



**INFORME DE LA EXPERIENCIA REFLEXIONADA DE LA PRÁCTICA  
PROFESIONAL DOCENTE FRENTE A SITUACIONES COMPLEJAS EN DOS  
AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
PRIVADA DEL DISTRITO DE SANTIAGO DE SURCO**

REPORT ON THE REFLECTIVE PROFESSIONAL TEACHING PRACTICE IN  
ADDRESSING COMPLEX SITUATIONS IN TWO PRIMARY EDUCATION  
CLASSROOMS OF A PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE DISTRICT  
OF SANTIAGO DE SURCO

**Informe de la experiencia para optar al  
Título Profesional de Licenciada en Educación Primaria**

**Autor**

Marilu Garcia Quispe

<https://orcid.org/0009-0008-8491-2379>

**Asesor**

Nilda Jeannette Gálvez Varas

<https://orcid.org/0009-0000-3897-0289>

**Lima-Perú  
2026**

# INFORME\_FINAL\_MARILU\_GARCIA

## A

5%

Textos sospechosos

4%

Similitudes

0% similitudes entre comillas

0% entre las fuentes mencionadas

1%

Idiomas no reconocidos

|                                                                                                                                                                  |                                                                                                                            |                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Nombre del documento: INFORME_FINAL_MARILU_GARCIA.docx<br>ID del documento: 31e8e74ae3aeb07aa6b8dbdb0b655e28dd30c303<br>Tamaño del documento original: 221,08 KB | Depositante: NILDA GALVEZ<br>Fecha de depósito: 6/6/2025<br>Tipo de carga: Interface<br>fecha de fin de análisis: 6/6/2025 | Número de palabras: 21.978<br>Número de caracteres: 155.230 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|



## Fuentes de similitudes

| Fuentes principales detectadas |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |             |                                                                                      |                                                                                                                             |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nº                             | Descripciones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Similitudes | Ubicaciones                                                                          | Datos adicionales                                                                                                           |
| 1                              |  <b>epperu.org</b>   Las nueve competencias docentes - Escuela de profesores del Perú<br><a href="https://epperu.org/2024/05/10/las-nueve-competencias-docentes/">https://epperu.org/2024/05/10/las-nueve-competencias-docentes/</a><br>43 fuentes similares                                                                               | 2%          |    |  Palabras idénticas: 2% (430 palabras)   |
| 2                              |  <b>repositorio.minedu.gob.pe</b><br><a href="https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8992/Competencias_capa...">https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8992/Competencias_capa...</a><br>24 fuentes similares                                                                             | 2%          |    |  Palabras idénticas: 2% (367 palabras)   |
| 3                              |  <b>ispdn.edu.pe</b><br><a href="https://ispdn.edu.pe/wp-content/uploads/2023/04/Perfil-de-egreso-de-educador.pdf">https://ispdn.edu.pe/wp-content/uploads/2023/04/Perfil-de-egreso-de-educador.pdf</a><br>22 fuentes similares                                                                                                            | 1%          |    |  Palabras idénticas: 1% (324 palabras)   |
| 4                              |  <b>tlibrary.co</b>   Formación Específica / Especializada - Adecuación por etapas y seme...<br><a href="https://tlibrary.co/articulo/formacion-especifica-especializada-adecuacion-etapas-semestres-ii...">https://tlibrary.co/articulo/formacion-especifica-especializada-adecuacion-etapas-semestres-ii...</a><br>19 fuentes similares | 1%          |   |  Palabras idénticas: 1% (311 palabras)   |
| 5                              |  <b>hdl.handle.net</b>   Fascículo de Gestión Escolar Centrada en los Aprendizajes : dire...<br><a href="https://hdl.handle.net/11537/25204">https://hdl.handle.net/11537/25204</a><br>18 fuentes similares                                                                                                                              | 1%          |  |  Palabras idénticas: 1% (250 palabras) |

## **DEDICATORIA**

Dedico el presente Informe de Experiencia Profesional Docente, en primer lugar, a Dios y a la Virgen María, por iluminar mi camino y fortalecer cada etapa de mi formación. Asimismo, a mi asesora, Mg. Nilda Gálvez, por su constante apoyo, orientación y valiosas sugerencias durante el desarrollo de este trabajo. A mi centro de estudios y al grupo ITS, por su destacada labor ética y de vanguardia en la formación profesional. Finalmente, y de manera especial, a mi familia Dane y Fer por su amor incondicional.

## RESUMEN

El presente Informe de Experiencia Reflexionada, elaborado en la modalidad de Trabajo de Suficiencia Profesional del Instituto Innova Teaching School (ITS), sistematiza y analiza críticamente la práctica docente desarrollada en dos aulas de cuarto grado de educación primaria de una institución educativa privada del distrito de Santiago de Surco. El propósito central es evidenciar, mediante una reflexión crítica, sistemática y metacognitiva sustentada en evidencias, el dominio progresivo de competencias profesionales docentes movilizadas para afrontar dos situaciones complejas: la comprensión limitada del significado de la multiplicación y la participación desigual en el trabajo colaborativo. El informe se desarrolla en articulación con el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente (DCBN-FID) y el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), priorizando siete competencias por su pertinencia para comprender e intervenir en las problemáticas identificadas. La metodología de trabajo comprende la identificación y problematización de situaciones de aula, la selección y análisis de evidencias del portafolio digital docente, la contrastación con referentes teóricos y la formulación de decisiones de mejora. Los hallazgos muestran avances en la comprensión pedagógica de los estudiantes, en la planificación colegiada, en la construcción de un clima inclusivo, en la evaluación formativa y en la reflexión investigativa sobre la práctica, así como oportunidades de mejora que orientan el desarrollo profesional docente continuo.

Palabras clave: competencias docentes, portafolio digital, desempeño docente, práctica reflexiva.

## **ABSTRACT**

This Reflective Practice Report, prepared as a Professional Sufficiency Work at the Innova Teaching School Institute (ITS), systematizes and critically analyzes the teaching practice carried out in two fourth-grade primary classrooms of a private educational institution in the district of Santiago de Surco. The main purpose is to demonstrate, through critical, systematic, and metacognitive reflection supported by evidence, the progressive development of professional teaching competencies mobilized to address two complex situations: the limited understanding of the meaning of multiplication and the unequal participation in collaborative work. The report is developed in articulation with the National Basic Curriculum for Initial Teacher Education (DCBN-FID) and the Good Teaching Performance Framework (MBDD), prioritizing seven competencies due to their relevance in understanding and addressing the identified challenges. The methodology includes the identification and problematization of classroom situations, the selection and analysis of evidence from the digital teaching portfolio, the contrast with theoretical references, and the formulation of improvement-oriented decisions. The findings show progress in the pedagogical understanding of students, in collaborative planning, in the construction of an inclusive classroom climate, in formative assessment, and in reflective inquiry into teaching practice, as well as opportunities for improvement that guide continuous professional teacher development.

Keywords: teaching competencies, digital portfolio, teaching performance, reflective practice.

## ÍNDICE

|                                                                                                                                                                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>RESUMEN</b>                                                                                                                                                                                                                                                        | 2  |
| <b>ABSTRACT</b>                                                                                                                                                                                                                                                       | 3  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b>                                                                                                                                                                                                                                                   | 8  |
| <b>PRESENTACIÓN DE LAS DOS PROBLEMÁTICAS</b>                                                                                                                                                                                                                          | 11 |
| <b>I. CAPÍTULO 1 – Competencia 1</b>                                                                                                                                                                                                                                  | 13 |
| Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.                        |    |
| <b>II. CAPÍTULO 2 – Competencia 2</b>                                                                                                                                                                                                                                 | 22 |
| Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.  |    |
| <b>III. CAPÍTULO 3 – Competencia 3</b>                                                                                                                                                                                                                                | 31 |
| Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.                                                                              |    |
| <b>IV. CAPÍTULO 4 – Competencia 5</b>                                                                                                                                                                                                                                 | 39 |
| Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo a los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales. |    |
| <b>V. CAPÍTULO 5 – Competencia 7</b>                                                                                                                                                                                                                                  | 47 |
| Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil, aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.                    |    |

|                                                                                                                                                                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>VI. CAPÍTULO 6 – Competencia 8</b>                                                                                                                                                                       | <b>55</b> |
| Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional. |           |
| <b>VII. CAPÍTULO 7 – Competencia 12</b>                                                                                                                                                                     | <b>61</b> |
| Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodología para promover una cultura de investigación e innovación.                                                      |           |
| <b>CONCLUSIONES</b>                                                                                                                                                                                         | <b>68</b> |
| <b>REFERENCIAS</b>                                                                                                                                                                                          | <b>70</b> |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                                                                                                                               | <b>73</b> |

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**LINK DEL PORTAFOLIO:**

<https://sites.google.com/its.edu.pe/portafolio-final-maril/inicio>

## INTRODUCCIÓN

El presente Informe de Experiencia Reflexionada se desarrolla como modalidad del Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) del Programa de Profesionalización Docente del Instituto Innova Teaching School (ITS). Su finalidad es evidenciar el desarrollo progresivo de las competencias profesionales docentes movilizadas para afrontar las problemáticas identificadas en la práctica pedagógica, a través de un proceso de sistematización crítica sustentado en evidencias organizadas en el portafolio digital docente. Desde esta perspectiva, el informe no se limita a describir acciones realizadas, sino que se constituye en un ejercicio de análisis profesional orientado a comprender, transformar y mejorar el desempeño docente en contextos reales de aula.

En el marco del TSP, la reflexión sistemática de la práctica adquiere un sentido central. A lo largo del proceso, se evidencia que muchas de las decisiones adoptadas en el aula, aunque bien intencionadas, responden a supuestos que requieren ser revisados. El análisis de evidencias de la práctica docente (producciones de estudiantes, registros de aula, instrumentos de evaluación y notas de reflexión) permitió replantear la manera en que se interpretaban las dificultades de aprendizaje y la participación de los estudiantes. Así, la reflexión dejó de concebirse únicamente como una mirada posterior a la acción y se convirtió en una herramienta para la toma de decisiones pedagógicas más pertinentes, fundamentadas y conscientes. Este enfoque se sustenta en el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente (DCBN-FID) (Minedu, 2019), en articulación con el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) (Minedu, 2012), marcos que orientan el análisis del presente informe al permitir comprender la práctica desde las competencias profesionales que la docente moviliza frente a situaciones complejas de enseñanza.

En el trayecto de la profesionalización docente en ITS, la experiencia pedagógica se desarrolló en una institución educativa privada, en el nivel de educación primaria, ubicada en el distrito de Santiago de Surco, Lima. Esta institución promueve metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos y un programa de inmersión en inglés en los niveles de inicial, primaria y secundaria. Asimismo, se caracteriza por su apertura a la inclusión, facilitando según

el caso el acompañamiento de maestros sombra y profesionales de psicología. En este contexto, durante el año escolar 2023 la docente tuvo a su cargo el área de Matemática en primaria alta, focalizando el estudio en cuarto grado, sección A con 21 estudiantes y sección B conformada por 11 estudiantes. Se trata de un grupo heterogéneo en trayectorias, preferencias de aprendizaje, formas de participación y necesidades de apoyo, incluyendo estudiantes que requieren apoyos educativos específicos, lo que demandó una mediación docente más intencionada desde el enfoque de atención a la diversidad.

A partir del análisis de la práctica y de la revisión de evidencias del aula, se identificaron dos situaciones problemáticas que orientan el presente informe. La primera, evidenciada en el primer trimestre, se relaciona con las dificultades de los estudiantes para construir el significado de la multiplicación más allá de la memorización de tablas y la repetición de procedimientos. Aunque varios estudiantes resolvían ejercicios, al representar, explicar o verificar sus procedimientos aparecían vacíos en la comprensión de la estructura multiplicativa y en la argumentación de sus respuestas. La segunda, observada hacia la mitad del segundo trimestre, se vinculó con la participación desigual en actividades de aprendizaje colaborativo, especialmente en el cuarto grado “B”. Al inicio se permitían agrupamientos por afinidad; sin embargo, comenzaron a evidenciarse equipos desequilibrados, concentración de la participación en pocos estudiantes y limitada intervención de quienes requerían más apoyo. Ambas situaciones permitieron comprender que ni la comprensión matemática ni la inclusión se garantizan por repetición o por trabajo grupal espontáneo, sino por decisiones pedagógicas intencionadas y sostenidas.

Estas situaciones fueron abordadas desde el proceso de formación docente desarrollado en ITS a lo largo de tres ciclos. Los cursos, las actividades, los plenarios y las casuísticas trabajadas de forma individual y colectiva brindaron una base conceptual y pedagógica para comprender mejor las problemáticas de la práctica y encarar su abordaje en el ejercicio profesional. Este proceso también orientó la selección de las competencias docentes priorizadas en el presente informe, principalmente las competencias 1, 2, 3, 5, 7, 8 y 12, por su pertinencia para comprender e intervenir en los problemas identificados. En ese sentido, es importante precisar que el informe no aborda la totalidad de competencias del perfil docente, sino aquellas que se movilizaron de manera más significativa en la experiencia y que resultan clave para comprender el proceso de desarrollo profesional.

El objetivo general del informe es analizar críticamente la práctica pedagógica para evidenciar el dominio progresivo de las competencias establecidas en el Marco del Buen Desempeño Docente (Minedu, 2012) y en el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente (Minedu, 2019), mediante una reflexión crítica, sistemática y metacognitiva sustentada en evidencias, con fines de fortalecimiento profesional para la obtención del título profesional de licenciada en Educación.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes: 1. Analizar y reflexionar sobre el abordaje de situaciones complejas o problemáticas identificadas en la práctica pedagógica, vinculadas al desarrollo de competencias docentes, 2. Sustentar teóricamente la movilización y el desarrollo de cada competencia docente analizada, a partir de los aportes de los cursos del plan de estudios y de la indagación académica, 3. Presentar evidencias organizadas en un portafolio docente que demuestren el nivel de logro y fortalecimiento de las competencias profesionales durante el periodo de formación y 4. Explicar las oportunidades de mejora relacionadas con cada competencia, contribuyendo al desarrollo continuo del desempeño docente a nivel individual y colectivo.

El proceso de sistematización que sustenta este informe se organiza a partir de la visualización y acceso al portafolio digital en Google Sites, la presentación de las dos situaciones problemáticas y el análisis de las competencias priorizadas, siguiendo una secuencia reflexiva que articula experiencia, sustento teórico, evidencias y proyecciones de mejora. Así, el informe busca dar cuenta no solo de lo aprendido, sino también de la manera en que ese aprendizaje contribuye a transformar la comprensión de la enseñanza y fortalecer la identidad profesional docente.

Finalmente, la estructura del informe se organiza con el enlace del portafolio, seguido de la introducción, la presentación de las problemáticas y siete capítulos correspondientes a las competencias 1, 2, 3, 5, 7, 8 y 12. En dichos capítulos se desarrolla la presentación de la competencia, su problematización y pertinencia frente a las situaciones analizadas, la forma en que se pone en juego en la práctica, los aportes de los cursos del programa, los logros alcanzados y las oportunidades de mejora. El informe culmina con las conclusiones, destacando el valor de la reflexión sobre la práctica como eje de formación y mejora continua del desempeño docente.

## **PRESENTACIÓN DE LAS DOS PROBLEMÁTICAS**

Durante el proceso de formación en el Programa de Profesionalización Docente (agosto de 2022 a diciembre de 2023), la docente desarrolló la práctica y reflexión pedagógica en el ejercicio laboral correspondiente al año lectivo de marzo a diciembre de 2023 en una institución educativa privada del nivel primario, asumiendo la enseñanza del área de Matemática en primaria alta. En este contexto educativo se identificaron dos situaciones problemáticas relevantes en el cuarto grado de primaria, secciones A y B, las cuales se presentan a continuación.

La primera problemática se evidencia en el área de Matemática en el cuarto grado de primaria, sección A, donde se identificó que la enseñanza de la multiplicación se centraba principalmente en la repetición de ejercicios y la memorización de tablas. Sin embargo, al proponer actividades con material concreto para representar agrupaciones equivalentes, se evidenciaron dificultades en varios estudiantes para interpretar las situaciones, explicar sus procedimientos y verificar sus respuestas, tal como se observó en sus producciones, fichas de trabajo y registros de aula.

Esta evidencia pone de manifiesto una brecha entre el logro operativo esperado y la comprensión del significado multiplicativo, lo que limitaba la posibilidad de resolver situaciones problemáticas con sentido y argumentar matemáticamente. Frente a ello, la docente cuestionó su práctica pedagógica y formuló la siguiente interrogante profesional: ¿Cómo replantear la enseñanza de la multiplicación para promover la comprensión y el desarrollo de competencias matemáticas?

