estos objetivos. 3.- Etapas: A. Dimensión contextual de la identidad axiológica institucional. B. Dimensión de la apropiación sistematizada axiológica
	5.-Implementación	1.-Explicar cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo. Responsable Participantes
	6.-Evaluación	1.-Definición de los logros, obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado del objeto de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO N° 3 INSTRUMENTOS

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Encuesta a Docentes

Colega:

Esta encuesta, tiene por finalidad diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente, para obtener información sobre el desempeño docente del personal docente de la Red de Gestión Educativa Rural. Olmos. En aras de realizar un estudio profundo que sirva de base para adoptar medidas oportunas sobre aspectos determinantes, es que esperamos contar con su colaboración- La información que nos brinde es anónima, le pedimos colaborar con nosotros emitiendo respuestas veraces, que manifiesten los problemas reales del desempeño docente y la dinámica de la formación docente en servicio multigrado-unidocente.

Finalmente, queremos agradecerle su disposición a colaborar con nuestro trabajo.

INSTRUCCIONES:

- Lea detenidamente cada pregunta, antes de contestarla, así como sus posibles respuestas.
- Para responder debe utilizar el número correspondiente de la escala que se le ofrece.

Marca con una “x” su valoración sobre los siguientes aspectos, teniendo en cuenta la escala Likert:

ESCALA DE EVALUACIÓN LIKERT				
1	2	3	4	5
NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

Indicadores	Ítems					
		1	2	3	4	5
PRÁCTICA DOCENTE CONTEXTUALIZADA.	1. ¿Se caracteriza la práctica docente multigrado-unidocente y su relación el desempeño docente rural?					
	2. ¿Se ha diagnosticado el nivel de competencias curriculares posee los docentes para la práctica unidocente contextualizada multigrado?					
	3. ¿Se reconoce el dominio metodológico de estrategias para la organización y atención a estudiantes de aula unidocente que caracterice el desempeño docente?					

	4. ¿Desarrolla experiencias de aprendizaje contextualizadas considerando atender las diversas necesidades y estilos de aprendizaje en su práctica docente contextualizada a la característica multigrado-unidocente?					
	5. Conoce las características del contexto rural y lo considera en la contextualización de su práctica docente?					
	6. ¿Se involucra en la elaboración de documentos de gestión escolar contextualizados en la misión y visión de la Rege-Olmos?					
	7. ¿Gradúa la complejidad de las competencias que desarrolla en el aula multigrado considerando la diversidad de estudiantes por grados y ciclos?					
	8. ¿Desarrollo la evaluación formativa en su enseñanza multigrado considerando el logro de propósitos de aprendizaje diferenciados en grados y edades de los estudiantes?					
ORIENTACIÓN FORMATIVA CONTEXTUALIZADA	9. ¿Realiza la orientación teórica-práctica contextualizada del desempeño docente rural?					
	10. ¿Se realiza la orientación de la cultura epistemológica del proceso formativo docente en servicio multigrado-unidocente, que contribuya al desempeño docente rural?					
	11. ¿Realiza la orientación formativa docente teórica contextual del desempeño docente, sustentada en la cultura epistemológica de las competencias docentes?					
	12. ¿Orienta de forma teórica el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente a partir de una caracterización epistemológica teórica contextual del desempeño docente rural?					
	13. ¿Participa en la elaboración de las necesidades formativas docentes que permita mejorar el desempeño docente?					
	14. ¿Se da la orientación formativa docente sobre la planificación de las Sesiones, considerando los propósitos, evidencias, desempeño y criterios de aprendizaje considerando las competencias curriculares con fundamentos teóricos contextuales del desempeño docente?					
	15. ¿Orientación formativa docente sobre la elaboración contextualizada de documentos de gestión educativa como el RI, PEI, PCI Y PAT?					

	16. ¿Recibe Orientación formativa docente para la planificación curricular de los aprendizajes de aula multigrado-unidocente?					
SISTEMATIZACIÓN FORMATIVA REFLEXIVA- COLABORATIVA	17. ¿Realiza talleres que fomenten la sistematización Reflexiva-colaborativa de la formación docente en servicio multigrado-unidocente?					
	18. ¿Realiza actividades en donde se sistematice la formación docente en servicio multigrado y la relación con su desempeño docente?					
	19. ¿Planifica actividades en las que los docentes sistematicen el proceso formativo docente en servicio multigrado-unidocente?					
	20. ¿Programan actividades académicas responsables comprometida con el desempeño docente rural?					
	21. ¿Conoce la cultura de la Red de gestión educativa rural, sistematizando la relación entre los objetivos y las metas?					
	22. ¿Se apoya en el proceso formativo docente en servicio multigrado-unidocente para desarrollar las competencias docentes que reflejen el desempeño docente rural?					
	23. ¿Planifica actividades integrales para la sistematización reflexiva-colaborativa para el desarrollo las competencias docentes que den cuenta del desempeño docente?					
	24. ¿Toma la responsabilidad de su comportamiento y tienen la sutileza para manifestar sus posturas sin herir a los demás?					
	25. ¿Desarrolla un proyecto de responsabilidad profesional docente que tribute a la sistematización formativa reflexiva-colaborativa sostenible?					
INTERACCIÓN FORMATIVA REFLEXIVA- COLABORATIVA	26. ¿Planifica actividades formativas reflexivas-colaborativas sostenibles para el desarrollo de desempeño docente?					
	27. ¿Realiza talleres con acciones para el desarrollo formativo de las competencias docentes de manera reflexiva-colaborativa?					
	28. ¿En las actividades programadas, le asignan actividades formativas educativas en las que pueda demostrar la reflexión y colaboración entre docentes unidocentes?					
	29. ¿Se realiza talleres con acciones pedagógicas para el desarrollo formativo docente reflexivo-comunicativo?					

