



FEBRERO 2026 N° 31

La experiencia del Proyecto CREER en la formación inicial y en servicio de docentes de escuelas rurales multigrado¹

Liriana Velasco Taipe² y Jessica Tapia Soriano³

La serie “Aportes para el Diálogo y la Acción” busca aportar a la reflexión sobre temas relevantes para la educación rural, así como apoyar la toma de decisiones.

Este artículo describe cómo, a partir de la experiencia en campo con docentes de aula y acompañantes pedagógicos (AP), el Proyecto CREER desarrolló una propuesta de formación en servicio en coherencia con la construcción de un modelo pedagógico para la atención de la diversidad en escuelas rurales multigrado. Además, se explica cómo se planteó la estrategia de sostenibilidad del Proyecto CREER en un trabajo conjunto realizado con la Escuela Superior Pedagógica Pública “Víctor Andrés Belaúnde” (EESPPVAB) de la ciudad de Jaén en Cajamarca.

1 Las autoras agradecen los valiosos comentarios y sugerencias de Santiago Cueto, director del proyecto CREER. También agradecen a Aracelly Flores, asistente del proyecto, por el apoyo en la búsqueda de información.

2 Es licenciada en Educación con estudios de maestría en didáctica de la Lectura y Escritura en la UPCH. Ha desempeñado diversos cargos en la gestión educativa pública y realiza consultorías en temas referidos a currículo, evaluación formativa y formación docente, a nivel nacional e internacional. Se desempeña como consultora en el proyecto CREER.

3 Coordinadora pedagógica del Proyecto CREER.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe



Proyecto implementado por:



Financiado por:



Esta estrategia se articula con las necesidades identificadas en las instituciones de formación de docentes y tiene como finalidad contribuir con el fortalecimiento de una enseñanza, en las instituciones formadoras, mejor conectada con las necesidades de los docentes de escuelas multigrado.

1. La experiencia del Proyecto CREER en la formación de docentes y acompañantes pedagógicos (AP)

Desde el 2022, el proyecto CREER se centró en el trabajo directo con docentes y estudiantes de primer a sexto grado de primaria en 32 escuelas multigrado rurales castellano hablantes de Cajamarca, en las provincias de Cajabamba y Jaén.

En estos cuatro años se construyó un modelo pedagógico de enseñanza para la diversidad, considerando principalmente los niveles y ritmos de aprendizaje de estudiantes, que en muchos casos difieren de lo que el grado normativo en el que se encuentran matriculados indica. Ello con la finalidad de que todos los estudiantes, sin exclusión, mejoren sus niveles reales de competencia en Comunicación y Matemática y progresen hacia niveles de mayor complejidad según lo establecido en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB).

Esta construcción pedagógica se dio gracias al trabajo comprometido de estudiantes, docentes, directivos, AP y especialistas del Proyecto CREER, que tuvo como centro la atención de la diversidad en las aulas. Parte importante de este proceso fue el uso que se le dio a la información provista por la evaluación de los aprendizajes aplicada a todos los estudiantes del proyecto, así como también por el análisis de la evidencia generada a lo largo de las sesiones implementadas en las aulas. A ello se sumaron las estrategias de formación de docentes en servicio, como el acompañamiento en forma de pareja pedagógica y los talleres colegiados de docentes en cada provincia⁴. La información recabada en las aulas y la puesta en práctica de las estrategias formativas sirvió para retroalimentar la implementación del proyecto año por año.

⁴ La estrategia de acompañamiento pedagógico del Proyecto CREER se encuentra explicada en el artículo El trabajo de sesiones de aprendizaje en aulas rurales multigrado: la experiencia del Proyecto CREER (Tapia, 2024).

1.1 Principales estrategias en la formación docente en servicio implementadas por el Proyecto CREER

El proyecto implementó dos estrategias de formación docente en servicio que se describen a continuación:

a. El acompañamiento pedagógico en el aula multigrado

El proyecto concibió el acompañamiento pedagógico como un apoyo a la labor profesional docente y no como una tarea ligada a la rendición de cuentas y sujeta a control o supervisión. A través de este acompañamiento, se buscó que se incrementara el compromiso y la motivación del docente en servicio para mejorar su práctica pedagógica en el aula. En ese sentido, en las visitas a las aulas, el AP tuvo un rol de par pedagógico, es decir, en conjunto con el o la docente desarrollaron las sesiones de Comunicación y Matemática, en una relación de horizontalidad y confianza profesional mutua. Así, en una etapa inicial, cada sesión fue conducida tanto por el docente como por el AP. Crecientemente, el objetivo fue que el liderazgo de la sesión recayera por completo en el docente, con menor apoyo del AP.

Antes, durante y después del desarrollo de cada sesión, tanto los AP como docentes reflexionaron sobre la planificación, la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje, el clima de aula y la evaluación formativa⁵. Así también, ambos actores identificaron fortalezas y debilidades del aprendizaje de los estudiantes a partir del análisis de evidencias de trabajos de estudiantes generadas en las sesiones y de la pertinencia de las prácticas pedagógicas implementadas para abordar dichos hallazgos. De esta manera, la pareja pedagógica tomaba acuerdos, basados en evidencia, sobre los próximos pasos a seguir.

A lo largo de estos cuatro años de acompañamiento pedagógico en el aula, se logró que poco a poco el docente de aula usara de manera autónoma las sesiones de Comunicación y Matemática, realizando adecuaciones a las características de sus estudiantes. Además, se logró incrementar el porcentaje de docentes que lideró la sesión en su totalidad.