La segunda problemática se presenta durante el desarrollo del área de Matemática con el cuarto grado “B”, donde se incorporaron actividades grupales como parte de la dinámica habitual del aula, especialmente al abordar la competencia Resuelve problemas de forma, movimiento y localización, en tareas prácticas como la medición del perímetro con instrumentos no convencionales. El grupo presentaba una composición heterogénea y contaba con estudiantes que requerían apoyos educativos específicos.

Inicialmente, se permitía que los estudiantes se organizaran por afinidad, bajo el supuesto de que esta modalidad favorece la cooperación y mantiene un clima armónico. No obstante, al implementar las primeras actividades colaborativas, se evidenciaron dificultades recurrentes: conformación de equipos poco equilibrados, concentración de la participación en uno o dos estudiantes y presencia de integrantes con escasa intervención o dependencia de sus compañeros, tal como se registró en las observaciones de aula y en el seguimiento de las actividades grupales.

Esta situación afectaba con mayor énfasis a los estudiantes que requerían apoyos educativos, como los casos informados de inclusión en el aula, quienes en algunos momentos quedaban parcialmente aislados o con limitada participación en la actividad matemática. Estas evidencias llevaron a la docente a cuestionar su práctica pedagógica y a reconocer la necesidad de asumir un rol más intencionado en la organización del aprendizaje colaborativo, a fin de garantizar condiciones de participación equitativa e inclusión.

En este marco, surge la siguiente interrogante profesional: ¿Cómo diseñar estrategias de aprendizaje colaborativo en el área de Matemática que favorezcan la participación equitativa y la inclusión?

## **CAPÍTULO I**

### **COMPETENCIA 1:**

Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.

#### **1.1 Presentación de la competencia, lo que implica en el Nivel II, sus capacidades y la sinergia entre estas**

La Competencia 1 constituyó un punto de partida en este informe ya que permitió la comprensión de las dos situaciones, desde el análisis de la práctica docente y no únicamente centrada en los resultados de los estudiantes. En cuarto grado, las dificultades en la comprensión de la multiplicación y en la participación durante el trabajo colaborativo evidenciaron que no bastaba con avanzar contenidos; era necesario interpretar pedagógicamente a los estudiantes, su contexto y las propias decisiones de enseñanza.

En el Nivel II, esta competencia exige movilizar de manera articulada el conocimiento de las características y contextos de los estudiantes. Esta capacidad se puso en juego desde el inicio del año escolar mediante la observación de aula, las reuniones de contextualización con la psicóloga educativa y las entrevistas con algunas familias. Dicha información permitió comprender mejor las formas de participación, las necesidades de apoyo y las condiciones que favorecían el aprendizaje, evitando respuestas pedagógicas descontextualizadas.

Asimismo, el fortalecimiento del dominio disciplinar y didáctico de la Matemática al relacionar la evidencia de aula con el enfoque por competencias y con los aprendizajes esperados del grado. Esta dimensión de la competencia permitió dejar de interpretar las dificultades únicamente como falta de práctica y comenzar a analizarlas como indicios de que era necesario ajustar el tipo de tareas, las mediaciones pedagógicas y las formas de evaluación para promover una comprensión matemática más pertinente.

La sinergia entre ambas capacidades se hizo visible cuando el conocimiento más profundo de los estudiantes se convirtió en un criterio para mejorar la enseñanza. A partir de

ello se diseñaron apoyos más pertinentes, se ajustaron actividades y se buscó información de manera más intencionada, retomando aportes de los cursos del ITS (desarrollo y aprendizaje, clima de aula, inclusión y pensamiento matemático), dialogando con la psicóloga de la institución y revisando recursos de “PerúEduca” sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este proceso amplió los referentes pedagógicos y fortaleció el sustento de las decisiones didácticas.

Desde esta perspectiva, resultó clave reconocer —como señalan Papalia (2013) y Piaget (1970)— que el desarrollo y el aprendizaje están influidos por múltiples factores, y que en la etapa de operaciones concretas los estudiantes requieren experiencias manipulativas, representacionales y significativas. En la misma línea, Kamii (1985) sostiene que el conocimiento matemático no se construye por repetición, sino por reflexión sobre la acción; por ello se priorizaron actividades con materiales concretos (ábaco, base diez, semillas y monedas), apoyos visuales y recursos digitales.

De esta manera, la experiencia de aula permitió comprender que la memorización temprana de las tablas de multiplicar, sin comprensión de su significado, genera aprendizajes frágiles y puede afectar la participación. En varios casos se observaron manifestaciones de frustración, inseguridad y temor al error. En ese sentido, los aportes de Dweck (2006) permitieron interpretar cómo estas creencias influyen en la disposición para aprender y participar. En consecuencia, la Competencia 1 se fortaleció al favorecer decisiones pedagógicas más coherentes con el propósito formativo del grado, considerando las preferencias de aprendizaje y las condiciones pedagógicas que cada estudiante requiere para avanzar.

## **1.2 Problematicación de las situaciones y pertinencia de la competencia**

Al inicio del año escolar, la práctica docente se apoyaba en supuestos que posteriormente se reconocieron como limitados. Se asumía que el progreso en multiplicación se lograría principalmente mediante la repetición y memorización de tablas, y que la colaboración surgiría de forma espontánea cuando los estudiantes trabajaban con compañeros con quienes se sentían cómodos. Sin embargo, la evidencia recogida en el aula cuestionó estas creencias y condujo a problematizar la práctica con mayor profundidad.

En la primera situación problemática, al proponer tareas con material concreto para representar agrupaciones equivalentes, se observó que varios estudiantes presentaban dificultades para interpretar la situación, explicar sus procedimientos y verificar sus resultados. Aparecieron respuestas correctas sin justificación, uso reiterado del conteo uno a uno y confusión entre suma repetida y relación multiplicativa. Estos hallazgos evidenciaron que la dificultad no se explicaba únicamente por falta de práctica, sino también por las formas de representación que requerían los estudiantes, su seguridad para comunicar procedimientos y los apoyos necesarios para comprender el sentido de la multiplicación. En este contexto, la Competencia 1 resultó clave porque exigió conocer con mayor profundidad las características de los estudiantes y vincularlas con el contenido matemático que se enseña.

La observación del aula permitió identificar que algunos estudiantes comprendían mejor al manipular objetos y construir representaciones propias. Un ejemplo de ello fue el caso de una estudiante que utilizó lápices de colores para representar cantidades y organizar su procedimiento en un problema multiplicativo. Aunque su estrategia no era la más convencional, resultaba válida y evidenciaba una forma personal de comprensión. Esta experiencia permitió reconocer que conocer las preferencias de aprendizaje y las formas de representación de los estudiantes es indispensable para intervenir pedagógicamente con mayor pertinencia. En esta línea, los aportes de Resnick (1983) sobre el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento contribuyeron a valorar los procesos de comprensión por encima de la repetición mecánica.

En la segunda situación problemática, la organización espontánea de grupos por afinidad generó efectos no previstos: equipos desequilibrados, concentración de la participación en uno o dos estudiantes, dependencia de compañeros y riesgo de exclusión silenciosa, especialmente en quienes requerían apoyos específicos. Esta situación evidenció que un clima aparentemente armónico no garantiza una participación equitativa ni una inclusión real. Desde esta perspectiva, la Competencia 1 volvió a ser pertinente porque exigió comprender con mayor profundidad las características del grupo, las formas de participación de cada estudiante y las condiciones que favorecen o limitan su involucramiento en el aprendizaje matemático.

Asimismo, la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) permitió comprender que el aprendizaje no depende únicamente de la capacidad individual, sino también de la mediación pedagógica y de las interacciones que se generan en el aula. Esto permitió reconocer que las diferencias en la participación no debían interpretarse como desinterés, sino como señales para revisar la organización del trabajo, los apoyos y las oportunidades de interacción. Desde esta mirada, problematizar la situación implicó pasar de una explicación centrada en el déficit del estudiante a una lectura pedagógica más amplia que considera la relación entre contenido, tarea, mediación y condiciones de participación.

### **1.3      Cómo se pone en juego la competencia para encarar las situaciones, y cómo se trabajaba antes**

Los cambios implementados en la práctica pedagógica se expresan en decisiones concretas de diseño didáctico, mediación y evaluación formativa. En la enseñanza de la multiplicación, se transitó de secuencias centradas en ejercicios del texto y en la memorización de tablas hacia experiencias orientadas a la construcción del significado mediante múltiples representaciones. En este sentido, se diseñaron situaciones contextualizadas y graduadas que exigían modelar agrupaciones, interpretar arreglos rectangulares, comparar cantidades y justificar procedimientos. Para ello se incorporaron materiales manipulativos y representaciones gráficas que sostuvieron el tránsito de lo concreto a lo simbólico, en concordancia con mediaciones acordes con el pensamiento de operaciones concretas (Piaget, 1970).

Durante la mediación pedagógica se comenzaron a utilizar preguntas orientadoras que permitieran hacer visible el razonamiento de los estudiantes, tales como: ¿qué representa esta multiplicación?, ¿cómo lo sabes?, ¿cómo lo comprobarías? o ¿qué estrategia utilizarías si cambia el número de grupos? Estas preguntas quedaron registradas en las notas de aula y se reflejan en las producciones del portafolio docente, donde se observa una mayor explicitación de estrategias y un uso progresivo de representaciones. Este cambio se apoyó en la comprensión de que el significado matemático no se consolida a partir de la memorización previa, sino mediante la construcción activa y la coordinación de relaciones (Kamii, 1985).

En el plano de la evaluación, se dejó de valorar únicamente la respuesta final para incorporar criterios centrados en el proceso, tales como la representación de la situación, la explicación del procedimiento, la verificación del resultado y el uso del lenguaje matemático. Para ello se utilizaron listas de cotejo, registros anecdóticos y retroalimentación descriptiva durante la resolución de problemas. En lugar de limitarse a la corrección de las respuestas, se comenzó a orientar el siguiente paso del estudiante mediante comentarios que buscaban hacer consciente su razonamiento. Este cambio evidenció un tránsito hacia una evaluación formativa coherente con el enfoque por competencias, en la que el error se convierte en una fuente valiosa de información para mejorar la enseñanza (Minedu, 2016).

En relación con el trabajo colaborativo, la Competencia 1 se puso en juego cuando se asumió un rol docente más intencionado en la organización de la interacción entre los estudiantes. Se pasó de permitir agrupamientos espontáneos a conformar equipos heterogéneos definidos a partir de criterios pedagógicos, asignando roles y estableciendo acuerdos de participación. Además, se diseñaron tareas con interdependencia real, como la elaboración de juegos de mesa multiplicativos, inspiradas en experiencias revisadas durante el curso de Pensamiento Matemático del Instituto Innova Teaching School con la docente Julissa Yabar. De manera complementaria, se incorporaron recursos digitales, como el uso de Chromebook, para promover la resolución conjunta de problemas en coherencia con los intereses de los estudiantes.

En este proceso, el monitoreo activo resultó clave para regular la interacción y redistribuir la participación cuando era necesario. En una de las situaciones observadas, un estudiante manifestaba preferencia constante por trabajar con una compañera, quien expresaba que él la ayudaba a realizar la tarea. Inicialmente, esta situación fue interpretada como una forma de cooperación basada en la afinidad; sin embargo, con el paso de los días se evidenció que dicha dinámica había generado una relación de dependencia que limitaba la autonomía de la estudiante para afrontar los problemas matemáticos. A partir de esta observación se replanteó la organización de los equipos bajo criterios de equilibrio y diversidad. Como resultado, se observó que la estudiante comenzó a fortalecer sus relaciones sociales y académicas al colaborar con otros miembros del equipo. En una de las actividades, al apoyar a un compañero que requería apoyo educativo, expresó en voz alta: “soy buena, solo que me pongo nerviosa”. Este

tipo de interacciones evidenció avances en la seguridad personal de los estudiantes y en la construcción de vínculos de apoyo mutuo dentro del grupo.

A partir de estas experiencias se pudieron observar mejoras en las interacciones académicas y sociales dentro del aula. En este sentido, se asume la postura de Buckingham (2007), quien señala que la configuración de equipos de trabajo favorece la exploración de soluciones múltiples, la formulación de hipótesis, la prueba de estrategias y el reconocimiento de patrones, aspectos que resultan valiosos tanto para el aprendizaje matemático como para la convivencia en el aula.

Con el propósito de reducir las barreras de participación, se implementaron diversos apoyos dentro de las actividades, tales como tarjetas guía con preguntas orientadoras, ejemplos incompletos y representaciones alternativas, así como distintas formas de expresar el razonamiento matemático (oral, gráfica y manipulativa). Todas estas evidencias se encuentran registradas en el portafolio docente. Estas decisiones pedagógicas se alinean con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los cuales proponen ofrecer múltiples medios de representación, acción y compromiso para asegurar el acceso y la participación de todos los estudiantes (CAST, 2018).

#### **1.4 Cómo los aportes de los cursos del programa han ayudado a enfrentar la situación**

Los cursos del Programa de Profesionalización Docente del Instituto Innova Teaching School contribuyeron de manera decisiva a transformar la forma de interpretar la evidencia pedagógica y de actuar en la práctica docente. En los cursos vinculados con la didáctica de la Matemática y el pensamiento matemático se comprendió que la multiplicación no se reduce a una operación mecánica, sino que se construye a partir de diversas estructuras y representaciones. Boaler (2020), por ejemplo, resalta la importancia de presentar las matemáticas de manera flexible y visual, favoreciendo múltiples estrategias de resolución. Este marco teórico condujo al replanteamiento de las secuencias de enseñanza para incluir momentos de representación, explicación y verificación, reconociendo que la comprensión conceptual requiere tiempo didáctico y decisiones curriculares flexibles y pertinentes.

En los cursos relacionados con la evaluación formativa se consolidó la idea de que evaluar no consiste únicamente en calificar al final del proceso, sino en recoger evidencias durante el desarrollo de las actividades para retroalimentar y ajustar la enseñanza. Schoenfeld (1994) enfatiza que el aprendizaje matemático involucra no solo conocimientos conceptuales y procedimentales, sino también creencias, estrategias y actitudes frente a la resolución de problemas. Este enfoque se reflejó en cambios en la práctica docente, tales como el uso más sistemático de criterios centrados en el razonamiento, la elaboración de listas de cotejo para observar procesos y la incorporación de breves momentos de metacognición al cierre de las tareas, lo cual permitió evidenciar progresos en relación con las problemáticas identificadas.

Paralelamente, los cursos orientados al clima de aula y a la construcción de comunidad educativa permitieron comprender la importancia de considerar el desarrollo físico, emocional y social de los estudiantes como parte fundamental del proceso educativo. Estos aprendizajes facilitaron una comprensión más amplia de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad, entendiendo que la inclusión se concreta en decisiones pedagógicas observables que responden a los intereses, demandas y necesidades de los estudiantes. En este marco, el análisis del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2018) permitió pasar de adaptaciones puntuales a un diseño pedagógico que, desde la planificación, contempla diversas alternativas de acceso y participación para los estudiantes que requieren apoyos educativos específicos. Del mismo modo, los cursos relacionados con el aprendizaje colaborativo y la gestión del aula proporcionaron criterios para estructurar la cooperación con responsabilidad individual e interdependencia positiva, evitando que el trabajo en grupo se reduzca a una distribución desigual de tareas (Johnson y Johnson, 1999; Díaz Barriga, 2010).

Otro aporte relevante fue la incorporación de la mentalidad de crecimiento como componente del aprendizaje matemático. Los aportes compartidos durante la formación, especialmente a partir de la autora Dweck (2006), permitieron comprender que la inseguridad y el temor al error observados en algunos estudiantes pueden transformarse cuando se promueve una visión del error como oportunidad de aprendizaje. Igualmente, el curso de Enfoque por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje permitió comprender la enseñanza como un proceso orientado al desarrollo de competencias, entendidas como la movilización integrada de

conocimientos, habilidades y actitudes para actuar de manera pertinente en contextos reales (Zabala y Arnau, 2008; Tobón, 2005).

Finalmente, el curso Clima y construcción de comunidad en el aula permitió comprender que las dificultades en la enseñanza de la multiplicación no se explican únicamente por aspectos cognitivos o metodológicos. En la práctica docente se evidenció que la inseguridad para participar, el temor al error y la dificultad para explicar procedimientos reflejaban también la necesidad de analizar el clima de aula como un factor pedagógico central. En esta línea, González, Eguren y De Belaunde (2019) señalan que un clima escolar basado en relaciones respetuosas, normas claras y una adecuada organización favorece la motivación y el compromiso de los estudiantes. De esta manera, Casassus (2015) destaca la influencia de las emociones en los procesos cognitivos, mientras que Boekaerts (2011) subraya que el nivel de involucramiento del estudiante depende del sentido que este atribuye a la tarea. Estos aportes teóricos permitieron fortalecer una mediación pedagógica más cuidadosa, reflexiva y coherente con las necesidades de los estudiantes.

