

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**ANÁLISIS DE LAS ACCIONES IMPLEMENTADAS POR EL MODELO DE
SERVICIO EDUCATIVO PARA ESTUDIANTES DE ALTO DESEMPEÑO:
ESTUDIO DE CASO DEL COLEGIO MAYOR SECUNDARIO PRESIDENTE
DEL PERÚ – COAR LIMA**

Tesis para optar por el grado de Magíster en Gerencia Social con mención
en Gerencia de Programas y Proyectos de Desarrollo

AUTOR:

QUISPE SORIA, ISABEL ROSARIO

ASESOR

Mg. JAVIER ALEJANDRO PINEDA MEDINA

LIMA – PERÚ

2020

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación reflexiona en torno a las acciones implementadas por el “Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño”, a partir del estudio de caso del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, ubicado en el distrito de Lurigancho- Chosica, departamento de Lima. Durante el desarrollo de esta investigación, identificaremos las acciones implementadas por esta Institución para alcanzar estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional, las cuales comprenden: estrategias pedagógicas y metodológicas, la articulación entre los actores involucrados, así como la satisfacción de motivaciones y expectativas de los estudiantes.

A través de un abordaje cualitativo que comprende el uso de entrevistas y grupos focales, se pretende obtener una mirada holística y significativa a partir de la experiencia de los actores directos involucrados en la intervención: estudiantes, padre de familia, docentes y equipo técnico (Director General, Directo Académico, Dirección de Bienestar, entre otros).

Los resultados obtenidos contribuirán a generar mayor evidencia en torno a las acciones que conducen a alcanzar estándares de calidad en la educación pública de nuestro país, las mismas que podrían ser incorporadas en la modalidad de Educación Básica Regular, reduciendo las brechas de desigualdad existentes entre rendimiento académico y nivel socioeconómico. Asimismo, desde la Gerencia Social, y partir de los resultados obtenidos, presentamos una propuesta de mejora, a través de un Plan de Desarrollo de Capacidades Comunicacionales para Personal de la Dirección de Bienestar Integral y Desarrollo Estudiantil del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú.

ABSTRACT

The present study reflects on the results of the implementation of the Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño “(Model of Educational Institution for Student of Higher Education), starting with the case of the Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, located in the district of Lurigancho-Chosica, department of Lima. During the development of this investigation, we identified the established actions of this institution to achieve educational quality standards both on a national and an international level. These standards include pedagogical and methodical strategies, the articulation within the involved protagonists as well as the motivational settlement and expectations of the students.

By using a qualitative approach in form of interviews and focus groups, one intent to gain significant and holistic insight into the experience of the protagonists, which are the directly involved in the intervention: students, their fathers, lecturers, and the management (president, headmaster, welfare management and others).

The achieved results will contribute mayor evidence around the actions, which foster the establishment of quality standards in public education of our country. The same standards can be integrated into the modality of the Educación Básica Regular (Public education). This would minimize the gap of existing imparity between academic performance and the socioeconomic level. Furthermore, with the help of Gerencia Social and due to the achieved results, we come forward with an approach in the form of a skill development plan for lecturers of the Colegio Mayor Secundario Presidente of Perú.

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO.....	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE	4
CAPÍTULO I.....	12
INTRODUCCIÓN.....	12
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.2. JUSTIFICACIÓN	22
1.3. OBJETIVOS.....	23
CAPÍTULO II.....	25
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	25
2.1. ENFOQUES RELACIONADOS.....	25
2.1.1. ENFOQUE DE EQUIDAD.....	25
2.1.2. ENFOQUE DE LA DIVERSIDAD.....	26
2.1.3. ENFOQUE DE DERECHO	29
2.1.4. CAPITAL HUMANO Y ENFOQUE HUMANISTA	30
2.1.5. ENFOQUE DE CAPITAL SOCIAL.....	31
2.1.6. ENFOQUE DE LA PARTICIPACIÓN.....	33
2.2. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL	35
2.3. MARCO NORMATIVO NACIONAL	41
2.4. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL.....	43
2.4.1. LEYES, DECLARACIONES Y CONVENIOS MARCOS	43
2.4.2. BACHILLERATO INTERNACIONAL.....	48
2.5. COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO (COAR).....	49
2.5.1. RESEÑA.....	49
2.5.2. COMPONENTE PEDAGÓGICO.....	52
2.5.3. DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO DEL COLEGIO MAYOR SECUNDARIO PRESIDENTE DEL PERÚ.....	53
2.5.4. POLÍTICAS Y PLANES QUE SOSTIENEN LA GESTIÓN DEL COLEGIO MAYOR SECUNDARIO PRESIDENTE DEL PERÚ (CMSPP- COAR LIMA).....	55
2.5.5. COMUNIDAD EDUCATIVA	57

2.5.6.	ALIANZAS ESTRATÉGICAS.....	58
2.6.	INVESTIGACIONES RELACIONADAS.....	58
2.6.1.	TESIS E INVESTIGACIONES.....	58
2.6.2.	EXPERIENCIAS INTERNACIONALES.....	63
2.7.	CONCEPTOS CLAVES.....	66
2.7.1.	CALIDAD EDUCATIVA.....	66
2.7.2.	EQUIDAD.....	69
2.7.3.	MODELO EDUCATIVO Y MODELO DE ACREDITACIÓN.....	70
2.7.4.	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS DE APRENDIZAJES.....	73
2.7.5.	ARTICULACIÓN ENTRE ACTORES.....	79
2.7.6.	MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES.....	80
	CAPÍTULO III.....	87
	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
3.1.	NATURALEZA Y NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
3.2.	FORMA DE INVESTIGACIÓN.....	88
3.3.	FUENTES DE INFORMACIÓN.....	88
3.4.	UNIVERSO.....	88
3.5.	MUESTRA.....	91
3.6.	TÉCNICAS.....	93
3.7.	INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN.....	94
	CAPÍTULO IV.....	95
	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	95
4.1.	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS QUE ESTÁN CONTRIBUYENDO A ALCANZAR ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL.....	96
4.1.1.	ESTRATEGIAS DE LA ESCUELA ACTIVA.....	96
4.1.2.	ESTRATEGIAS EN EL MANEJO DE RECURSOS.....	105
4.1.3.	ESTRATEGIAS EN TUTORÍA.....	112
4.2.	LA ARTICULACIÓN ENTRE ACTORES CLAVES INVOLUCRADOS PARA CONTRIBUIR AL ALCANCE DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL.....	116
4.2.1.	ENFOQUE DE CAPITAL SOCIAL.....	117
4.2.2.	ENFOQUE DE PARTICIPACIÓN.....	123

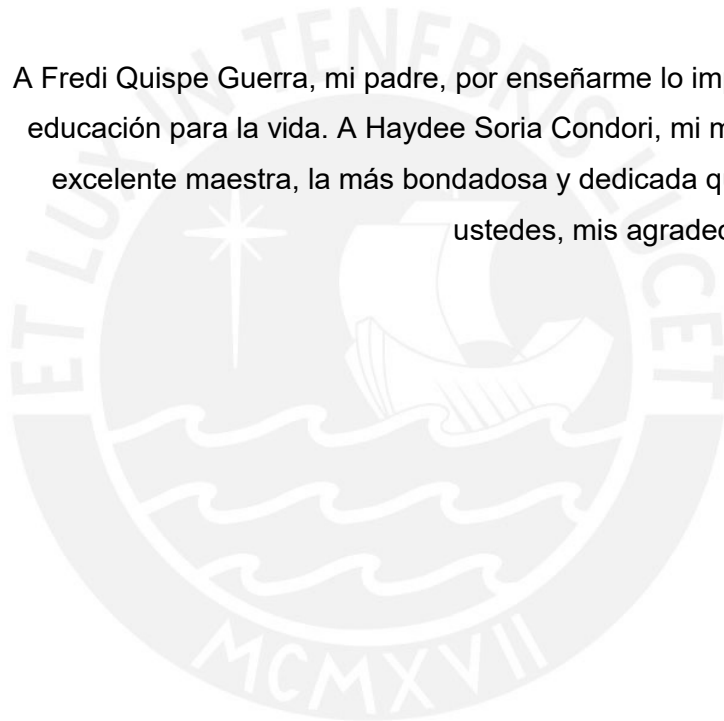
4.3.	LA RESPUESTA A LAS MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS DE DERECHO	128
4.3.1.	LAS MOTIVACIONES DE LOS USUARIOS DE DERECHO.....	128
4.3.2.	LAS EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS DE DERECHO	132
4.3.3.	GESTIÓN INTERNA PARA SATISFACER MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS.....	135
	CAPÍTULO V	140
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	140
5.1.	CONCLUSIONES	140
5.1.1.	GENERAL	140
5.1.2.	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS QUE ESTÁN CONTRIBUYENDO A ALCANZAR ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL	140
5.1.3.	LA ARTICULACIÓN ENTRE ACTORES CLAVES INVOLUCRADOS PARA CONTRIBUIR AL ALCANCE DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL	143
5.1.4.	LA RESPUESTA A LAS MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS DE DERECHO	144
5.2.	RECOMENDACIONES	145
5.2.1.	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS QUE ESTÁN CONTRIBUYENDO A ALCANZAR ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL	145
5.2.2.	LA ARTICULACIÓN ENTRE ACTORES CLAVES INVOLUCRADOS PARA CONTRIBUIR AL ALCANCE DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL	147
5.2.3.	LA RESPUESTA A LAS MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS DE DERECHO	149
	CAPÍTULO VI	150
	PROPUESTA DE MEJORA	150
6.1.	OBJETIVO GENERAL	150
6.2.	PRIORIDADES	150
6.3.	ENFOQUES TRANSVERSALES	151
6.4.	ESTRATEGIAS EN RELACIÓN A LAS PRIORIDADES	151
	BIBLIOGRAFÍA.....	152
	ANEXOS.....	167
	PLAN DE ESTUDIOS COAR – TERCER AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.	167

PLAN DE ESTUDIOS COAR – CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	168
PLAN DE ESTUDIOS COAR – QUINTO AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA..	174
MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONSISTENCIA DE TRABAJO DE CAMPO	182
DISEÑO METODOLÓGICO - TABLA COLUMNA VERTEBRAL INVERTIDA.....	183
CATEGORÍAS – SUBCATEGORÍAS – CÓDIGOS	188



AGRADECIMIENTOS

A Fredi Quispe Guerra, mi padre, por enseñarme lo importante que es la educación para la vida. A Haydee Soria Condori, mi madre, por ser una excelente maestra, la más bondadosa y dedicada que he conocido. A ustedes, mis agradecimientos infinitos.





DEDICATORIA

A todos los que día a día luchan por una educación pública de calidad en nuestro país, accesible e igualitaria.

SIGLAS Y ABREVIATURAS

BID	: Banco Interamericano de Desarrollo
BIDE	: Bienestar Integral y Desarrollo Estudiantil
CDN	: Convención Internacional sobre los Derechos del Niño
CLADE	: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
CMSPP	: Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú
COAR	: Colegio de Alto Rendimiento
CONICET	: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)
DEBEDSAR	: Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento (Ministerio de Educación Perú)
DESC	: Derechos económicos, sociales y culturales
DIGESE	: Dirección General de Servicios Educativos Especializados (Ministerio de Educación Perú)
ECE	: Evaluación Censal de estudiantes
ESCALE	: Estadística de la Calidad Educativa
ESE	: Estatus socioeconómico
IB	: International Baccalaureate (en español: Bachillerato Internacional)
IPEBA	: Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica
IPVCE	: Institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias exactas
LGE	: Ley General de Educación
MINEDU	: Ministerio de Educación
OCDE	: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODM	: Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	: Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEI	: Organización de los Estados Iberoamericanos
PAT	: Plan Anual de Trabajo

PCI	: Proyecto Curricular Institucional
PEI	: Proyecto Educativo Institucional
PIDESC	: Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PIDCYP	: Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos.
PIRLS	: Progress in International Reading Literacy Study (en español: Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora)
PISA	: Programme for International Student Assessment (en español: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos)
PNUD	: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SINEACE	: Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
TIC	: Tecnologías de Información y Comunicación
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (en español: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UMC	: Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes (MINEDU)

ANÁLISIS DE LAS ACCIONES IMPLEMENTADAS POR EL MODELO DE SERVICIO EDUCATIVO PARA ESTUDIANTES DE ALTO DESEMPEÑO: ESTUDIO DE CASO DEL COLEGIO MAYOR SECUNDARIO PRESIDENTE DEL PERÚ – COAR LIMA

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La calidad educativa en el Perú es un término muy anhelado por todos, y aunque desde el 2016 ya se cuenta con un modelo de acreditación de calidad educativa para instituciones de Educación Básica, son pocas las instituciones educativas del sector público que han direccionado su organización para cumplir con dicha calidad, entre ellas el Colegio de Alto Rendimiento Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú – COAR Lima.

En la presente investigación pretendemos describir y analizar ciertas acciones implementadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño en el COAR Lima (estrategias pedagógicas y metodologías, articulación de actores claves, y las motivaciones y expectativas de los estudiantes) desde la percepción de los estudiantes, familias y docentes, así como de los actores claves de la institución educativa.

La investigación permitirá visualizar que tanto las estrategias pedagógicas y metodológicas, así como la articulación de actores claves sí están contribuyendo a alcanzar una calidad educativa (la primera en mayor medida), mientras que el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño usado en el COAR Lima, si está respondiendo positivamente a las motivaciones y expectativas, pero queda mejorar y repotenciar las estrategias desplegadas así como mecanismos de evaluación de las mismas.

Con lo anterior se espera que partiendo de las acciones implementadas por el COAR Lima, la calidad educativa demostrada en el perfil de estudiante alcanzado

por esta institución, pueda ser replicado y se convierta en referente para la mayor parte de las instituciones educativas públicas, pues es aquel que demuestra un desempeño académico, artístico y/o deportivo y que, además, posee alto potencial para desarrollar habilidades interpersonales relacionadas con la convivencia y el liderazgo, además de otras características que les permite sobresalir y ser posteriormente líderes comprometidos con el país.

La investigación realizada es cualitativa teniendo como método el Estudio de Caso, ya que permitirá obtener una mirada holística, significativa y particular de las características de los COAR a nivel nacional, cuya unidad de análisis es el Colegio de Alto Rendimiento en el distrito de Lurigancho Chosica, Lima, Perú.

La presente tesis de investigación está estructurada en 6 capítulos. En el capítulo I se incluye el planteamiento del problema y su formulación, los objetivos y la justificación de la tesis. Luego, el capítulo II corresponde al marco teórico referencial, que contiene los enfoques teóricos relacionados a la investigación, el diagnóstico situacional, el marco normativo nacional e internacional, la unidad de análisis, investigaciones relacionadas y conceptos claves.

En el capítulo III, se formula el diseño de la metodológica de la tesis, describiendo la naturaleza y el nivel de la investigación, el tipo y método de investigación, así como las técnicas e instrumentos de recojo de información, complementándose con la población y la muestra.

En el capítulo IV, se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos por medio del trabajo de campo, organizando la información según los objetivos y las preguntas de investigación, e interpretadas a la luz de las teorías recogidas.