	30. ¿En los talleres se desarrolla un sistema de actividades formativas docentes que generen la reflexión y colaboración del aprendizaje entre maestros unidocentes?					
	31. ¿Ejecuta actividades extracurriculares que generen reflexión y colaboración para el desarrollo de la formación docente en servicio multigrado-unidocente?					
	32. ¿Realiza actividades con padres de familia y autoridades de la comunidad con acciones que promuevan actitudes de reflexión y trabajo colaborativo?					
APROPIACION FORMATIVA REFLEXIVA- COLABORATIVA	33. ¿Sistematiza la apropiación comprometida formativa reflexiva-colaborativa de la formación docente en servicio multigrado-unidocente?					
	34. ¿Realiza la apropiación reflexiva-colaborativa de la formación docente en servicio multigrado-unidocente desarrollando competencias que favorezca su desempeño docente?					
	35. ¿Realiza la apropiación comprometida formativa de manera reflexiva-colaborativa sostenible para el desempeño docente?					
	36. ¿Realiza la apropiación comprometida de manera reflexiva-colaborativa sostenible de los documentos de gestión escolar contextualizados: PEI y PCI para el desarrollo del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente?					
	37. ¿Se apropia de las actividades formativas reflexivas-colaborativas sostenibles de la formación docente del proyecto del proyecto de responsabilidad profesional?					
GENERALIZACIÓN PRÁCTICA FORMATIVA REFLEXIVA- COLABORATIVA	38. ¿Realiza una generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa de actividades con toda la comunidad educativa?					
	39. ¿Tiene la preparación de competencias docentes teórico-prácticas como fundamento del trabajo reflexivo-colaborativo para la generalización formativa práctica formativa docente multigrado-unidocente?					
	40. ¿Generaliza reuniones formativas de competencias docentes promovidas a través de la reflexión y colaboración en las que se involucre el pleno de docentes que laboran en escuelas unidocentes?					

	41. ¿Hace extensiva a los integrantes de la comunidad educativa el proceso formativo de competencias docentes, en forma constante permitiendo la generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa? educativa?					
	42. ¿Es insuficiente la generalización de tareas formativas docentes en las que integre la participación de los coordinadores, padres de familia, alumnos y autoridades de la comunidad para el desarrollo del desempeño docente?					

Elaboración propia.

ANEXO N° 3 INSTRUMENTOS

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Guía de entrevista a coordinadores

Colega:

Esta entrevista, tiene por finalidad diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente, recoger información de aspectos determinantes de desempeño docente rural de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos, para realizar un estudio profundo que sirva de base para tomar medidas y soluciones sobre estos aspectos. Esperamos contar con su apoyo emitiendo respuestas veraces que reflejen los problemas reales que se afrontan al respecto.

Finalmente, queremos agradecerle su disposición a colaborar con nuestro trabajo de investigación educativa, el cual va a ayudar a revertir insuficiencias que más afectan el desempeño docente y su dinámica.

INSTRUCCIONES:

- Lea detenidamente cada pregunta, antes de contestarla, así como sus posibles respuestas.
- Para responder debe utilizar el número correspondiente de la escala que se le ofrece.

Marca con una “x” su valoración sobre los siguientes aspectos, teniendo en cuenta la escala Likert:

ESCALA DE EVALUACIÓN LIKERT				
1	2	3	4	5
NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

Indicadores	Ítems					
		1	2	3	4	5
PRÁCTICA DOCENTE CONTEXTUALIZA DA	1. ¿Se caracteriza la práctica docente multigrado-unidocente y su relación el desempeño docente rural?					
	2. ¿Se ha diagnosticado el nivel de competencias curriculares posee los docentes para la práctica unidocente contextualizada multigrado?					
	3. ¿Se reconoce el dominio metodológico de estrategias para la organización y atención a estudiantes de aula unidocente que caracterice el desempeño docente?					

	4. ¿Desarrolla experiencias de aprendizaje contextualizadas considerando atender las diversas necesidades y estilos de aprendizaje en su práctica docente contextualizada a la característica multigrado-unidocente?					
	5. Conoce las características del contexto rural y lo considera en la contextualización de su práctica docente?					
	6. ¿Se involucra en la elaboración de documentos de gestión escolar contextualizados en la misión y visión de la Rege-Olmos?					
	7. ¿Gradúa la complejidad de las competencias que desarrolla en el aula multigrado considerando la diversidad de estudiantes por grados y ciclos?					
	8. ¿Desarrollo la evaluación formativa en su enseñanza multigrado considerando el logro de propósitos de aprendizaje diferenciados en grados y edades de los estudiantes?					
ORIENTACION FORMATIVA CONTEXTUALIZA DA	9. ¿Realiza la orientación teórica-práctica contextualizada del desempeño docente rural?					
	10. ¿Se realiza la orientación de la cultura epistemológica del proceso formativo docente en servicio multigrado-unidocente, que contribuya al desempeño docente rural?					
	11. ¿Realiza la orientación formativa docente teórica contextual del desempeño docente, sustentada en la cultura epistemológica de las competencias docentes?					
	12. ¿Orienta de forma teórica el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente a partir de una caracterización epistemológica teórica contextual del desempeño docente rural?					
	13. ¿Participa en la elaboración de las necesidades formativas docentes que permita mejorar el desempeño docente?					
	14. ¿Se da la orientación formativa docente sobre la planificación de las Sesiones, considerando los propósitos, evidencias, desempeño y criterios de aprendizaje considerando las competencias curriculares con fundamentos teóricos contextuales del desempeño docente?					
	15. ¿Orientación formativa docente sobre la elaboración contextualizada de documentos de gestión educativa como el RI, PEI, PCI Y PAT?					