### **1.5 Logros alcanzados en la competencia**

Uno de los logros más importantes fue fortalecer la comprensión de los estudiantes y la capacidad de interpretar pedagógicamente sus dificultades de aprendizaje. En un inicio, los errores relacionados con la multiplicación tendían a interpretarse principalmente como una falta de práctica; sin embargo, el análisis de las situaciones permitió reconocer otros factores relevantes, tales como las preferencias de aprendizaje, la seguridad para participar, las formas de representación que cada estudiante requería y las condiciones de apoyo disponibles. La información recogida mediante la observación del aula, el diálogo con la psicóloga de la institución y las entrevistas con algunas familias permitió comprender con mayor precisión estas diferencias.

Otro logro significativo fue comprender la participación desigual como un fenómeno pedagógico y no únicamente como un problema de actitud. Al observar con mayor atención la manera en que se conformaban los equipos y cómo se desarrollaban las interacciones entre los estudiantes, se identificó que no todos partían de las mismas condiciones para participar:

algunos asumían el liderazgo con facilidad, otros preferían mantenerse en segundo plano y aquellos que requerían apoyos específicos podían quedar expuestos tanto a la sobreprotección como a formas de exclusión silenciosa. Este cambio de perspectiva fortaleció la capacidad de analizar la dinámica del aula desde un enfoque más inclusivo.

Como resultado, el conocimiento de los estudiantes dejó de considerarse un dato general y pasó a constituirse en un criterio pedagógico para la toma de decisiones más pertinentes. Al conformar grupos heterogéneos se consideró no solo el desempeño matemático, sino también las formas de participación, las necesidades de acompañamiento y las condiciones emocionales para aprender con otros. Este proceso permitió diseñar experiencias de aprendizaje más equitativas y sostener una mediación pedagógica más coherente con la realidad del aula y con el propósito formativo del área de Matemática.

## **1.6 Oportunidades de mejora relacionadas con la competencia**

Una oportunidad de mejora consiste en profundizar la caracterización pedagógica de los estudiantes con el fin de anticipar con mayor precisión los apoyos que requieren cuando transitan de tareas simples hacia actividades que demandan un mayor nivel de esfuerzo cognitivo. Este proceso implica considerar no solo las características individuales de los estudiantes, sino también la forma en que se enfrentan a diferentes contenidos y operadores matemáticos. Aunque se ha recogido información valiosa mediante la observación de aula, las reuniones con la psicóloga y el diálogo con las familias, aún es necesario sistematizar dicha información de manera más organizada para convertirla en decisiones pedagógicas más oportunas y sostenidas en el tiempo.

Otra oportunidad de mejora se relaciona con el fortalecimiento de la documentación pedagógica y la planificación de adaptaciones. Si bien se han logrado avances en el reconocimiento de la diversidad presente en el aula, la elaboración de ajustes pedagógicos por trimestre y por estudiante requiere de más organización y sistematicidad. Este proceso demanda continuar desarrollando una lectura más precisa de la diversidad del aula, así como una mirada docente cada vez más sensible y empática frente a las distintas formas en que los estudiantes se involucran en su aprendizaje.

## **CAPÍTULO II**

### **COMPETENCIA 2:**

Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

#### **2.1 Presentación de la competencia, lo que implica en el Nivel II, sus capacidades y la sinergia entre estas**

La Competencia 2 permitió transformar la planificación en una verdadera herramienta de conducción pedagógica. A partir de las situaciones analizadas, se comprendió que las dificultades de aprendizaje no se resuelven únicamente mediante acciones improvisadas durante la clase, sino a través de una planificación que articule con claridad los propósitos de aprendizaje, las estrategias pedagógicas, los recursos y la evaluación. Asimismo, se comprendió que la planificación inicial no constituye un documento rígido. En la práctica docente fue necesario replantear programaciones y sesiones para responder con flexibilidad a situaciones problemáticas que exigían atención inmediata. Desde esta competencia se comenzó a anticipar con mayor precisión cómo podían aprender los estudiantes, qué dificultades podrían presentarse y qué apoyos debían preverse para promover la comprensión y la participación.

Esta perspectiva se relaciona con la postura de Tobón (2006), quien destaca la integración del saber conocer, saber hacer y saber ser en contextos significativos. Del mismo modo, Pozo (2018) señala que la implicación de los estudiantes depende en gran medida del sentido que encuentran en las tareas propuestas.

En el Nivel II, las capacidades movilizadas con mar claridad se vinculan con: (a) establecer y alinear propósitos, criterios, actividades y evaluación; (b) seleccionar y secuenciar tareas pertinentes; (c) prever recursos y apoyos que atiendan a la diversidad; y (d) reajustar la planificación a partir de la evidencia recogida durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, esta competencia exigió diseñar experiencias de aprendizaje que promovieran el intercambio de estrategias y la corresponsabilidad entre los estudiantes, asegurando tiempos

y oportunidades suficientes para que pudieran desarrollar los aprendizajes previstos. La sinergia entre estas capacidades se hizo visible cuando la planificación dejó de concebirse como un proceso lineal y comenzó a dialogar con lo que realmente ocurría en el aula.

Dicha sinergia se concretó al proponer situaciones de aprendizaje, estrategias y recursos físicos y digitales coherentes con los propósitos establecidos. Por ejemplo, se organizaron actividades con material concreto, se utilizaron plataformas en línea, se registraron evidencias en Padlet y se empleó ClassDojo como herramienta para retroalimentar los procesos de aprendizaje. Asimismo, el proyecto de juegos matemáticos cooperativos permitió planificar de manera más intencional la comprensión de la multiplicación y el fortalecimiento del trabajo colaborativo, especialmente en contextos de inclusión.

En este proceso se comprendió, tal como señalan Díaz Barriga (2010) y Johnson y Johnson (1999), que la colaboración efectiva no surge de manera espontánea, sino que requiere una estructuración pedagógica que incluya la organización de equipos heterogéneos, la distribución de responsabilidades y un monitoreo permanente por parte del docente. De este modo, se confirmó que la inclusión y la participación equitativa también son aspectos que deben ser planificados de manera intencional.

## **2.2 Problematicación de las situaciones y pertinencia de la competencia**

Al analizar la práctica docente desarrollada al inicio del año escolar, se reconoce que la planificación estaba marcada por un supuesto de eficacia que posteriormente se evidenció como insuficiente: se asumía que, si la sesión se encontraba ordenada y se desarrollaban las actividades previstas, el aprendizaje ocurriría de manera esperada. Esta forma de planificar otorgaba prioridad al avance de contenidos y a la secuencia del texto, pero no siempre aseguraba la coherencia entre los aprendizajes esperados, las tareas propuestas, los recursos y la evaluación. La evidencia recogida en el aula permitió cuestionar dicha lógica.

En la primera situación problemática, relacionada con la comprensión del significado de la multiplicación, las dificultades de los estudiantes para interpretar agrupaciones, explicar procedimientos y justificar resultados evidenciaron una tensión directa con la planificación realizada. Aunque las sesiones incluían ejercicios y momentos de práctica, no siempre habían

sido diseñadas para recoger evidencias del razonamiento ni para anticipar preconcepciones frecuentes, como el uso persistente de estrategias aditivas en situaciones que requerían pensamiento multiplicativo. Desde una perspectiva reflexiva, se comprendió que la dificultad no se encontraba únicamente en la forma de enseñar durante la clase, sino también en la manera en que se planificaban las oportunidades para que los estudiantes representaran, verbalizaran y argumentaran su comprensión.

En la segunda situación problemática, vinculada con la participación desigual en el trabajo colaborativo, la planificación también mostró limitaciones. Si bien se proponían actividades grupales, inicialmente no siempre se preveían criterios claros para la conformación de equipos, la asignación de roles diferenciados, los apoyos necesarios para la participación ni instrumentos que permitieran monitorear la interacción entre los estudiantes. Esta situación favorecía que la colaboración se desarrollara de forma espontánea, generando resultados desiguales. La evidencia de equipos poco equilibrados, estudiantes con participación mínima y situaciones de dependencia de algunos compañeros o del acompañamiento adulto permitió reconocer que la equidad en el trabajo colaborativo no se garantiza únicamente por el hecho de trabajar en grupo, sino que debe ser prevista desde la planificación.

En ambas situaciones, estos hallazgos evidenciaron la pertinencia de la Competencia 2, ya que permitieron comprender que los problemas observados no debían analizarse únicamente como dificultades de ejecución en el aula, sino también como señales de una planificación que requería ser revisada en su coherencia interna. Esta competencia resultó clave para problematizar las decisiones pedagógicas previas, al llevar a revisar con mayor precisión qué propósitos de aprendizaje se estaban priorizando, qué criterios de evaluación se estaban definiendo, qué tipo de tareas se estaban proponiendo y qué condiciones de participación se estaban diseñando. En este sentido, se retoma la afirmación de Tobón (2007), quien señala que la planificación concreta la sesión de aprendizaje mediante la articulación de actividades, evaluación y recursos (p. 9).

A partir de esta revisión, se inició un proceso de transformación en la práctica docente, pasando de una planificación centrada principalmente en actividades y secuencias a una planificación más orientada hacia los aprendizajes, las evidencias y las condiciones pedagógicas

necesarias para que todos los estudiantes puedan comprender y participar. En coherencia con el planteamiento de Tobón, quien entiende las competencias como procesos complejos de desempeño que implican idoneidad y compromiso ético, se comprendió que mejorar la planificación resultaba indispensable para enfrentar ambas situaciones desde una perspectiva más reflexiva, flexible y coherente con las necesidades reales del aula.

### **2.3      Cómo se pone en juego la competencia para encarar las situaciones, y cómo se trabajaba antes**

La transformación de la práctica docente a partir de la Competencia 2 se expresó, en primer lugar, en una reorientación de la planificación. Inicialmente, las sesiones tendían a organizarse principalmente en función del contenido del día y de la secuencia del material de trabajo. Si bien existía una intención pedagógica, no siempre se explicitaban con suficiente claridad los criterios de evaluación ni se anticipaban las posibles barreras de aprendizaje y participación. A partir de la problematización de las situaciones analizadas, se comenzó a planificar con mayor precisión los propósitos, los criterios y las evidencias de aprendizaje, así como a revisar previamente la pertinencia de las estrategias y los recursos antes de su aplicación. Esta mejora coincide con lo que plantea Samaniego (2023) al señalar que la planificación educativa constituye una herramienta clave para orientar una formación integral.

En la situación relacionada con la comprensión de la multiplicación, este cambio implicó diseñar secuencias de aprendizaje que ya no se centraran únicamente en la repetición de ejercicios, sino en experiencias progresivas orientadas a la construcción de significado. En este sentido, se comenzaron a organizar situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes debían representar agrupaciones, comparar estrategias, explicar sus razonamientos y comprobar resultados. En la planificación de estas sesiones se incorporaron de manera explícita criterios vinculados con la representación de la situación, la explicación del procedimiento y la justificación de la respuesta. Esta decisión transformó tanto la enseñanza como la evaluación, ya que permitió observar procesos de comprensión que anteriormente permanecían invisibles cuando solo se revisaban los resultados finales.

De manera similar, en la situación relacionada con el trabajo colaborativo, la competencia se puso en juego cuando la planificación dejó de asumir que la cooperación surgiría espontáneamente por afinidad entre los estudiantes y comenzó a estructurar condiciones pedagógicas que favorecieran una participación más equitativa. En este proceso se previó la conformación de equipos heterogéneos a partir de criterios pedagógicos, considerando aspectos como la diversidad de género y la presencia de estudiantes que requerían apoyos educativos específicos. Un ejemplo de ello fue la elaboración de juegos matemáticos cooperativos, actividad en la que cada integrante asumía un rol definido dentro del equipo. Estos roles se asignaban considerando habilidades y preferencias de los estudiantes, por ejemplo: un estudiante encargado del diseño o ilustración del material, otro responsable de la escritura legible de las instrucciones y otro que asumía la presentación oral del juego. Asimismo, se planificó la rotación de roles para asegurar la participación de todos los integrantes.

Este tipo de organización permitió que los estudiantes se involucraran con mayor interés en las actividades, ya que podían desarrollar tareas acordes con sus habilidades, al mismo tiempo que fortalecían la comprensión del tema mediante la práctica. Al diseñar actividades matemáticas que exigían una interdependencia real entre los integrantes del equipo, se buscó asegurar que ningún estudiante pudiera resolver la tarea de manera aislada, sino que fuera necesario dialogar, contrastar ideas y tomar decisiones colectivas. Esta planificación más intencional se evidenció en las actividades propuestas durante los proyectos y experiencias de aprendizaje interactivas.

Otro cambio relevante en la práctica docente fue la incorporación, desde la planificación, de ajustes y apoyos pedagógicos para estudiantes que requerían apoyos educativos específicos. Anteriormente, estos apoyos surgían con frecuencia durante el desarrollo de la clase, en respuesta a las necesidades del momento. Si bien esta reacción resultaba valiosa, no siempre garantizaba continuidad ni coherencia en el proceso. Con el fortalecimiento de la Competencia 2, se comenzó a prever desde la planificación el uso de recursos adaptados, apoyos visuales, material concreto, consignas graduadas y diversas formas de participación y expresión, de manera que cada sesión contemplara distintas rutas de acceso al aprendizaje. Esta decisión se encuentra respaldada por las evidencias presentadas en el portafolio, tales como fichas adaptadas, materiales manipulativos y ajustes en las tareas propuestas.

De la misma manera, se transformó la manera de planificar la evaluación. En la práctica inicial, la evaluación tendía a concentrarse principalmente al final de la actividad o de la sesión. Actualmente, las secuencias de aprendizaje se diseñan incorporando criterios e instrumentos de evaluación desde la etapa de planificación, así como momentos específicos de observación, retroalimentación y ajuste durante el desarrollo de las actividades. En esta línea, se retoma el planteamiento de Anijovich y Cappelletti (2017), quienes destacan la importancia de planificar la búsqueda de evidencias como parte del proceso evaluativo. Este cambio permitió recoger evidencias más pertinentes tanto de la comprensión del significado multiplicativo como de la participación en el trabajo colaborativo, facilitando la toma de decisiones pedagógicas más oportunas durante el desarrollo de la clase.

## **2.4    Cómo los aportes de los cursos del programa han ayudado a enfrentar la situación**

Los cursos del Programa de Profesionalización Docente del Instituto Innova Teaching School (ITS) fueron fundamentales para transformar la comprensión de la planificación y fortalecer la puesta en acción de la Competencia 2. En los cursos vinculados con planificación curricular y enfoque por competencias se comprendió que planificar no consiste únicamente en ordenar actividades de manera lineal, sino en establecer una relación coherente entre propósitos, criterios, evidencias, estrategias, recursos y evaluación. En este marco, Samaniego (2023) plantea que la planificación es un proceso flexible y dinámico, sujeto a ajustes según las condiciones del contexto. Este enfoque permitió revisar críticamente las sesiones de aprendizaje y reconocer que una planificación sólida debe partir de lo que se espera que el estudiante logre, y no solo de aquello que el docente busca “avanzar”.

Los cursos de Desarrollo de Competencias y Pensamiento Matemático I y II también aportaron de manera decisiva, ya que permitieron comprender que la enseñanza de la multiplicación requiere planificar situaciones que movilicen la comprensión conceptual, el uso de representaciones y la argumentación, y no solo la resolución mecánica de ejercicios. Durante las actividades desarrolladas en el curso, al compartir con otros profesionales la resolución de problemas matemáticos, se evidenció que existen diversas formas de abordar una misma situación. Participantes provenientes de diferentes campos profesionales —como arquitectura, contabilidad o biología— proponían estrategias variadas basadas en su experiencia. En una de

las sesiones, por ejemplo, un grupo presentó una resolución muy técnica y compleja de un problema matemático; frente a ello, la docente Julissa Yabar orientó la reflexión preguntando cómo podría transformarse esa explicación para que fuera comprensible y útil para los niños. Esta experiencia permitió comprender que no se trata únicamente de dominar el contenido matemático o de resolver con rapidez operaciones numéricas, sino de contextualizar el conocimiento para responder a necesidades concretas y promover el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. A partir de esta reflexión se comenzaron a estructurar secuencias didácticas más coherentes con el enfoque del área, anticipando preconcepciones frecuentes y diseñando tareas que demandaran actuaciones matemáticas progresivas, desde lo simple hacia lo más complejo. Esta comprensión dialoga con los aportes de Santos Trigo (2021) sobre el valor de estructurar secuencias didácticas coherentes, así como con el enfoque por competencias propuesto por el Ministerio de Educación (Minedu, 2016; 2019).