En el capítulo V se redactan las conclusiones y las recomendaciones, y en el capítulo VI, a modo de sugerencia, se plantea la propuesta de mejora. Finalmente, se encuentran las referencias bibliográficas usadas en la investigación sobre la metodología y los anexos respectivos.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación tiene un rol esencial a lo largo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, pues no solo está considerada en un objetivo independiente sino también en metas vinculadas en otros siete de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El ODS N° 4 se propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” de aquí al año 2030. (UNESCO 2018: 7)

El objetivo 4 consta de diez metas cuya intención es orientar a los países a lo largo de un camino transformador hacia una agenda de educación sostenible. La meta 4.1. expone: “Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces”

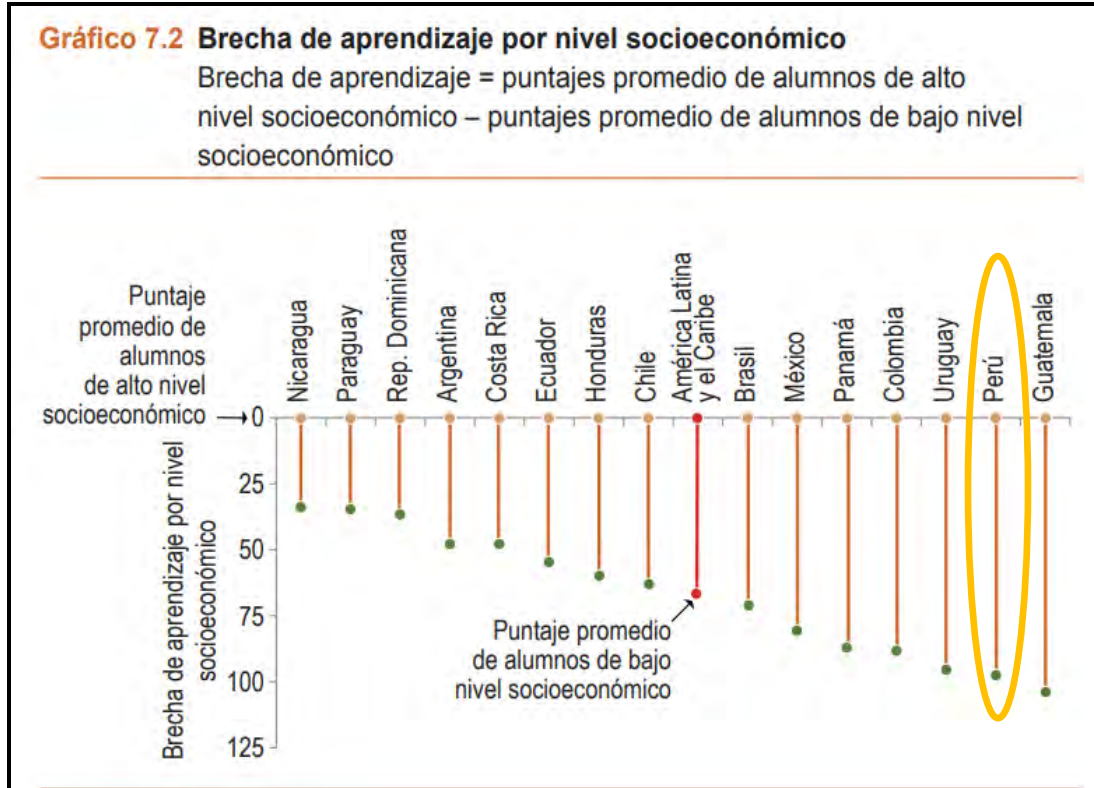
La Meta 4.1 abarca la calidad de la enseñanza primaria y secundaria baja. Los conceptos principales para medirla incluyen la calidad de la educación y el aprendizaje en dos asignaturas (i) lectura y ii) matemáticas) al principio y al final de la enseñanza primaria y al final de la enseñanza secundaria baja. (UNESCO 2018: 24)

En el Perú, según el Reglamento de la Ley N.º 28044 Ley General de Educación “el derecho a la educación está referida a la disponibilidad, al acceso a una educación de calidad, a la permanencia en el sistema educativo y a alcanzar aprendizajes que le permitan enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.” (Ministerio de Educación 2012: 3)

Sin embargo, en los últimos años, las evaluaciones nacionales e internacionales estandarizadas dan cuenta de un déficit de calidad educativa en la educación básica regular (prueba PISA, ECE, etc.). Según un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) el Perú se ubica en el penúltimo lugar cuando se habla de brechas de aprendizaje por nivel socioeconómico. (Banco Interamericano de Desarrollo, 2017: 172, gráfico 7.2)

Gráfico N.º 01

Brecha de aprendizaje por nivel Socioeconómico

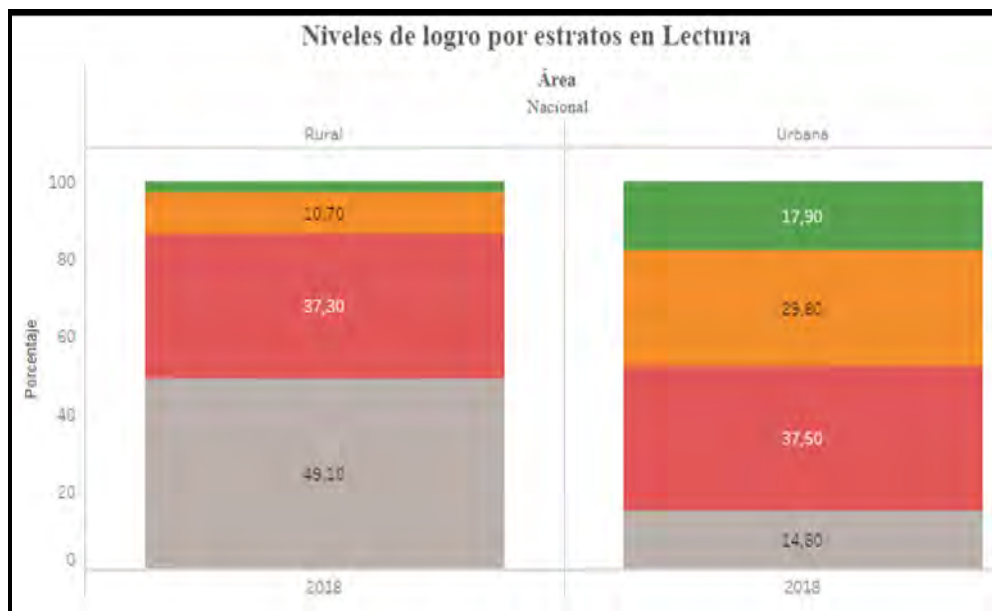


Fuente: Aprender Mejor: Políticas Públicas para el Desarrollo de Habilidades.
(Banco Interamericano de Desarrollo, 2017: 172, gráfico 7.2)

Al comparar los aprendizajes de los estudiantes por nivel socioeconómico, las brechas se amplían considerablemente. Perú se ubica en el penúltimo lugar, solo antes que Guatemala y por debajo de Nicaragua, Paraguay, República Dominicana, Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Chile, Brasil, México, Panamá, Colombia y Uruguay. A nivel nacional los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) marcan una brecha entre ámbito rural/ urbano y por nivel socioeconómico.

Gráfico N.º 02

Niveles de logro en Comprensión Lectora en el 2do año de secundaria

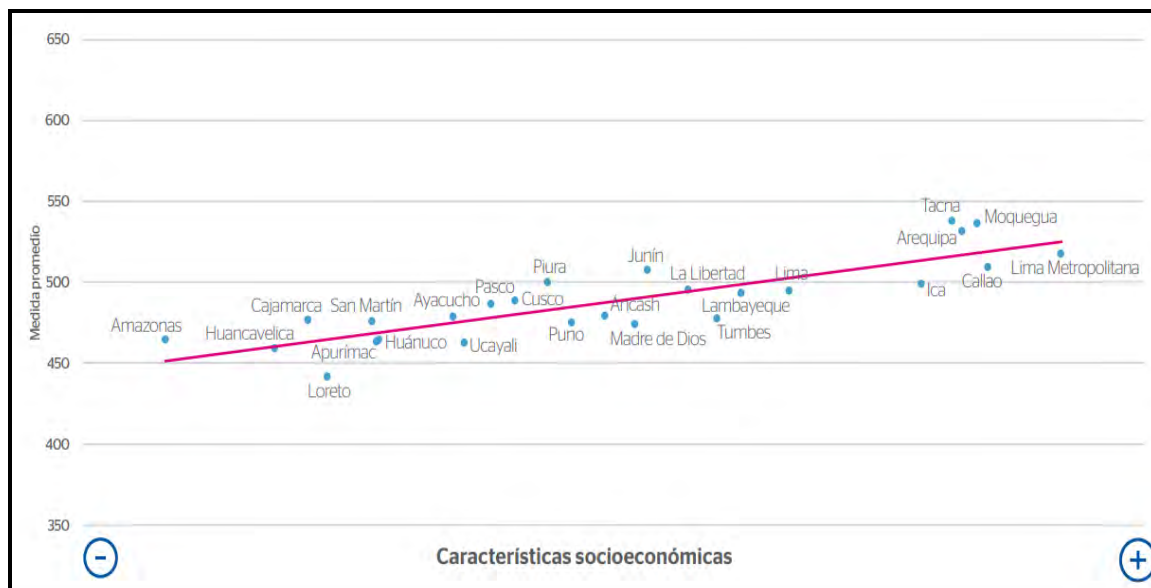


Fuente: UMC. Resultados de la ECE 2018

En el ámbito urbano un 17,90 % obtuvo un aprendizaje satisfactorio; un 29,8 % se encuentra en proceso y un 37,50 % se encuentra en inicio del aprendizaje. En el ámbito rural solo un 2,9 % ha alcanzado un aprendizaje satisfactorio, un 10,7% se encuentra en proceso y un 37,3% se encuentra en inicio del aprendizaje. Otro aspecto importante que considerar es el porcentaje de estudiantes que se encuentran en una situación previa de inicio de sus aprendizajes; en el ámbito urbano representan el 14,8 % mientras que en el sector rural representan el 49,10%.

Gráfico N.º 03

Ciencias sociales 2do año de secundaria



Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes 2018 (MINEDU - UMC 2019a: 20)

Asimismo, existe una diferenciación en cuanto nivel socioeconómico; regiones como Tacna, Moquegua, Arequipa, Callao, Lima Metropolitana e Ica alcanzaron mayores promedios al esperado en las evaluaciones, en correspondencia con sus mayores características socioeconómicas.

Estas diferencias en cuanto logros de aprendizaje dan cuenta de una desigualdad estructural que está siendo reproducida por la educación pública. De esta forma, la Educación Básica Regular en el sector público reproduce las desigualdades estructurales, las cuales se evidencian en la diferenciación en cuantos logros en los aprendizajes de los estudiantes en relación con el nivel socioeconómico y ámbito de residencia (urbano/rural).

Como lo menciona el Ministerio de Educación “diversos estudios han reportado que los antecedentes sociales, culturales y económicos de los estudiantes tienen una influencia importante sobre el desempeño escolar, sobre todo en países en vías de

desarrollo y caracterizados por brindar una oferta educativa poco equitativa (Lupton, 2004; Thrupp & Lupton, 2006; Willms, 2004).” (2016: 92)

Además, el Ministerio de Educación recalca que:

En el Perú, en un par de investigaciones realizadas en los últimos años se ha reunido evidencia importante que da cuenta de la existencia de esa relación. En efecto, se ha encontrado que las diferencias socioeconómicas de los estudiantes peruanos y de las escuelas a las que asisten explican en gran parte las diferencias en el rendimiento académico (Duarte, Bos, & Moreno, 2010; Guadalupe & Villanueva, 2014; Ministerio de Educación del Perú - Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 2006b; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2014a). (2016: 92)

En relación con los niveles socioeconómicos y por medio del análisis de gradientes¹ internacionales de las pruebas de PIRLS y PISA: Estudios internacionales de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, Willms nos mencionara que, en “muchos países, especialmente en aquellos donde hay altos niveles de segregación debida a ESE (estatus socioeconómico), inicialmente pueden tomarse medidas para incrementar la inclusión social”. (2006: 81)

Particularmente, en aquellos estudiantes que provienen de familias con estatus socioeconómico bajo, pues estos presentan un doble riesgo, donde además de sus condiciones originales de precariedad, quedan segregados a ser atendidos por escuelas con un ESE bajo. (Willms 2006: 53).

A diferencia de los estudiantes con estatus socioeconómicos bajos, los niños con un estatus socioeconómico alto que asisten a escuelas de mala calidad pueden conseguir éxito pues reforzaran sus aprendizajes fuera del horario escolar.

Cuando la educación es de mala calidad, afecta a todos los niños más o menos por igual, pero los niños con un ESE alto tienden a tener éxito de cualquier modo porque sus esfuerzos en la escuela se ven complementados con oportunidades de

¹ “Un gradiente socioeconómico es una línea que describe la relación entre un resultado social y el estatus socioeconómico de los individuos en una jurisdicción específica, tal como una escuela, una provincia o un estado, o un país.” (Willms 2006: 9)

aprendizaje fuera de la escuela. Entre éstas pueden incluirse, por ejemplo, mayores inversiones por parte de los padres para ayudarlos en sus tareas escolares o contratando a tutores cuando se rezagan. (Willms 2006: 49-50)

De lo último, Willms basándose en la hipótesis de inclusión social nos dirá que “los sistemas escolares con menos segregación socioeconómica tienen un desempeño mejor y menos desigualdades entre los estudiantes que tienen desempeños altos y bajos”. (2006: 71)

A nivel nacional, Miranda, por medio de una “revisión de las características y resultados de las evaluaciones nacionales de rendimiento estudiantil” (1996, 1998, 2001 y 2004), analiza sus factores asociados y discute sobre la implicancia de estos resultados para la toma de decisión de política educativa.

El factor socioeconómico y cultural juega un papel muy importante en la determinación del rendimiento académico (...). Además, muchas de las otras características analizadas están, en cierto sentido, asociadas a los recursos económicos que manejan la escuela y la familia del alumnado.” (Miranda 2008: 24)

Sin embargo, ella siendo consciente de la influencia en el aprendizaje por parte de nivel socioeconómico, atribuye a la composición social de los estudiantes, en una determinada sección o escuela, el aspecto que es más influyente.

[...] Los estudiantes que asiste a escuelas con un alto nivel socioeconómico promedio tienen a tener mejores rendimientos que aquellos que asisten a escuelas de bajo nivel socioeconómico promedio, incluso después de haber controlado el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes individualmente. (Miranda 2008: 32)

En consonancia con lo mencionado por el MINEDU (2016) el vínculo que existe entre el índice socioeconómico y el rendimiento de los estudiantes “evidencia la necesidad de contar con políticas dirigidas a los sectores más vulnerables de la población, que contribuyan a disminuir las desigualdades sociales, además de proveerles servicios educativos de calidad y adecuados a su realidad.” (MINEDU - UMC 2016: 96)

Según los datos oficiales de ESCALE se muestra baja tasas de conclusión de la educación secundaria de jóvenes de 17 a 19 años para el año 2018, tanto para

áreas urbanas (83,9%) y especialmente en áreas rurales (60,2%). Además, a nivel de pobreza, la tasa de conclusión resulta menor, tanto en pobres no extremos (62,5%) y pobres extremos (apenas 46,3%, menos de la mitad de ellos) (ESCALE)

Ante esta problemática, el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño, tiene como objetivo brindar una educación pública de calidad, basada en estándares internacionales (bachillerato internacional), a costo cero en Instituciones equipadas bajo la modalidad de internados, las mismas que ofrecen una atención integral (hospedaje, alimentación, recreación, servicios de salud etc.) a aquellos estudiantes provenientes de instituciones educativas públicas que demuestren alto desempeño educativo y obtengan los mejores resultados en la prueba de ingreso al COAR al que postulan.

“Los COAR van más allá de las intervenciones centradas en el estatus socioeconómico, las cuales buscan mejorar el desempeño educativo de estudiantes con un estatus socioeconómico bajo, ya sea proporcionándoles un currículo especializado o recursos de enseñanza adicionales” (Miranda 2008: 29), pues se da prioridad a la capacidad cognitiva del postulante, más que solo su estatus socioeconómico.

Por ende, podemos extrapolar que los COAR están orientados al desempeño, pues “busca proporcionar un currículo especializado o recursos de enseñanza adicionales para ciertos estudiantes basándose en su nivel desempeño académico” (Miranda 2008: 30)

El Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño a los 8 años de haberse iniciado con la creación del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú CMSPP - COAR Lima, ha evidenciado logros importantes en cuanto al porcentaje de egresados que acceden a la educación superior (más del 96%) y el alto desempeño de sus egresados (el 50% de egresados se encuentra en el quinto y décimo superior en sus carreras universitarias).

En el 2018, en el proceso de admisión a las COAR solo 1 de cada 10 inscritos logró alcanzar vacante, aproximadamente más de 24 000 postulantes entre 12 y 13 años

no logro ser admitido. (Bello 2018: 34). Ello evidencia que el modelo muestra una enorme brecha en el acceso lo que lo vuelve altamente focalizada.

A pesar de ello, el Modelo representa una política educativa integral e innovadora basada en un enfoque ecológico, enfoque complejo de competencias, enfoque psicopedagógico y enfoque intercultural, que brinda evidencias y hallazgos importantes a nivel de gestión de política educativa que permite brindar una atención educativa de calidad a todos sus estudiantes.