Junto con ello, de manera progresiva, se logró que la mayoría de docentes elaborara consignas orales y escritas más claras, realizara una mejor organización del espacio y un mejor establecimiento de normas y rutinas. Asimismo, muchos docentes lograron promover

⁵ Para esta labor, se contó con una guía que describe las características más relevantes de las prácticas pedagógicas deseadas, referidas a cada una de las dimensiones mencionadas.

de mejor manera la autonomía de sus estudiantes y también realizar un monitoreo de ellos alternadamente por trayectorias, brindando retroalimentaciones sobre la marcha y buscando atender de manera especial a los estudiantes con mayores dificultades. A finales del cuarto año, el 56% de docentes hizo uso autónomo de las sesiones⁶.

b. Los talleres presenciales de docentes al inicio y mitad del año escolar

Fueron espacios de trabajo colegiado de docentes de todas las escuelas del proyecto en Cajabamba y Jaén, y tuvieron una duración de cuatro a cinco días en las semanas de gestión de inicio y mitad del año escolar. Desde el terreno pedagógico, en los talleres se profundizaron los sustentos teóricos y curriculares sobre el tipo de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla en el proyecto. Así también, se profundizó la comprensión de las competencias y sus niveles de desarrollo en Comunicación y Matemática según los enfoques teóricos y metodológicos del CNEB y considerando ejemplos de trabajos reales de estudiantes. Asimismo, se abordaron temáticas referidas principalmente a la planificación por competencias, la evaluación formativa, la elaboración de buenas preguntas, el uso de normas y rutinas, el trabajo autónomo, el uso de los materiales estructurados, y la organización del espacio.

Estos talleres, por un lado, permitieron unificar criterios y desarrollar un lenguaje común sobre los aprendizajes que se buscaban desarrollar en el proyecto. Por otro lado, permitieron ahondar

⁶ En el desagregado por provincias, en Jaén 62% y en Cajabamba 47% de docentes aplican de forma autónoma las sesiones.



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | 2024, Jaén. Talleres junto a docentes de las escuelas rurales multigrado pertenecientes al Proyecto CREER.

en los principios de la enseñanza para la diversidad y la evaluación formativa como estrategias potentes para la mejora del aprendizaje en contextos complejos como las aulas multigrado rurales. Así, fueron espacios tanto para el intercambio de experiencias entre docentes como para el establecimiento de acuerdos sobre los próximos pasos a seguir en las escuelas.

1.2 Principales estrategias de formación del acompañante pedagógico

Como se ha señalado, el AP realizó visitas al aula⁷ y acompañó al docente como par pedagógico. Este tipo de acompañamiento se basó en la confianza profesional construida desde el inicio con los docentes y se fortaleció a medida que fue transcurriendo el tiempo. Desde la experiencia del proyecto, esta confianza se construye cuando el acompañante es capaz de valorar y describir las acciones de los docentes que acompaña, modelar buenas prácticas pedagógicas en interacción con estudiantes y, a partir de ello, brindar andamios a los docentes para mejorar sus propias prácticas. Así también, cuando el AP es capaz de argumentar lo que hace, formular hipótesis sobre el aprendizaje y comprobarlas a través de preguntas que hace a los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje. En suma, se construye confianza cuando el AP modela ante el docente una actitud indagadora sobre las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Las sesiones del proyecto de Comunicación y Matemática constituyeron en sí mismas un instrumento de formación docente en servicio al incluir con detalle muchas orientaciones para el docente. Por ejemplo, las interacciones esperadas entre docentes, estudiantes, normas, materiales y espacios; y notas aclaratorias del conocimiento pedagógico que se pone en juego en las actividades propuestas para la atención de todos los estudiantes según trayectorias.

La formación de los AP brindada en el proyecto ha permitido atender sus necesidades individuales de manera eficiente, al brindarles retroalimentaciones oportunas y directas en las diferentes estrategias formativas. Estas estrategias se realizaron con el fin de que los acompañantes cuenten con sólidos recursos prácticos, teóricos y normativos para desarrollar su rol en las visitas de aula. A continuación, se describe brevemente cada una de estas estrategias:

a. Las reuniones semanales para dialogar sobre las visitas a las escuelas

⁷ Según la distancia y complejidad geográfica, los acompañantes podían visitar a sus docentes una vez por semana o quincena o hasta una vez al mes (en las escuelas más alejadas). Las visitas se focalizaron de manera prioritaria en las aulas que tenían el mayor número de estudiantes de 4to a 6to grado. Cada visita al aula tuvo una duración de cuatro horas aproximadamente y en ellas se desarrollaron las sesiones de Comunicación y Matemática.

Se realizaron todos los días viernes (día en que no visitaban las escuelas) con la coordinadora pedagógica del proyecto, a través de la plataforma Zoom. En estas reuniones los AP reportaron oralmente las incidencias más relevantes con relación a cómo se habían desarrollado las sesiones en las aulas: lo que había dado buen resultado, lo que había sido más complejo para los docentes y estudiantes, y las dificultades de los estudiantes con más necesidades o rezago. Este reporte exigió a cada AP estructurar un discurso oral que se centrara en describir las interacciones que sucedían en aula, priorizando lo más relevante con respecto a la implementación de sesiones como vehículo para atender la diversidad en las aulas. A partir de ello, se discutió en equipo cómo responder a los diferentes desafíos que se planteaban y se intercambiaron estrategias entre los AP para superar las dificultades.