	16. ¿Recibe Orientación formativa docente para la planificación curricular de los aprendizajes de aula multigrado-unidocente?					
SISTEMATIZACIÓN FORMATIVA REFLEXIVA-COLABORATIVA	17. ¿Realiza talleres que fomenten la sistematización Reflexiva-colaborativa de la formación docente en servicio multigrado-unidocente?					
	18. ¿Realiza actividades en donde se sistematice la formación docente en servicio multigrado y la relación con su desempeño docente?					
	19. ¿Planifica actividades en las que los docentes sistematicen el proceso formativo docente en servicio multigrado-unidocente?					
	20. ¿Programan actividades académicas responsables comprometida con el desempeño docente rural?					
	21. ¿Conoce la cultura de la Red de gestión educativa rural, sistematizando la relación entre los objetivos y las metas?					
	22. ¿Se apoya en el proceso formativo docente en servicio multigrado-unidocente para desarrollar las competencias docentes que reflejen el desempeño docente rural?					
	23. ¿Planifica actividades integrales para la sistematización reflexiva-colaborativa para el desarrollo las competencias docentes que den cuenta del desempeño docente?					
	24. ¿Toma la responsabilidad de su comportamiento y tienen la sutileza para manifestar sus posturas sin herir a los demás?					
	25. ¿Desarrolla un proyecto de responsabilidad profesional docente que tribute a la sistematización formativa reflexiva-colaborativa sostenible?					
	INTERACCIÓN FORMATIVA REFLEXIVA.COLABORATIVA.	26. ¿Planifica actividades formativas reflexivas- colaborativas sostenibles para el desarrollo de desempeño docente?				
27. ¿Realiza talleres con acciones para el desarrollo formativo de las competencias docentes de mañana reflexiva-colaborativa?						
28. ¿En las actividades programadas, le asignan actividades formativas educativas en las que pueda demostrar la reflexión y colaboración entre docentes unidocentes?						
29. ¿Se realiza talleres con acciones pedagógicas para el desarrollo formativo docente reflexivo-comunicativo?						
30. ¿En los talleres se desarrolla un sistema de actividades formativas docentes que generen la reflexión y colaboración del aprendizaje entre maestros unidocentes?						

	31. ¿Ejecuta actividades extracurriculares que generen reflexión y colaboración para el desarrollo de la formación docente en servicio multigrado-unidocente?					
	32. ¿Realiza actividades con padres de familia y autoridades de la comunidad con acciones que promuevan actitudes de reflexión y trabajo colaborativo?					
APROPIACION FORMATIVA REFLEXIVA- COLABORATIVA	33. ¿Sistematiza la apropiación comprometida formativa reflexiva-colaborativa de la formación docente en servicio multigrado-unidocente?					
	34. ¿Realiza la apropiación reflexiva-colaborativa de la formación docente en servicio multigrado-unidocente desarrollando competencias que favorezca su desempeño docente?					
	35. ¿Realiza la apropiación comprometida formativa de manera reflexiva-colaborativa sostenible para el desempeño docente?					
	36. ¿Realiza la apropiación comprometida de manera reflexiva-colaborativa sostenible de los documentos de gestión escolar contextualizados: PEI y PCI para el desarrollo del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente?					
	37. ¿Se apropia de las actividades formativas reflexivas-colaborativas sostenibles de la formación docente del proyecto del proyecto de responsabilidad profesional?					
GENERALIZACIÓN PRÁCTICA FORMATIVA REFLEXIVA- COLABORATIVA	38. ¿Realiza una generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa de actividades con toda la comunidad educativa?					
	39. ¿Tiene la preparación de competencias docentes teórico-prácticas como fundamento del trabajo reflexivo-colaborativo para la generalización formativa práctica formativa docente multigrado-unidocente?					
	40. ¿Generaliza reuniones formativas de competencias docentes promovidas a través de la reflexión y colaboración en las que se involucre el pleno de docentes que laboran en escuelas unidocentes?					
	41. ¿Hace extensiva a los integrantes de la comunidad educativa el proceso formativo de competencias docentes, en forma constante permitiendo la generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa?					

	42. ¿Es insuficiente la generalización de tareas formativas docentes en las que integre la participación de los coordinadores, padres de familia, alumnos y autoridades de la comunidad para el desarrollo del desempeño docente?					
--	---	--	--	--	--	--

**ANEXO N° 4 INSTRUMENTO DE VALIDACION NO EXPERIMENTAL POR
JUICIO DE EXPERTOS**

1. NOMBRE DEL JUEZ		Juan Adelmo Coronel Sánchez
2.	PROFESIÓN	Licenciada en Educación
	ESPECIALIDAD	Primaria
	GRADO ACADÉMICO	Doctor en Ciencias de la Educación
	EXPERIENCIA PROFESIONAL (AÑOS)	24 años
	CARGO	Docente- Directivo tiempo completo
Título de la Investigación: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE EN SEIVICO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORTAIVO PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE”		
3. DATOS DEL TESISISTA		
3.1	NOMBRES Y APELLIDOS	Ana María Altamirano Delgado
3.2	PROGRAMA DE POSTGRADO	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
4. INSTRUMENTO EVALUADO		1. Guía de Entrevista () 2. Cuestionario (X) 3. Lista de Cotejo () 4. Diario de campo ()
5. OBJETIVOS DEL		GENERAL:

INSTRUMENTO		<p>Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y obtener información sobre determinados aspectos sobre el desempeño docente de los docentes de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos.</p> <p><u>ESPECÍFICOS:</u></p> <p>1. Diagnosticar la dimensión contextual formativa docente multigrado-unidocente del desempeño docente rural de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y obtener información sobre determinados aspectos sobre el desempeño docente de los maestros de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos.</p> <p>2. Diagnosticar la dimensión sistematizadora comprometida reflexiva-colaborativa multigrado-unidocente del desempeño docente del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y obtener información sobre determinados aspectos sobre el desempeño docente de los maestros de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos.</p> <p>3. Determinar la comprensión de los fundamentos teóricos contextuales de las competencias docentes que inciden en el desempeño docente de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos.</p> <p>2. Diagnosticar la generalización practica formativa reflexiva-colaborativa actual del desempeño docente de los maestros de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos.</p>
<p>A continuación, se le presentan los indicadores en forma de preguntas o propuestas para que Ud. los evalúe marcando con un aspa (x) en “A” si está de ACUERDO o en “D” si está en DESACUERDO, SI ESTÁ EN DESACUERDO POR FAVOR ESPECIFIQUE SUS SUGERENCIAS</p>		
N	6. DETALLE DE LOS ITEMS DEL INSTRUMENTO	
01	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se caracteriza la práctica docente multigrado-unidocente y su relación el desempeño docente rural? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS: 1 – 5</p>

02	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se ha diagnosticado el nivel de competencias curriculares poseen los docentes para la práctica unidocente contextualizada multigrado? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
03	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se reconoce el dominio metodológico de estrategias para la organización y atención a estudiantes de aula unidocente que caracterice el desempeño docente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
04	<p>Pregunta del instrumento: ¿Desarrolla experiencias de aprendizaje contextualizadas considerando atender las diversas necesidades y estilos de aprendizaje en su práctica docente contextualizada a la característica multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
05	<p>Pregunta del instrumento: ¿Conoce las características del contexto rural y lo considera en la contextualización de su práctica docente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

06	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se involucra en la elaboración de documentos de gestión escolar contextualizados en la misión y visión de la Rege-Olmos? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS: 1 – 5</p>
07	<p>Pregunta del instrumento: ¿Gradúa la complejidad de las competencias que desarrolla en el aula multigrado considerando la diversidad de estudiantes por grados y ciclos? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS: 1 – 5</p>

08	<p>Pregunta del instrumento: ¿Desarrollo la evaluación formativa en su enseñanza multigrado considerando el logro de propósitos de aprendizaje diferenciados en grados y edades de los estudiantes? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
09	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza la orientación teórica-práctica contextualizada del desempeño docente rural? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
10	<p>Pregunta del instrumento: . ¿Se realiza la orientación de la cultura epistemológica del proceso formativo docente en servicio multigrado-unidocente, que contribuya al desempeño docente rural? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
11	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza la orientación formativa docente teórica contextual del desempeño docente, sustentada en la cultura epistemológica de las competencias docentes? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
12	<p>Pregunta del instrumento: ¿Orienta de forma teórica el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente a partir de una caracterización epistemológica teórica contextual del desempeño docente rural? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

13	<p>Pregunta del instrumento: ¿Participa en la elaboración de las necesidades formativas docentes que permita mejorar el desempeño docente? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS: 1 – 5</p>
14	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se da la orientación formativa docente sobre la planificación de las Sesiones, considerando los propósitos, evidencias, desempeño y criterios de aprendizaje considerando las competencias curriculares con fundamentos teóricos contextuales del desempeño docente? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS: 1 – 5</p>
15	<p>Pregunta del instrumento: ¿Orientación formativa docente sobre la elaboración contextualizada de documentos de gestión educativa como el RI, PEI, PCI Y PAT? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS: 1 – 5</p>
16	<p>Pregunta del instrumento: ¿Recibe Orientación formativa docente para la planificación curricular de los aprendizajes de aula multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS: 1 – 5</p>
17	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza talleres que fomenten la sistematización Reflexiva-colaborativa de la formación docente en servicio multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS: 1 – 5</p>

18	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza actividades en donde se sistematice la formación docente en servicio multigrado y la relación con su desempeño docente? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
19	<p>Pregunta del instrumento: ¿Planifica actividades en las que los docentes sistematicen el proceso formativo docente en servicio multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
20	<p>Pregunta del instrumento: ¿Programan actividades académicas responsables comprometida con el desempeño docente rural? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
21	<p>Pregunta del instrumento: ¿Conoce la cultura de la Red de gestión educativa rural, sistematizando la relación entre los objetivos y las metas? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
22	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se apoya en el proceso formativo docente en servicio multigrado-unidocente para desarrollar las competencias docentes que reflejen el desempeño docente rural? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
23	<p>Pregunta del instrumento: ¿Planifica actividades integrales para la sistematización reflexiva-colaborativa para el desarrollo de competencias docentes que den cuenta del desempeño docente? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