A pesar de la crítica emergente, preocupa confirmar si las acciones implementadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño en favor de la calidad educativa pueden ser replicadas y ampliadas a la atención de todos los estudiantes en la educación Básica Regular a nivel nacional. ¿Cuáles serían las acciones del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño que podrían ser replicadas a todas las escuelas de nivel secundario en el país?

Para identificar y analizar cuáles son las acciones del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño que podrían ser replicadas a todas las escuelas de nivel secundario en el país, se ha seleccionado como estudio de caso al Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú (2018-2019), ubicado en el distrito de Lurigancho Chosica, Lima.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

¿En qué medida las acciones implementadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño permiten alcanzar los estándares para una educación de calidad a nivel nacional e internacional?

Las preguntas específicas son:

- 1. ¿Cómo están contribuyendo las estrategias pedagógicas y metodológicas empleadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño a alcanzar estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional?**

2. **¿Cómo está contribuyendo la articulación entre actores claves involucrados al alcance de los estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño?**
3. **¿En qué medida el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño está respondiendo a las motivaciones y expectativas de los usuarios de derecho?**

1.2. JUSTIFICACIÓN

En el Perú, y a pesar de los esfuerzos de los gobiernos de turno, aún persiste un vínculo entre el índice socioeconómico y el rendimiento de los estudiantes, es por ello que sigue siendo necesario contar con políticas públicas dirigidas a los sectores más vulnerables de la población, con la finalidad de contribuir a eliminar las desigualdades sociales, por medio de la disposición de servicios educativos de calidad y adecuados a las distintas realidades del país.

Se requiere disponer de servicios educativos que permitan asegurar la culminación de la educación básica y que permita, en un mayor porcentaje, que los adolescentes peruanos puedan escalar a una educación superior, o mayores oportunidades a futuro.

Actualmente el Perú cuenta con el Modelo de Servicio Educativo para la Atención de Estudiantes de Alto Desempeño, el cual ya lleva en ejecución 10 años (para el caso del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú).

La presente investigación, desde el campo de la Gerencia Social, aportará de forma significativa a evidenciar el valor social que se genera en temas educativos cuando existe participación activa de los diferentes actores involucrados, así como una clara distribución de funciones y adopción de responsabilidades, orientadas a la consecución de un objetivo común, que en este caso está representado por alcanzar mayores estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional.

La importancia de la presente investigación radica en la identificación de las acciones implementadas, a modo de propuesta, que permiten alcanzar estándares de calidad educativa. Dichas acciones son las estrategias pedagógicas y metodológicas, la articulación entre actores y las motivaciones y expectativas de los estudiantes.

A nivel práctico, la evaluación de las acciones implementadas en favor de la calidad educativa de los estudiantes contribuye a la institución educativa a analizar su situación actual y, diseñar e implementar estrategias de mejora a largo plazo, tomando en cuenta los resultados obtenidos.

Asimismo, representa una referencia para que otras instituciones educativas del sector estatal de la Educación Básica Regular puedan replicar las acciones implementadas en el COAR Lima, evaluando previamente su accionar actual, favoreciendo la instalación de una cultura de evaluación continua dentro de las escuelas peruanas, clave para poder alcanzar una educación de calidad nacional, así como lo menciona el Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Con todos los hallazgos encontrados, se podrán proponer recomendaciones de mejora, que permitan mejorar la implementación del programa analizado.

1.3. OBJETIVOS

Objetivo General:

Conocer las acciones implementados del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño para alcanzar los estándares para una educación de calidad a nivel nacional e internacional durante el periodo 2018-2019, aplicado al Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, ubicado en el distrito de Lurigancho Chosica, Lima, analizando las estrategias pedagógicas y metodológicas así como articulación de los actores claves involucrados y la satisfacción de motivaciones y

expectativas de los estudiantes a fin de proponer medidas para su implementación masificada a nivel nacional.

Objetivo Específicos:

1. Identificar si las estrategias pedagógicas y metodológicas empleadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño están contribuyendo a alcanzar estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional.
2. Determinar si la articulación entre actores claves involucrados, está contribuyendo al alcance de los estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño.
3. Conocer si el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño está respondiendo a las motivaciones y expectativas de los usuarios de derecho

Objetivo propuesta:

Proponer recomendaciones de mejora que permitan fortalecer las estrategias del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño y por ende su efectividad.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. ENFOQUES RELACIONADOS

Al hablar de un tema inmerso en la educación, vamos a encontrar múltiples enfoques relacionados, sin embargo, vamos a destacar a los enfoques como el de la equidad, y la diversidad, de derecho, y capital humano junto con el enfoque humanista, así como el enfoque del capital social y el enfoque de la participación; cada uno de ellos relacionados también con la búsqueda de calidad educativa, las estrategias pedagógicas y metodológicas, la articulación entre actores claves e incluso con las motivaciones y expectativas de los estudiantes.

2.1.1. ENFOQUE DE EQUIDAD

Al hacer referencia a una situación de equidad educativa debemos remitirnos a igualdad de oportunidades y logros de igual calidad para todos los estudiantes, dejando de lado variables que podrían ser condicionales como el nivel socioeconómico, el lugar de procedencia, lengua de los estudiantes, género, discapacidad o el tipo de Institución Educativa a la que asisten.

Al respecto, el Proyecto Educativo Nacional enfatiza la necesidad de lograr que todos los infantes, niños, niñas y jóvenes en todo el país tengan igual de oportunidades educativas y alcancen resultados de calidad al final de la Educación Básica. (Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación 2007: 14)

Sin embargo, la igualdad educativa no debe ser contemplada como homogeneidad de la oferta educativa escolar pues:

[...] la sociedad actual está integrada por personas y grupos sociales muy desiguales y diversos, y se comprueba que en contextos de marcada y creciente heterogeneidad social o cultural –como es el caso del Perú–, la igualdad de la oferta

educativa sería un factor de reproducción de la exclusión, la discriminación y la injusticia. (IPEBA 2011: 32)

2.1.2. ENFOQUE DE LA DIVERSIDAD

A nivel internacional Muñoz y Espiñeira nos mencionan que “cuando se habla de diversidad en el aula, se piensa en el alumnado con dificultades y a nivel social se piensa de la misma manera. Hablar de diversidad es hacer referencia a personas que “están fuera de la norma” y así se ha puesto de manifiesto a lo largo de la historia mediante mecanismos de segregación y exclusión” (2010: 249).

Muñoz y Espiñeira estarán de acuerdo en considerar que la atención a la diversidad del estudiantado es el mejor indicador de la calidad de la enseñanza, pues se produce una respuesta satisfactoria a la diversidad, a las diferencias y peculiaridades del alumnado individual y colectivamente considerado, significando además una medida de excelencia docente (2010: 249).

Ligado al enfoque de la diversidad se encuentra el enfoque inclusivo de atención a la diversidad “que busca optimizar al máximo los recursos y aptitudes de cada estudiante, superando un enfoque basado esencialmente en las limitaciones o incapacidades a las que hay que atender o responder” (Núñez y otros 2014: 66).

Una visión basada en la diversidad, según Booth y Ainscowa (2000) comparte las siguientes características:

De varias investigaciones realizadas “Aguado, 2005; Arteaga, 2006; Booth y Ainscow, 2000; Escudero, 2012” (Citado en Núñez y otros 2014: 67) la diversidad comparte las siguientes características adaptativas:

- “La actitud positiva hacia la diversidad por parte de toda la comunidad educativa, lo que favorece un clima de confianza, tolerancia y respeto a la diferencia dentro del aula y del centro educativo” (Citado en Núñez y otros 2014: 67).
- “La implicación del equipo docente en la búsqueda de estrategias de adaptación eficaces en su entorno educativo, apoyado en el trabajo colaborativo y contextualizado para la preparación de las estrategias, materiales y recursos en torno a la atención integral al estudiante. En el proceso se contemplan las

potencialidades y las limitaciones, con el fin de hallar los métodos educativos que más le benefician y formar todas sus áreas de conocimiento: cognitivo, afectivo, social, físico” (Citado en Núñez y otros 2014: 67).

- “La aplicación de estrategias de agrupamiento heterogéneo, flexibilizando los niveles y utilizando procedimientos de aprendizaje cooperativo, con una metodología basada en problemas o por proyectos, que resalte el valor de la participación y del aprendizaje durante todo el proceso, y no sólo en los resultados finales” (Citado en Núñez y otros 2014: 67).
- “La incorporación de las TIC como recurso complementario de aprendizaje, autonomía y participación” (Citado en Núñez y otros 2014: 68).
- “El establecimiento de objetivos realistas que prioricen el desarrollo de capacidades básicas que todos los estudiantes deben lograr, uniendo otras que partan y desarrollen la individualidad en función de sus capacidades específicas” (Citado en Núñez y otros 2014: 68).
- “La flexibilización de tiempos, de organización espacial, de recursos, de actividades de aprendizaje y de procedimientos de evaluación” (Citado en Núñez y otros 2014: 68).

En el caso específico de la diversidad cultural, y según lo señalado por la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (2007) la educación tiene el reto de “contribuir al logro de la calidad y equidad educativa, ofreciendo una educación en la que la diversidad cultural sea asumida como recurso capaz de generar propuestas y experiencias educativas que respondan a las necesidades y demandas de una sociedad pluricultural y multilingüe en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”. (Citado en IPEBA 2011b: 17)

“Incorporar la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asuma la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social que todos los sectores de la sociedad debieran hacia los otros.” (IPEBA 2011b: 17). Para lograr ello, previamente se debe interiorizar que todas las culturas tienen el derecho a desarrollar y a contribuir por el país.

Sin embargo, no todas las familias consideran que la diversidad es positiva y enriquecedora para sus hijos, así como lo menciona Leiva (2013):

[...] también hay familias reticentes al intercambio cultural, no tanto por las connotaciones específicas de índole cultural o identitaria, sino sobre todo por las posibles repercusiones que dichas connotaciones pueden influir en el rendimiento académico de sus hijos y el nivel educativo de los centros escolares” (2013: 188).

Por ello, Leiva (2013) recalcará que la escuela que es consciente de la diversidad intercultural, buscando ser inclusiva, “debe apostar claramente por la transformación crítica de la realidad que le ha tocado vivir, y debe servir como canal de diversas expresiones éticas y culturales” (2013: 190):

En este punto, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que el siguiente paso de la interculturalidad debe ser la generación en la escuela de un debate en torno a la cultura de la diversidad. Es decir, se debe pasar de los procesos de enfatización positiva de la diferencia cultural a la valoración global de una cultura de la diversidad que, en sí misma, sea posibilitadora de una escuela más democrática, equitativa, solidaria y crítica (2013: 190).

Por ello, Leiva espera que las instituciones educativas puedan expresar, por medio de múltiples instancias participativas (comisiones, jornadas, entre otros), la diversidad cultural de la comunidad educativa y de la comunidad colindante, evitando limitarse solo a celebraciones de festividades extraacadémicas desde posiciones exclusivistas y de puertas para adentro, sino donde se produzca la participación de las madres y padres, inmigrantes y autóctonos, asociaciones y entidades sociales, clubes juveniles, etc. (2013: 190).

Por último, y precisando lo anterior, Jordán, Ortega y Mínguez (2002) especifican que:

El objetivo debe plantearse en términos de comunidad, de una educación intercultural dirigida a promover la participación comunitaria en la escuela, de tal manera que se negocie, se reconstruya y se gestione eficazmente las diversas actuaciones escolares (formales y no formales) para que la escuela sea un espacio de encuentro en torno a las acciones educativas interculturales compartidas y comunitarias de todos y para todos (Citado por Leiva 2013: 190).

2.1.3. ENFOQUE DE DERECHO

El derecho a la educación es un derecho humano, por lo tanto, es universal e inalienable, siendo éste de obligatorio cumplimiento para los Estados. Diferentes tratados internacionales como La Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1960); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1996) así como la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del niño (1989) reafirman el derecho a la educación de calidad como un derecho humano.

Cabe resaltar que la Constitución Política del Perú en su artículo 13 y 16 señalan:

Artículo 13.- Educación y libertad de enseñanza La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo (1993: 5).

Artículo 16°.- Tanto el sistema como el régimen educativo son descentralizados. El Estado coordina la política educativa. Formula los lineamientos generales de los planes de estudios así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos. Supervisa su cumplimiento y la calidad de la educación. Es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas. Se da prioridad a la educación en la asignación de recursos ordinarios del Presupuesto de la República (1993: 6)

La UNESCO señala que la educación no es un bien estático, sino un proceso en curso, que posee un valor intrínseco en tanto es un derecho humano, que debe permitir a la gente adquirir competencias y conocimientos necesarios para asegurar el reconocimiento y el respeto a largo plazo. (2008: xxii) Además, “la educación se convierte en el principal medio que permite a las personas marginadas económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades” (UNESCO 2008: xxii). De esta manera, la educación debe asegurar movilidad social y mayores niveles de inclusión social, económica y política. Sin embargo, según la información de fuentes nacionales e internacionales (PISA, ECE) nos muestra que

existe diferencias socioeconómicas respecto a rendimiento escolar, por lo cual el sistema educativo nacional en la Educación Básica Regular reproduce las desigualdades sociales a través de la educación.

Dentro de la legislación peruana se reconoce el derecho a la educación como “fundamental para el fortalecimiento de la democracia, ya que su puesta en práctica permite formar una cultura cívica que posibilite la participación y exigir el cumplimiento del resto de los derechos reconocidos por el Estado, lográndose así una sociedad más justa.” (Citado en Cuenca 2012: 25). Sin embargo, actualmente existen factores sociales (internos y externos) que obstaculizan su cumplimiento efectivo:

Las problemáticas sociales externas al sistema educativo, como la pobreza, la inequidad, la diversidad lingüística —todos ellos elementos característicos de nuestra sociedad—, actúan en buena medida como variables que impiden el reclamo de derecho alguno. A su vez, los problemas internos del sistema educativo, como la escasa inversión en educación, la situación de los docentes, la corrupción y el bajo rendimiento educativo, son una barrera para que estas demandas, aun siendo escuchadas y ratificadas, puedan concretarse en hechos y resultados tangibles. (Cuenca 2012: 25)

2.1.4. CAPITAL HUMANO Y ENFOQUE HUMANISTA

“Becker (1964) define el capital humano como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos” (Universidad EAFIT 2007: 13).

Para Becker (1964), el individuo incurre en gastos de educación al mismo tiempo que en un costo de oportunidad por permanecer en la población económicamente inactiva y no recibir renta actual; sin embargo, en el futuro su formación le otorgará la posibilidad de obtener unos salarios más elevados, pero la productividad de los empleados depende no sólo de su aptitud y de la inversión que se realiza en ellos, tanto dentro como fuera del puesto de trabajo, sino también de su motivación y de la intensidad de su esfuerzo. (Universidad EAFIT, 2007)

El capital humano para Becker constituye el “stock” inmaterial imputable a un apersona, una inversión intangible pero acumulable y utilizable en el futuro.

Asimismo, estos conocimientos al ser valorizados económicamente e incorporados a los individuos solo podrían ser medidos ex post, en relación con el salario que obtendría la persona. El cálculo contemplaría el monto de la inversión en la educación de cada persona, sobre la base que computara la diferencia entre los gastos iniciales y el costo de oportunidad, vale decir, el salario que obtendría cada persona en caso estar inserto en el mercado de trabajo.

El aporte de Becker es sumamente importante, en tanto evidencia la importancia de la inversión en educación que la persona hace para el futuro, además de constituir una forma para reducir la pobreza, a razón que las personas más educadas, capacitadas y experimentadas pueden ser más productivas y recibir un mejor salario.

De manera general, para el enfoque humanista, “la calidad educativa se vería enriquecida en tanto no se tendería a la homogenización de los individuos y de los procesos, sino que, por el contrario, se consideraría que las diferencias que hay entre los ciudadanos mejoran la vida educativa a través del diálogo. El papel de la escuela sería por, sobre todo, la búsqueda de la igualdad de condiciones, de oportunidades y de resultados entre las personas.” (Cuenca 2012: 35)

2.1.5. ENFOQUE DE CAPITAL SOCIAL

El concepto de capital social, es pertinente utilizarlo en la presente investigación pues permite comprender la interacción entre los actores de la comunidad educativa con la finalidad de que estos puedan conseguir objetivos individuales y/o comunes.