Este diálogo tuvo también como propósito mejorar, en los AP, la calidad de sus observaciones y descripciones de lo que ocurre en las aulas visitadas, así como la de las retroalimentaciones hechas a los docentes. La información recogida de estos reportes semanales permitió identificar las necesidades formativas más recurrentes de los AP y docentes con relación a los principios de la enseñanza para la diversidad y a la implementación de las sesiones, lo que se convirtió en el contenido a abordar en los talleres presenciales.

b. La socialización de las sesiones de Comunicación y Matemática

Estuvo a cargo de los especialistas de área del proyecto quienes, a su vez, fueron los encargados de diseñar las sesiones. En estos espacios se analizaron las sesiones próximas a implementar en las aulas y se modelaron las prácticas y estrategias implicadas. El objetivo fue que los AP pudieran comprender la propuesta de cada área a profundidad y fueran capaces de plantear adecuaciones pertinentes a las sesiones, según las necesidades identificadas. Asimismo, en este espacio se reflexionó sobre los avances y dificultades que presentaban los docentes y estudiantes en la implementación de las sesiones de ambas áreas, para brindar recomendaciones específicas al desarrollo de las competencias de Matemática y Comunicación. En este espacio formativo, tal como en el caso anterior, se identificaron necesidades formativas a ser abordadas en los talleres presenciales, así como también se identificaron posibles ajustes a realizar en las sesiones.

c. Los talleres presenciales para los AP

Fueron desarrollados en Lima, a inicio y mitad de año y tuvieron una duración de una semana. En ellos, por un lado, se abordaron los hallazgos más relevantes identificados en las estrategias antes mencionadas, lo que se complementó con el análisis cualitativo de los resultados

obtenidos en las evaluaciones estandarizadas realizadas por el proyecto. Por otro lado, los talleres profundizaron la comprensión de las diferentes condiciones que deben darse en el aula para que las sesiones del proyecto y el enfoque de diversidad que ellas proponen puedan desarrollarse de manera adecuada. Todas estas condiciones fueron abordadas en los talleres cada año con mayor profundidad y con base en ejemplos o casos reales que provenían del proceso de acompañamiento y las visitas a las escuelas.

d. Los cursos formativos virtuales

Finalmente, en los cuatro años del proyecto los AP tuvieron acceso a los cursos virtuales *"Evaluación formativa: Tareas auténticas, Retroalimentación, Criterios y estándares"* y *"Enseñanza para la diversidad: fundamentos teóricos, principios de la enseñanza para la diversidad y orientación para la planificación de la enseñanza"*. Ambos cursos tuvieron tres meses de duración, con dos sesiones sincrónicas y cuatro horas a la semana en total.

La implementación de las estrategias de formación de docentes y los AP permitió constatar, por un lado, que los docentes en servicio presentan diferentes niveles en el desarrollo de sus competencias profesionales, por lo que requieren de una formación que atienda esta diversidad desde la práctica real en el aula. En efecto, existe una gran brecha entre lo que, según los marcos curriculares, se espera que un docente sepa y sepa hacer en la práctica y el desempeño real del docente en servicio en las escuelas rurales multigrado. Los docentes con niveles más bajos de desempeño requieren sin duda fortalecer sus conocimientos pedagógicos, teóricos y curriculares a través de talleres presenciales, pero eso no es suficiente. Estos docentes requieren a menudo de la mediación de sesiones de aprendizaje prediseñadas que les brinden una estructura que puedan ir haciendo suya y modificando poco a poco. Asimismo, requieren un acompañamiento que les muestre cómo enseñar y que promueva el análisis y la reflexión conjunta sobre las prácticas que funcionan o no funcionan en el aula y las condiciones que influyen en el aprendizaje de su estudiantes. De ahí la importancia de garantizar una adecuada formación para los AP que les brinde las herramientas necesarias y al mismo tiempo los retroalimente continuamente sobre la experiencia que van desarrollando con docentes y estudiantes en las escuelas.

Por otro lado, estas limitadas capacidades profesionales para atender una realidad compleja y diversa observadas en los docentes, en este contexto, subrayan la necesidad de fortalecer la formación de los formadores y de los futuros docentes. Es por esta razón, que el proyecto vio

por conveniente que la experiencia y conocimiento pedagógico desarrollado en los primeros años de intervención sea utilizado en el ámbito de la formación inicial de docentes y formadores para promover un mayor impacto. A continuación se describe, precisamente, la experiencia del proyecto en este ámbito.

2. La experiencia del Proyecto CREER en la formación inicial docente (FID)

En los años 2024 y 2025, el Proyecto CREER desarrolló una experiencia con la EESPPVAB para diseñar y validar la estrategia de sostenibilidad del Proyecto CREER a través de la FID⁸. Esta experiencia tuvo como propósito transferir lo desarrollado en el Proyecto CREER a la formación de los futuros docentes y de los formadores en institutos o escuelas de educación superior pedagógica y facultades de educación en universidades.

⁸ La EESPPVAB brinda programas de Formación Inicial Docente en Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Física y Educación Secundaria, incluyendo las modalidades de Educación Intercultural Bilingüe. En el año 2024, la escuela contó con un equipo de formadores integrado por 12 docentes nombrados y 15 docentes contratados, de acuerdo con la distribución institucional de horas académicas. Durante dicho período, la institución desarrolló actividades formativas en 15 aulas, correspondientes a los distintos programas, especialidades y ciclos académicos. En el 2025, la EESPPVAB logró un nombramiento más.



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | 2024, Jaén. Equipo del Proyecto CREER junto a directivos, docentes y estudiantes de la Escuela Superior Pedagógica Pública "Víctor Andrés Belaúnde".