Además, los cursos relacionados con el enfoque por competencias y la evaluación para el aprendizaje, junto con el trabajo desarrollado en el curso de Pensamiento Matemático, permitieron comprender que la planificación de la evaluación no puede separarse de la planificación de la enseñanza. Los aportes de Schroeder y Lester, retomados durante el curso, fortalecieron el interés por planificar tareas que promuevan el pensamiento estratégico y la metacognición en los estudiantes. Esto se concretó en la incorporación de criterios claros, instrumentos pertinentes y momentos de retroalimentación previstos desde la sesión de aprendizaje. En concordancia con lo planteado por Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación pasó a concebirse como una fuente de información para ajustar la enseñanza y no únicamente como un mecanismo para verificar resultados.

Por otro lado, los cursos sobre clima de aula y construcción de comunidad educativa, así como las actividades grupales e individuales desarrolladas durante cada sesión, permitieron reflexionar sobre la importancia de transferir las experiencias vividas en el programa al ámbito de la práctica profesional. Las dinámicas realizadas evidenciaron que, así como ocurre en los grupos de adultos, también en el aula escolar se presentan diversas formas de interacción, participación y aprendizaje. A ello se sumaron los aportes de los cursos relacionados con educación inclusiva y atención a la diversidad, que contribuyeron a que la planificación incorpore con mayor claridad la previsión de apoyos y la eliminación de barreras para el

aprendizaje y la participación. En este sentido, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) permitieron comprender que la diferenciación no debe aparecer únicamente como una adaptación posterior, sino como una decisión anticipada en el diseño de las experiencias de aprendizaje. Este enfoque tuvo un impacto directo en las sesiones de Matemática, especialmente en aquellas orientadas al aprendizaje de la multiplicación mediante el uso de material concreto, apoyos visuales y tareas graduadas.

Finalmente, los cursos y lecturas relacionados con el trabajo colaborativo y la mediación pedagógica reforzaron la comprensión de que la cooperación efectiva requiere una planificación intencional, la definición de roles, la responsabilidad compartida y la construcción de interdependencia positiva entre los integrantes del grupo. Esta perspectiva permitió replantear la organización del trabajo grupal en el aula de cuarto grado y comprender que la participación equitativa no surge de manera espontánea, sino que se construye a partir de decisiones de planificación coherentes con la finalidad formativa de la tarea (Johnson y Johnson, 1999; Díaz Barriga, 2010). En conjunto, estos aportes permitieron que la Competencia 2 se movilice con mayor sustento teórico y coherencia pedagógica en la práctica docente.

## **2.5 Logros alcanzados en la competencia**

Se ha logrado planificar con más claridad los propósitos de aprendizaje y los criterios de evaluación, alineándolos con aprendizajes significativos. A partir del análisis de las situaciones problemáticas, se comprendió la necesidad de replantear la planificación desde las demandas reales del aula y no únicamente desde el avance del texto o del contenido previsto.

De esta manera, se evidenció una mejora en la progresión de las actividades, organizando secuencias que transitan de lo concreto a lo representacional y, posteriormente, a lo simbólico, incorporando apoyos diferenciados y una mejor articulación entre propósitos, actividades y evaluación. El intercambio con docentes del grado contribuyó a anticipar dificultades conceptuales y a enriquecer las estrategias didácticas, fortaleciendo una planificación más flexible, contextualizada y coherente con el enfoque por competencias.

Otro logro importante fue planificar con intencionalidad el trabajo colaborativo mediante propuestas como el proyecto de matejuegos cooperativos. Esta experiencia permitió

anticipar barreras de participación, conformar equipos heterogéneos a partir de criterios pedagógicos, prever roles rotativos y diseñar tareas matemáticas que demandaran una interdependencia real entre los integrantes del equipo. De esta manera, la planificación dejó de centrarse exclusivamente en la secuencia de contenidos y pasó a estructurar condiciones pedagógicas que favorecen una participación más equitativa.

Paralelamente, se avanzó en la adecuación de recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversas necesidades. Un hecho significativo fue observar cómo un estudiante que solía asumir el liderazgo dentro de su equipo reconoció y valoró el esfuerzo de un compañero que requería acompañamiento, invitándolo a participar activamente en la tarea. Este tipo de evidencias permitió confirmar que una planificación más cuidadosa de los roles, los apoyos y la mediación pedagógica favorece no solo el aprendizaje matemático, sino también el desarrollo integral de los estudiantes y la convivencia en el aula.

## **2.6 Oportunidades de mejora relacionadas con la competencia**

Una oportunidad de mejora consiste en fortalecer la planificación de secuencias didácticas con mayor progresión conceptual y profundidad, articulando de manera más explícita el tránsito de lo concreto a lo representacional y, posteriormente, a lo simbólico. Este aspecto resulta especialmente relevante para consolidar la comprensión de los contenidos matemáticos y asegurar que los estudiantes puedan construir significados de manera progresiva.

Del mismo modo, en los casos de inclusión, la preparación de adaptaciones y estrategias pedagógicas pertinentes requiere un trabajo constante de análisis y diseño. En ocasiones, este proceso demanda más tiempo de elaboración, lo cual puede retrasar la formalización de la documentación solicitada por la institución, como la entrega anticipada de sesiones de aprendizaje y fichas de trabajo. Esta situación plantea el desafío de seguir fortaleciendo la organización del trabajo docente, la paciencia pedagógica y la capacidad de ajuste durante el proceso de planificación, sin perder la pertinencia ni la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **CAPÍTULO III**

### **COMPETENCIA 3:**

Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.

#### **3.1 Presentación de la competencia, lo que implica en el Nivel II, sus capacidades y la sinergia entre estas**

La Competencia 3 adquirió un papel central al reconocer que el aprendizaje matemático también depende del clima que se construye en el aula. En la práctica docente se evidenció que el temor al error, la inseguridad para intervenir y la participación desigual pueden afectar directamente la posibilidad de que los estudiantes expliquen procedimientos, compartan ideas y aprendan de manera colaborativa.

En el Nivel II, esta competencia exige generar un ambiente de respeto, confianza y empatía, así como sostener una convivencia democrática que favorezca la participación de todos los estudiantes. A partir del análisis de las situaciones problemáticas trabajadas, se comprendió que no basta con enseñar el contenido disciplinar, sino que también es necesario cuidar las formas en que los estudiantes se escuchan, se acompañan y se valoran dentro de las actividades de aprendizaje.

Esta comprensión se fortaleció al observar que algunos estudiantes evitaban participar en Matemática por temor a equivocarse. Otros buscaban estrategias más cercanas a su manera de comprender las situaciones: algunos recurrían a dibujos, otros utilizaban objetos del aula para representar las cantidades y otros requerían que el enunciado se repitiera o se explicara nuevamente. En lugar de interpretar estas acciones como desorden o falta de atención, se comenzó a reconocerlas como información pedagógica valiosa sobre las distintas formas en que los estudiantes construyen sus aprendizajes.

Igualmente, se identificó que, durante el trabajo colaborativo, los grupos tendían a organizarse de manera espontánea a partir de afinidades personales, género o cercanía afectiva. En varios equipos se observó que uno o dos estudiantes concentraban la mayor parte de la tarea,

mientras que otros mantenían una participación mínima. Frente a esta situación, se comprendió que la función docente no consiste únicamente en mantener la armonía del grupo, sino también en garantizar condiciones reales de participación, especialmente para aquellos estudiantes que requieren apoyos educativos específicos.

Desde esta perspectiva, la Competencia 3 articuló tres capacidades que operan en sinergia: generar un ambiente de respeto y confianza, promover el involucramiento de todos los estudiantes y regular la convivencia durante el desarrollo de las actividades. Esta sinergia se concretó en decisiones pedagógicas como la construcción de acuerdos de aula, la mediación oportuna ante situaciones de interacción, la validación del error como una oportunidad de aprendizaje y el diseño de actividades lúdicas y cooperativas orientadas a favorecer la participación equitativa.

Un momento significativo que permitió evidenciar estos avances fue observar cómo una estudiante animó a un compañero que presentaba dificultad para expresar sus ideas, y cómo el grupo comenzó a esperar su intervención con mayor respeto. Este tipo de situaciones, aunque aparentemente pequeñas, permitió confirmar que el clima de aula influye directamente en el aprendizaje y que la labor docente también implica cuidar el entorno emocional desde el cual los estudiantes se sienten seguros para participar y aprender.

### **3.2 Problematicación de las situaciones y pertinencia de la competencia**

Al inicio del proceso formativo, la comprensión del clima de aula se encontraba principalmente asociada al cumplimiento de normas básicas y al control de la conducta. Desde esta perspectiva, era posible identificar si el aula se mantenía tranquila o inquieta; sin embargo, todavía no se analizaba con suficiente profundidad cómo factores como el temor a equivocarse, la inseguridad para intervenir o las dinámicas de poder entre compañeros podían incidir en la construcción de los aprendizajes matemáticos.

Esta limitación se evidenció con claridad en la primera situación problemática. Durante el trabajo sobre el significado de la multiplicación, varios estudiantes evitaban explicar los procedimientos que utilizaban, respondían en voz baja o preferían que otro compañero hablara por ellos. En este contexto se comprendió que la dificultad no se relacionaba únicamente con la

comprensión conceptual del contenido, sino que también existía un componente emocional que influía en la participación y en el proceso de razonamiento. En esta línea, Casassus (2015) señala que las emociones influyen directamente en los procesos cognitivos, y que el miedo o la inseguridad pueden bloquear la participación y limitar las posibilidades de aprendizaje.

La evidencia recogida en el aula permitió observar precisamente esta situación: cuando el error era percibido como una amenaza, algunos estudiantes optaban por guardar silencio o repetir procedimientos de manera mecánica, sin lograr comprenderlos plenamente. A partir de ello, se comenzó a reconocer que fortalecer la comprensión matemática también implicaba construir un clima de mayor seguridad emocional, donde los estudiantes pudieran pensar en voz alta, compartir ideas y equivocarse sin temor a ser descalificados.

En la segunda situación problemática, relacionada con el trabajo colaborativo, la necesidad de problematizar el clima de aula se hizo aún más evidente. La organización espontánea de los equipos, basada principalmente en afinidades personales, generaba grupos donde algunos estudiantes concentraban la toma de decisiones, mientras que otros permanecían en una posición pasiva, con escasa participación en la construcción de la tarea. En determinados casos, incluso cuando se contaba con acompañamiento shadow, el estudiante podía encontrarse físicamente dentro del grupo sin lograr una participación real en la actividad.

Esta experiencia permitió comprender que la convivencia democrática no surge de manera espontánea y que la participación equitativa requiere de una intervención docente intencionada. En relación con ello, Boekaerts (2011) plantea que el involucramiento del estudiante depende en gran medida del sentido que este atribuye a la tarea y de la activación de emociones positivas; cuando una actividad se percibe como amenazante o genera inseguridad, el estudiante tiende a priorizar la autoprotección antes que el aprendizaje.

En este sentido, la Competencia 3 resultó fundamental para abordar ambas problemáticas, ya que permitió pasar de una mirada centrada exclusivamente en la conducta observable hacia una comprensión pedagógica del clima de aula como una condición esencial para aprender, participar y construir confianza. Asimismo, este enfoque dialoga con los aportes de Dweck (2006), quien sostiene que cuando el error es interpretado como evidencia de

incapacidad, puede generar bloqueo en el estudiante; sin embargo, cuando se promueve una mentalidad de crecimiento, el error se transforma en una oportunidad para reflexionar, aprender y mejorar.

### **3.3 Cómo se pone en juego la competencia para encarar las situaciones, y cómo se trabajaba antes**

Antes de iniciar este proceso reflexivo, la comprensión del clima de aula se encontraba asociada principalmente a la presencia o ausencia de conflictos visibles. Desde esta perspectiva, se tendía a considerar que un aula con pocos conflictos era un aula con un buen clima. En la práctica, esta mirada llevaba a priorizar el orden y el avance de las actividades, sin detenerse suficientemente en cómo se sentían los estudiantes al participar ni en cómo se distribuía la palabra dentro de los grupos.

De esta manera, el silencio de los estudiantes solía interpretarse como señal de atención o comprensión, cuando en varios casos respondía más bien a inseguridad o temor a equivocarse. Este reconocimiento permitió replantear la mediación pedagógica y observar con más profundidad lo que ocurría durante el desarrollo de las actividades matemáticas.

Una situación que contribuyó a esta reflexión fue la experiencia con una estudiante con TDAH que tendía a concentrarse principalmente en su propio avance dentro de la tarea. Sus compañeras interpretaban esta conducta como una falta de colaboración dentro del equipo. En lugar de corregir únicamente la conducta, se decidió detener la actividad para dialogar con el grupo, explicar que su forma de trabajar requería momentos de concentración individual y acordar tiempos específicos para que cada integrante pudiera avanzar en su proceso y luego compartirlo con el equipo. Este cambio de enfoque permitió que el grupo continuara el proyecto con más comprensión y respeto hacia las diferentes formas de trabajo.

A partir de este proceso, la mediación docente comenzó a orientarse desde una comprensión más pedagógica del clima de aula. En la enseñanza de la multiplicación, por ejemplo, ya no se solicita únicamente la respuesta correcta, sino que se abren espacios para que los estudiantes expliquen cómo pensaron el problema, incluso cuando sus procedimientos se

encuentran incompletos. Cuando aparece un error, se procura abordarlo como una oportunidad de análisis y aprendizaje, y no como motivo de desvalorización.

En las actividades colaborativas, la Competencia 3 se pone en juego al asumir que la convivencia democrática también se enseña dentro de la tarea matemática. Esto implica establecer acuerdos de participación, modelar formas de escucha respetuosa e intervenir cuando un estudiante monopoliza la actividad o cuando otro queda relegado dentro del grupo. Asimismo, se incorporan breves momentos de regulación grupal que permiten reflexionar sobre quiénes participaron, cómo se apoyaron entre sí y qué aspectos pueden mejorar como equipo.

Otro cambio significativo ha sido el cuidado de las altas expectativas para todos los estudiantes. En etapas anteriores, sin una intención explícita, se tendía a dirigir preguntas más complejas a quienes respondían con más seguridad. Actualmente se busca distribuir de manera más equitativa las oportunidades de participación, plantear retos para todos y comunicar confianza en las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante, especialmente en aquellos que requieren mayor apoyo que suelen mostrar dudas sobre sus capacidades.

Esta perspectiva dialoga con los aportes de Dweck (2006, 2015), quien sostiene que una mediación pedagógica que transmite confianza en las capacidades de los estudiantes y valora el esfuerzo favorece el desarrollo de una mentalidad de crecimiento. De este modo, la inclusión deja de comprenderse únicamente como una adaptación material o metodológica y pasa a constituirse también como una forma de trato pedagógico digno, exigente y respetuoso.

Desde esta mirada, se reconoce que un estudiante se encuentra verdaderamente incluido cuando no solo comparte el mismo espacio con sus compañeros, sino cuando su voz es escuchada, su participación tiene sentido dentro de la actividad y su aporte es valorado por el grupo. Esta convicción ha permitido transformar progresivamente la mediación docente y fortalecer la construcción de un clima de aula que favorezca el aprendizaje y la participación de todos.

### **3.4      Cómo los aportes de los cursos del programa han ayudado a enfrentar la situación**

Los cursos del Programa de Profesionalización Docente del ITS contribuyeron a fortalecer la comprensión del clima de aula desde una perspectiva más reflexiva y profesional. A través de los espacios de formación relacionados con la convivencia, la inclusión y la mediación pedagógica, se comprendió que generar un clima propicio para el aprendizaje no es una habilidad que surge de manera espontánea, sino una competencia que requiere planificación, observación permanente y mejora continua.

En particular, los aportes del curso “El clima y la construcción de una comunidad en el aula” resultaron significativos para comprender que la diversidad en el aula no debe ser asumida únicamente como una realidad que se tolera, sino como un criterio pedagógico que orienta el diseño de las interacciones y de las oportunidades de participación. Esta perspectiva permitió revisar algunas prácticas que, aun cuando se desarrollaban con buenas intenciones, podían situar a ciertos estudiantes en roles dependientes o con menor protagonismo dentro de las actividades de aprendizaje.

Por otro lado, los cursos vinculados al enfoque por competencias y a la evaluación para el aprendizaje contribuyeron a reconocer que el clima de aula se encuentra estrechamente relacionado con la calidad de las preguntas que se plantean, con la forma en que se brinda la retroalimentación y con el tratamiento pedagógico del error. Cuando la retroalimentación se limita únicamente a corregir la respuesta, el estudiante puede adoptar una actitud defensiva o de protección; en cambio, cuando la retroalimentación se orienta a comprender el razonamiento del estudiante, se generan muchas oportunidades para el diálogo, la reflexión y el aprendizaje.