El capital social es entendido como el conjunto de habilidades, destrezas y competencias ya sean estas genéricas (hábitos y acciones) o técnicas (conocimiento especializado) que tienen los seres humanos o un grupo/colectividad de la sociedad que les permite maximizar los resultados con la misma cantidad de recursos.

Se presupone que con la presencia de ciertas competencias se puede contribuir lograr determinados resultados que coadyuven en mejorar los objetivos trazados. Es por ello por lo que se manifiesta que dentro del capital social están insertos diferentes tipos de habilidades, ya sean de carácter físico y mental como también

emocional. Entonces, contar con capital social y humano significa que se posee implícitamente de mayores niveles de productividad.

Adicionalmente, se puede decir que la categoría conceptual de capital social es un aporte teórico/epistémico del influyente sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien lo acuña con la finalidad de dar cuenta no solo del capital entendido en términos monetarios y cualquier bien material, sino también para hacer referencia y comprender la integralidad del ser humano, es decir, incorporar la parte subjetiva, cultural y simbólica de las personas.

Con ello Bourdieu nos muestra que las potencialidades de un país no necesariamente radican en la materialidad de su producción, sino también en aquellos recursos intangibles que pueden aportar los individuos desde el despliegue de capacidades y aptitudes dentro de los procesos y/o actividades que generen algún valor.

Arévalo, Peralta & Sotelo (2015) nos mencionaran que “para otros autores el concepto de capital social se funda en el nivel de confianza entre los actores, lo cual es clave para evitar situaciones de enfrentamiento entre ellos” (2005: 25).

Así tenemos que, según Putnam, citado por Kliksberg (2000:9), el capital social está conformado por el grado de confianza existente entre los actores de una sociedad, las normas de comportamiento cívico practicadas y el nivel de asociatividad que la caracteriza. Indica que estos elementos son evidenciadores de la riqueza y fortaleza del tejido social interno de una sociedad. La confianza por ejemplo actúa como un ahorrador de conflictos potenciales limitando el “pleitismo”. (2005: 25)

Según Newton el capital social puede ser visto como un “fenómeno subjetivo, compuesto de valores y actitudes que influyen cómo las personas se relacionan entre sí. Incluye confianza, normas de reciprocidad, actitudes y valores que ayudan a las personas a trascender relaciones conflictivas y competitivas para conformar relaciones de cooperación y ayuda mutua”. (Arévalo, Peralta & Sotelo 2015: 25)

De lo anterior, podemos considerar que las características del capital social que son relevantes en campo educativo son: confianza y reciprocidad.

2.1.6. ENFOQUE DE LA PARTICIPACIÓN

Para conocer el largo devenir de la participación en el tema educativo, tenemos que mencionar a Cuenca (2012) quien expone:

La participación en la educación es un proceso relativamente reciente que se ha enfrentado permanentemente a la larga tradición autoritaria de la educación (Bourdieu 1995; Bourdieu y Passeron 2003; Foucault 2006). Erigida como un elemento fundamental del derecho a la educación, la participación es atravesada por un conjunto de factores que la colocan en permanente tensión. Por ejemplo, se resaltan sus aspectos deliberativos y consensuales, omitiendo los conflictos que participar trae consigo —aquello que Grompone (2005) denomina “enfoque participacionista”—, o se construye como un discurso retórico, cuyo desarrollo se asocia al trabajo de la sociedad civil más que al del Estado (Eguren 2006). (2012: 41)

Al igual que Cuenca (2012), tenemos que destacar el aporte realizado por Paulo Freire, quién resalta la existencia de entornos de diálogo entre el estudiante, los docentes y entre otros actores que permiten tomar en cuenta las diversas ideas sobre la realidad, permitiendo establecer consensos.

[...] la discusión Freire enfatiza que la mejor manera de llevar a cabo el proceso educativo sería bajo un modelo basado en el diálogo, mediante el cual tanto los alumnos como los profesores, entre otros actores, estén en un constante intercambio de apreciaciones para hacer del proceso de aprendizaje un espacio en construcción, cambiante, en el que se tomen en cuenta las diversas ideas sobre la realidad. A partir de allí, se podría establecer consensos sobre la mejor manera de desarrollar el proceso de enseñanza. (2012: 42)

Los aportes realizados por Freire, actualmente han sido retomados por organismos internacionales como la UNESCO quienes destacan que las y los docentes, educadores (as), directores (as) de escuela y las y los líderes educativos son actores clave para el logro de la calidad de la educación. Además, también destacan la búsqueda de un mayor involucramiento de las familias en la educación formal y no formal.

Decidimos promover e incrementar acciones encaminadas a construir puentes entre la educación formal y la educación no formal e informal y de fortalecimiento del rol de

las familias para que puedan apoyar de mejor manera e involucrarse en la educación de sus hijos e hijas. (UNESCO 2016: 17)

De manera particular, “en algunos países de Centroamérica, como El Salvador, Guatemala y Honduras, se han implementado importantes medidas sobre participación mediante las cuales, por ejemplo, los padres de familia pueden llegar a administrar el colegio” (Cuenca 2012: 44).

Finalmente, tenemos que citar a Javier Corvalán y Gabriela Fernández quienes en su artículo exploran el concepto de participación desde perspectivas y tradiciones distintas (entre ellas: la tradición liberal, en el contexto de la acción integradora, en el contexto de la movilización colectiva, la perspectiva de la alienación), examinando a partir de las propuestas en política social y educativa (entre ellas: desde lo económico, lo político-administrativo, la pedagogía y las teorías del aprendizaje, y desde la gestión educativa), proponen tres categorías general: a). La participación como instrumento de eficiencia y mejoramiento de la calidad educativa, b). la participación como instrumento de control ciudadano, y c). la participación como proceso de aprendizaje comunitario:

a) La participación como instrumento de eficiencia y mejoramiento de la calidad educativa: tiene relación con mayores rendimientos, mejor utilización de los recursos y optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto constituiría una visión de la participación cercana a la perspectiva liberal e integradora, ya que evaluaría sus resultados en torno a los efectos sociales que genera, más allá de la intencionalidad de la acción asociativa emprendida por los individuos. En términos ya mencionados es el resultado de una acción analizable por medio de un individualismo metodológico, cuyos efectos colectivos se producen a partir de la agregación de individuos o de familias. (2000: 39)

b) La participación como instrumento de control ciudadano: se refiere al ejercicio de derechos, ajustes entre la oferta y la demanda educativa, transparencia en el proceso y los resultados, y aumento de accountability social. Esto estaría relacionado también con resultados que pueden ser promovidos y evaluados tanto desde una perspectiva liberal como desde una integradora. En efecto, se trataría de resultados de la participación que tendrían que ver con beneficios sociales producto de acciones individuales, pero al mismo tiempo habría logros en la

desmarginalización de individuos que antes no ejercían derecho de clientes del sistema y que ahora tendrían la capacidad de hacerlo denunciando y sancionando las prácticas perversas o ineficientes (2000: 39)

c) La participación como proceso de aprendizaje comunitario: está relacionada con el intercambio y la acumulación de experiencias, traspaso de información y adquisición de destrezas y habilidades. La relación a establecer aquí es con la conceptualización de la participación desde la perspectiva de la movilización colectiva, puesto que se promovería y evaluaría el componente participativo de una política o intervención desde las necesidades, demandas y logros autorreferidos de un grupo estructurado sin que necesariamente exista un agente externo que determine sus espacios de asociación. (2000:39)

2.2. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

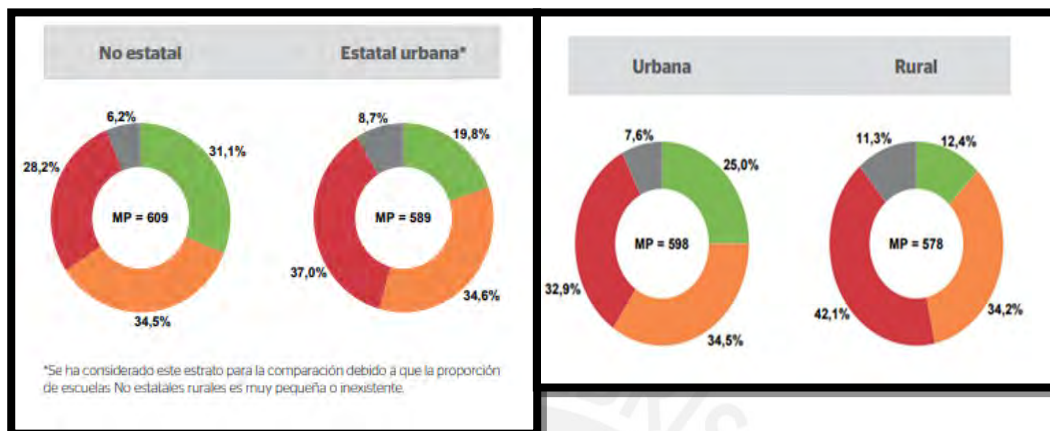
El análisis de la calidad educativa evidencia un nivel muy bajo de logro entre los estudiantes de secundaria y, peor aún, grandes brechas entre los espacios urbano y rural, entre los distritos pobres y no pobres, y entre la educación pública y la privada (Cuenca y otros 2017: 42).

A nivel Lima Metropolitana, los resultados de la Encuesta Censal de Estudiantes (2018), en las áreas de Lectura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencia Tecnología, para los estudiantes de 2do año de secundaria nos permite comentar en relación con la gestión (no estatal y estatal urbana) y al área geográfica.

Para los resultados en Lectura, el porcentaje de satisfactorio es mayor en la gestión no estatal (privado), 31,1%, a comparación de la gestión estatal urbana, cuyo porcentaje solo es 19,8%. De igual manera, la zona urbana, obtiene un mayor porcentaje de satisfactorio, 25,0%, a comparación del solo 12,4% de la zona rural.

Gráfico N.º 04

Resultados de la ECE 2018 del 2do año de secundaria en Lectura por Gestión y Área y geográfica

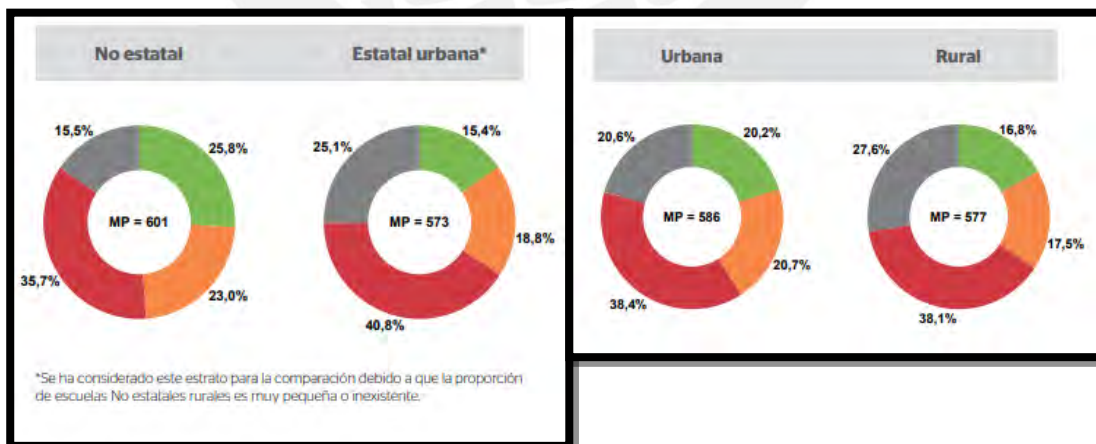


Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes 2018 (MINEDU - UMC, 2019)

Para los resultados en Matemáticas, el porcentaje de satisfactorio es mayor en la gestión no estatal (privado), 25,8%, a comparación de la gestión estatal urbana, cuyo porcentaje solo es 15,4%. De igual manera, la zona urbana, obtiene un mayor porcentaje de satisfactorio, 20,2%, a comparación del solo 16,8% de la zona rural.

Gráfico N.º 05

Resultados de la ECE 2018 del 2do año de secundaria en Matemáticas por Gestión y Área geográfica



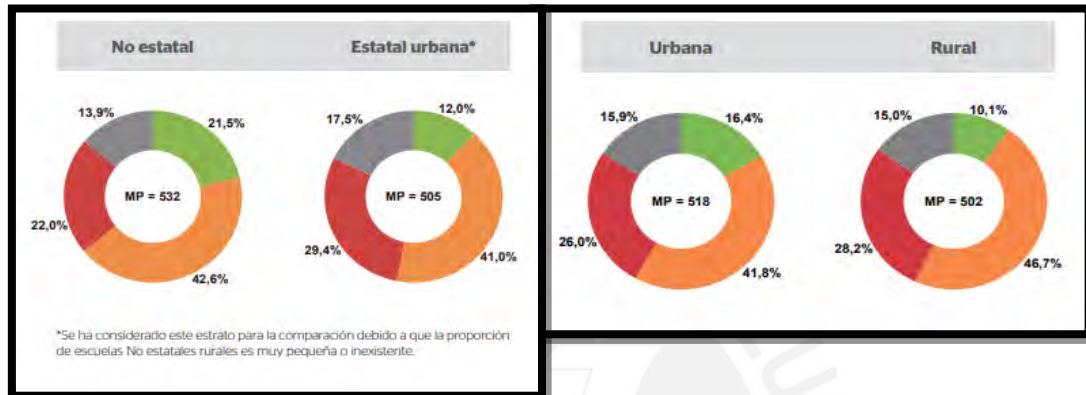
Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes 2018 (MINEDU - UMC, 2019)

Para los resultados en Ciencias Sociales, el porcentaje de satisfactorio es mayor en la gestión no estatal (privado), 21,5%, a comparación de la gestión estatal urbana,

cuyo porcentaje solo es 12,0%. De igual manera, la zona urbana, obtiene un mayor porcentaje de satisfactorio, 16,4%, a comparación del solo 10,1% de la zona rural.

Gráfico N.º 06

**Resultados de la ECE 2018 DEL 2do año de secundaria en Ciencias Sociales
Gestión y Área geográfica**

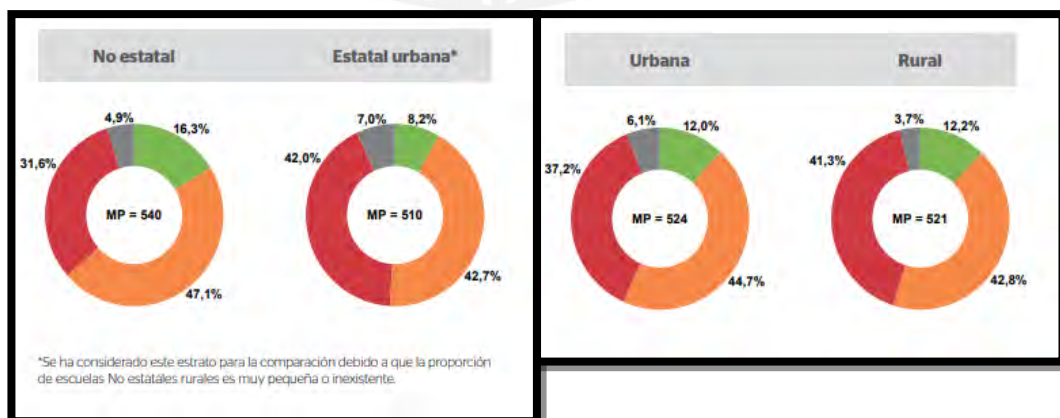


Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes 2018 (MINEDU - UMC, 2019)

Para los resultados en Ciencia y Tecnología, el porcentaje de satisfactorio es mayor en la gestión no estatal (privado), 16,3%, a comparación de la gestión estatal urbana, cuyo porcentaje solo es 8,2%. En la zona urbana, obtiene un menor porcentaje de satisfactorio, 12,0%, a comparación de 12,2% de la zona rural.

Gráfico N.º 07

**Resultados de la ECE 2018 del 2do año de secundaria en Ciencia y Tecnología
por Gestión y Área geográfica**



Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes 2018 (MINEDU - UMC, 2019)

De los datos anteriores podemos destacar que el nivel satisfactorio en todas las áreas académicas de la Evaluación Censal de Estudiantes es mayor en escuelas de gestión no estatal, así como en la zona urbana, en desmerito de las escuelas de gestión estatal, y la zona rural.