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco | Código postal 15063
Teléfono: 247-9988 | www.grade.org.pe

CREER
Creciendo con las Escuelas
Rurales Multigrado del Perú

Proyecto implementado por:
GRADE
Grupo de Análisis para el Desarrollo

Financiado por:
ODF
OLD DART FOUNDATION

Esta tarea exigió adecuar la propuesta a los marcos normativos y curriculares de la EESPPVAB y responder a las necesidades formativas de sus estudiantes de docencia y de formadores, así como a su estructura organizativa. El trabajo con la EESPPVAB se desarrolló a través de las siguientes dos líneas de acción formativa y estrategias de trabajo:

Cuadro 1: Líneas y estrategias formativas en la formación inicial docente utilizadas en el trabajo con la EESPPVAB

Líneas de acción formativa	Estrategias de trabajo
Acciones formativas orientadas a formadores	Jornadas de Análisis Pedagógico Institucional (JAPI)
	Asesoría y acompañamiento en la mejora de cursos estratégicos (ACE)
Acciones formativas orientadas a estudiantes de docencia de los últimos ciclos	Mentoría en escuelas primarias rurales multigrado, en compañía de APs

A continuación, se describe en qué consistió cada una de estas estrategias:

2.1 Jornadas de Análisis Pedagógico Institucional (JAPI)

Las JAPI son espacios formativos con el colectivo de formadores de la institución y liderados por el director o coordinador académico con asesoría de especialistas del proyecto. Se insertan como parte de las reuniones de coordinación académica y tienen como finalidad promover la institucionalidad de este tipo de espacios alrededor de la reflexión y elaboración de propuestas de mejoras concretas a las prácticas pedagógicas de la institución. Se organizan y desarrollan con base en las dificultades académicas cotidianas identificadas por los formadores. A partir de ello, se propone un programa de reuniones mensuales conectadas por tareas que los formadores desarrollarán y que concluyen con la propuesta de mejoras concretas a los materiales que elaboran en su práctica cotidiana.

En la EESPPVAB, las JAPI se iniciaron a solicitud de la coordinación académica a inicios del 2024. Se trabajó con 18 formadores que incluyeron tanto docentes como directivos de la institución. En estas jornadas se desarrollaron las siguientes acciones, que se describen a continuación:

a. Análisis de los sílabos de los formadores y de trabajos de estudiantes

Con la finalidad de tener un mejor diagnóstico de las necesidades formativas de los formadores con respecto a la planificación y evaluación formativa, el equipo asesor del proyecto solicitó a la EESPPVAB que enviara los últimos sílabos de los cursos elaborados por los formadores de la institución y algunos trabajos de estudiantes que fueron solicitados como productos de dichos cursos⁹. El análisis de estos documentos se realizó en coherencia con las finalidades del curso, las competencias profesionales docentes y los niveles de exigencia o estándares, según lo establecido en el Diseño Curricular de la Formación Inicial Docente (DCFID). Además, los formadores elaboraron preguntas para discutir con el equipo asesor.

b. Diseño y ejecución de jornadas virtuales de análisis pedagógico

A partir del análisis de los documentos y las preguntas que realizaron los formadores, el equipo asesor organizó y diseñó el contenido de las jornadas, según los tiempos disponibles. Se trabajó con 18 docentes formadores, quienes pudieron discutir los hallazgos del análisis, y tuvieron el tiempo y el espacio de mejorar los sílabos o diseñar nuevos, de manera colegiada. Por otro lado, se planificaron jornadas para abordar algunos puntos específicos como: el análisis y diseño de consignas/tareas auténticas; el uso de estándares como criterios para diseñar las consignas; y el uso de criterios y retroalimentación descriptiva. Los formadores, en seis grupos de tres, tuvieron la tarea de analizar algunas consignas propuestas en los sílabos revisados y entregar dichos análisis para ser retroalimentados por el equipo asesor.

c. Retroalimentación a grupos de formadores

El equipo asesor programó reuniones virtuales con cada uno de los seis grupos, con la finalidad de dialogar con los formadores en espacios más pequeños y realizar de mejor manera las retroalimentaciones respectivas. Finalmente, se brindó la oportunidad de entregar una segunda versión del trabajo mejorado, en el que se incorporasen las recomendaciones entregadas.

⁹ Los sílabos y trabajos de estudiantes analizados fueron de los cursos de a. Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia; b. Ciencia y Epistemología; y c. Desarrollo Personal 2.

2.2 Asesoría y acompañamiento en la mejora de cursos estratégicos (ACE)

La ACE tiene como finalidad brindar asesoramiento especializado para mejorar la concepción, planificación, enseñanza y evaluación de algunos cursos estratégicos según el DCFID. Estos cursos son: *a. Planificación por competencias y evaluación formativa b. Tutoría y Orientación Educativa y c. Investigación educativa*. Se consideran estratégicos por ser cursos transversales a los diferentes programas de formación y a la vez son áreas temáticas en las que tanto el Proyecto CREER como GRADE tienen una importante experiencia acumulada en los últimos años.

Un requisito para participar en la ACE es que los docentes deseen ser acompañados y monitoreados durante el desarrollo de su curso. Asimismo, deben disponer de un tiempo, fuera del horario de clases, para coordinar, ser capacitados en algunos temas y dialogar sobre cómo se va desarrollando el dictado.