24	<p>Pregunta del instrumento: ¿Toma la responsabilidad de su comportamiento y tienen la sutileza para manifestar sus posturas sin herir a los demás? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
25	<p>Pregunta del instrumento: ¿Desarrolla un proyecto de responsabilidad profesional docente que tribute a la sistematización formativa reflexiva-colaborativa sostenible? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
26	<p>Pregunta del instrumento: ¿Planifica actividades formativas reflexivas- colaborativas sostenibles para el desarrollo de desempeño docente? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
27	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza talleres con acciones para el desarrollo formativo de las competencias docentes de manera reflexiva-colaborativa? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
28	<p>Pregunta del instrumento: ¿En las actividades programadas, le asignan actividades formativas educativas en las que pueda demostrar la reflexión y colaboración entre docentes unidocentes? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

29	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se realiza talleres con acciones pedagógicas para el desarrollo formativo docente reflexivo-comunicativo? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
30	<p>Pregunta del instrumento: ¿En los talleres se desarrolla un sistema de actividades formativas docentes que generen la reflexión y colaboración del aprendizaje entre maestros unidocentes? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
31	<p>Pregunta del instrumento: ¿Ejecuta actividades extracurriculares que generen reflexión y colaboración para el desarrollo de la formación docente en servicio multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
32	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza actividades con padres de familia y autoridades de la comunidad con acciones que promuevan actitudes de reflexión y trabajo colaborativo? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
33	<p>Pregunta del instrumento: ¿Sistematiza la apropiación comprometida formativa reflexiva-colaborativa de la formación docente en servicio multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

34	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza la apropiación reflexiva-colaborativa de la formación docente en servicio multigrado-unidocente desarrollando competencias que favorezca su desempeño docente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
35	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza la apropiación comprometida formativa de manera reflexiva-colaborativa sostenible para el desempeño docente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
36	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza la apropiación comprometida de manera reflexiva-colaborativa sostenible de los documentos de gestión escolar contextualizados: PEI y PCI para el desarrollo del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
37	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se apropia de las actividades formativas reflexivas-colaborativas sostenibles de la formación docente del proyecto del proyecto de responsabilidad profesional Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
38	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza una generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa de actividades con toda la comunidad educativa? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

39	<p>Pregunta del instrumento: ¿Tiene la preparación de competencias docentes teórico-prácticas como fundamento del trabajo reflexivo-colaborativo para la generalización formativa práctica formativa docente multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
40	<p>Pregunta del instrumento: ¿Generaliza reuniones formativas de competencias docentes promovidas a través de la reflexión y colaboración en las que se involucre el pleno de docentes que laboran en escuelas unidocentes? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
41	<p>Pregunta del instrumento: ¿Hace extensiva a los integrantes de la comunidad educativa el proceso formativo de competencias docentes, en forma constante permitiendo la generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa?</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p>

	Escala de medición	1 – 5
42	Pregunta del instrumento: ¿Es insuficiente la generalización de tareas formativas docentes en las que integre la participación de los coordinadores, padres de familia, alumnos y autoridades de la comunidad para el desarrollo del desempeño docente? Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 – 5
PROMEDIO OBTENIDO:		A (42) D (-):
6 COMENTARIOS GENERALES: El instrumento (cuestionario) es pertinente, adecuado y su sistematización tributa al objetivo propuesto.		
7 OBSERVACIONES: -----		



 Dra. Emma Verónica Ramos Farroñán
 CLAB N° 15066 - Región Lambayeque

Código Renacyt: P0053082
Grupo: CM
/ Nivel: IV
FIRMA

**INSTRUMENTO DE VALIDACION NO EXPERIMENTAL POR JUICIO DE
EXPERTOS**

1. NOMBRE DEL JUEZ		Juan Adelmo Coronel Sánchez
2.	PROFESIÓN	Licenciado en Educación
	ESPECIALIDAD	Educación primaria
	GRADO ACADÉMICO	Doctor en Ciencias de la Educación
	EXPERIENCIA PROFESIONAL (AÑOS)	24 años
	CARGO	Docente-directivo a tiempo completo
Título de la Investigación: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE”		
3. DATOS DEL TESISISTA		
3.1	NOMBRES Y APELLIDOS	Ana María Altamirano Delgado
3.2	PROGRAMA DE POSTGRADO	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
4. INSTRUMENTO EVALUADO		6. Guía de Entrevista (X) 7. Cuestionario () 8. Lista de Cotejo () 9. Diario de campo ()
5. OBJETIVOS DEL INSTRUMENTO		<u>GENERAL:</u> Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y obtener información sobre determinados aspectos sobre el desempeño docente de los docentes de la Red de Gestión educativa Rural-Olmos

	<p><u>ESPECÍFICOS:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar la situación actual del desempeño docente de los docentes de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos. 2. Determinar la orientación formativa de las competencias docentes contextualizadas que inciden en el desempeño docente de los docentes de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos. 3. Diagnosticar la generalización práctica reflexiva-colaborativa actual del desempeño docente de los docentes de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos. 	
<p>A continuación, se le presentan los indicadores en forma de preguntas o propuestas para que Ud. los evalúe marcando con un aspa (x) en “A” si está de ACUERDO o en “D” si está en DESACUERDO, SI ESTÁ EN DESACUERDO POR FAVOR ESPECIFIQUE SUS SUGERENCIAS</p>		
N	6. DETALLE DE LOS ITEMS DEL INSTRUMENTO	
01	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se caracteriza la práctica docente multigrado-unidocente y su relación el desempeño docente rural? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
02	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se ha diagnosticado el nivel de competencias curriculares posee los docentes para la práctica unidocente contextualizada multigrado? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