Actualmente, la mejora de la calidad tanto en colegios públicos como privados es una tarea pendiente. Para ello, "MINEDU creó el SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa) con el objetivo de lograr que las instituciones ingresen a un programa con miras a mejorar la calidad educativa obteniendo una certificación" (Educación al futuro s.f.).

No podemos olvidar que cuando una institución educativa se acredita implica que tiene un sello de calidad, pues los estándares nacionales son compatibilizados con los internacionales.

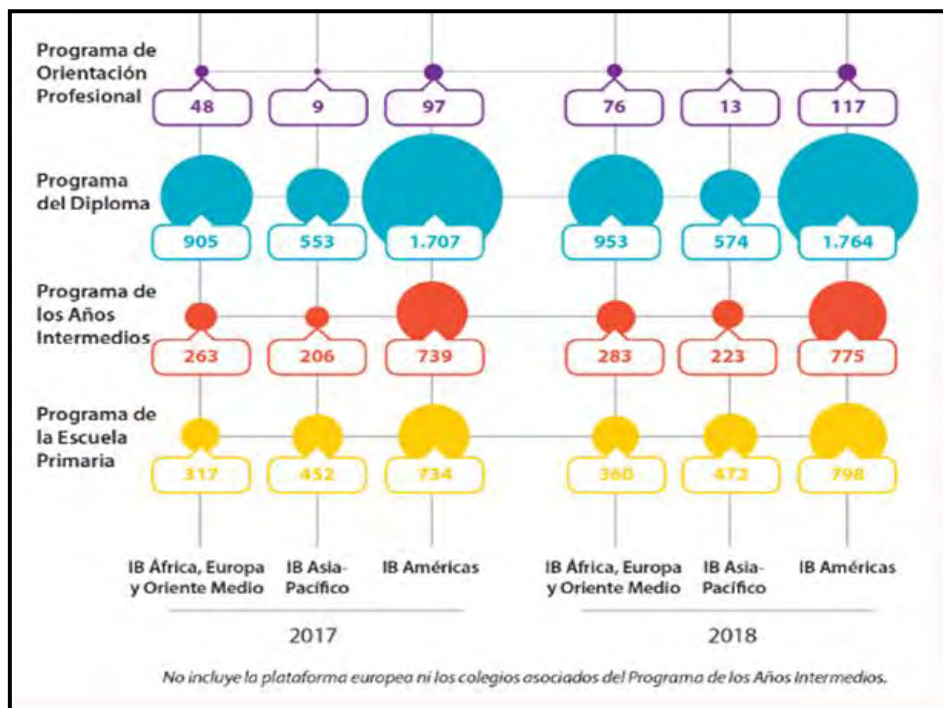
A nivel internacional, la acreditación más importante es la respaldada por el Bachillerato Internacional (IB) con medio siglo de existencia y más de un millón de alumnos, siendo "reconocido y respetado por las principales universidades del mundo, incluso en el Perú todas las universidades la aceptan directamente, sin necesidad de examen de admisión, a los egresados de este Bachillerato" (Educación al futuro, s.f.).

Cabe destacar que, en nuestro país además del Bachillerato Internacional también operan otras certificaciones como AdvancED, usado por la red de colegios Innova Schools, que "destaca el trabajo grupal, proceso de enseñanza y sistema de evaluación de aprendizajes, pensamiento digital usando recursos de soporte, y desarrollo del liderazgo" (Educación al futuro, s.f.), el modelo EFQM (European Foundation for Quality Management), usado por los colegios "San Roque, San Francisco de Borja y Santa Rosa de Lima" (Educación al futuro s.f.).

De manera particular, en el mundo, hay un total de 3291 bachilleratos autorizados, de estos 1764 han sido autorizados en los colegios de IB Américas, de los cuales en el Perú lo dictan un total de 69 escuelas a nivel nacional, entre ellos: 42 lo dictan de manera privada y 27 de manera pública (25 de ellos por medio de los Colegios de Alto Rendimiento). Además, de las 35 escuelas que operan en Lima, solo una de

ellas es de gestión pública, la COAR Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú.

Gráfico N.º 08
Número de programas autorizados por región



Fuente: Indicadores clave de desempeño 2017-2018 (Bachillerato Internacional 2019)

De manera general, y considerando el total de 3291 bachilleratos autorizados en todo el mundo, se tiene una tasa general de 73,89% de aprobados para el 2018 (considerando las evaluaciones de mayo y noviembre), según lo detalla el Gráfico N.º 09: Tasa general de aprobados de alumnos de la categoría Diploma (%).

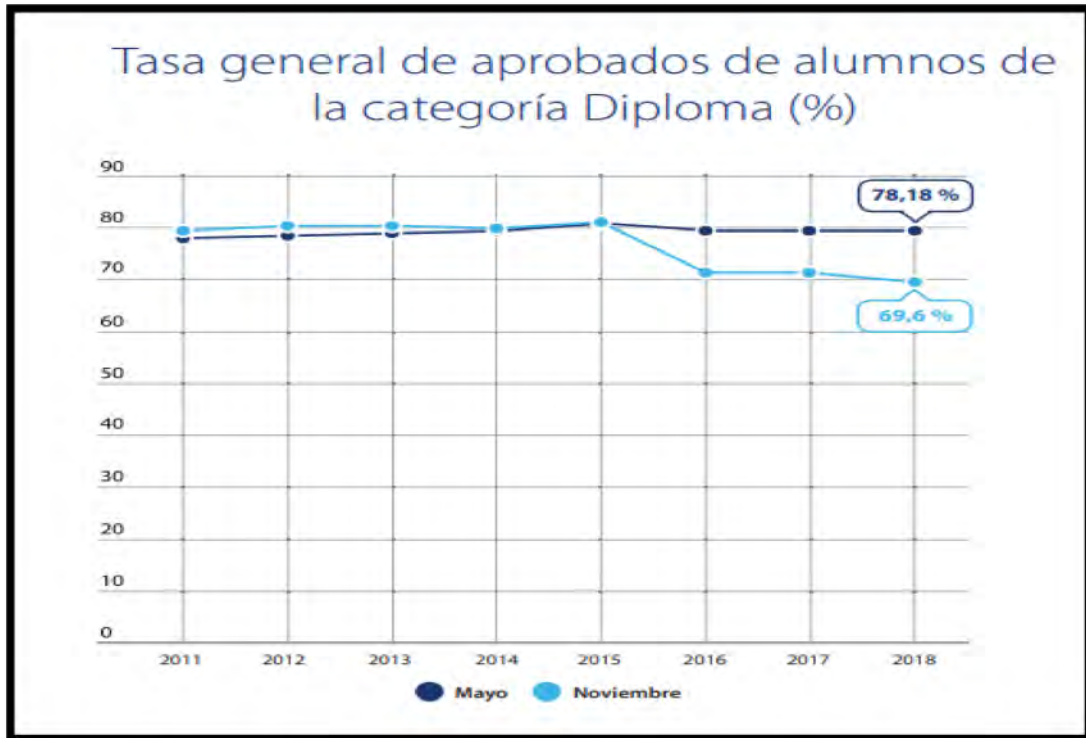
Precisando dichos datos la Universidad de San Andrés y CONICET detallan que:

Las puntuaciones promedio en los exámenes del IB de Costa Rica son relativamente más altas que en Perú y Argentina. Esto ocurre tanto en colegios públicos como privados. En promedio, los colegios públicos de Argentina tienen un rendimiento inferior que los colegios de Perú y Costa Rica. En los tres casos, los alumnos de los colegios privados tienen, en promedio, mejores resultados en los exámenes del IB

que los alumnos de colegios públicos (Universidad de San Andrés y CONICET 2018: 7-8).

Gráfico N.º 09

Tasa general de aprobados de alumnos de la categoría Diploma (%)



Fuente: Indicadores clave de desempeño 2017-2018 (Bachillerato Internacional 2019)

Cuenca y otros nos detallaran el alto costo que implica mantener a un estudiante COAR, incluyendo costo de residencia, “se calcula que el gasto aproximado por alumno en los COAR es de US\$ 7500, divididos entre los servicios educativos (US\$ 3500) y la residencia (US\$ 4000). Esta cifra constituye siete veces más de lo que se gasta en promedio por estudiante (US\$ 1100) en una secundaria regular (Cuenca y otros 2017: 111).

Considerando la participación de los alumnos del CMSPP COAR Lima para la convocatoria de la obtención del Bachillerato Internacional de noviembre del 2018 se tiene una tasa de aprobación de 79,71%, la cual es superior en más de un 10% a la tasa de aprobación de ese mismo periodo para el mundo (69.6%).

Tabla N.º 01
Estadísticas IB del CMSPP COAR Lima del 2012 – 2018

Años	NOV 2012	MAY 2013	NOV 2013	NOV 2014	MAY 2015	NOV 2015	MAY 2016	NOV 2016	NOV 2017	MAY 2018	NOV 2018
Número de alumnos matriculados para esta convocatoria	75	3	70	101	10	92	1	301	286	2	276
Número de alumnos matriculados en la categoría Diploma y Repetidor para esta convocatoria.	37	3	70	101	10	84	1	301	286	2	254
Número de asignaturas en que se matricularon alumnos para esta convocatoria	334	3	560	801	11	716	2	2408	2288	2	2120
Número de alumnos que obtuvieron el diploma	34	1	69	92	6	81	1	235	214	1	220
Puntuación promedio obtenida por alumnos que obtuvieron el diploma	30	26	31	32	27	31	39	29	29	27	30
Puntuación más alta obtenida por un alumno	37	26	39	41	31	40	39	42	39	27	40
Calificación promedio de alumnos del colegio que obtuvieron el diploma	4.75	0	4.91	5.08	4.00	4.85	6.5	4.64	4.63	3.00	4.64
Número total de alumnos no incluidos en estadísticas	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Sistema de Información del Bachillerato internacional (2019).

2.3. MARCO NORMATIVO NACIONAL

La Constitución Política del Perú, en sus artículos N° 13 y 16 señala que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana, siendo deber del Estado la coordinación de la política educativa, la formulación de los lineamientos generales de los planes de estudios, la organización de los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos, y la supervisión del cumplimiento de los mencionados y de la calidad de la educación (Congreso de la República 1993: 5-6).

En ese sentido, la Ley General de Educación, en el artículo 66 de la Ley 28044, señala que “la Institución Educativa, como comunidad de aprendizaje, es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado. En ella tiene lugar la prestación del servicio” (Congreso de la República 2003: 10).

La misma ley en el literal d) del artículo 8, señala como principio de la educación a la calidad, la cual “asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente” (Congreso de la República 2003: 2).

Además, en su artículo 13, mencionara los factores que interactúan para lograr la calidad educativa, entre ellos podemos resaltar:

b) Currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para atender a las particularidades de cada ámbito, c) Inversión mínima por alumno que comprenda la atención de salud, alimentación y provisión de material educativo, (...) f) Infraestructura, equipamiento, servicios y materiales educativos adecuados a las exigencias técnico pedagógica de cada lugar y a los retos que plantea el mundo contemporáneo (Congreso de la República 2003: 3).

Asimismo, en su artículo 63 se señala que el sistema educativo nacional es descentralizado, simplificado, participativo y flexible, siendo el Ministerio de Educación el responsable de preservar la unidad de ese sistema (Congreso de la República 2003: 9).

Así, en su artículo 79, se define que el Ministerio de Educación es el órgano rector del sector educación, quien tiene como “finalidad definir, dirigir, articular la política de educación, cultura recreación y deporte” (Congreso de la República 2003: 12).

En ese sentido, a través de una Resolución Suprema N° 034-2009-ED, se crea la Institución Educativa Pública “Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, a fin de brindar un servicio educativo a las y los estudiantes del séptimo ciclo de EBR, siendo en un primer momento la Unidad Ejecutora N° 116, para la atención del servicio educativo en los grados 3°, 4° y 5° de nivel secundaria.

En el 2014, cinco años después de la creación de la Institución Educativa Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, a través de Resolución Ministerial N° 274-2014, se crea el “Modelo de Servicio Educativo para la Atención de Estudiantes de Alto Desempeño” con el objetivo de impulsar una educación de excelencia, calidad y equidad; a través de una modalidad de atención para grupos específicos de estudiantes que demuestren un alto desempeño académico, artístico, y/o deportivo. Actualmente, el COAR Lima, así como los COAR a nivel nacional, dependen de la Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y

Alto Rendimiento (DEBEDSAR) el cual se encuentra en la Dirección General de Servicios Educativos Especializados (DIGESE) del Ministerio de Educación.

Sin embargo, dicho Modelo ha sido actualizado por medio de la Resolución Ministerial N° 537-2019-MINEDU publicado el 30 de octubre del 2019, con lo cual el Modelo cambia de denominación a “Modelo de Servicio educativo para la atención de estudiantes con habilidades sobresalientes”.

De las precisiones realizadas por esta última resolución tenemos que destacar que ya “no será necesario que el postulante acredite un promedio mínimo de calificación como requisito (la nota promedio era 15) pues la evaluación se centrará en la identificación de las habilidades sobresalientes del alumno” (Radio Altura 2019).

“Además, podrán postular a los COAR los estudiantes de instituciones educativas públicas que ocuparon los diez primeros puestos en el primer y segundo año de secundaria. Asimismo, los que obtuvieron uno de los tres primeros lugares en los concursos convocados por el Ministerio de Educación entre el 2018 y 2019 a nivel local, regional y nacional” (Radio Altura 2019).

“De otro lado, la resolución ministerial incorpora el Consejo Educativo Institucional en el organigrama de los colegios que implementan dicho modelo, el cual permitirá la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en las decisiones orientadas a mejorar las condiciones de las escuelas” (Radio Altura 2019).

Cabe destacar que la presente investigación está siendo considerada para un periodo anterior a la implementación del nuevo modelo, pues las precisiones mencionadas párrafos arriba estarán siendo aplicadas para el periodo escolar 2020.

2.4. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL

2.4.1. LEYES, DECLARACIONES Y CONVENIOS MARCOS

Para poder comentar al respecto del marco normativo internacional tenemos que remontarnos al pasado, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos en

1948, en la en su Artículo 26 establece para todos los países de América Latina que la educación es un derecho humano fundamental.

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (NACIONES UNIDAS).

Doce años después se aprueba, en la Conferencia General de la UNESCO, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), significando la reafirmación de lo expuesto por la Declaración Universal de Derechos Humanos, expresando en sus artículos 3, 4 y 5 que la exclusión educativa viola la mencionada Declaración.

Continuando con la cronología de instrumentos legales aprobados a nivel internacional, la Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación en su publicación “Las leyes generales de educación en América Latina” nos dirá:

Seis años después, en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas del año 1966, se aprueban el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos. (PIDCYP). El PIDESC obliga a aquellos países firmantes a reconocer y aplicar en forma progresiva los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) que se enuncian en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Entre ellos, los derechos laborales, el derecho a la salud, a la educación o el derecho a un nivel de vida adecuado (Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación 2015: 11).

El PIDESC en su Artículo 13 expresa:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover

las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.
(NACIONES UNIDAS)

Y en relación con educación primaria y secundaria se menciona:

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita (NACIONES UNIDAS).

El 20 de noviembre de 1989 fue aprobada por las Naciones Unidas la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). De dicho documento tenemos que destacar los artículos 28 y 29.

En el artículo 28 de la CDN se establece que los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación, destacando que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades. Seguidamente enuncia un conjunto de medidas orientadas a garantizar equidad en el acceso, entre ellas la gratuidad hasta el nivel secundario. Nótese que hasta ahora sólo se había establecido como obligatoria la gratuidad en el nivel primario, y sugerido el avance progresivo hacia la gratuidad del nivel medio o secundario. Es en la CDN donde los Estados Miembros del Sistema de Naciones Unidas asumen el compromiso de garantizar una educación media gratuita” (Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación 2015: 17).

Seguidamente, en el artículo 29 se establecen los fines de la educación. Ésta deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades, y a inculcar al niño el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales y los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas. Agrega entre sus fines infundir al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; por último, incluye preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos,

nacionales y religiosos y personas de origen indígena, e inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural (Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación 2015:18).