En el primer semestre 2025 se implementó, en la EESPPVAB, la asesoría y acompañamiento del curso de "*Planificación por competencias y evaluación formativa 3*" y se desarrollaron las siguientes acciones que se describen a continuación:

a. Recojo de información sobre el desarrollo del curso a lo largo de la formación docente inicial

Según la información recabada al inicio del año académico 2025, se identificó que se desarrollarían tres cursos sobre "*Planificación por competencias y Evaluación formativa 3*" en diferentes carreras: Educación Inicial Hispana VIII ciclo, Educación Inicial EIB VIII ciclo, y Matemática VI ciclo. Los estudiantes de estas especialidades habían llevado los cursos 1 y 2 en los ciclos II y IV, respectivamente. Cada curso estuvo a cargo de profesores distintos, es decir, no existe un docente especializado en temas de planificación y evaluación por carreras, y, por lo general, la mayoría de estos docentes son contratados y no nombrados. Según las autoridades de la EESPPVAB, en el 2025, solo hubo un curso que pudo ser dictado por un profesor nombrado, los otros dos cursos fueron dictados por docentes contratados. Este no es un panorama ideal, en términos de sostenibilidad de la capacidad que se pretende instalar en la EESPPVAB a través del proyecto, pero a la vez es una realidad con la que se debe lidiar. Uno de los problemas de los docentes contratados es que, dado que las contrataciones suelen demorar más de lo

esperado, inician sus labores con retraso y no en abril, con lo cual, por lo general, no se cumplen las 16 semanas de duración previstas para cada curso. A partir de recoger esta información, se planteó la necesidad de hacer un análisis del contenido de los sílabos de los cursos 1 y 2 que habían llevado los estudiantes del octavo ciclo y de las tres carreras con la finalidad de plantear el sílabo del curso 3.

b. Análisis de los sílabos elaborados por los formadores en diferentes carreras y ciclos

Otra acción realizada por el equipo asesor fue recopilar los sílabos de los cursos "*Planificación por competencias y evaluación formativa 1 y 2*". En esta recopilación se obtuvieron seis sílabos elaborados por seis docentes distintos. Luego, se hizo un análisis comparativo de sus contenidos considerando las especialidades y los ciclos, las sumillas de los cursos y los niveles de desarrollo de las competencias profesionales, según el DCFID. Se analizó la progresión, exigencia y relevancia de los aprendizajes en los cursos planteados y, de manera particular, las especificaciones respecto a la planificación y evaluación abordadas según cada especialidad. Para llevar a cabo la asesoría se decidió elegir el curso de la carrera de Educación Inicial Hispana del ciclo VIII. En el caso del curso Planificación por competencias y evaluación formativa 3 se debió realizar un planteamiento especial, de modo tal que se pudieran abordar aquellos aspectos no considerados en los cursos 1 y 2, pero que constituían aprendizajes previos importantes para desarrollar el curso 3.



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | 2024, Jaén. Reunión entre el Proyecto CREER y la Escuela Superior Pedagógica Pública "Víctor Andrés Belaúnde".

c. Diseño del sílabo del curso de “Planificación por competencias y evaluación formativa 3”

El sílabo de este curso se elaboró según el modelo y formatos trabajados en la EESPPVAB y propuestos por el MINEDU y estuvo organizado en tres unidades. La primera unidad (Aprendizaje y currículo) tuvo como propósito que los estudiantes analicen información especializada y reciente sobre cómo aprenden las personas e identifiquen los hallazgos claves de este fenómeno y su importancia para el diseño de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Asimismo, los y las estudiantes establecieron relaciones entre esta información y lo que plantea el CNEB con respecto a las competencias y las orientaciones para su enseñanza y evaluación. La segunda unidad (Evaluación de los aprendizajes) tuvo como propósito la comprensión de los conceptos de evaluación formativa y planificación como procesos interrelacionados. Se partió por revisar las definiciones de competencias y capacidades a trabajar en el nivel inicial (en algunas áreas) para, luego, analizar ejemplos de trabajos de niños en los que se evidencia la evolución de los aprendizajes según la descripción de los tres primeros niveles de los estándares descritos en el CNEB. A partir de ello, los estudiantes realizaron el análisis de actividades de aprendizaje con la finalidad de evaluar si promovían el desarrollo de las competencias. La tercera unidad (Planificación de la enseñanza) tuvo como propósito que los estudiantes elaboren una planificación de corto plazo para un aula de educación inicial. Para ello, leyeron y aplicaron las orientaciones para planificar según el CNEB y, además, tuvieron en cuenta los criterios de a. pertinencia con el propósito de aprendizaje, b. significatividad, c. atención a la diversidad, y d. continuidad. Asimismo, y siguiendo la planificación elaborada, los estudiantes debieron preparar una sesión de aprendizaje alrededor de una competencia elegida y proponer una secuencia de interacciones posibles entre docentes y estudiantes. Este producto fue retroalimentado en grupos pequeños y se les brindó un tiempo para incorporar mejoras a su producto final.

d. Conformación y organización del equipo de formadores a ser asesorados

Dado que la contratación de la plaza docente para el curso en cuestión quedó desierta en varias oportunidades, el trabajo de asesoría se inició con retraso (cuando se contó con la docente contratada). La dirección académica de la EESPPVAB propuso que el equipo a ser asesorado esté conformado por el docente contratado y por tres estudiantes destacadas del último ciclo que venían trabajando como asistentes de docencia. Ello con la finalidad de que, las futuras egresadas, puedan ser formadas adecuadamente en estos temas y, en un futuro, se incorporaran

al equipo docente de la EESPPVAB. La asesoría se llevó a cabo de manera virtual por medio de la plataforma Zoom. Además se usaron WhatsApp y Drive para las coordinaciones y entrega de materiales y productos. En un inicio, las reuniones virtuales se llevaron a cabo dos días por semana, dos horas y media cada día. Más adelante, las reuniones se realizaron una vez por semana debido a que la organización del trabajo fue cada vez más clara y fluida.

e. Desarrollo de la asesoría y de las sesiones del curso

Previamente al desarrollo de la asesoría, el equipo asesor desarrolló materiales dirigidos a los formadores para el desarrollo de las unidades y sesiones, los que incluyeron el sílabo, las sesiones de asesoría con la descripción de las estrategias pedagógicas claves a desarrollar con los estudiantes, y los textos seleccionados para usar en la unidad. Cabe señalar que las sesiones de asesoría describieron con mucho detalle el desarrollo de la sesión, incluyeron consignas y preguntas a realizar en cada actividad propuesta, resúmenes con ideas clave de las lecturas, y orientaciones para puestas en común o discusiones. Asimismo, se elaboraron materiales dirigidos a los estudiantes para el desarrollo de las unidades y sesiones, los que incluyeron material autoinstructivo para el desarrollo de las actividades, los textos o materiales de consulta, así como ejemplos de trabajo de estudiantes del nivel Inicial (escritos, dibujos, videos) y de sesiones de aprendizaje elaboradas por docentes de escuelas multigrado, para ser analizados.