Es así que, los cursos relacionados con la didáctica y el pensamiento matemático reforzaron la idea de que el trabajo colaborativo debe responder a una intención pedagógica clara. Durante el propio proceso formativo, la interacción con compañeros que sostenían diferentes puntos de vista permitió comprender que aprender con otros implica escuchar, argumentar, contrastar ideas y ajustar la propia postura. Esta experiencia formativa facilitó trasladar con más conciencia estas exigencias al trabajo con los estudiantes en el aula.

En conjunto, los aportes de los cursos del programa permitieron integrar el clima de aula y el desarrollo de las tareas de aprendizaje como parte de un mismo proceso pedagógico. Desde esta comprensión, la convivencia democrática no se desarrolla al margen del aprendizaje, sino dentro de las propias situaciones de aula, especialmente cuando los estudiantes se sienten seguros para intentar resolver problemas, equivocarse, dialogar con sus compañeros y volver a intentarlo.

### **3.5 Logros alcanzados en la competencia**

Uno de los logros más significativos ha sido asumir el clima de aula como una responsabilidad pedagógica que influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes. A partir de este proceso reflexivo, se ha desarrollado una mayor atención en la observación de cómo participan los estudiantes y de qué manera las interacciones que se producen entre ellos pueden favorecer o limitar la comprensión de los contenidos matemáticos.

De igual forma, se ha avanzado en la generación de espacios más seguros para la participación, mediante la construcción de acuerdos explícitos de escucha, la valoración del error como oportunidad de aprendizaje y una mediación docente más intencionada durante el desarrollo del trabajo en equipo. Estas acciones han permitido promover un ambiente donde los estudiantes se sienten con más confianza para expresar sus ideas, explicar sus procedimientos y participar activamente en las actividades propuestas.

Otro logro importante ha sido la mejora gradual en la participación equitativa dentro de varios grupos de trabajo. Si bien este proceso aún se encuentra en consolidación, se han evidenciado avances en la forma en que los estudiantes comparten responsabilidades, escuchan a sus compañeros y reconocen los aportes de todos los integrantes del equipo.

El abordaje de la situación problemática también permitió fortalecer la capacidad de reconocer que las dificultades relacionadas con la multiplicación no eran únicamente de carácter procedimental. En varios casos, estas dificultades estaban asociadas al temor a equivocarse, a la inseguridad al momento de participar y a una baja confianza en las propias capacidades. A partir de esta comprensión, se implementaron acciones orientadas a generar un ambiente más seguro, como trabajar el error desde una perspectiva formativa, promover normas de

convivencia construidas de manera conjunta y abrir espacios para que los estudiantes explicaran sus procedimientos sin temor a ser juzgados. Estas decisiones favorecieron una mayor persistencia y una mejor disposición frente a tareas que implicaban desafíos cognitivos.

En el ámbito del trabajo colaborativo, también se fortaleció el rol docente como mediador de las interacciones entre los estudiantes. Se pasó de una observación pasiva de la dinámica grupal a una intervención más oportuna, orientada a regular tensiones, favorecer la participación equitativa y sostener acuerdos de convivencia dentro del desarrollo de las tareas matemáticas.

Un indicador especialmente significativo de estos avances fue observar cómo algunos estudiantes comenzaron a reconocer y valorar el aporte de compañeros que anteriormente permanecían en un segundo plano dentro de las actividades. La presencia de gestos de empatía, apoyo mutuo y sentido de pertenencia dentro de los equipos permitió confirmar que el clima de aula no solo influye en el aprendizaje académico, sino que también contribuye a la formación de los estudiantes para la convivencia y la vida en común.

### **3.6 Oportunidades de mejora relacionadas con la competencia**

Una de las oportunidades de mejora identificadas consiste en continuar fortaleciendo la mediación pedagógica durante las interacciones que se producen en las actividades matemáticas. Resulta necesario desarrollar una capacidad para identificar con rapidez qué estudiantes están quedando al margen de una participación significativa dentro de la tarea y qué tipo de apoyo pedagógico requieren para reincorporarse activamente al proceso de aprendizaje.

Asimismo, se reconoce la necesidad de afinar la mediación docente durante el desarrollo de actividades lúdicas o gamificadas. En algunos momentos, este tipo de propuestas puede generar situaciones de desorden cuando los estudiantes priorizan la rapidez del juego por encima de la comprensión del procedimiento matemático que se busca desarrollar. Frente a ello, se plantea como desafío incorporar con intencionalidad pausas de análisis dentro de la actividad, promover la verbalización de las estrategias utilizadas por los estudiantes y plantear preguntas de carácter metacognitivo que permitan reflexionar sobre el proceso seguido para resolver las tareas.

## **CAPÍTULO IV**

### **COMPETENCIA 5:**

Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.

#### **4.1 Presentación de la competencia, lo que implica en el Nivel II, sus capacidades y la sinergia entre estas**

La Competencia 5 resultó decisiva en el proceso de mejora de la práctica docente, ya que permitió resignificar el sentido de la evaluación. A partir de esta competencia, la evaluación dejó de comprenderse únicamente como un mecanismo de control del resultado final y comenzó a asumirse como una herramienta pedagógica para comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes y tomar decisiones oportunas en la enseñanza. Este cambio de enfoque fue particularmente relevante tanto para la comprensión del significado de la multiplicación como para el seguimiento del trabajo colaborativo desarrollado en el aula.

En el Nivel II, esta competencia implica evaluar los aprendizajes involucrando a los estudiantes en el proceso, comunicar con claridad los criterios de evaluación y recoger evidencias pertinentes que permitan interpretar el nivel de desarrollo de las competencias. En la práctica docente, la explicitación de los criterios permitió identificar con precisión las dificultades que presentaban algunos estudiantes en la competencia Resuelve problemas de cantidad, especialmente en lo relacionado con la comprensión del significado de la multiplicación. De este modo, esta claridad contribuyó a ajustar las tareas de evaluación, de manera que las evidencias recogidas fueran más auténticas, contextualizadas y coherentes con las situaciones de aprendizaje planteadas.

La sinergia entre las capacidades se hizo visible cuando fue posible articular los criterios de evaluación, la recolección de evidencias, la interpretación de los desempeños y la retroalimentación en una misma ruta pedagógica. De esta manera, la evaluación dejó de

centrarse únicamente en la revisión de respuestas correctas o incorrectas y pasó a enfocarse en la comprensión de los procesos de pensamiento de los estudiantes: cómo interpretan las situaciones problemáticas, qué estrategias utilizan para resolverlas, qué errores se mantienen y qué tipo de apoyo pedagógico requieren para avanzar en su aprendizaje.

En esta comprensión resultaron especialmente valiosos los aportes de Anijovich y González (2016), Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) y Perrenoud (2012), quienes plantean que la evaluación debe entenderse como un proceso formativo orientado a interpretar actuaciones, analizar evidencias y tomar decisiones pedagógicas que favorezcan el desarrollo de las competencias en contextos significativos. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en un proceso continuo que acompaña el aprendizaje y orienta la mejora tanto de los estudiantes como de la práctica docente.

#### **4.2 Problematicación de las situaciones y pertinencia de la competencia**

Al inicio del proceso, la forma de evaluar los aprendizajes se encontraba influenciada por orientaciones y prácticas compartidas por docentes con mayor antigüedad en la institución. Estas prácticas señalaban que el trabajo matemático de los estudiantes debía centrarse principalmente en la repetición de ejercicios y en la memorización de las tablas de multiplicar. En consecuencia, la evaluación se orientaba fundamentalmente a revisar productos terminados, corregir ejercicios y comprobar si la respuesta final era correcta. Aunque esta forma de evaluación permitía identificar quién acertaba y quién no, resultaba insuficiente para comprender por qué varios estudiantes continuaban resolviendo mediante conteo de uno en uno o de dos en dos, por qué confundían la suma repetida con la relación multiplicativa o por qué algunos participaban muy poco durante el trabajo en equipo.

En la situación problemática vinculada a la comprensión de la multiplicación, esta limitación se hizo evidente cuando varios estudiantes lograban resolver ejercicios mecánicos, pero presentaban dificultades para explicar qué representaba una multiplicación o para justificar el procedimiento utilizado. En ese momento se comprendió que la evaluación aplicada estaba capturando únicamente el producto final y no el proceso de pensamiento de los estudiantes. En consecuencia, la información recogida no resultaba suficiente para replantear la enseñanza de

manera precisa ni para comprender con claridad las dificultades conceptuales presentes en el aula.

En la situación problemática relacionada con la participación desigual en el trabajo colaborativo, se evidenció una situación similar. Al observar únicamente el producto final del grupo, no siempre era posible distinguir qué estudiantes habían comprendido la tarea, quiénes habían participado activamente en la resolución del problema y quiénes habían seguido al grupo sin apropiarse realmente del aprendizaje. Esta forma de evaluación invisibilizaba la dinámica real de los equipos de trabajo y limitaba la posibilidad de brindar una retroalimentación pertinente tanto en la resolución matemática como en la interacción entre los estudiantes.

En este proceso de reflexión se produjo un cambio de comprensión que aparece evidenciado en el portafolio docente, cuando la evaluación comenzó a entenderse como un seguimiento de los procesos de aprendizaje, de la participación y de la corresponsabilidad dentro del trabajo grupal, y no únicamente como un mecanismo de control del resultado final. En este sentido, Philippe Perrenoud (2012) señala que evaluar competencias implica observar las actuaciones de los estudiantes en contextos significativos, analizando los procedimientos utilizados, las decisiones tomadas y la capacidad de justificar las respuestas. Su enfoque desplaza el énfasis del producto final hacia la comprensión del proceso.

De manera complementaria, los aportes de Anijovich (2010) sobre la evaluación para el aprendizaje ampliaron la comprensión de la evaluación como un proceso formativo. Desde esta perspectiva, resulta fundamental recoger evidencias no solo del resultado final de la tarea, sino también de la forma en que los estudiantes participan, interactúan, utilizan estrategias para resolver los problemas y enfrentan las dificultades que surgen durante el proceso.

Por ello, la Competencia 5 resultó pertinente para abordar ambas situaciones problemáticas, ya que permitió transitar de una evaluación centrada en la corrección de respuestas hacia una evaluación formativa capaz de generar información útil para orientar la enseñanza. Esta problematización fue significativa para la práctica docente, pues permitió reconocer que muchas de las dificultades observadas en el aula no se resolvían necesariamente

con la aplicación de más ejercicios, sino con una evaluación más precisa, contextualizada y coherente con el enfoque por competencias.

#### **4.3 Cómo se pone en juego la competencia para encarar las situaciones, y cómo se trabajaba antes**

En etapas anteriores de la práctica docente, la evaluación se concentraba principalmente en la revisión de cuadernos, fichas de trabajo y respuestas correctas. Esta forma de evaluar estaba influenciada por la idea de que el aprendizaje matemático debía centrarse fundamentalmente en la repetición de ejercicios y en la memorización de las tablas de multiplicar. Con frecuencia, la revisión de los trabajos se realizaba al finalizar la actividad, momento en el que recién se detectaban los errores, cuando muchas veces la oportunidad de intervenir pedagógicamente durante el proceso ya había pasado. Asimismo, los criterios de evaluación no siempre se explicitaban desde el inicio, por lo que los estudiantes sabían que debían resolver las actividades, pero no necesariamente comprendían qué aspectos de su desempeño estaban siendo observados ni cómo podían mejorar.

En la actualidad, la Competencia 5 se pone en juego desde el inicio de la sesión de aprendizaje, cuando se comunican de manera explícita los criterios de evaluación en relación con los propósitos de aprendizaje. En las actividades vinculadas con la multiplicación, los criterios comenzaron a considerar no solo la respuesta final, sino también aspectos como la representación de la situación problemática, la explicación del procedimiento utilizado, la verificación del resultado y el uso adecuado del lenguaje matemático.

Durante el desarrollo de la clase, se comenzó a recoger evidencias más variadas a través de la observación directa, las producciones escritas de los estudiantes, el uso de listas de cotejo, registros anecdóticos y, cuando resultaba pertinente, recursos digitales. Este conjunto de evidencias permitió observar con más detalle los procesos de aprendizaje y no depender únicamente de una ficha o práctica final para interpretar los avances de los estudiantes.

En el contexto del trabajo colaborativo, la evaluación también experimentó cambios significativos. En lugar de centrarse únicamente en el producto final del grupo, se comenzó a observar la participación de cada integrante, la calidad de la interacción, la distribución de

responsabilidades y la manera en que los estudiantes se apoyaban mutuamente para resolver la tarea. Este seguimiento permitió identificar con claridad quién comprendía el procedimiento, quién reproducía estrategias sin comprenderlas plenamente y quién requería mediación pedagógica.

Otro cambio importante se relaciona con la retroalimentación. Anteriormente, esta tendía a ser general o centrada únicamente en la corrección del error. Actualmente, se procura que la retroalimentación sea más descriptiva y orientadora, señalando qué aspectos ha logrado el estudiante, qué elementos necesita revisar y cuál podría ser el siguiente paso para mejorar su desempeño. Esta forma de retroalimentación ha favorecido una mayor claridad en los estudiantes y una mejor disposición para revisar sus respuestas y volver a intentar la resolución de las tareas.

De esta manera, se han incorporado momentos breves de autoevaluación y coevaluación, con el propósito de que los estudiantes reconozcan sus propios avances y dificultades. Durante la implementación de estas estrategias se observó una situación significativa: al solicitar a los estudiantes que realizaran una autoevaluación, varios manifestaron sorpresa, como si no imaginaran que evaluar su propio desempeño fuera posible. Al explicar las pautas y precisar que la intención era reconocer con honestidad aquello que no lograron resolver o las dudas que aún mantenían, se evidenciaron diferentes reacciones. Algunos estudiantes respondieron con más conciencia sobre su proceso de aprendizaje, mientras que otros tendían a centrarse en la idea de obtener la puntuación más alta.

La experiencia fue aún más reveladora durante la coevaluación. Cuando se indicó que debían evaluar a un compañero considerando los criterios establecidos, surgieron diversas reacciones: algunos estudiantes se miraban entre sí, otros sonreían con cierta complicidad y varios expresaron frases como “acuérdate que en el recreo...”, “tú me debes...”, “te ayudé...” o “no, tú no lo hiciste...”. Estas expresiones evidenciaron que, para algunos estudiantes, la evaluación entre pares podía asociarse inicialmente a relaciones personales, favores o conflictos previos, más que al análisis objetivo de evidencias y criterios.

Esta situación permitió reconocer la necesidad de continuar formando una cultura de evaluación justa, ética y centrada en el aprendizaje. Frente a ello, se realizó una intervención pedagógica para explicar el sentido formativo de la coevaluación, resaltando la importancia de la honestidad y del análisis basado en los criterios establecidos, evitando juicios subjetivos o influencias personales. De esta manera, estas estrategias no solo permitieron recoger información adicional sobre cómo los estudiantes comprenden las tareas, sino también sobre cómo perciben su participación y la de sus compañeros dentro del trabajo en equipo.

#### **4.4 Cómo los aportes de los cursos del programa han ayudado a enfrentar la situación**

Los cursos del programa vinculados al enfoque por competencias y a la evaluación para el aprendizaje fueron fundamentales para fortalecer el desarrollo de esta competencia. A través de estos espacios formativos se comprendió que evaluar no consiste únicamente en verificar resultados al final de una actividad, sino en recoger evidencias durante el proceso para tomar decisiones pedagógicas oportunas que permitan orientar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los aportes más relevantes fue comprender que una evaluación formativa requiere ser planificada con anticipación, definiendo con claridad qué evidencias se observarán, mediante qué instrumentos se recogerán y para qué decisiones pedagógicas se utilizarán. A partir de estos aprendizajes, se comenzó a valorar no solo las respuestas escritas de los estudiantes, sino también las estrategias que emplean para resolver las tareas, los intercambios que se producen entre pares, las explicaciones orales y la persistencia que demuestran frente a las dificultades.

De igual manera, los cursos contribuyeron a fortalecer la comprensión de la retroalimentación como una forma de mediación pedagógica con intención formativa. A partir de esta perspectiva, se comenzó a elaborar devoluciones más claras, descriptivas y orientadas al progreso del estudiante, evitando comentarios generales que no brindan información suficiente para que el estudiante comprenda qué aspectos debe mejorar o cómo puede avanzar en su proceso de aprendizaje.