En la página web de Sustainable Development Goals Fund nos comentará que en el mes de setiembre de 2020 “líderes de 189 países se reunieron en la sede central de las Naciones Unidas para firmar la Declaración del Milenio, un documento histórico por el que se comprometieron a alcanzar, antes de 2015, un conjunto de ocho objetivos cuantificables, como la reducción de la pobreza extrema y el hambre a la mitad, la promoción de la igualdad de género o la reducción de la mortalidad infantil” (Sustainable Development Goals Fund (SDGF)). De dicha declaratoria surgen los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), cuyo objetivo 2 plantea lograr la enseñanza primaria universal.

A nivel de Iberoamérica, podemos hacer mención del documento “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, de la Organización de los Estados Iberoamericanos –OEI, promulgado el 18 de mayo de 2008, en El Salvador.

Dicho documento está formado por once metas que abordan esas temáticas educativas de especial importancia en la región, como el fortalecimiento de la educación inicial, la universalización de la primaria y secundaria, la participación social, la equidad y la calidad de la educación, la educación técnico profesional, la alfabetización y el desarrollo profesional docente, la investigación científica, la importancia de la inversión en educación, entre otras (OEI).

Nuevamente en la página web de Sustainable Development Goals Fund nos comentará que:

En enero de 2016, los ODM fueron reemplazados por la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por 193 Estados Miembros de Naciones Unidas, tras un proceso consultivo mundial sin precedentes de más de tres años. La nueva agenda está enfocada en la construcción de un mundo sostenible en el que se valoren de igual manera la sostenibilidad del medio ambiente, la inclusión social y el desarrollo económico (...) y regirá las actividades

para el bienestar de las personas y el cuidado del planeta por los próximos 15 años (Sustainable Development Goals Fund (SDGF)).

El ODS que tiene relación directa con el tema de investigación presente es el ODS 4, el cual propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO 2018: 7).

En relación con las metas del ODS N° 4 que se vinculan con la investigación mencionaremos a cuatro de ellas, en relación con la educación secundaria (con igual de género y libre de discriminación) y estudios superiores logrando adquirir las competencias necesarias para acceder luego a un trabajo decente y que repercuta también en el desarrollo sostenible:

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos (NACIONES UNIDAS).

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (NACIONES UNIDAS).

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (NACIONES UNIDAS).

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (NACIONES UNIDAS)

De manera indirecta la investigación se relaciona con el ODS 10 “Reducir la desigualdad en y entre los países”, y particularmente con las metas 10.2 y 10.3, pues el contar con una educación de calidad, se estaría garantizando una inclusión

social, y posterior inclusión económica y política, así como la igual de oportunidades.

10.2 De aquí a 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición (NACIONES UNIDAS).

10.3 Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto (NACIONES UNIDAS).

2.4.2. BACHILLERATO INTERNACIONAL

El Bachillerato Internacional (IB), en su página oficial nos menciona que:

(...) tiene como fin ofrecer mejores oportunidades que otros programas para formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, que se sientan motivados para alcanzar sus metas. “Esperamos que los alumnos contribuyan a construir un mundo mejor mediante el entendimiento mutuo y el respeto intercultural. A nivel internacional, más del 50% de los Colegios del Mundo del IB son colegios públicos (Bachillerato Internacional 2019).

El IB se distingue de otros programas debido a que:

- Anima a los alumnos a pensar de forma crítica y a cuestionar lo que se les dice
- Estimula a los alumnos a examinar tanto el entorno local como el internacional
- Mantiene su independencia con respecto a los gobiernos y a los sistemas educativos nacionales, lo que le permite adoptar las mejores prácticas procedentes de una amplia variedad de marcos educativos y currículos de distintos países (Bachillerato Internacional 2019).

Para impartir los programas del IB, los colegios deben obtener la debida autorización. Cuando un colegio recibe la autorización para ofrecer los programas del IB, pasa a denominarse “Colegio del Mundo del IB” (Bachillerato Internacional 2019).

A. Programa del Diploma (PD)

El Bachillerato Internacional (IB), en su página oficial nos menciona que:

El Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional® (IB) es un programa educativo con su propio sistema de evaluación, destinado a alumnos de 16 a 19 años. El programa tiene como objetivo formar alumnos que logren una excelente amplitud y profundidad en sus conocimientos, al tiempo que crezcan física, intelectual, emocional y éticamente (Bachillerato Internacional 2019)

B. El Currículo Del PD

El Bachillerato Internacional (IB), en su página oficial nos menciona que:

El currículo del PD está formado por el tronco común del PD y seis grupos de asignaturas. El tronco común del PD, que está integrado por tres componentes troncales, tiene como meta ampliar la experiencia educativa de los alumnos y desafiarlos a aplicar sus conocimientos y habilidades (Bachillerato Internacional 2019).

El currículo está formado por tres componentes troncales los cuales permiten que los alumnos reflexionen sobre la naturaleza del conocimiento, realizan una investigación independiente por medio de un ensayo de cuatro mil palabras y realizan un proyecto relacionado con la creatividad, actividad y servicio comunitario (Bachillerato Internacional 2019).

Además, está formado por seis grupos de asignaturas: Estudios de Lengua y Literatura, Adquisición de Lenguas, Individuos y Sociedades, Ciencias, Matemáticas y Artes (Bachillerato Internacional 2019).

2.5. COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO (COAR)

2.5.1. RESEÑA

A través de la Resolución Suprema N° 034-2009-ED de fecha 09 de setiembre del 2009, se crea el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, institución que inicia sus actividades en el año escolar 2010, estando dirigido a estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de educación secundaria.

Orgánicamente, en sus inicios, el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú (CMSPP) se adscribe al Proyecto Educativo Especial de la Unidad Ejecutora 026 del Pliego del Ministerio de Educación, constituyéndose como el primer proyecto

educativo para estudiantes de alto desempeño en la modalidad de Educación Básica Regular.

En el año 2011, mediante Resolución Ministerial N° 0317-2011-ED, de fecha 20 de julio de 2011, el CMSPP pasa a formar parte de la Unidad Ejecutora 116, adquiriendo autonomía técnica, administrativa y financiera, con funciones de planificación, gestión y control de actividades.

Gracias a las exitosas experiencias mostradas por el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú (CMSPP) el 23 de julio de 2014, el Presidente de la República, Ollanta Humala Tasso, y el Ministro de Educación, Jaime Saavedra Chanduví, firman un convenio con 13 regiones a nivel nacional para la creación de los Colegios de Alto Rendimiento COAR. Así, mediante Resolución Suprema 027-2014-MINEDU, se crean los COAR (Colegio de Alto Rendimiento) declarándose de interés nacional el desarrollo de un servicio educativo dirigido a estudiantes de alto desempeño del país, tanto en lo académico, artístico y/o deportivo (Ministerio de Educación 2014: 1-2). El modelo de servicio educativo para la atención de estudiantes de alto desempeño se crea con la Resolución Ministerial 274-2014-MINEDU, en donde se detallará sus objetivos estratégicos, enfoques, principios y componentes.

Servicios que brinda el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú – COAR Lima

El Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú COAR Lima, se sustenta en un enfoque de desarrollo Integral. En ese sentido, según Resolución Suprema que lo crea, brinda un servicio de resindentado, el cual se compone de los siguientes servicios:

A. Alojamiento:

Alojamiento Los estudiantes se alojan en residencias, las cuales cuentan con habitaciones compartidas, que brindan espacio para el descanso, así como con zonas sociales ideales para interactuar con sus demás compañeros. El COAR es

responsable de la administración y limpieza del alojamiento, con el apoyo de los estudiantes para el correcto funcionamiento y mantenimiento. Además, se cuenta con profesionales que acompañan a los estudiantes durante su estancia (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018: 10).

B. Alimentación:

Alimentación Los estudiantes reciben una alimentación balanceada y saludable, cumpliendo con los requerimientos nutricionales propios de su desarrollo. El servicio incluye un programa de asesoría nutricional que cuenta con un sistema de supervisión y acompañamiento permanente (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018: 10).

C. Salud:

Salud Cada COAR cuenta con un tópico que atiende las 24 horas, los siete días de la semana. En caso de emergencias o consultas especializadas, se contacta al padre de familia para derivar al estudiante al establecimiento de salud más cercano. Adicionalmente, se realizan campañas de prevención y promoción para contribuir con el bienestar y salud integral del estudiante (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018: 10).

D. Infraestructura:

Infraestructura El COAR ofrece instalaciones educativas (aulas equipadas, biblioteca, laboratorios de física y química, entre otras). Además, cuenta con áreas de esparcimiento e instalaciones deportivas. (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018: 10).

E. Equipamiento

Cada estudiante recibirá los materiales necesarios para optimizar su proceso educativo, entre ellos, un computador portátil, uniforme escolar completo, materiales, útiles escolares y de aseo. Todos los materiales son de uso exclusivo de cada estudiante y el cuidado es de su entera responsabilidad (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018: 11).

F. Actividades complementarias y de integración

Se promueve la formación integral y la participación activa del estudiante en su comunidad para lo cual se organizan actividades culturales, recreativas y deportivas,

así como la participación en proyectos de innovación social. Asimismo, se desarrollan actividades para fortalecer la integración, convivencia intercultural y sentido de pertenencia (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018: 11).

G. Red COAR

La Red COAR es un espacio de intercambio, construcción y difusión de propuestas y experiencias estudiantiles que estimulan la participación, el liderazgo y la mejora continua, dentro de la institución educativa y entre los colegios de alto rendimiento. Para ello se promueve el intercambio de buenas prácticas en los encuentros InterCOAR con el objetivo de generar iniciativas que fortalezcan la creación de una identidad colectiva como estudiante (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018:11).

H. Programa de Mentoría

El Programa de Mentoría está conformado por un conjunto de profesionales emprendedores de trayectoria reconocida, que han contribuido al desarrollo y bienestar del país o de su región. Los mentores ayudan a los estudiantes a potenciar sus fortalezas, lograr sus metas personales y profesionales, mediante un proceso de diálogo y mutua cooperación con el estudiante en un campo o competencia específica (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018: 11).

I. Oportunidades a estudiantes y egresados

Los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a convenios con diversas instituciones públicas y privadas. Dichas instituciones, previa evaluación, ofrecen oportunidades a los estudiantes de la Red COAR. La comunidad de egresados tiene como objetivo establecer una red de líderes que sirva como canal de comunicación para el intercambio de experiencias e información (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018: 11).

2.5.2. COMPONENTE PEDAGÓGICO

La currícula educativa propia de la Modalidad de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño difiere de la Curricula Educativa para la Educación Básica Regular. Los COAR desarrollan “un plan de estudios de 60 horas por semana que comprende asignaturas, asesorías académicas, espacio de autoestudio y talleres electivos de fortalecimiento y recreativos tales como robótica, deportes,

debate y otros” (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018). Asimismo, 10 horas están destinadas a la enseñanza del idioma inglés, lo cual permite que al finalizar la educación secundaria los estudiantes del COAR alcancen el nivel B21. “Cabe resaltar que en 4to año de estudiantes del COAR tienen la posibilidad de certificar internacionalmente en el nivel B12 (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018).

Al finalizar su educación secundaria todos los estudiantes “obtienen una doble certificación: Certificado de Estudios de la Educación Básica Regular y la Certificación Internacional de la Organización del Bachillerato Internacional” (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018).

2.5.3. DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO DEL COLEGIO MAYOR SECUNDARIO PRESIDENTE DEL PERÚ.

Objetivo: “Impulsar una educación que permita brindar un servicio educativo a grupos específicos de estudiantes de educación secundaria que demuestren un alto desempeño académico, artístico y/o deportivo”.

Tabla N.º 02

Diferencia entre Misión y Visión del CMSPP COAR Lima

MISIÓN	VISIÓN
---------------	---------------

<p><i>“Somos una institución educativa pública acreditada, parte de la Red de Colegios de Alto Rendimiento, que, sobre la base del Programa Diploma del Bachillerato Internacional, fortalece las competencias personales, académicas y socioemocionales de estudiantes de alto desempeño, con miras a forjar ciudadanos íntegros y líderes comprometidos con el desarrollo del país y del mundo”</i></p>	<p><i>“Ser una institución educativa con estándares internacionales de acreditación que consoliden el modelo educativo propio de la red de Colegios de Alto Rendimiento, sirviendo de referente de calidad académica, organizacional y de gestión en la región, que contribuya a mejorar la educación pública como base del desarrollo nacional y mundial”.</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Plan Anual de Trabajo 2018 CMSPP. Pág.6

La visión del programa se manifiesta en una doble dimensión:

A NIVEL DE GESTIÓN:

“Ser una institución educativa con estándares internacionales de acreditación que consoliden el modelo educativo propio de la red de Colegios de Alto Rendimiento, sirviendo de referente de calidad académica, organizacional y de gestión en la región...”

CALIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA

“...mejorar la educación pública como base del desarrollo nacional y mundial”

En esta línea, el MINEDU ha establecido el siguiente perfil del egresado del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño:

- Constructor de su propio aprendizaje.
- Crítico de la realidad.
- Consciente de actuar en defensa de la integridad y dignidad de las personas.
- Comprometido con su rol ciudadano.
- Íntegro con sus principios y valores.

- Conocedor de su realidad y comprometido con ser agente de cambio en su comunidad.
- Poseedor de una sólida autoestima, empático y capaz de valorar la diversidad de su entorno.
- Instruido ampliamente en las diversas áreas del desarrollo humano.
- Poseedor de una conciencia ecológica. (COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO 2018: 8).

Según Resolución Ministerial 274-2014 MINEDU; el modelo educativo de los COAR presenta cuatro enfoques:

1. **ENFOQUE COMPLEJO DE LAS COMPETENCIAS**, "... pone énfasis en la formación de personas íntegras con compromiso ético, que busquen su autorrealización y que aporten al tejido social; para ello, se orienta al aprendizaje de acuerdo con los retos y problemas del contexto social y comunitario." (Resolución Ministerial 274-2014-MINEDU, 3.1).
2. **ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO**, "se centra en los procesos relacionados con la manera cómo aprenden y se desarrollan las personas, reconociendo el contexto extraescolar como un espacio de construcción de aprendizaje..." (Resolución Ministerial 274-2014- MINEDU, 3.2).
3. **ENFOQUE INTERCULTURAL**, "... concibe la diversidad cultural de los estudiantes como una riqueza que contribuirá a ampliar los lazos de comunicación, crecimiento personal y compromiso de aportar al desarrollo de la comunidad." (Resolución Ministerial 274- 2014-MINEDU, 3.3).
4. **ENFOQUE ECOLÓGICO**, "... considera que el estudiante se desarrolla como producto de la compleja interacción existente entre los miembros de su entorno socio ambiental, emocional, cognitivo y convivencia..." (Resolución Ministerial 274- 2014-MINEDU, 3.3).

2.5.4. POLÍTICAS Y PLANES QUE SOSTIENEN LA GESTIÓN DEL COLEGIO MAYOR SECUNDARIO PRESIDENTE DEL PERÚ (CMSPP- COAR LIMA)

Tabla N.º 03

Políticas y significado de la gestión del CMSPP COAR Lima

--	--

POLÍTICAS	SIGNIFICADO
Lingüística	Pautas y principios que permite a la comunidad educativa la valoración y preservación de la diversidad lingüística y cultural.
Política de Necesidades Especiales	Inclusión educativa como proceso continuo, dinámico y flexible que atiende a todos los estudiantes garantizando así la adquisición de un aprendizaje significativo.
Política de Admisión	Permite identificar y seleccionar a los estudiantes que poseen competencias, capacidades y actitudes coherentes con el perfil de la comunidad del aprendizaje del Bachillerato Internacional.
Política de Sostenibilidad del Alto Desempeño, Becas y Oportunidades	Establece las condiciones mínimas que los estudiantes de alto desempeño deben cumplir para hacer sostenible dicha condición durante el tiempo de permanencia en la I.E.
Política de Evaluación	Considera las competencias, capacidades y objetivos a desarrollar por asignatura y componentes. La Institución Educativa cuenta con guías curriculares que cuentan con criterios de evaluación para los grados de 4to y 5to para lo cual se incorpora los objetivos de evaluación que corresponde a cada asignatura. Los instrumentos de evaluación (rúbrica) incorporan los descriptores de nivel ordenados según el

	grado de logro.
--	-----------------

Fuente: Plan Estratégico Institucional 2014-2015

2.5.5. COMUNIDAD EDUCATIVA

La comunidad educativa del Colegio Mayor Secundario está compuesta por estudiantes, directores (Director General, Director Administrativo, Director Académico, Director de Bienestar y Desarrollo Integral), coordinadores, tutores, docentes, psicólogos, bibliotecólogos, personal administrativo, médicos, familias y/o apoderados.