Al inicio de la asesoría, se realizó la lectura y el análisis del sílabo para explicar la propuesta y su relación con las competencias profesionales que se buscaban desarrollar. Se analizó también el propósito de las tres unidades, así como las articulaciones entre estas y las prácticas pedagógicas que se priorizaba enseñar. Posteriormente, al inicio de cada semana, se socializaron las sesiones y los materiales a utilizarse en dicha semana, modelando la implementación de las sesiones y profundizando en la comprensión de los aspectos más importantes a tratarse. En este espacio, además, la docente a cargo reportó al equipo asesor sobre el desarrollo de las sesiones de la semana anterior, con la finalidad de recibir retroalimentación. Asimismo, se llevaron a cabo dos sesiones presenciales con los estudiantes del curso en las que el equipo asesor aclaró algunos conceptos centrales y observó de cerca la interacción entre los estudiantes y la docente. En estos espacios, los estudiantes mostraron alta motivación y señalaron su interés por lo trabajado en el curso, en especial por el material de lectura y las actividades propuestas. Durante todo este proceso, se resolvieron dudas o preguntas del equipo asesorado y de los estudiantes, y se recogieron sus sugerencias.

f. Articulación con el curso de “Práctica e investigación”

Como se ha señalado antes, pese a que el curso de “*Planificación por competencias y evaluación formativa*”³ requiere un vínculo explícito con el curso de “*Práctica e Investigación*”, los estudiantes identificaron una desarticulación entre lo que aprenden en los cursos de planificación y evaluación, y las actividades que les exigen realizar los docentes de las escuelas en donde realizan sus prácticas. Por ejemplo, estos docentes suelen entregarles temas específicos para el diseño de la sesión con los estudiantes, en donde no se tiene mucho margen de acción para plantear modificaciones o innovaciones y, obviamente, lo aprendido en el curso de “*Planificación por competencias y evaluación formativa*” no puede implementarse. Asimismo, si bien las prácticas en las escuelas deberían implicar, en buena medida, que los estudiantes aprendan a observar, analizar y reflexionar sobre lo ocurrido en las aulas a las que asisten, lo que la asesoría encontró es que no se cuenta con criterios claros y consensuados para realizar dicha tarea. Así también, los formatos que suelen utilizarse en el curso de “*Práctica e investigación*” tienen un énfasis en la elección del método de recojo (encuestas, entrevistas, etc.) y no en el qué observar. Por ello, la asesoría propuso una guía de observación con ejemplos, para ser trabajada en este curso, focalizada en aspectos clave tales de la planificación de la enseñanza, el clima de aula, la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación formativa. Por otro lado, se observó que tampoco se cuenta con espacios de análisis sobre lo observado ni de diálogo entre estudiantes sobre sus hallazgos. Los formadores a cargo tampoco tienen a menudo espacios donde pueden establecer las articulaciones debidas entre estos cursos, ni tampoco para identificar y dialogar sobre los problemas de sus propias prácticas y poder encontrar juntos soluciones.

2.3 La mentoría en escuelas primarias rurales multigrado

Las mentorías son experiencias formativas dirigidas a los estudiantes de los últimos ciclos de la institución formadora. A través de ellas, los futuros docentes visitan escuelas rurales multigrado que forman parte del proyecto¹⁰. Tienen como propósito favorecer un acercamiento directo de los estudiantes a los contextos educativos en los que, previsiblemente, iniciarán su ejercicio profesional. Con ello, se les da oportunidad de observar prácticas pedagógicas auténticas y comprender los enfoques de atención a la diversidad y de trabajo simultáneo que promueve el proyecto mediante sus sesiones de Comunicación y Matemática. Las mentorías se desarrollan en coordinación con el equipo docente de la institución formadora y con los AP del proyecto.

¹⁰ Cada estudiante asiste a una escuela designada en compañía de un AP, por lo tanto, la mentoría es una experiencia de formación individualizada.

Durante la visita, los estudiantes observan el desarrollo de una sesión CREER y, según lo previamente acordado con el AP y la disposición del docente responsable, se involucran en determinadas actividades del proceso de enseñanza. El AP conduce la experiencia, orienta la participación de los estudiantes durante la sesión, atiende sus consultas y les ofrece retroalimentación inmediata, asegurando así la intencionalidad formativa de la mentoría. Además, coordina los aspectos logísticos vinculados con el desplazamiento de los estudiantes hacia las escuelas seleccionadas.

Con relación a la mentoría desarrollada con estudiantes de la EESPPVAB, en el 2024 participaron estudiantes del IX ciclo, quienes culminaron su formación inicial en el primer semestre de 2025. Ese mismo año se incorporó un nuevo grupo conformado por estudiantes del V ciclo de la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe. En ambos casos, la participación en las mentorías contribuyó a fortalecer la articulación entre la formación académica y la práctica profesional en contextos rurales multigrado. En palabras de los estudiantes, las mentorías les permitieron conocer la realidad de las escuelas multigrado, así como observar y apoyar el desarrollo de sesiones que orientan la atención simultánea y diferenciada, y atienden la diversidad de niveles de aprendizaje. También les permitió desarrollar una mirada crítica hacia su propio proceso de aprendizaje en la EESPPVAB, comprendiendo mejor el rol que en él juega el vínculo entre teoría y práctica.