03		A (X) D () SUGERENCIAS:
	Pregunta del instrumento: ¿Se reconoce el dominio metodológico de estrategias para la organización y atención a estudiantes de aula unidocente que caracterice el desempeño docente? Escala de medición	1 – 5
04	Pregunta del instrumento: ¿Desarrolla experiencias de aprendizaje contextualizadas considerando atender las diversas necesidades y estilos de aprendizaje en su práctica docente contextualizada a la característica multigrado-unidocente? Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 – 5
05	Pregunta del instrumento: ¿Conoce las características del contexto rural y lo considera en la contextualización de su práctica docente? Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 – 5
06	Pregunta del instrumento: ¿Se involucra en la elaboración de documentos de gestión escolar contextualizados en la misión y visión de la Rege-Olmos? Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 – 5
07	Pregunta del instrumento: ¿Gradúa la complejidad de las competencias que desarrolla en el aula multigrado considerando la diversidad de estudiantes por grados y ciclos? Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 – 5

08	<p>Pregunta del instrumento: ¿Desarrollo la evaluación formativa en su enseñanza multigrado considerando el logro de propósitos de aprendizaje diferenciados en grados y edades de los estudiantes? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
09	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza la orientación teórica-práctica contextualizada del desempeño docente rural? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
10	<p>Pregunta del instrumento: . ¿Se realiza la orientación de la cultura epistemológica del proceso formativo docente en servicio multigrado-unidocente, que contribuya al desempeño docente rural? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
11	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza la orientación formativa docente teórica contextual del desempeño docente, sustentada en la cultura epistemológica de las competencias docentes? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
12	<p>Pregunta del instrumento: ¿Orienta de forma teórica el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente a partir de una caracterización epistemológica teórica contextual del desempeño docente rural? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
13	<p>Pregunta del instrumento: ¿Participa en la elaboración de las necesidades formativas docentes que permita mejorar el desempeño docente?</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

	Escala de medición	
14	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se da la orientación formativa docente sobre la planificación de las Sesiones, considerando los propósitos, evidencias, desempeño y criterios de aprendizaje considerando las competencias curriculares con fundamentos teóricos contextuales del desempeño docente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
15	<p>Pregunta del instrumento: ¿Orientación formativa docente sobre la elaboración contextualizada de documentos de gestión educativa como el RI, PEI, PCI Y PAT? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
16	<p>Pregunta del instrumento: ¿Recibe Orientación formativa docente para la planificación curricular de los aprendizajes de aula multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
17	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza talleres que fomenten la sistematización Reflexiva-colaborativa de la formación docente en servicio multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

18	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza actividades en donde se sistematice la formación docente en servicio multigrado y la relación con su desempeño docente? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
19	<p>Pregunta del instrumento: ¿Planifica actividades en las que los docentes sistematicen el proceso formativo docente en servicio multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
20	<p>Pregunta del instrumento: ¿Programan actividades académicas responsables comprometida con el desempeño docente rural? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
21	<p>Pregunta del instrumento: ¿Conoce la cultura de la Red de gestión educativa rural, sistematizando la relación entre los objetivos y las metas? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
22	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se apoya en el proceso formativo docente en servicio multigrado-unidocente para desarrollar las competencias docentes que reflejen el desempeño docente rural? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
23	<p>Pregunta del instrumento: ¿Planifica actividades integrales para la sistematización reflexiva -colaborativa para el desarrollo de competencias docentes que den cuenta del desempeño docente? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

24	<p>Pregunta del instrumento: ¿Toma la responsabilidad de su comportamiento y tienen la sutileza para manifestar sus posturas sin herir a los demás? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
25	<p>Pregunta del instrumento: ¿Desarrolla un proyecto de responsabilidad profesional docente que tribute a la sistematización formativa reflexiva-colaborativa sostenible? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
26	<p>Pregunta del instrumento: ¿Planifica actividades formativas reflexivas- colaborativas sostenibles para el desarrollo de desempeño docente? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
27	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza talleres con acciones para el desarrollo formativo de las competencias docentes de manera reflexiva-colaborativa? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
28	<p>Pregunta del instrumento: ¿En las actividades programadas, le asignan actividades formativas educativas en las que pueda demostrar la reflexión y colaboración entre docentes unidocentes? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
29	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se realiza talleres con acciones pedagógicas para el desarrollo formativo docente reflexivo-comunicativo? Escala de medición</p>	<p>A (<input checked="" type="checkbox"/>) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

30	<p>Pregunta del instrumento: ¿En los talleres se desarrolla un sistema de actividades formativas docentes que generen la reflexión y colaboración del aprendizaje entre maestros unidocentes? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
31	<p>Pregunta del instrumento: ¿Ejecuta actividades extracurriculares que generen reflexión y colaboración para el desarrollo de la formación docente en servicio multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
32	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza actividades con padres de familia y autoridades de la comunidad con acciones que promuevan actitudes de reflexión y trabajo colaborativo? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
33	<p>Pregunta del instrumento: ¿Sistematiza la apropiación comprometida formativa reflexiva-colaborativa de la formación docente en servicio multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
34	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza la apropiación reflexiva-colaborativa de la formación docente en servicio multigrado-unidocente desarrollando competencias que favorezca su desempeño docente?</p>	<p>A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

	Escala de medición	
35	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza la apropiación comprometida formativa de manera reflexiva-colaborativa sostenible para el desempeño docente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
36	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza la apropiación comprometida de manera reflexiva-colaborativa sostenible de los documentos de gestión escolar contextualizados: PEI y PCI para el desarrollo del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
37	<p>Pregunta del instrumento: ¿Se apropia de las actividades formativas reflexivas-colaborativas sostenibles de la formación docente del proyecto del proyecto de responsabilidad profesional Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p>
		1 – 5
38	<p>Pregunta del instrumento: ¿Realiza una generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa de actividades con toda la comunidad educativa? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>