También resultaron valiosos los aportes relacionados con la evaluación auténtica y la educación inclusiva, ya que permitieron replantear la manera de evaluar considerando la diversidad de los estudiantes. Este enfoque impulsó la diversificación de instrumentos y formas de recoger

evidencias, especialmente en aquellos casos en los que los estudiantes requieren apoyos educativos específicos.

En la práctica, estos aprendizajes se reflejaron en la incorporación de estrategias como el uso de material manipulativo, apoyos visuales, consignas graduadas y criterios de evaluación más sensibles a los procesos de aprendizaje. De esta manera, la evaluación comenzó a orientarse no solo a valorar los resultados obtenidos, sino también a comprender las formas en que cada estudiante construye su aprendizaje y los apoyos que requiere para avanzar.

#### **4.5 Logros alcanzados en la competencia**

Uno de los logros más significativos ha sido la transformación en la manera de comprender y aplicar la evaluación dentro de la práctica docente. En una etapa inicial predominaba una evaluación centrada principalmente en verificar si el resultado obtenido por el estudiante era correcto. Sin embargo, el análisis crítico de la situación problemática permitió reconocer la necesidad de evaluar también el proceso de pensamiento que los estudiantes desarrollan al resolver una tarea matemática. Esta toma de conciencia favoreció el tránsito hacia una evaluación más formativa, orientada a interpretar cómo los estudiantes construyen el significado multiplicativo y qué estrategias utilizan para resolver las situaciones planteadas.

En este proceso se diversificaron los instrumentos de evaluación, incorporando listas de cotejo, observación de estrategias, análisis de representaciones utilizadas por los estudiantes, espacios de autoevaluación y momentos de retroalimentación más específicos. Estas herramientas permitieron recoger evidencias más ricas sobre el razonamiento de los estudiantes, identificar con mayor claridad errores conceptuales y ajustar con más oportunidad la mediación pedagógica. Como resultado, se fortaleció la capacidad para evaluar con una intención pedagógica clara y no únicamente para asignar una calificación final.

Asimismo, esta experiencia permitió consolidar el desarrollo de la Competencia 5, al resignificar la evaluación como un proceso formativo que acompaña el aprendizaje de manera continua y que no se limita al producto final de la actividad. Inicialmente, la mirada evaluativa se dirigía principalmente al cumplimiento de la tarea matemática; sin embargo, al analizar la participación desigual dentro del trabajo colaborativo, se comprendió la importancia de recoger

evidencias también sobre la forma en que los estudiantes interactúan, cómo se distribuyen los roles dentro del equipo, quiénes participan activamente y quiénes pueden quedar al margen del proceso.

Durante la implementación del proyecto se incorporaron rúbricas, listas de cotejo, autoevaluaciones y coevaluaciones, las cuales hicieron visibles criterios vinculados no solo al desempeño matemático, sino también al trabajo cooperativo. Este seguimiento continuo permitió brindar una retroalimentación más precisa, ajustar la mediación pedagógica y ofrecer apoyos más pertinentes a los estudiantes que requerían acompañamiento para participar activamente en la tarea.

#### **4.6 Oportunidades de mejora relacionadas con la competencia**

Se reconoce como una oportunidad de mejora la sistematización de los registros de evaluación formativa. Si bien se han logrado avances en la recolección de evidencias y en la retroalimentación brindada a los estudiantes, aún es necesario fortalecer y diversificar los instrumentos y formatos utilizados para registrar la información del proceso de aprendizaje. Esto permitirá comparar con mayor claridad el punto de partida de los estudiantes, su progreso a lo largo del proceso y el impacto de los ajustes pedagógicos realizados tanto a nivel individual como grupal.

De esta manera, se identifica la necesidad de profundizar el seguimiento de la calidad de las interacciones matemáticas durante el trabajo colaborativo, especialmente en los procesos de autoevaluación y coevaluación, los cuales representan experiencias relativamente nuevas para los estudiantes. Durante su implementación se observó que, en algunos casos, la honestidad en la autoevaluación fue asumida de manera superficial, priorizando la obtención de puntajes altos por encima de un reconocimiento real de los aprendizajes alcanzados.

En el caso de la coevaluación, también se evidenció que algunos juicios podían verse influenciados por relaciones personales, favores o conflictos previos entre compañeros. Esta situación reafirma la necesidad de continuar formando una cultura de evaluación justa, ética y centrada en el aprendizaje, donde los estudiantes aprendan progresivamente a valorar las evidencias, los criterios y el sentido formativo de la evaluación.

## **CAPÍTULO V**

### **COMPETENCIA 7:**

Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil, aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados

#### **5.1 Presentación de la competencia, lo que implica en el Nivel II, sus capacidades y la sinergia entre estas**

La Competencia 7 adquiere un sentido significativo en la práctica docente cuando se comprende que algunas dificultades de aprendizaje no pueden abordarse únicamente desde las decisiones pedagógicas que se toman dentro del aula. En el proceso de enseñanza de la multiplicación, se hizo evidente la necesidad de establecer un diálogo con las familias y con otros actores cercanos al estudiante para dar continuidad al acompañamiento educativo y comprender mejor determinadas necesidades de aprendizaje.

En el Nivel II, esta competencia implica establecer relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias y con la comunidad educativa. Dentro de sus capacidades, en la práctica se han movilizadas principalmente aquellas vinculadas con la comunicación pedagógica con las familias, la orientación para el acompañamiento desde el hogar y el diálogo con la tutora y el personal de apoyo cuando la situación lo ha requerido. Estas capacidades se articularon para sostener decisiones pedagógicas más pertinentes dentro del aula y favorecer un acompañamiento más coherente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Un ejemplo concreto de esta articulación se evidenció al orientar a las familias sobre cómo reforzar el aprendizaje de la multiplicación mediante situaciones cotidianas. En una reunión particular, una madre de familia manifestó su preocupación por el desempeño de su hijo en el área de Matemática, a pesar de que ambos padres se desempeñaban como contadores. En ese contexto, se le compartieron algunas recomendaciones para fortalecer la conciencia numérica desde experiencias de la vida diaria, como involucrar al estudiante en actividades de

compra en el mercado, elaborar una lista de productos y permitirle realizar pagos sencillos, solicitando su vuelto y relacionando estas acciones con lo aprendido en clase.

En otro caso, a solicitud de la familia, se propuso que el estudiante enviara a la escuela algunos materiales concretos, los cuales podían ser utilizados junto con su acompañante shadow. Estos recursos permitieron trabajar la comprensión inicial de la multiplicación a través de la manipulación de material base diez, para luego transferir ese aprendizaje a la resolución de ejercicios en fichas adaptadas que incorporaban representaciones gráficas, dibujos y uso de colores.

En este proceso se reconoce principalmente el logro de la capacidad vinculada a incorporar en la práctica pedagógica los saberes y recursos culturales de las familias y establecer relaciones de colaboración con ellas. A diferencia de otras competencias desarrolladas en el portafolio, en esta se ha logrado evidenciar con claridad el desarrollo de esta capacidad específica.

La sinergia entre estas acciones se refleja en la incorporación de los saberes y recursos culturales de los estudiantes en las prácticas de enseñanza mediante el diálogo con sus familias. Si bien la participación familiar fue limitada en número, las familias que asistieron a las reuniones programadas mostraron un compromiso significativo, participando activamente en los encuentros y compartiendo experiencias, hábitos y formas de aprendizaje de sus hijos.

Este intercambio permitió fortalecer relaciones de colaboración y construir, de manera conjunta, estrategias útiles para reforzar en casa —desde experiencias vivenciales— la importancia de las matemáticas en la vida cotidiana. Estas acciones quedaron registradas en actas de reunión, así como en los espacios destinados a compartir con las familias los logros y avances alcanzados por los estudiantes.

Promover la participación de las familias y su involucramiento en el proceso educativo contribuye a potenciar el desarrollo de las competencias de los estudiantes desde una mirada integral, en coherencia con el enfoque intercultural y el enfoque de derechos, que reconocen a la familia como un actor clave en el proceso de aprendizaje.

## 5.2 Problematicación de las situaciones y pertinencia de la competencia

La pertinencia de la Competencia 7 se hizo evidente cuando se comprendió que las dificultades de algunos estudiantes en la comprensión de la multiplicación no podían abordarse únicamente mediante ajustes metodológicos dentro del aula. A partir de la observación de sus respuestas y desempeños, se identificó que varios estudiantes requerían una mayor continuidad en el acompañamiento, especialmente para reforzar el uso de materiales concretos, la comprensión de consignas y la seguridad para enfrentar tareas matemáticas fuera del espacio escolar.

En este contexto, la relación con las familias dejó de percibirse como un aspecto complementario y pasó a constituirse en una condición pedagógica relevante. No obstante, también se reconoció que la disposición de las familias para participar en reuniones y espacios de diálogo resultaba fundamental para sostener este acompañamiento. En ese sentido, Joyce L. Epstein (2011) señala que el trabajo articulado entre familia, escuela y comunidad fortalece las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, al promover asociaciones y colaboraciones que contribuyen a mejorar los procesos educativos.

Esta necesidad se hizo aún más evidente cuando algunas familias comenzaron a consultar qué materiales o estrategias podían utilizar en casa para apoyar a sus hijos. Este hecho resultó significativo, ya que evidenció una disposición genuina de acompañamiento por parte de las familias, pero también mostró la necesidad de ofrecer orientaciones pedagógicas más claras y pertinentes. No bastaba con solicitar “refuerzo en casa”; era necesario traducir el enfoque de enseñanza utilizado en el aula en acciones concretas que las familias pudieran comprender y aplicar, sin que ello implicara reemplazar la labor pedagógica de la escuela.

En algunos casos, las familias contaban con el apoyo de docentes sombra para el acompañamiento de sus hijos; sin embargo, también requerían orientaciones específicas para reforzar adecuadamente los aprendizajes desde el hogar. En esta línea, Wilder (2014) sostiene que la relación entre la participación de los padres y el logro académico es positiva, señalando que “the relationship between parental involvement and academic achievement was positive” (p. 377). De manera similar, Balarin y Cueto (2008) indican que “la participación de los padres

de familia en la educación se considera cada vez más como un aporte al aprendizaje y el rendimiento” (p. 4).

A partir de esta experiencia, la competencia adquiere sentido como una práctica de corresponsabilidad entre la escuela y las familias, y no como una delegación del aprendizaje hacia el hogar. El diálogo con las familias permitió recoger información valiosa sobre los hábitos, rutinas y formas de aprendizaje de los estudiantes, lo cual enriqueció la comprensión de la situación pedagógica.

En este proceso también se problematizó una idea que anteriormente estaba más presente en la práctica docente: asumir que una misma indicación o actividad puede funcionar de igual manera para todos los estudiantes. La Competencia 7 resultó pertinente porque permitió ampliar la mirada pedagógica y considerar el contexto familiar como un elemento importante en el análisis de las dificultades y en la búsqueda de estrategias de acompañamiento más ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

### **5.3    Cómo se pone en juego la competencia para encarar las situaciones, y cómo se trabajaba antes**

Antes de este proceso, la relación con las familias se centraba principalmente en la comunicación general del curso y en aspectos habituales de seguimiento académico o conductual. Si bien existía contacto con ellas, este no siempre se traducía en orientaciones pedagógicas específicas ni en una corresponsabilidad clara sobre cómo acompañar los aprendizajes desde el hogar. En la práctica, la docente tendía a concentrar la búsqueda de soluciones a las dificultades de aprendizaje únicamente dentro del aula, sin aprovechar plenamente el potencial de las familias como aliadas en el proceso formativo.

La Competencia 7 comenzó a ponerse en juego de manera más explícita cuando algunas consultas de las familias sobre materiales y formas de apoyo evidenciaron una oportunidad pedagógica que no estaba siendo aprovechada. A partir de ello, en lugar de responder únicamente de manera puntual, se empezó a ofrecer orientaciones más concretas para acompañar la comprensión de la multiplicación mediante situaciones cotidianas, como la realización de agrupaciones, repartos o el uso de objetos disponibles en el hogar. Estas

orientaciones procuraban que el apoyo familiar se centrara en la comprensión de los procedimientos matemáticos y no solo en la repetición mecánica de ejercicios.

Este cambio, aunque aparentemente pequeño, resultó significativo en la práctica docente, ya que implicó reconocer a las familias como parte activa del proceso de aprendizaje. Una experiencia que reforzó esta percepción ocurrió durante una actividad escolar en la que participaron las familias. En ese contexto, una madre de familia del aula de 4.º “B” se acercó para comentar que su hijo se mostraba muy contento con la manera en que se promovía su participación en clase. Durante la reunión, el estudiante se mostró tranquilo, sonriente e integrado con sus compañeros, lo que evidenció un efecto positivo en su bienestar y motivación. Esta experiencia resultó especialmente significativa y fortaleció la convicción de que la participación familiar puede contribuir al desarrollo emocional y académico de los estudiantes.

Con ello, la competencia se movilizó cuando se incorporó el diálogo con la tutora y con el personal de apoyo para revisar las primeras decisiones pedagógicas adoptadas frente a las dificultades observadas. Estas conversaciones permitieron comprender con mayor profundidad las necesidades de algunos estudiantes y analizar las intervenciones desde una perspectiva más amplia.

#### **5.4      Cómo los aportes de los cursos del programa han ayudado a enfrentar la situación**

Los aportes de los cursos del programa permitieron comprender que la relación con las familias no debe limitarse únicamente a informar avances o dificultades de los estudiantes, sino que forma parte de una práctica pedagógica más amplia vinculada a la corresponsabilidad educativa y al derecho de los estudiantes a recibir un acompañamiento coherente entre la escuela y el hogar. Esta comprensión fortaleció la manera de asumir la Competencia 7, al reconocer que la comunicación con las familias también posee un sentido formativo dentro del proceso educativo y no constituye un aspecto accesorio de la enseñanza.

Desde los cursos vinculados al enfoque por competencias y a la evaluación para el aprendizaje, se comprendió con claridad que las familias requieren orientaciones concretas sobre qué se espera que aprendan sus hijos y de qué manera pueden acompañar este proceso sin

sustituir el trabajo pedagógico de la escuela. Este marco permitió organizar de mejor manera los mensajes dirigidos a las familias, priorizando explicaciones sencillas sobre el enfoque de comprensión matemática, el uso de materiales cotidianos y la importancia de acompañar a los estudiantes mediante preguntas, escucha y práctica contextualizada. Como resultado, la comunicación con las familias adquirió un carácter más claro y pedagógicamente útil.

En este sentido, Joyce L. Epstein (2011) señala que cuando las familias participan activamente en la vida escolar se fortalecen tanto el bienestar como los logros de los estudiantes. De manera complementaria, Wilder (2014) concluye que “the relationship between parental involvement and academic achievement was positive” (p. 377), lo que refuerza la importancia de promover vínculos colaborativos sostenidos entre la escuela y las familias.

Por otro lado, los cursos relacionados con clima del aula, enseñanza y aprendizaje, inclusión y atención a la diversidad contribuyeron a fortalecer la comprensión de que el vínculo con las familias y con el personal de apoyo adquiere especial relevancia cuando existen estudiantes con necesidades educativas específicas. A partir de esta mirada, se empezó a valorar con mayor profundidad el intercambio de información con las familias acerca de las formas de comunicación más adecuadas, los apoyos posibles y las condiciones que favorecen la participación activa de los estudiantes en las actividades de aprendizaje.

Si bien este aprendizaje aún no se ha traducido en un sistema plenamente consolidado de trabajo con las familias, sí ha generado una marcada conciencia profesional sobre la importancia de establecer relaciones de colaboración sostenidas. Esta toma de conciencia constituye un avance significativo en la práctica docente, al reconocer que la participación familiar es un elemento clave para fortalecer el acompañamiento integral de los estudiantes y favorecer mejores oportunidades de aprendizaje.

## **5.5 Logros alcanzados en la competencia**

La situación problemática también permitió fortalecer la competencia vinculada al trabajo con las familias. Al identificar que varios estudiantes necesitaban mayor acompañamiento para comprender la multiplicación, se reconoció que el apoyo desde el hogar podía constituirse en un aliado importante, siempre que este estuviera orientado pedagógicamente. A partir de ello,

se brindaron orientaciones concretas a algunas familias para reforzar experiencias de agrupación, reparto y cálculo mediante situaciones cotidianas, procurando evitar que el apoyo se reduzca únicamente a la memorización de las tablas de multiplicar.

La Competencia 7 se fortaleció en la medida en que se comprendió que la participación y la inclusión no se sostienen únicamente dentro del aula, sino también a través del acompañamiento que se construye con las familias. En este proceso se fue identificando que algunas dinámicas sociales del grupo —como la preferencia por ciertos compañeros, la resistencia a trabajar con otros o la inseguridad para participar— requerían una comunicación cuidadosa y pedagógica con los adultos responsables. Esto resultó especialmente importante para alinear expectativas y sostener mensajes coherentes relacionados con el respeto, la colaboración y la valoración de la diversidad.