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | 2025, Jaén.

Reflexiones finales

A continuación, se presentan algunas reflexiones sobre la formación docente inicial y en servicio, a partir de la experiencia desarrollada por el proyecto en el trabajo con los docentes de las escuelas de Cajabamba y Jaén, como con los docentes formadores y estudiantes de la ESSPVAB.

- **Comprender el aprendizaje que se valora y quiere lograr en los estudiantes, en sus diferentes niveles de complejidad y exigencia, es una práctica poco usual en la formación continua de docentes.**

Resulta muy importante que las acciones formativas con docentes partan por promover la comprensión de la naturaleza del aprendizaje que se busca desarrollar, lo que significa, en términos del currículo nacional, comprender las competencias y sus dimensiones o capacidades, y cómo estas progresan en niveles de mayor complejidad. Para llevar a cabo esta tarea, es clave el análisis de evidencias de aprendizaje o ejemplos de trabajos de estudiantes que es, idealmente, un trabajo colegiado. Es a partir de esa comprensión, que las prácticas pedagógicas cambian, se adecúan y diversifican para ser pertinentes a los diferentes niveles de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de los formadores, esta tarea es a doble nivel. Un primer nivel se relaciona con la comprensión de las competencias profesionales docentes y los niveles de exigencia que se buscan desarrollar en la formación inicial y en la formación en servicio. El segundo nivel busca comprender las competencias que deben desarrollar los estudiantes de la educación básica. Al respecto, cabe señalar que tanto el CNEB como el DCFID cuentan con estándares en progresión y deberían servir como una herramienta para desarrollar comprensiones más profundas de los aprendizajes que se buscan desarrollar en ambas etapas formativas. Su uso debería promoverse como una tarea permanente desde la FID.

- **Es necesario legitimar la construcción de conocimiento pedagógico tanto en la formación inicial docente como en la de servicio. Este conocimiento se construye a partir de la evidencia que surge de la observación y reflexión sobre las prácticas pedagógicas en los diferentes contextos escolares.**

En el Proyecto CREER se construyó conocimiento pedagógico desde la reflexión sobre las prácticas para la atención a la diversidad en aulas multigrado y desde una mirada sistémica. Se diseñaron, implementaron y observaron prácticas de atención simultánea y diferenciada, así

como también las condiciones para que dichas prácticas puedan llevarse a cabo: el uso de normas y rutinas de convivencia, la organización del espacio y materiales, el uso de buenas preguntas para retroalimentar formativamente. Todas estas prácticas y condiciones se volvieron objetos de análisis y se abordaron como parte de la formación de docentes. La incorporación fluida de la información provista por el trabajo en las escuelas ha resultado muy provechosa y valorada por los actores involucrados pues, por lo general, la formación docente se focaliza en aspectos formales y burocráticos de la práctica antes que en lo importante, como es la eficacia de las prácticas pedagógicas para la mejora del aprendizaje.

- **Se requiere reforzar la articulación entre los cursos de la malla curricular de las instituciones pedagógicas. De manera particular, es fundamental vincular la experiencia práctica y el conocimiento desarrollado en los diferentes cursos para promover de mejor manera la práctica reflexiva.**

A partir de la experiencia en el desarrollo del curso de "*Planificación por competencias y evaluación formativa 3*" se ha constatado que su desarrollo óptimo se sostiene en base a los aprendizajes desarrollados en los diversos cursos llevados durante toda la formación específica docente inicial. Esto debido a que los procesos de planificación y evaluación implican la comprensión del qué y cómo se aprende, y de las competencias y enfoques transversales de los estudiantes en el nivel Inicial, aprendizajes que debieron ser abordados en los cursos previos de la formación. Si estos no han sido trabajados con la rigurosidad y profundidad debida, las prácticas de planificación y evaluación son más limitadas y precarias. En ese sentido, la formación de los futuros docentes exige una coordinación permanente y colegiada entre los formadores de los diferentes cursos para alinear criterios comunes. Como se señaló líneas arriba, también se ha constatado la importancia de que el curso "*Planificación por competencias y evaluación formativa*" se articule con el de "*Práctica e Investigación*"¹¹, con la finalidad de dar paso a que los futuros docentes tengan la oportunidad de poner a prueba nuevas formas de planificar y evaluar competencias, en contextos reales de práctica. En general, resulta fundamental que se asegure una vinculación explícita entre los módulos de "*Práctica e investigación*" con lo desarrollado en los diferentes cursos de modo que los estudiantes tengan oportunidad de revisar y analizar las experiencias, y ponerlas en diálogo con teorías que permitan revisar dichas experiencias críticamente.

¹¹ Según el DCFID, "la práctica permite integrar los diferentes conocimientos desarrollados por los estudiantes de FID a partir de su intervención pedagógica en la realidad educativa y la reflexión crítica de la misma. Para ello, establece un conjunto organizado y sistemático de experiencias de intervención pedagógicas situadas en contextos reales y diversos que brinden a los estudiantes de FID amplias oportunidades para observar, practicar, reflexionar y evaluar su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica" (Ministerio de Educación, 2019, p.53).



Fotografía: Proyecto CREER - GRADE | 2024, Jaén. Estudiantes de la Escuela Superior Pedagógica Pública "Víctor Andrés Belaúnde".