39	<p>Pregunta del instrumento: ¿Tiene la preparación de competencias docentes teórico-prácticas como fundamento del trabajo reflexivo-colaborativo para la generalización formativa práctica formativa docente multigrado-unidocente? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
40	<p>Pregunta del instrumento: ¿Generaliza reuniones formativas de competencias docentes promovidas a través de la reflexión y colaboración en las que se involucre el pleno de docentes que laboran en escuelas unidocentes? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
41	<p>Pregunta del instrumento: ¿Hace extensiva a los integrantes de la comunidad educativa el proceso formativo de competencias docentes, en forma constante permitiendo la generalización práctica formativa reflexiva-colaborativa? Escala de medición</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p> <p>1 – 5</p>
42	<p>Pregunta del instrumento: ¿Es insuficiente la generalización de tareas formativas docentes en las que integre la participación de los coordinadores, padres de familia, alumnos y autoridades de la comunidad para el desarrollo del desempeño docente?</p>	<p style="text-align: right;">A (X) D ()</p> <p>SUGERENCIAS:</p>

	Escala de medición	1 – 5
PROMEDIO OBTENIDO:		A (42) D ():
8 COMENTARIOS GENERALES: El instrumento (guía de entrevista) es pertinente, adecuado y su sistematización tributa al objetivo propuesto.		
9 OBSERVACIONES: -----		



Dra. Emma Verónica Ramos Farroñán
CLAS N° 15066 - Región Lambayeque

Dra. Emma Verónica
Ramos Farroñán Código
Renacyt: P0053082
Grupo: CM / Nivel: IV

FIRMA

Juez Experto

**ANEXOS N° 5 VALIDACIÓN DE LOS APORTES DE LA
INVESTIGACIÓN**

Experto 1.

ENCUESTA A EXPERTOS

ESTIMADO DOCTOR:

Ha sido seleccionado en calidad de experto con el objetivo de valorar la pertinencia en la aplicación del aporte práctico **ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE**.

DATOS DEL EXPERTO:

NOMBRE DEL EXPERTO	DR. ADELMO CORONEL
PROFESIÓN	DOCENTE
TITULO Y GRADO ACADEMICO	LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN/ DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD	EDUCACION PRIMARIA
INSTITUCION EN DONDE LABORA	EN LA I.E. N°
CARGO	DIRECTOR

DATOS DE LA INVESTIGACIÓN:

TITULO DE LA INVESTIGACION	ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO PARA EL
-----------------------------------	---

	DESEMPEÑO DOCENTE
LINEA DE INVESTIGACION	EDUCACIÓN Y CALIDAD
NOMBRE DEL TESISISTA	MG. ANA AMRIA ALTAMIRANO DELGADO
APORTE TEÓRICO	MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE.
APORTE PRÁCTICO	ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERIVIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE.

1. Novedad científica del MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACION DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE (aporte teórico).

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

2. Pertinencia de los fundamentos teóricos del aporte teórico.: MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE MULTIGRADO-UNIDOCENTE.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

3. Nivel de argumentación de las relaciones fundamentales aportadas en el MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE MULTIGRADO - UNIDOCENTE.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

4. Nivel de correspondencia entre el aporte teórico: MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE MULTIGRADO-UNIDOCENTE y el aporte práctico de la investigación: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

5. Claridad en la finalidad de cada una de las acciones del aporte Práctico:

ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

6. Posibilidades de aplicación de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE (aporte práctico propuesto).

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

7. Concepción general de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE (aporte práctico), según sus acciones didácticas desde la perspectiva de los actores del proceso formativo.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

8. Significación práctica de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE (aporte práctico)

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

Observaciones generales: Novedosa, pertinente y de gran impacto social.

Excelente trabajo.



Dr. Juan Adelmo Coronel Sánchez

Colegiatura N° 008745

FIRMA

Experto 2

ENCUESTA A EXPERTOS

ESTIMADO DOCTOR:

Ha sido seleccionado en calidad de experto con el objetivo de valorar la pertinencia en la aplicación del aporte práctico **ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE**.

DATOS DEL EXPERTO:

NOMBRE DEL EXPERTO	DRA. DIANIRA MALUQUIS QUISPE
PROFESIÓN	PROFESOR DE EDUCACIÓN
TITULO Y GRADO ACADÉMICO	LICENCIADA EN EDUCACIÓN/ DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD	EDUCACIÓN PRIMARIA
INSTITUCION EN DONDE LABORA	I.E. N°
CARGO	DIRECTORA DE LA I.E.N° 10035

DATOS DE LA INVESTIGACIÓN:

TITULO DE LA INVESTIGACION	ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE.
LINEA DE INVESTIGACION	EDUCACIÓN Y CALIDAD
NOMBRE DEL TESISISTA	MG. ANA AMRIA ALTAMIRANO DELGADO

APORTE TEÓRICO	MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE.
APORTE PRÁCTICO	ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERIVIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE.

1. Novedad científica del MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE (aporte teórico).

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X Con muy adecuada novedad científica				

2. Pertinencia de los fundamentos teóricos del aporte teórico.: MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X Directamente relacionado con una problemática actual dramática.				

3. Nivel de argumentación de las relaciones fundamentales aportadas en el MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X Considera los elementos relevantes en el proceso.				

4. Nivel de correspondencia entre el aporte teórico: MODELO

REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE
EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE y el aporte práctico de la
investigación: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN EN SERVICIO
MULTIRADO-UNIDOCENTE.