En ese sentido, se comenzaron a incorporar orientaciones breves y concretas para que las familias pudieran reforzar en casa actitudes vinculadas al trabajo en equipo, tales como la escucha, el respeto por los turnos y la valoración de las diferencias. Estas orientaciones se plantearon desde una perspectiva formativa, evitando abordar estas situaciones únicamente como un tema disciplinario.

Este avance permitió asumir con mayor claridad que la corresponsabilidad con las familias también contribuye a fortalecer la inclusión educativa, ya que ayuda a sostener los procesos de aprendizaje, prevenir etiquetas y favorecer la participación de los estudiantes desde un enfoque centrado en el acompañamiento y el apoyo, más que en el juicio o la sanción.

## **5.6 Oportunidades de mejora relacionadas con la competencia**

Se reconoce como una oportunidad de mejora seguir fortaleciendo la corresponsabilidad de las familias en el acompañamiento del aprendizaje, especialmente en la asistencia a reuniones o en la solicitud de citas que permitan sostener un diálogo pedagógico más constante entre escuela y hogar. En este sentido, se requiere promover un marco de involucramiento de todas las familias para reforzar desde casa la comprensión de la multiplicación y fomentar actividades familiares que favorezcan las relaciones interpersonales, con especial atención a los estudiantes en situación de inclusión.

Paralelamente, se identificó que algunas familias no siempre consideran necesarias estas orientaciones, lo que evidencia la importancia de proponer pautas breves, claras y comprensibles que faciliten el refuerzo en casa de nociones básicas como las agrupaciones, los repartos y el uso de materiales cotidianos. Desde un enfoque de derechos, resulta importante promover un acompañamiento familiar cálido y formativo que favorezca la participación del niño en la vida familiar y fortalezca habilidades de autonomía, cooperación y confianza, necesarias para sostener sus avances académicos y socioemocionales.

## **CAPÍTULO VI**

### **COMPETENCIA 8:**

Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

#### **6.1 Presentación de la competencia, lo que implica en el Nivel II, sus capacidades y la sinergia entre estas**

La Competencia 8 atraviesa todo el informe, ya que el núcleo del trabajo ha sido reflexionar sobre la propia práctica docente para comprenderla y transformarla. Las dos situaciones problemáticas analizadas —la comprensión del significado de la multiplicación y la participación desigual en el trabajo colaborativo— permitieron reconocer que muchas de las respuestas iniciales, aunque bien intencionadas, estaban sostenidas en supuestos que requerían ser revisados.

En el Nivel II, esta competencia implica analizar críticamente la práctica a partir de evidencias, identificar fortalezas y aspectos de mejora, y transformar esa reflexión en decisiones pedagógicas más pertinentes. En este proceso, la reflexión dejó de ser únicamente una reacción posterior a la clase y pasó a convertirse en una herramienta de aprendizaje profesional que permitió revisar lo que se hacía, por qué se hacía y qué efectos generaba en los estudiantes.

La sinergia entre sus capacidades se hizo visible al articular la observación de la práctica, el análisis de evidencias, el diálogo con otros actores educativos y el reajuste de las estrategias pedagógicas. Gracias a este proceso, fue posible reconocer avances reales, asumir las propias limitaciones sin justificarlas y sostener una mejora continua con sentido profesional y humano.

#### **6.2 Problematicación de las situaciones y pertinencia de la competencia**

La pertinencia de la Competencia 8 se hizo evidente en las dos situaciones complejas analizadas en la práctica docente. En la primera, vinculada a la enseñanza de la multiplicación, inicialmente

se asumía que la repetición de ejercicios y la memorización de las tablas serían suficientes para que los estudiantes comprendieran el contenido. Sin embargo, al proponer actividades con material concreto y problemas que exigían interpretar relaciones multiplicativas, varios estudiantes mostraron inseguridad, recurrieron al conteo uno a uno o repitieron respuestas sin poder explicar su procedimiento. Este contraste entre lo esperado y lo observado llevó a problematizar la propia enseñanza y a revisar los supuestos que orientaban la práctica pedagógica.

En la segunda situación, relacionada con la participación desigual en el trabajo colaborativo, la competencia también resultó fundamental, ya que el problema no podía resolverse únicamente incorporando más actividades grupales. Fue necesario revisar las decisiones relacionadas con la organización de los equipos, la mediación docente, el seguimiento del trabajo y el sentido pedagógico del aprendizaje compartido y de la equidad en la participación. En este proceso, la reflexión profesional dejó de ser un complemento y se convirtió en una condición necesaria para encarar la situación con más rigor.

Esta centralidad de la reflexión se evidencia en la forma en que el informe presenta la experiencia: no solo como una descripción de lo realizado, sino como un proceso de análisis y transformación de la práctica, sustentado en evidencias del portafolio. Por ello, la Competencia 8 no ocupa un lugar accesorio en el informe; por el contrario, puede considerarse el eje que articula las demás competencias, permitiendo comprenderlas no como acciones aisladas, sino como decisiones pedagógicas revisadas, argumentadas y mejoradas a partir de la experiencia.

En esta línea, Schön (1983) sostiene que “los profesionales competentes reflexionan sobre su acción para comprenderla y mejorarla” (p. 68), destacando que la reflexión constituye el núcleo del desarrollo profesional docente. De manera complementaria, Perrenoud (2004) afirma que “la práctica reflexiva es una condición esencial para la regulación y mejora de la acción pedagógica” (p. 45). Estos aportes respaldan que la reflexión sistemática no solo permite identificar aciertos y dificultades, sino que también orienta la toma de decisiones pedagógicas más pertinentes y fundamentadas.

### **6.3      Cómo se pone en juego la competencia para encarar las situaciones, y cómo se trabajaba antes**

Antes de este proceso, la reflexión sobre la práctica docente era más inmediata y funcional. Cuando una actividad no resultaba como se esperaba, se tendía a pensar que era necesario incorporar más repetición, más ejercicios o algún apoyo puntual, sin detenerse suficientemente a analizar qué estaba ocurriendo realmente en el aprendizaje de los estudiantes ni qué supuestos estaban orientando las decisiones pedagógicas. En la enseñanza de la multiplicación, por ejemplo, se partía de la idea de que el dominio del cálculo y la memorización permitirían resolver problemas con mayor facilidad, priorizando el resultado final por encima de la comprensión de los procesos.

La Competencia 8 comenzó a ponerse en juego de manera más clara cuando se empezó a leer la práctica con más honestidad profesional. Un momento especialmente significativo ocurrió cuando una estudiante, al enfrentarse al material concreto, expresó con frustración: “¿Cómo voy a hacer? ¿Cómo uso esto? ¡No sé multiplicar! ¿Me ayudas?”. Esta situación no solo evidenció una dificultad matemática, sino también inseguridad, bloqueo y una relación frágil con el error. A partir de esa experiencia, el problema dejó de interpretarse únicamente como una falta de práctica y comenzó a analizarse desde preguntas más profundas sobre qué se estaba enseñando, cómo se estaba enseñando y qué condiciones se estaban generando para que los estudiantes se sintieran capaces de aprender.

Desde entonces, la competencia se ha expresado en acciones concretas, como la observación más atenta de las respuestas de los estudiantes, la revisión de cuadernos y producciones, el análisis de los errores como indicadores de comprensión, el registro de dudas que surgen durante la clase y el cuestionamiento de los propios supuestos pedagógicos. En este proceso se comprendió que el uso de materiales concretos no resuelve por sí mismo las dificultades de aprendizaje, sino que requiere una mediación pedagógica que incorpore preguntas, acompañamiento y oportunidades para que los estudiantes expliquen sus procedimientos. Esta toma de conciencia representó un cambio importante en la manera de comprender la enseñanza.

Asimismo, la reflexión no se desarrolló únicamente de forma individual. El diálogo con la tutora, las consultas de algunas familias y los aportes del personal de apoyo permitieron analizar la situación desde una perspectiva más amplia. Este intercambio favoreció la revisión de las decisiones pedagógicas y permitió asumir la mejora de la práctica como una responsabilidad profesional compartida.

En este sentido, la reflexión docente implica revisar críticamente las estrategias empleadas, contrastarlas con referentes teóricos y con evidencias de aprendizaje, y tomar decisiones de ajuste con fundamento pedagógico. Además, esta competencia se fortalece cuando la reflexión se desarrolla en espacios de diálogo profesional, ya que el intercambio con otros docentes amplía la comprensión de la práctica y favorece la construcción de saber pedagógico compartido. En esta línea, Perrenoud (2004) señala que “la práctica reflexiva es una condición esencial para la regulación y mejora de la acción pedagógica” (p. 45). Desde esta perspectiva, la Competencia 8 permite que la experiencia cotidiana se transforme en aprendizaje profesional y contribuya a consolidar una identidad docente crítica, autónoma y comprometida con la mejora continua.

#### **6.4      Cómo los aportes de los cursos del programa han ayudado a enfrentar la situación**

Los cursos del programa fueron claves para que la reflexión sobre la práctica dejara de ser solo intuitiva y se convirtiera en una reflexión con mayor sustento pedagógico y teórico. En el curso Desarrollo y Aprendizaje, se comprendió mejor cómo se articulan los factores cognitivos, emocionales y sociales en el aprendizaje escolar. Esto permitió interpretar con mayor profundidad por qué algunos estudiantes no lograban avanzar en la comprensión de la multiplicación y cómo el temor al error o la inseguridad podían incidir directamente en su desempeño. A partir de ello, las dificultades comenzaron a analizarse desde una lógica de desarrollo y no desde una lectura reducida al “no sabe” o “no puede”.

En Desarrollo de Competencias y Pensamiento Matemático I y II, fue posible revisar los propios supuestos sobre la enseñanza de la multiplicación. Estos cursos permitieron comprender que las respuestas incorrectas, el conteo uno a uno o la suma reiterada no constituyen únicamente errores procedimentales, sino manifestaciones de una comprensión aún en proceso

sobre las relaciones multiplicativas. Este aporte fortaleció la capacidad reflexiva, al ofrecer criterios para interpretar mejor las evidencias de aula y diseñar respuestas pedagógicas más pertinentes.

El curso Enfoque por competencias y evaluación para el aprendizaje también tuvo un impacto significativo, ya que permitió comprender que enseñar no consiste únicamente en transmitir procedimientos, sino en generar situaciones en las que los estudiantes movilizan saberes con sentido. Desde esta perspectiva, la evaluación dejó de entenderse como un momento de verificación final y pasó a asumirse como una fuente de información para decidir, ajustar y acompañar mejor el aprendizaje. Esta mirada fortaleció directamente la Competencia 8, al proporcionar criterios para revisar la práctica a partir de evidencias y no solo de impresiones.

## **6.5 Logros alcanzados en la competencia**

La competencia de reflexión sobre la práctica se fortaleció de manera transversal a toda la experiencia. El análisis de la situación problemática llevó a la docente a revisar críticamente supuestos presentes en su enseñanza, especialmente la idea de que repetir procedimientos y memorizar tablas era suficiente para aprender multiplicación. La evidencia del aula mostró que muchos estudiantes podían resolver ejercicios, pero no necesariamente comprendían lo que estaban haciendo.

A partir del análisis de producciones, registros de aula, resultados de evaluación y diálogo con colegas, la docente fue construyendo una reflexión más profunda sobre sus decisiones pedagógicas. Este proceso permitió identificar aspectos de mejora concretos, como la necesidad de fortalecer la mediación, diversificar representaciones y abrir más espacios de argumentación matemática. En consecuencia, avanzó hacia una práctica más consciente, flexible y fundamentada en evidencia, lo que constituye un fortalecimiento claro de esta competencia. Además, se reconoce como logro una gran disposición al aprendizaje continuo: dialogar, revisar evidencias y volver sobre la práctica pedagógica sin justificar automáticamente.

De manera complementaria, la Competencia 8 se fortaleció como soporte transversal del proceso, especialmente porque permitió sostener una reflexión sistemática sobre sus decisiones.

La observación de la comprensión multiplicativa en el cuarto grado A y, en el cuarto grado B, la influencia de las relaciones de afinidad y compañerismo en la dinámica grupal, llevó a cuestionar supuestos iniciales, en particular la idea de que el trabajo colaborativo “se regula solo” con normas generales.

El análisis de evidencias sobre la limitada empatía en algunos equipos, junto con la revisión de la literatura y el intercambio con colegas, favoreció un proceso de reflexión-acción-ajuste que fortaleció la responsabilidad profesional. Esta competencia permitió comprender que mejorar la participación equitativa no depende únicamente de estrategias puntuales, sino de un aprendizaje docente continuo: observar, interpretar, ajustar y volver a intervenir con mayor claridad pedagógica.

## **6.6 Oportunidades de mejora relacionadas con la competencia**

Una oportunidad clave de mejora es fortalecer la documentación sistemática de mi reflexión, particularmente mediante el uso de un diario de campo. Esto permitiría registrar de manera más organizada las situaciones que afectan el aprendizaje y la convivencia en el aula.

Por ejemplo, las amonestaciones por indisciplina que ocurren durante el recreo muchas veces no se originan en el aula, sino en otros grados; sin embargo, al compartir espacios, estas interacciones influyen en el comportamiento de los estudiantes dentro del aula. Si no se registran y se atienden oportunamente, podrían volverse difíciles de controlar. Por ello, resulta indispensable reflexionar sobre el contexto y los factores que influyen en la conducta de los estudiantes, haciendo más visible la secuencia entre observación, interpretación, decisión pedagógica y seguimiento de resultados. Esta práctica permitirá intervenir de manera más eficaz y fundamentada, fortaleciendo la competencia de reflexión sobre la práctica.

## **CAPÍTULO VII**

### **COMPETENCIA 12:**

Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación

#### **7.1 Presentación de la competencia, lo que implica en el Nivel II, sus capacidades y la sinergia entre estas**

En este capítulo, la Competencia 12 refleja el tránsito de una práctica reflexiva hacia una práctica investigativa. No se trata solo de reconocer que existe una dificultad en el aula, sino de problematizarla, recoger evidencias, analizarlas con criterios y utilizar esa información para mejorar la enseñanza de manera fundamentada.

En el Nivel II, esta competencia implica investigar aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías, con el propósito de promover una cultura de investigación e innovación. En la experiencia de la docente, esto se concretó al organizar evidencias del aula, contrastarlas con referentes teóricos y cursos del programa, y transformar ese análisis en decisiones de rediseño pedagógico frente a sus dos situaciones problemáticas.

Tal como señala Perrenoud (2004), analizar la propia práctica es una competencia fundamental del docente, porque permite regular y transformar la acción profesional. Esta idea dio sentido al proceso de la docente, al mostrar que investigar la práctica no es un trabajo externo al aula, sino una forma de mejorarla desde dentro.

Las capacidades que movilizó con más claridad incluyen: problematizar situaciones relevantes, recoger y organizar evidencias, analizar información, contrastar hallazgos con referentes teóricos y proponer ajustes pedagógicos. Estas capacidades se articularon tanto en el análisis de la comprensión multiplicativa como en el diseño de estrategias para una participación colaborativa más inclusiva.

La sinergia entre estas capacidades se hizo evidente cuando el análisis dejó de ser meramente descriptivo y comenzó a orientar decisiones concretas de mejora. De este modo, la investigación de su práctica se convirtió en una ruta para imaginar e innovar con sentido, sostener cambios pedagógicos y darles seguimiento a partir de evidencias reales.

## **7.2 Problematicación de las situaciones y pertinencia de la competencia**

La pertinencia de la Competencia 12 se hizo evidente desde el momento en que las dos situaciones complejas dejaron de ser solo “dificultades del aula” y pasaron a convertirse en preguntas profesionales que exigían análisis. En la primera situación, las evidencias mostraron que varios estudiantes resolvían ejercicios de multiplicación, pero no comprendían con claridad el significado de las agrupaciones, ni explicaban sus procedimientos, ni verificaban sus respuestas. Esta brecha entre el resultado operativo y la comprensión conceptual llevó a la docente a formular una pregunta de mejora sobre cómo replantear la enseñanza de la multiplicación para promover la comprensión y el desarrollo de competencias matemáticas.

En la segunda situación, al trabajar actividades grupales en cuarto grado “B”, se observó que el agrupamiento por afinidad no garantizaba una participación equitativa. Se repetían equipos desequilibrados, la concentración de la tarea recaía en pocos estudiantes, algunos permanecían pasivos y otros dependían de apoyos externos, especialmente quienes requerían apoyo educativo adicional. Esto llevó a problematizar no solo la organización del trabajo grupal, sino también la mediación docente, formulando una nueva interrogante profesional vinculada al diseño de estrategias de aprendizaje colaborativo inclusivo.