- **Concepciones y prácticas docentes recurrentes que resulta indispensable atiendan las escuelas pedagógicas, así como los programas de desarrollo de capacidades para docentes en servicio.**

A partir del trabajo realizado, se ha constatado en docentes, formadores y en los estudiantes de docencia la creencia de que los niños son "objetos de cuidado" y no "sujetos de derechos" con un potencial enorme para aprender por sí mismos, con capacidad para pensar y tomar decisiones. Esta es una visión limitante para el desarrollo de aprendizajes de alta demanda cognitiva y para diseñar prácticas y escenarios de aprendizaje acordes con estas posibilidades. Otra creencia que limita el desarrollo de las prácticas pedagógicas pertinentes al desarrollo de competencias es la referida a que lo más importante en el aula es mantener "ocupados" a los estudiantes haciendo actividades "divertidas" y que llamen su atención. Sin embargo, en todas estas actividades no existen propósitos de aprendizaje claros ni los productos obtenidos de los estudiantes reflejan comprensiones profundas, relevantes y duraderas, en consonancia con los estándares de las competencias curriculares. Por otro lado, se ha corroborado que, en

general, los docentes en formación inicial y en servicio continúan concibiendo la evaluación principalmente como calificación. En ese sentido, la formación docente necesita transformar estas concepciones hacia una verdadera evaluación formativa que recoja, analice e interprete evidencias empíricas para tomar decisiones orientadas a la mejora del aprendizaje y la enseñanza. Desde la formación inicial, los futuros docentes deben aprender a utilizar las evidencias de aprendizaje de estudiantes y de las prácticas de enseñanza como fuente de investigación cualitativa y cuantitativa para elaborar propuestas pedagógicas innovadoras que respondan a las diferentes necesidades de aprendizaje.

- **Las mentorías son una oportunidad para la observación, análisis y reflexión de las prácticas reales de docentes expertos (AP) para la atención a la diversidad de aulas multigrado rurales.**

Tomar contacto con el aula multigrado, con su rutina diaria, con la complejidad de sus actores, prácticas y condiciones hace de la mentoría una experiencia muy significativa y valorada por las promociones de futuros docentes. El modelado de sesiones de aprendizaje por parte de maestros con más experiencia (AP), con quienes los estudiantes reflexionan y dialogan sobre las prácticas pedagógicas, resulta fundamental para su formación. Las experiencias y conocimientos de los AP también son fuente de inspiración y ayuda a los futuros docentes a visualizar el impacto positivo de su labor en la educación de niños de la educación básica.

Estas oportunidades resultan muy valiosas porque, con frecuencia y como se ha señalado antes, existe una desconexión entre lo que se enseña en las escuelas pedagógicas y las prácticas que prevalecen en muchas instituciones donde los estudiantes realizan su práctica. Ver modelados de sesiones reales con enfoque de competencias y atención a la diversidad les permite a los estudiantes comprender mejor cómo enseñar y qué desafíos enfrentarán como futuros docentes.

- **Los problemas de gestión que impiden el desarrollo oportuno, continuo y de calidad de la enseñanza, en las escuelas pedagógicas.**

Un problema que enfrentan las escuelas pedagógicas es la contratación tardía de los formadores que, en algunos casos, ocurre meses después del inicio de año académico, situación que ha sido reportada en Escuelas Superiores Pedagógicas públicas y que afecta el cumplimiento de la planificación y la calidad del acompañamiento formativo (Tarea, 2025).

A esto se suma que los docentes nombrados tienen que asumir una alta carga lectiva para la atención en paralelo de varios programas y cursos, lo que limita el tiempo para implementar, actualizar y acompañar los procesos formativos con suficiente profundidad. Además, los formadores que asumen responsabilidades de gestión tienen a la vez carga lectiva y tareas administrativas, lo que dificulta acompañar oportunamente a los docentes, especialmente a los contratados. Otro problema de las escuelas pedagógicas es el centralismo de su gestión lo que origina retrasos frecuentes en sus procesos administrativos y en la asignación de recursos. Finalmente, a diferencia de lo que ocurre con los docentes de la educación básica, en el caso de la educación superior, los sueldos de los formadores no constituyen un incentivo para asumir dicha responsabilidad (Vivanco Solano, 2025).

Referencias

- Anijovich, R., Capelletti, G., Mora, S., Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Asociación de Publicaciones Educativas. (2025). *En la formación inicial docente: un buen inicio académico con pendientes* (Boletín Tarea Informa N.º 271). <https://www.tarea.org.pe/old/modulos/Boletin/tareainforma/boletin271.htm>
- Eguren, M. (2024). Enseñar a enseñar: Una aproximación a las pedagogías de la práctica en Perú. *Argumentos, revista de ciencias sociales*, (2). Instituto de Estudios Peruanos.
- González, N., Eguren, M., & de Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: Una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano* (Documento de Trabajo 233, Serie Educación 13). Instituto de Estudios Peruanos.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2).
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacionbasica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente para Educación Inicial*. Minedu.
- Ministerio de Educación. (2020). *Perfil de competencias profesionales del formador de docentes*. Minedu.
- Tapia, J. (2024). *El trabajo de las sesiones de aprendizaje en aulas rurales multigrado: La experiencia del Proyecto CREER* (Aporte para el Diálogo y la Acción N.º 28). GRADE. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Aportes-28-Sesiones-de-aprendizaje-en-aulas-rurales-multigrado.pdf>
- Vivanco Solano, T. (2025, 20 de agosto). Docentes de educación superior pública inician huelga nacional indefinida por mejores condiciones laborales y mayor presupuesto. *Diario Correo*. <https://diariocorreo.pe/edicion/huancayo/licenciamiento-en-jaque-docentes-de-institutos-de-junin-reclaman-mas-recursos-noticia/>