.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X Logra articular todo el sistema.				

5. Claridad en la finalidad de cada una de las acciones del aporte práctico: ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X Trabajo serio y muy pragmático.				

6. Posibilidades de aplicación de la ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE (aporte práctico propuesto).

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
	X Propuesta muy práctica			

7. Concepción general de la ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE (aporte práctico), según sus acciones didácticas desde la perspectiva de los actores del proceso formativo.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X Pragmáticamente muy bien elaborado.				

8. Significación práctica de la ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN
DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE (aporte
práctico)

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X Pertinencia y significación del aporte				

Observaciones generales: Excelente trabajo, pertinente, significativo, muy bien referenciado y con la elaboración y sistematización precisa, el Tema de las competencias docentes, la reflexión y colaboración para fortalecer el desempeño docente, es fundamental. Felicitaciones.



Dra. Dianira Maluquis Quispe

Colegiatura N° 00856

FIRMA

Experto 3
ENCUESTA A EXPERTOS ESTIMADO DOCTOR:

Ha sido seleccionado en calidad de experto con el objetivo de valorar la pertinencia en la aplicación del aporte práctico **ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE**.

DATOS DEL EXPERTO:

NOMBRE DEL EXPERTO	EMMA VERÓNICA RAMOS FARROÑÁN
PROFESIÓN	LICENCIADA EN ADMINISTRACIÓN
TITULO Y GRADO ACADEMICO	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD	ADMINISTRACIÓN
INSTITUCION EN DONDE LABORA	UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO
CARGO	DOCENTE

DATOS DE LA INVESTIGACIÓN:

TITULO DE LA INVESTIGACION	ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE.
LINEA DE INVESTIGACION	EDUCACIÓN Y CALIDAD
NOMBRE DEL TESISISTA	MG. ANA AMRIA ALTAMIRANO DELGADO
APORTE TEÓRICO	MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE.

APOORTE PRÁCTICO

**ESTRATEGIA DE FORMACIÓN
DOCENTE EN SERIVIO MULTIGRADO-
UNIDOCENTE.**

1. Novedad científica del MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE. (aporte teórico).

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

2. Pertinencia de los fundamentos teóricos del aporte teórico.: MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

3. Nivel de argumentación de las relaciones fundamentales aportadas en el MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

4. Nivel de correspondencia entre el aporte teórico: MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE y el aporte práctico de la investigación: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIRADO-UNIDOCENTE.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

5. Claridad en la finalidad de cada una de las acciones del aporte práctico:
 ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERIVIO
 MULTIGRADO-UNIDOCENTE.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

6. Posibilidades de aplicación de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN
 DOCENTE EN SERIVIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE. (aporte práctico
 propuesto).

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

7. Concepción general de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE
 EN SERIVIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE (aporte práctico), según sus acciones
 didácticas desde la perspectiva de los actores del proceso formativo.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

8. Significación práctica de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE
 EN SERIVIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE (aporte práctico)

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

Observaciones generales: Muy buen trabajo. Felicitaciones.



Dra. Emma Verónica Ramos Farroñán

Código Renacyt: P0053082

FIRMA

ANEXO N° 6 CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Red de Gestión Educativa Rural- Olmos”

Título de la Investigación: **“ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE”.**

Yo, Gladys Anita Bravo Saavedra, identificado con DNI 41303154, DECLARO:

Haber sido informada de forma clara, precisa y suficiente sobre los fines y objetivos que busca la presente investigación “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADA EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE”., así

como en qué consiste mi participación.

Estos datos que yo otorgue serán tratados y custodiados con respeto a la intimidad, manteniendo el anonimato de la información y la protección de datos desde los principios éticos de la investigación científica. Sobre estos datos se asisten los derechos de acceso, rectificación o cancelación que podré ejercitar mediante solicitud ante el investigador responsable. Al término de la investigación, seré informado de los resultados que se obtengan.

Por lo expuesto otorgo MI CONSENTIMIENTO para que se realice la Entrevista/Encuesta que permita contribuir con los objetivos de la investigación:

Objetivo general de la investigación:

Elaborar una Estrategia de Formación docente en servicio multigrado-unidocente basada en un Modelo Reflexivo-Colaborativo para el Desempeño Docente de los docentes de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos.

Objetivos específicos:

1. Caracteriza epistemológicamente el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica.
2. Determinar las tendencias históricas del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica.
3. Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente y su dinámica en los docentes de la Red de Gestión Educativa Rural-Olmos
4. Elaborar el MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO desde la apropiación y sistematización de las competencias docentes para fortalecer el desempeño docente.
5. Elaborar la Estrategia para dinamizar el proceso de formación docente en servicio multigrado-unidocente.
6. Validar la efectividad de la estrategia mediante un experimento.
7. Verificar la factibilidad y el valor científico y metodológico de los resultados de la investigación.

Chiclayo, 15 de diciembre del 2019



Mg. GLDYS ANITA BRAVO SAAVEDRA

FIRMA

DNI: 41303154

DIRECTORA DE LA REGE-OLMOS

ANEXOS N° 7 APROBACIÓN DEL INFORME DE TESIS

El Docente:

Dr. Juan Carlos Callejas Torres

De la Asignatura:

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN VI: INFORME DE TESIS APRUEBA:

El Informe de Tesis: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO MULTIGRADO-UNIDOCENTE BASADO EN UN MODELO REFLEXIVO-COLABORATIVO PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE”

Presentado por:

Mag. Ana María Altamirano Delgado.

Chiclayo, 22 de noviembre del 2021



DOCENTE