Cabe resaltar que, en cuanto a la organización de la Institución Educativa, está compuesta por tres direcciones, las mismas que son:

Dirección General: Crea y ejecuta el Proyecto Educativo Institucional, el plan Anual de Trabajo (PAT), el Proyecto Curricular Institucional, Reglamento Interno, Manual de Gestión de Convivencia, así como las políticas institucionales, ejerciendo liderazgo compartido y flexible (Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú 2017).

Dirección Académica: Lidera la gestión pedagógica de la Institución Educativa de acuerdo con los lineamientos de la Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento, así como del Ministerio de Educación. Desempeña el rol de coordinador del Programa de Bachillerato Internacional y ejecuta los procesos de diversificación del currículo de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, la comunidad y la región, en concordancia con los lineamientos establecidos en el marco curricular de la red y el Programa Diploma. (Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú 2017).

Dirección de Bienestar y Desarrollo Integral del Estudiante: responsable de la implementación del Sistema de Bienestar y Desarrollo Integral del Estudiante, y sus respectivos programas, bienes y servicios, permitiendo garantizar las condiciones materiales y psicopedagógicas que contribuyan con el desarrollo integral y el bienestar emocional, físico y social del estudiante de alto rendimiento (Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú 2017).

Docentes y especialistas del COAR: Profesionales probos y de alto nivel de formación académica y competencias pedagógicas. Se desenvuelven como mediadores que promueven el más alto desempeño de sus estudiantes en todos los ámbitos de su desarrollo, caracterizándose por ser asertivos, proactivos, equilibrados, líderes, probos, reflexivos, etc. (Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú 2017).

Gestores: Organizan y lideran el trabajo técnico en sus respectivas áreas de especialización de manera colaborativa e integrada. Aseguran el desarrollo profesional del personal; la adaptación, implementación y ejecución del currículo, los programas y proyectos a favor del estudiantado y la comunidad COAR, garantizando la calidad de estos (Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú 2017).

Administradores efectivos de los bienes y servicios: Organizan y planifican las actividades propias de sus respectivas direcciones en concordancia con el efectivo y responsable uso de los bienes y recursos que le han sido asignados. Identifican y sistematizan los principales procedimientos inherentes a sus áreas, así como los riesgos inherentes a los mismos, así como a los mecanismos de control preventivo y correctivo. Rinden cuenta y asumen responsabilidad del control de los gastos en sus respectivos centros de costos (Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú 2017).

2.5.6. ALIANZAS ESTRATÉGICAS

Asimismo, la RED COAR, involucra a los Gobiernos Regionales y a los FAMILIAS, a través de la Asociación de FAMILIAS – APAFA y el patronato del Banco de Crédito del Perú BCP, empresa que otorga becas integrales para el financiamiento de la educación superior de los estudiantes más destacados de los COAR.

2.6. INVESTIGACIONES RELACIONADAS

2.6.1. TESIS E INVESTIGACIONES

A. La gestión de la interculturalidad en una institución de educación básica de alto rendimiento ubicada en Lima (Tesis para optar el grado de Magíster en Educación)

Diego Antonio Macassi Zavala (junio 2018)

Como lo mencionada su título, la investigación busca analizar la gestión de la interculturalidad realizada por una institución de Educación Básica de Alto Rendimiento ubicada en Lima, en el distrito de Lurigancho. A través de la revisión documentaria de los instrumentos de gestión del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, entrevistas y focus group, Macasi concluye que existe una contradicción entre lo declarado por la institución en los documentos analizados y las prácticas que efectivamente realiza el colegio. Si bien en la Resolución Ministerial el CMSPP afirma sustentarse en un enfoque intercultural, esto no se ve reflejado en el reconocimiento de la diversidad cultural, así como en la resolución de los conflictos, la gestión docente, y la participación. También, afirma que existe una contradicción entre lo que dice sobre el clima de la institución y la presión que sienten los estudiantes por homogenizarse, es decir, optan por adoptar parámetros culturales de la cultura dominante capitalina.

B. Competencias informacionales en alumnos universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana provenientes de un COAR.

Patricia Susana Sánchez Marrou 2018

En la investigación realizada se describe y analiza las competencias informacionales que evidencian los estudiantes provenientes de los Colegios de Alto Rendimiento, a fin de identificar los conocimientos que han adquirido en cuanto al uso de las TICs en el desarrollo de su competencia informacional.

A través de un diseño de investigación cualitativo de nivel descriptivo y aplicativo, así como la aplicación de instrumentos como encuesta estructurada y entrevistas, Sánchez evidencia que los estudiantes del COAR han desarrollado sus competencias informacionales en mayor medida, debido al acompañamiento docente y las exigencias propias del bachillerato Internacional, lo cual les permite iniciar la universidad manifestando una actitud en contra del plagio, y conocimientos prácticos en el uso correcto del estilo de citación y el uso de fuentes de información confiable.

C. Descripción, confrontación y análisis del enfoque de calidad del IPEBA y la percepción de calidad del Colegio San Roque

Arévalo Alvarado, Katia Paola; Peralta Arroyo, John Adrián y Sotelo Gamboa, Janet 2015

La investigación describe y analiza el enfoque de calidad educativa del IPEBA (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica) y la percepción de dicha calidad en el colegio San Roque (“. (Arévalo, Peralta & Sotelo 2015: 10), identificando que la concepción de IPEBA, “pertinente a la realidad nacional, se diferencia del enfoque de calidad educativa del Colegio San Roque que básicamente la entiende como un signo de prestigio y del reconocimiento externo de un atributo que ya poseen” (Arévalo, Peralta & Sotelo 2015: 87).

D. Procesos para la Acreditación Educativa propuesto por el IPEBA

La investigación concluye que el enfoque del IPEBA define la concepción de calidad educativa en el marco de la Ley General de Educación que básicamente en el “nivel óptimo de formación que debieran alcanzar las personas para hacer frente a los retos del desarrollo humano”. En ese sentido, el IPEBA se centra en los criterios para alcanzar la implementación de dicha ley, permitiendo establecer una matriz de evaluación que contiene indicadores generales adaptado a diferentes contextos. La investigación también señala que la evaluación permite a los centros educativos ejercer su autonomía, dado que cada colegio solicita libremente la autoevaluación a fin de lograr su acreditación, siendo la misma institución la que realiza su autoevaluación y su Plan de Mejora, en concordancia con las debilidades propias de la institución.

Otro aspecto importante de la investigación es referente a la concepción que los directivos hacen respecto a la calidad educativa como un producto, aunque diferente para cada uno. Las concepciones de la calidad educativa, por parte de los directivos entrevistados van desde la demostración a través de pruebas estandarizadas y la inserción laboral; el desarrollo de habilidades académicas y sentido crítico; hasta habilidades sociales como la autonomía, gerencia del aprendizaje, etc. Otro aspecto destacable al concepto de calidad educativa fue el de motivación y clima institucional, destacando la necesidad de proporcionar un ambiente de cercanía, de soporte y de identificación.

Estas consideraciones son importantes para formular una conceptualización respecto a lo que el Ministerio de Educación concibe como calidad educativa en el marco de la implementación de la Ley de Educación. Asimismo, resulta importante tomando en cuenta que el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú realizó el proceso de acreditación educativa en el 2015, convirtiéndose en el primer colegio público en acreditarse por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.

E. Satisfacción de los estudiantes sobre la tutoría en el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú- COAR

July Vanessa Huamán Pérez 2019

El objetivo principal de la investigación es “estudiar el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a la Tutoría en el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú- COAR Lima” (Huamán 2019: 19), comparándolo “según según sexo de los estudiantes y del tutor” (Huamán 2019: 19).

La investigación fue de tipo descriptiva comparativa y con un diseño transeccional, y construyó, validó y aplicó la prueba “Escala de Satisfacción Estudiantil en cuanto al Servicio de Tutoría en los Colegios de Alto Rendimiento (SEST-COAR)” (Huamán 2019: 23), a una muestra conformada por “189 estudiantes de quinto grado de secundaria que se encontraban en el aula durante la hora de tutoría del grado y cumplían con los criterios de inclusión y exclusión” (Huamán 2019: 81).

Con respecto a los resultados se encontró que “la mayoría de los estudiantes de quinto grado de secundaria indicaron un nivel “Medio” de satisfacción en cuanto a la tutoría (Huamán 2019: 104), identificando el mismo resultado en cada una de sus dimensiones: “Tutor (a), tutoría individual y grupal, y logros obtenidos en la tutoría” (Huamán 2019: 104).

Con respecto a la comparación según el sexo de los estudiantes y del tutor, “no se encontró diferencias estadísticamente significativas” (Huamán 2019: 105), indicando posiblemente que ello se debe a que la satisfacción de los estudiantes sobre la tutoría es independiente de estas dos variables.

F. La gestión educativa estratégica y la calidad del servicio educativo en las Instituciones Educativas del nivel secundario de la Provincia Páucar del Sara Sara – Ayacucho

Joel Alejandro Elliot Arias 2017

El objetivo de la tesis fue “determinar la relación entre la gestión educativa y la calidad del servicio educativo en las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Páucar de Sara Sara en Ayacucho” (Elliot 2017: 27). Analizando para ello las variables gestión educativa estratégica (dimensiones de cultura organizativa, liderazgo directivo y relaciones interpersonales) y la variable calidad del servicio educativo (dimensiones de calidad de desempeño administrativo, la calidad de la capacitación del docente, la calidad de la coordinación y participación administrativa y la calidad de la infraestructura y equipamiento). Se utilizó dos cuestionarios: uno dirigido a 14 directores sobre la gestión educativa, y otro aplicado a directores, profesores y estudiantes sobre la calidad del servicio brindado. Como conclusión, el autor confirma un “alto índice de relación entre la gestión educativa estratégica y la calidad del servicio educativo en las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Páucar de Sara Sara – Ayacucho” (Elliot 2017: 127).

G. Gestión Educativa y Calidad de la Educación en Instituciones Privadas en Lima Metropolitana

Silvia Zarela Alarcón Mujica 2013

La investigación utiliza un diseño de investigación correlacional donde sus dos variables son: la gestión educativa (dimensión institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria) y la calidad de la educación (dimensión organización del contexto escolar, dotación de recursos, procesos y resultados educativos). La investigación “logró determinar que existe relación significativa entre la gestión educativa y calidad de la educación en instituciones educativas del nivel inicial y primario de la Red 09-UGEL 01-Lima Metropolitana (...) Es decir, a mejor gestión educativa mayor calidad de la educación de las instituciones educativas” (Alarcón 2013: 73)

**H. Calidad de la Gestión Educativa en el Marco del Proceso de la acreditación, en las Instituciones Educativas Estatales nivel secundaria, zona urbana distrito de Iquitos 2016
Selva Libertad Díaz Vásquez 2017**

2.6.2. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

A. Sistema Nacional de Colegios Científicos- Costa Rica

En Costa Rica, por medio del “decreto ejecutivo No. 19059-MEP, del mes de mayo de 1989, define las condiciones para el establecimiento de Colegios Científicos Costarricenses con lo cual se autoriza al Ministerio de Educación Pública a firmar convenios con las instituciones de educación superior estatal para la fundación de los Colegios Científicos Costarricenses, CCC” (COLEGIO CIENTÍFICO COSTARRICENSE s/f).

“Sistema Nacional de Colegios Científicos de Costa Rica está representado por un conjunto de colegios preuniversitarios, públicos y gratuitos, que se encuentran distribuidos a nivel nacional” (Wikipedia s/f). “El objetivo general de los CCC es la formación integral de sus estudiantes, considerando los más altos valores costarricenses; en el marco de un proceso educativo con énfasis en la adquisición de conocimientos sólidos y lograr habilidades en los fundamentos de la matemática, la física, la química, la biología y la informática” (NACION 2019).

“Los estudiantes que postulan al colegio son estudiantes de noveno año con un alto rendimiento académico (85 promedio anual por materia), y deben tener 16 años o menos. Hasta el 2013, existían 9 sedes en todo el país en campus centrales o regionales de las universidades 54 estatales del país” (Huamán 2019: 53).

B. Modelo de atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS)- México

Según lo expresado por Zegarra (2016)

“En México la atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, tiene como objetivo impulsar el desarrollo de sus potencialidades a fin de ofrecerles diversas oportunidades educativas a partir de

las necesidades que presentan, y en consecuencia incrementar el logro educativo de estos alumnos, lo cual se reflejará en mejores resultados en evaluaciones educativas nacionales e internacionales.” (2016: 24)

Siguiendo lo mencionado por la Secretaria de Educación Pública (2006) la propuesta de intervención posee las siguientes características: promueve el trabajo educativo diversificado, promueve la integración educativa de los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes en las escuelas y aulas de educación regular, común al currículum de todos los alumnos, y es flexible y abierta (2016: 45-46).

C. Institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias exactas (IPVCE)- Cuba

Según lo expresado por Zegarra (2016)

“Los IPVCE ofrecen educación gratuita y con énfasis en las ciencias exactas para estudiantes en los grados de Bachillerato (10° a 12° grados). Están dirigidos a jóvenes de 16 años y de noveno grado con alto promedio académico que estén interesados en profundizar sus estudios en la ciencia y en la técnica. Actualmente, existen 15 IPVCE a lo largo de toda Cuba.” (2016: 25)

“Para tener derecho a entrar a los Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas los estudiantes deben tener un índice general de 88 puntos entre séptimo, octavo y el primer corte de noveno, además de 90 puntos o más como promedio entre los tres grados en Matemática y en la Ciencia seleccionada” (CARIBE 2019).

“Los estudiantes para mantenerse en la escuela deben obtener más de 85 puntos en las asignaturas de Física, Química y Matemática, en las restantes un promedio de 60 puntos y en el promedio general más de 85 puntos. Esto constituye un requisito de permanencia de la escuela, los estudiantes que no los cumplen son expulsados de la misma” (ESACADEMIC).

D. Bachillerato internacional en Buenos Aires – Argentina

La Universidad de San Andrés y CONICET (2018) realizaron un proyecto de investigación para analizar la implementación del Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (IB) en colegios públicos de Buenos Aires, Costa Rica y

Perú, y su impacto en los colegios, los docentes, los alumnos y en el Estado, de ello podemos rescatar lo siguiente para el caso de Argentina:

“La iniciativa está coordinada por el Ministerio de Educación y se implementó en los 11 colegios participantes al mismo tiempo. Los objetivos del proyecto no son claros y no se ha institucionalizado de manera eficaz. Cada uno de los colegios participantes determinó las asignaturas del IB que ofrecería a los alumnos, lo que dio lugar a 11 configuraciones diferentes del currículo del IB. Esto generó ineficiencias en la capacitación de los docentes y los mecanismos de apoyo. Prácticamente no hay una integración con el currículo oficial de la Ciudad de Buenos Aires. Por lo tanto, los alumnos que realizan los exámenes del IB deben estudiar para dos programas completos distintos.” (2018: 5)

De manera general, se destaca la incertidumbre a futuro, pues hay poca participación de estudiantes, y la falta de institucionalización en normas y la volatilidad de los funcionarios en el Ministerio de Educación, genera un menor apoyo para estos colegios (Universidad de San Andrés y CONICET 2018).

E. Colegios de Alto Rendimiento en Paraguay

“El ministro de Educación y Ciencias, Enrique Riera reveló que, tras la confirmación de la donación de 46 millones de dólares de la Comunidad Europea a Paraguay, el Gobierno Nacional apunta construir Centros de Alto Rendimiento Académico en las capitales departamentales de todo el país, apuntando a albergar a los alumnos destacados de la secundaria que culminan el tercer año” (LA NACIÓN 2017).