Diversos autores advierten que el trabajo en grupo no garantiza por sí mismo la participación equitativa. Johnson y Johnson (1999) señalan que “la responsabilidad individual es un elemento esencial del aprendizaje cooperativo” (p. 73), ya que evita que algunos estudiantes asuman la mayor carga mientras otros permanecen pasivos. En la misma línea, Díaz Barriga (2010) enfatiza que la colaboración efectiva requiere una estructuración intencional por parte del docente, pues los agrupamientos espontáneos suelen reproducir desigualdades en la participación.

Por ello, la Competencia 12 fue indispensable para encarar ambas problemáticas, ya que permitió pasar de una reacción inmediata a una comprensión profunda de los fenómenos pedagógicos. En lugar de atribuir las dificultades únicamente a los estudiantes, la docente comenzó a analizar cómo se relacionaban las tareas propuestas, los apoyos brindados, la evaluación, el clima del aula y la organización de la interacción. Este cambio de mirada constituye el núcleo de la práctica investigativa docente que este capítulo busca mostrar.

### **7.3    Cómo se pone en juego la competencia para encarar las situaciones, y cómo se trabajaba antes**

Antes de fortalecer la Competencia 12, la reflexión sobre la práctica de la docente era más intuitiva y menos sistemática. Se identificaban dificultades reales en el aula, pero muchas veces se atendían mediante ajustes inmediatos, sin registrar con claridad los patrones, sin organizar evidencias de manera comparativa y sin un marco de análisis suficientemente explícito. En ese sentido, existía reflexión, pero todavía no una lógica investigativa consolidada.

Lo que cambió fue que las situaciones comenzaron a abordarse con una secuencia más ordenada: identificar el problema, formular una pregunta orientadora, recoger evidencias, organizar la información, contrastar con referentes teóricos y, a partir de ello, replantear decisiones pedagógicas. Esta lógica se evidencia en la estructura del informe y en la sistematización de producciones estudiantiles, registros de aula, instrumentos de evaluación formativa, planificaciones ajustadas y notas de reflexión profesional. Este modo de proceder se alinea con el enfoque de investigación sobre la práctica docente. En esta línea, Kemmis y McTaggart (1988) señalan que “action research is a form of collective self-reflective inquiry undertaken by participants in social situations” (p. 5), destacando que la indagación sistemática permite comprender y transformar la acción educativa. Del mismo modo, Cochran-Smith y Lytle (2009) sostienen que “inquiry as stance positions teachers as generators of knowledge about practice” (p. 119), lo que implica asumir la enseñanza como un proceso de análisis continuo sustentado en evidencias.

En la problemática de la multiplicación, la competencia se puso en juego cuando la docente dejó de centrarse únicamente en si los estudiantes “respondían bien” y comenzó a analizar cómo estaban pensando. Para ello, utilizó evidencias de producciones, fichas y registros de aula que permitieron identificar dificultades recurrentes en la comprensión del significado multiplicativo. Este análisis llevó a replantear la mediación y a diseñar situaciones más orientadas a la construcción conceptual, en lugar de insistir solo en la repetición de ejercicios.

En la problemática del trabajo colaborativo, la competencia se manifestó con mayor claridad en la formulación e implementación del proyecto de mate juegos cooperativos. Allí se reconoció una lógica de investigación-acción, aunque no siempre explícita en cada evidencia. Primero se analizaron las tensiones del trabajo grupal y los factores que explicaban la participación desigual; luego se diseñó un plan de intervención con decisiones concretas, como la conformación pedagógica de equipos heterogéneos, la asignación rotativa de roles, el monitoreo permanente y la mediación socioemocional; finalmente, se observó cómo estas decisiones impactaban en la participación y en el aprendizaje matemático. Este tránsito de la observación al rediseño y del rediseño al seguimiento evidencia una práctica docente investigativa e innovadora.

De este modo, el tránsito del rediseño al seguimiento demuestra que la práctica docente no se limitó a implementar ajustes, sino que implicó una revisión sistemática de la acción pedagógica a la luz de evidencias recogidas en el aula. En coherencia, Schön (1983) sostiene que “los profesionales competentes reflexionan sobre su acción para comprenderla y mejorarla” (p. 68), situando la reflexión como un mecanismo central para la transformación de la práctica docente.

Asimismo, el uso intencionado de la evaluación formativa fortaleció esta competencia, ya que permitió recoger información más rica sobre los procesos de aprendizaje y no solo sobre los resultados finales. Al diversificar instrumentos —como listas de cotejo, observación de estrategias, revisión de producciones y espacios de autoevaluación y coevaluación— se logró monitorear con más precisión tanto la comprensión multiplicativa como la calidad de la participación en los equipos. En esta línea, Black y Wiliam (2009) afirman que “la evaluación

formativa proporciona información que permite ajustar la enseñanza para mejorar el aprendizaje” (p. 9).

Desde una perspectiva reflexiva, esta información fue clave para reajustar la mediación pedagógica con pertinencia, evitando actuar desde supuestos y favoreciendo decisiones fundamentadas en evidencias del desempeño real de los estudiantes. Tal como señala Perrenoud (2004), “analizar la propia práctica es una competencia fundamental del docente para regular y transformar su acción” (p. 135), lo que reafirma el valor de la evaluación formativa como soporte de una docencia investigativa e innovadora.

#### **7.4 Cómo los aportes de los cursos del programa han ayudado a enfrentar la situación**

Los cursos del Programa de Profesionalización Docente del ITS fueron decisivos para darle estructura a esta competencia. Antes, la docente ya mostraba disposición para reflexionar sobre su práctica, pero los cursos le permitieron convertir esa reflexión en un proceso más metódico y fundamentado. En particular, los cursos vinculados a evaluación formativa le ayudaron a comprender que la evidencia pedagógica no se limita a una nota, sino que incluye rastros del pensamiento del estudiante, interacciones, errores y avances parciales, los cuales deben ser interpretados para tomar decisiones de mejora.

Del mismo modo, los cursos de Desarrollo de la Competencia y Pensamiento Matemático I y II contribuyeron a construir categorías de análisis más articuladas para interpretar la dificultad en la multiplicación. Gracias a estos aportes, la docente pudo distinguir con mayor claridad entre resolución operativa y comprensión conceptual, reconociendo que la dificultad no residía únicamente en “hacer multiplicaciones”, sino en comprender la estructura de la relación multiplicativa y justificar procedimientos.

Igualmente, los cursos sobre inclusión, clima de aula y aprendizaje colaborativo fortalecieron su capacidad para investigar la segunda problemática desde una mirada más amplia. La docente ya no percibió la participación desigual solo como un problema de disciplina u organización, sino como un fenómeno pedagógico y relacional, en el que intervienen la estructura de la tarea, la mediación docente, la seguridad emocional y las oportunidades reales

de participación. Esto hizo posible que el proyecto de mate juegos cooperativos se diseñara como una respuesta intencionada y no improvisada.

Finalmente, los espacios de diálogo con colegas también aportaron a esta competencia, ya que permitieron contrastar interpretaciones, priorizar problemas y afinar decisiones. En este sentido, la investigación de la práctica no se desarrolló de manera individualista, sino en interacción con otros, lo cual es coherente con el sentido colegiado y profesional que plantea esta competencia en el DCBN-FID.

## **7.5 Logros alcanzados en la competencia**

En relación con la primera situación problemática, uno de los principales logros de la docente fue asumir la dificultad en la comprensión de la multiplicación como un objeto de análisis pedagógico y no solo como un problema de rendimiento. Esto le permitió problematizar su mediación docente, formular preguntas orientadoras y recoger evidencias sobre cómo comprendían los estudiantes las nociones multiplicativas. A partir de la revisión de producciones, registros de aula e instrumentos de evaluación formativa, logró organizar la información, contrastarla con referentes teóricos y replantear decisiones pedagógicas, fortaleciendo una práctica más reflexiva, sistemática y fundamentada.

Respecto a la segunda situación problemática, la docente avanzó en la investigación de aspectos críticos vinculados al trabajo colaborativo inclusivo, especialmente en la participación desigual dentro de los equipos, la concentración de tareas en pocos estudiantes y la pasividad de otros. Un logro importante fue diversificar los instrumentos de observación y evaluación para monitorear no solo los resultados académicos, sino también la calidad de la participación, la interacción entre pares y la necesidad de apoyos. Esta información permitió ajustar la organización de los grupos, mejorar la mediación docente y promover estrategias más inclusivas para favorecer la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades de apoyo educativo. Desde esta experiencia, se reconoce que la Competencia 12 fortaleció la capacidad de investigar la propia práctica y transformar las decisiones pedagógicas con base en evidencias.

## **7.6 Oportunidades de mejora relacionadas con la competencia**

En la primera situación problemática, se reconoce que, si bien la docente avanzó en investigar su práctica a partir de evidencias sobre la comprensión de la multiplicación, aún existe la oportunidad de fortalecer el rigor del análisis y el seguimiento de los procesos de aprendizaje, extendiéndolo también a otras competencias matemáticas. Aunque se recogió información mediante producciones de los estudiantes, listas de cotejo, observación y registros de aula, todavía es necesario sistematizar estos datos con criterios más precisos que permitan anticipar con más claridad cuándo y dónde se origina la dificultad: si está en la interpretación del problema, en la selección de estrategias, en el uso de procedimientos o en la participación del estudiante durante la resolución. Esto resulta especialmente relevante para avanzar hacia formulaciones problemáticas más complejas, donde se integran diversos operadores, procedimientos y relaciones matemáticas, requiriendo mayor precisión para identificar necesidades específicas a tiempo, tal como ocurrió en el caso de la multiplicación.

En la segunda situación problemática, vinculada al aprendizaje colaborativo inclusivo en Matemática, se reconoce que la docente avanzó al observar y problematizar la participación desigual dentro de los equipos; sin embargo, aún debe fortalecer el análisis sistemático de las interacciones y el seguimiento de la calidad de la participación de cada estudiante, considerando también los contextos externos que influyen en su desempeño. Aunque en el aula se promueven la seguridad, la empatía y la corresponsabilidad, es necesario comprender en qué medida el entorno familiar y social acompaña —o limita— ese proceso, especialmente en los casos de inclusión. Desde un enfoque de derechos, resulta fundamental brindar orientaciones y apoyo para que estos estudiantes puedan desarrollar progresivamente habilidades de autonomía, interacción social y confianza, de acuerdo con su maduración cognitiva, física y emocional, reconociendo además el rol decisivo de los adultos en ese acompañamiento.

## CONCLUSIONES

1. El abordaje de las situaciones complejas identificadas en la práctica, junto con la comprensión del significado de la multiplicación y la participación desigual en el trabajo colaborativo, permitió evidenciar que las competencias docentes no se movilizan de manera aislada, sino de forma articulada; competencias centradas en los estudiantes, como la C1, C2, C3 y C5, resultaron fundamentales para intervenir de manera pertinente, contextualizada y coherente con las necesidades del aula, fortaleciendo así la relación entre el análisis de situaciones problemáticas y la acción pedagógica.
2. Las competencias orientadas a la reflexión docente, en combinación con las competencias centradas en los estudiantes, posibilitaron la toma de decisiones pedagógicas más fundamentadas, generando un impacto significativo tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en el desarrollo profesional; en particular, la C12 proporcionó el sustento para analizar sistemáticamente la práctica desde un enfoque investigativo, mientras que la planificación y la evaluación, vinculadas a la C2 y C5, consolidaron un proceso reflexivo coherente con el enfoque por competencias del MBDD y del DCBN-FID.
3. La experiencia analizada confirmó que poner en acción las competencias docentes es indispensable para enfrentar problemáticas reales del aula con criterio profesional; no bastaba con identificar dificultades, sino que fue necesario movilizar conocimientos pedagógicos, didácticos y evaluativos para transformar la enseñanza en decisiones concretas, como el diseño de tareas con rigor cognitivo, el uso de mediaciones intencionadas, la organización del trabajo colaborativo y la diversificación de apoyos, evidenciando la importancia de la acción de las competencias vinculadas a las situaciones.
4. La reflexión crítica, sistemática y metacognitiva sobre la práctica, sustentada en evidencias del portafolio y en referentes teóricos, permitió identificar logros, tensiones y oportunidades de mejora, favoreciendo una comprensión más profunda de cómo aprenden los estudiantes y de cómo intervenir de manera efectiva; este proceso demostró que la reflexión sobre la práctica constituye un aporte esencial para el desarrollo continuo de las competencias docentes.

5. La consolidación y mejora de estas competencias se tradujeron directamente en el acto docente, al posibilitar decisiones pedagógicas más fundamentadas y coherentes con las necesidades de los estudiantes. La docente puede diseñar estrategias más inclusivas, organizar el aula de manera más equitativa y acompañar los procesos de aprendizaje desde un enfoque reflexivo e investigativo, lo que impactó positivamente en la comprensión conceptual y la participación activa de los estudiantes, demostrando que el fortalecimiento de las competencias docentes se refleja en una enseñanza más eficaz y significativa.

## REFERENCIAS

- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad: Entre la reflexión y la decisión*. Paidós.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Balarin, M., & Cueto, S. (2008). La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. *GRADE; Niños del Milenio*.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bolívar, A. (2005). *La formación del profesorado como reflexión: teoría y práctica*. Graó.
- Brookhart, S. M. (2007). *Formative classroom assessment: Theory into practice*. Teachers College Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (versión 2.2)*.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cullen, C. (2007). *Educación y ciudadanía*. Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.)*. Westview Press.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. Graó.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*.
- Jonassen, D. H. (2000). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge.
- Kamii, C. (1985). *Young children reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory*. Teachers College Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente: entre la formación y el ejercicio de la profesión*. Narcea.
- Mayer, R. E. (2002). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el aula*.
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente (DCBN-FID)*.
- Ministerio de Educación. (2020). *Norma Técnica para la Evaluación de los Aprendizajes en Educación Básica (R.V.M. N.º 094-2020-MINEDU)*.
- Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones para el fortalecimiento de la relación escuela-familia*.
- Ministerio de Educación. (2021). *Comunidad de Aprendizaje Docente - REDES de Acompañamiento Pedagógico*.
- Peralta, M. V. (2017). *Educación e interculturalidad en la primera infancia*.

- Pérez Gómez, A. I. (2010). La función docente en la escuela del siglo XXI.
- Piaget, J. (1970). Psicología de la inteligencia.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science.
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Morata.
- Stenhouse, L. (1991). La investigación como base de la enseñanza. Morata.
- Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD.
- UNESCO. (2019). Educar en igualdad: buenas prácticas para la inclusión.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial. Revista Educación y Ciudad, 17.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. Educational Review, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

**Anexo 1. Constancia de Trabajo**



**CONSTANCIA DE TRABAJO**

La Directora Académica de la Institución Educativa Particular  
del distrito de Santiago de Surco de la sede de Monterrico, quien suscribe hace constar:

Que, mediante la presente se deja constancia que la Srta. Marilú García Quispe ha laborado en nuestra Institución educativa desde el periodo 01 de marzo del 2023 hasta 20 de diciembre del 2023, desempeñado el cargo de profesora de primaria del área de matemática de los grados de 4to. A, B, 5to y 6to, además de ser tutora de 6to. Grado. Demostrando responsabilidad, eficiencia y pertinencia con el cargo encomendado.

Se extiende la presente a solicitud de la interesada para fines que estime conveniente.

Santiago de Surco, 20 de diciembre del 2023

\_\_\_\_\_  
**DIRECTORA**

## Anexo 2. Carta de autorización



### CARTA DE AUTORIZACION

EL QUE SUSCRIBE \_\_\_\_\_ ANA MARIA IDENTIFICADA CON DNI \_\_\_\_\_  
DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA PARTICULAR \_\_\_\_\_  
UBICADA EN EL DISTRITO DE SANTIAGO DE SURCO.

#### AUTORIZA:

Que la Docente MARILÚ GARCÍA QUISPE, identificada con DNI ~~Nº~~ 41357179 ha desarrollado su plan de trabajo en nuestra institución con el 4to. Grado A y B de Educación Primaria durante el año escolar 2023, siendo autorizada para la realización de su práctica docente durante su periodo formativo en la Escuela Superior de Educación Pedagógica Innova ~~Teaching School~~, teniendo conocimiento la que suscribe de sus actividades y contando con la aprobación de la institución para su realización.

Se expide el presente a solicitud de MARILU GARCIA QUISPE para los fines que se estime conveniente.

En la ciudad de Lima, en fecha 04 de mayo del 2023

DIRECTORA