“Según la planificación, la malla curricular será modificada para los alumnos que sean seleccionados, la carga horaria va a ser mayor, desde siete hasta cinco de la tarde, un equilibrio más intenso entre arte, deporte y la formación tradicional mediante educación bilingüe, donde se albergará a unos 5.000 jóvenes en promedio inicial. El ministro ya adelantó que por ejemplo en Central se deberá construir dos Centros de Alto Rendimiento ya que alberga al 50% de la matriculación” (LA NACIÓN 2017).

2.7. CONCEPTOS CLAVES

2.7.1. CALIDAD EDUCATIVA

Al hablar de educación, debemos hablar de dos enfoques, una después de la otra que han conceptualizado a la educación de manera muy distinta: una utilitarista que considera como fin primordial de la educación la formación de una mano de obra calificada y otra de corte humanista, que concibe que el fin de la educación es el pleno desarrollo de la persona (Arévalo, Peralta & Sotelo 2015: 13-15).

En ese contexto, definir “calidad” en el ámbito de la educación, puede llegar a ser relativo y ambiguo. Sin embargo, es necesario establecer criterios mínimos que posibiliten las condiciones para asegurar estándares de un buen servicio educativo, así como sus indicadores. La OCDE define la educación de calidad como aquella que: “Asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta”.

Como nos menciona Vásquez (2013) existen diversas teorías que mencionan la Calidad de la Educación o calidad educativa; en la que cada de ellas pondrá énfasis en determinados criterios interrelacionados que conforman la calidad del sujeto. Para él existen cuatro grandes enfoques relacionados con la calidad de la educación:

[...] se podría hablar de cuatro grandes enfoques del término (calidad de la educación): dos de ellos, el absoluto y el relativo, referidos a la toma o no en consideración de la naturaleza y entidad misma de las metas, aspecto éste en el que, a mi juicio, radica la esencia de la calidad; el tercero, el integrado, como una visión más profunda y completa. Más profunda, porque recoge ambos aspectos, y más completa porque integra los medios con las metas. El cuarto, más reciente, se refiere a los enfoques de lo que podemos denominar movimientos de calidad y que sería conveniente integrar con los anteriores, siempre que sea adecuado y posible. (2013: 66)

Esto último está vinculado con EFQM, ISO CWQC, que tienen como fin último la satisfacción del cliente o la satisfacción del usuario y a partir del cual se deducen una serie de acciones y políticas a veces no muy adecuadas y pertinentes, expresadas en la rapidez como ciertas instituciones se plantean tiempos para logros

de estándares, o cantidad de productos o usuarios que logran estándares del modelo, o las formas y técnicas de competitividad para obtener los premios de calidad y con ello posicionarse en el mercado de bienes y servicios. (2013: 66)

De lo anterior, y con un afán integrador de varios autores, entre ellos “Camisón, C., Cruz, S., y Gonzales, T.; Vásquez verificará la Calidad en tres enfoques:

Calidad como necesidad de logro está, en términos actuales, asociado al concepto de gestión, por eso es correcto decir Gestión de Calidad, la que ha evolucionado desde el **enfoque técnico** (referido a productos y procesos y preocupados por la inspección y el control (...)); al **enfoque humano** (referido a los ámbitos humano y cultural, por eso el trabajador es el eje del proceso de la gestión y mejora (...)); hasta el **enfoque estratégico**, a partir de los años 1990 (referido al cambio cultural y sobre todo las innovaciones, la búsqueda de satisfacción del cliente o usuario, o del servicio; por eso los más importantes son las medidas externas, la búsqueda de la excelencia y la calidad total a partir del esfuerzo de toda la organización, tratando de satisfacer las múltiples necesidades y expectativas, siendo así, el concepto de calidad ahora es multidimensional y dinámico (Vásquez 2013: 67).

La Ley General de Educación (LGE) del 2003, en su artículo 13 establece que la calidad educativa es el “nivel óptimo de formación que debieran alcanzar las personas para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y aprender a lo largo de toda la vida”.

En sintonía con lo expresado en la Ley General de Educación, la UNESCO (2016) nos menciona que:

“A la luz de las rápidas transformaciones sociales, económicas y ambientales en la región de ALC, todos/as las y los estudiantes deben adquirir las habilidades para la vida así como las habilidades técnicas y vocacionales para un trabajo decente, emprendimiento y para una vida digna, a fin de que lleguen a ser más creativos/as, innovadores/as, pensar críticamente, comunicar de manera efectiva, resolver problemas de forma autónoma, y ser capaces de adaptarse a los cambios socioeconómicos, así como mejorar su calidad de vida y la de sus comunidades. (2016: 14)

La calidad educativa es un concepto muy amplio y multidimensional, por lo que se requiere de un enfoque holístico hacia el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO 2016: 17)

Considerando la propuesta de Matriz de Evaluación para la Acreditación de la Calidad de la Gestión Educativa de Instituciones de Educación Básica Regular de IPEBA (2011b) vamos a encontrar desarrollado dos enfoques de ver la calidad educativa, las cuales estarían en sintonía: el enfoque de equidad y el enfoque de diversidad.

A. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA CALIDAD EDUCATIVA

Varios autores mencionan acciones (entendiéndolas como factores) que influyen o intervienen en la calidad educativa:

Tenemos a Edward, V (1991), quién basandose en el conductismo psicologico norteamericano, menciona que la calidad educativa es influenciada por 38 factores que van desde “contenidos y métodos pedagógicos” hasta “inmuebles”. Su interés es medir el rendimiento (capacidad observable) como indicativo de calidad, así como los factores que influyen en dicho rendimiento (citado en Vásquez 2013: 68):

Graells (2002, p. 14) planteó cuatro estos factores interrelacionados:

Los recursos materiales disponibles: aulas de clase, aulas de recursos, biblioteca, laboratorios, patio, instalaciones deportivas, mobiliario, recursos educativos. (Elliot 2017: 78)

Los recursos humanos: nivel científico y didáctico del profesorado, experiencia y actitudes del personal en general, capacidad de trabajar en equipo, ratios alumnos/profesor, tiempo de dedicación. Los servicios y las actuaciones que realizan las personas son los que determinan la calidad de toda organización. En este sentido es muy importante su participación y compromiso (Elliot 2017: 78).

La dirección y gestión administrativa y académica del centro: labor directiva, organización, funcionamiento de los servicios, relaciones humanas, coordinación y control (Elliot 2017: 78).

Aspectos pedagógicos: PEC (proyecto educativo de centro), PCC (proyecto curricular de centro), evaluación inicial de los alumnos, adecuación de los objetivos y los contenidos, tratamiento de la diversidad, metodología didáctica, utilización de los recursos educativos, evaluación, tutorías, logro de los objetivos previstos (Elliot 2017: 78).

Bolaños (1998:64) (citado en Alarcón 2013: 56-57) considera algunos factores que inciden en la calidad de la educación:

a) Los recursos que utilizan los profesores para la instrucción de los alumnos b) El número de estudiantes asignados a cada profesor c) La disponibilidad de libros de texto y de consulta, que en muchas pequeñas comunidades del país, no se cuenta con ellos d) Los procesos y estrategias didácticas que utiliza el profesor en el aula e) Las características personales del profesor, algunas de ellas en sentido positivo, muchas otras en contra del mejoramiento de la calidad educativa f) Las condiciones materiales y sociales vinculadas al trabajo escolar que además de son un factor importante y determinante en la imagen clara del producto final, el cual muchas veces, no coincide con lo que se esperaba (Alarcón 2013: 56-57).

Según la Matriz de Evaluación para la Acreditación de la Calidad de la Gestión Educativa de Instituciones de Educación Básica Regular IPEBA considera cinco factores: Dirección institucional, Soporte al desempeño docente, Trabajo conjunto con las familias y la comunidad, Uso de la información, e Infraestructura y recursos para el aprendizaje (IPEBA 2011b: 9).

De estos últimos es que hemos buscado resaltar las siguientes acciones a desarrollar: Estrategias pedagógicas y metodológicas de enseñanza, articulación entre actores claves y las motivaciones y expectativas de los estudiantes.

2.7.2. EQUIDAD

Según IPEBA en el caso de la educación escolar, la equidad es definida como:

Equidad como igualdad en el acceso al sistema:

En el Perú se ha extendido la idea que identifica la equidad con igualdad en el acceso al sistema escolar; en este sentido, se mide la equidad por medio de los indicadores de cobertura y matrícula escolar (IPEBA 2011a: 33).

Equidad como igualdad en los factores del servicio escolar:

Ello supone asegurar el acceso a la escuela y proveer a todas las personas de los mismos recursos cuantitativos y cualitativos para aprender; se conoce como igualdad en los insumos, o en los recursos (IPEBA 2011a: 33).

Equidad como igualdad en las oportunidades educativas:

Ello supone asegurar la permanencia en la escuela, pero además proveer más recursos a los que tienen menos, para compensar la desigualdad de las circunstancias sociales y culturales y las desventajas existentes al inicio de la escolaridad (IPEBA 2011a: 33 -34).

Equidad como igualdad en la calidad de los resultados de la educación escolar

Ello requiere que, además de lo señalado en la definición anterior, se haga lo necesario para garantizar que todos logren una base común de aprendizajes esenciales para ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos. Se trata de lograr iguales resultados en la escuela para garantizar igualdad de oportunidades en la inserción a la vida adulta en la sociedad actual y futura. En este caso la igualdad en los resultados de la educación –es decir, el capital educativo logrado por cada egresado del sistema escolar- es asumida como la igualdad fundamental, en función de la cual se ordenan, justifican y toleran algunas desigualdades en la asignación de recursos y en los procesos para enseñar y aprender, en beneficio de quienes asisten a la escuela en condiciones de desventaja (IPEBA 2011a: 34).

2.7.3. MODELO EDUCATIVO Y MODELO DE ACREDITACIÓN

Para desarrollar lo que es un modelo educativo mencionaremos a Tünnermann quien en su libro “Modelos educativos y académicos” nos menciona:

El modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo (2008:15).

El modelo educativo debe ser sustentado en la historia, valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución (2008:15).

Si bien Tünnermann desarrollara su propuesta de modelo educativo relacionado a las universidades de México, su propuesta se adapta a lo que necesitamos tramitar,

por lo que podemos extrapolar lo planteado a lo que un país profesa entendiendo como “las concepciones sobre las relaciones con la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, (...) sustentadas en la filosofía e historia, en los propósitos y fines, en la visión y valores” que un país espera lograr (Tünnermann 2008:15-16).

Para nuestro caso en particular, el modelo educativo que nuestro país propone se encuentra desarrollado en la Ley N.º 28044 Ley General de Educación. Sin embargo, el Perú cuenta con una serie de hitos en políticas y programas educativos que han ido orientando el modelo desplegado. Con el fin de facilitar la aproximación a tal diversidad de iniciativas, Guadalupe y otros (2017) desarrollan una línea de tiempo de las principales políticas y programas educativos con lo cual identifica cuatro quinquenios evaluados por medio de cuatro ejes temáticos:

(...) evaluación de aprendizajes, formación docente, mejoramiento de espacios educativos y gestión educativa: “1995-2000, activación de iniciativas; 2001-2005, institucionalización y evaluación; 2006-2010, apuesta inicial por resultados; y 2011-2015, consolidación y apuesta inicial por la articulación sectorial (2017:213-229).

Tomando lo desarrollado por Tünnermann, consideraremos dos tipos de modelos educativos, los cuales van a depender del paradigma pedagógico que se desarrolle, así como del fundamento pedagógico que desarrolle el docente:

1. Si se propone simplemente la transmisión de conocimiento, el modelo se centrará en el docente como fuente de conocimiento, en donde el estudiante desarrolla una actitud pasiva de simple receptor de conocimiento, un repetidor de conocimiento. (Modelo pedagógico tradicional)
2. Si se centra el proceso de transmisión del conocimiento en los aprendizajes, en el estudiante, sin minimizar el rol docente, pues este se convierte en guía, tutor, “capaz de generar en su aula un ambiente de aprendizaje” (Modelo pedagógico para el Siglo XXI)

Considerando lo anterior, para Rojas (2017) existe una “necesidad de cambiar los modelos pedagógicos tradicionales para dar respuesta a los nuevos tiempos” (2017: 111) en donde el estudiante “debe aprender a aprender, aprender a ser, aprender a

hacer, aprender a convivir y todo esto relacionado con que el estudiante sea crítico, creativo y colaborativo, lo cual se estimularía enormemente con el uso de la NTICs en el aula de clases” (2017: 111-112).

Una propuesta así se encontraría desarrollado por el Modelo educativo de los COAR, el cual ha sido validado por medio de un modelo de acreditación desarrollado por el SINEACE.

Dicho modelo de acreditación se entiende como alineación de enfoques y concepción de la evaluación de la calidad educativa para todos los niveles de la educación. “Es un único modelo, con variantes y especificidades para cada nivel y modalidad descritas en los criterios a evaluar, y que evalúa a las instituciones en las cuales se forma el estudiante desde la educación básica hasta la educación superior” (SINEACE 2016: 12).

Concibe la evaluación de la calidad como un proceso formativo que ofrece a las instituciones oportunidades para analizar su quehacer, introducir cambios para mejorar de manera progresiva, permanente y sostenida su capacidad de auto regulación e instalar una cultura de calidad institucional a través de la mejora continua. (...) los estándares establecidos son exigentes y garantizan calidad en la gestión (procesos) y en el logro del perfil de egreso (resultados), siempre en concordancia con la normativa, enfoques y lineamientos establecidos por el ente rector en Educación. (SINEACE 2016:12)

La propuesta del Modelo de acreditación para instituciones educativas básicas está conformada por cuatro dimensiones y ocho factores los cuales mencionaremos a continuación: Gestión estratégica (Conducción institucional, Gestión de la información para la mejora continua, y Convivencia y clima institucional), Formación Integral (Procesos pedagógicos, Trabajo conjunto con las familias y la comunidad, y Tutoría para el bienestar de niños y adolescentes), Soporte y recursos para procesos pedagógicos (Infraestructura y recursos) y Resultados (Verificación del perfil del egresado) (SINEACE 2016: 26-36).

2.7.4. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS DE APRENDIZAJES

Según lo mencionado por Núñez y otros (2014) “múltiples definiciones han pretendido aclarar la polisemia y la naturaleza multidimensional del constructo estrategias de aprendizaje (Ayala et al., 2004; Beltrán, 2003; Gargallo, 2000; Bernad, 1999; Monereo, 1997; Weinstein y Mayer, 1985; Weinstein y Meyer, 1998; Pozo et al., 1990; Nisbet y Shucksmith, 1987)” (69):

En general, se pueden entender como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en el contexto social dado (Gargallo y Ferreras, 2000). Es decir, se conciben como la capacidad del estudiante para afrontar los desafíos de las situaciones de aprendizaje, asumiendo las decisiones adecuadas para movilizar, adquirir y/o generar nuevos conocimientos, que le permitan saber cómo, cuándo y con qué recursos ha de proceder para alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto, esto es, le capacita para “aprender a aprender”. (2014: 69)

El Ministerio de Educación (MINEDU) ha encontrado hallazgos positivos en la utilización de métodos de pedagogía activa:

Minedu (2001), argumentaron que, en algunos procesos al interior del aula, se ha encontrado que los estudiantes cuyos docentes utilizan prácticas pedagógicas tradicionales y pasivas, obtienen peores resultados que aquellos cuyos docentes utilizan métodos de pedagogía activa y promueven que estos desarrollen sus propias ideas. Este tema debería ser considerado en la formación inicial y continua de los docentes. Asimismo, los docentes que confían en la capacidad para aprender de sus alumnos, favorecen el logro de mejores resultados en estos últimos. Al respecto, es posible que estos docentes se comprometan más con su labor y contribuyan a crear una actitud positiva en sus alumnos hacia el aprendizaje (citado en Elliot Arial (2017:82)).

Para los fines de esta investigación, consideraremos tres estrategias pedagógicas y metodológicas: el currículo, estrategias metodológicas y de bienestar integral del estudiante (el sistema de tutoría)

En relación con el currículo, Schiro, M. (1978), considera que “se ha elaborado sobre cuatro enfoques: la pedagogía tradicional como base de un currículo con ideología académico escolar; la tecnología educativa que sustenta un currículo con ideología de la eficiencia social; la teoría crítica que sustenta un currículo con ideología de reconstrucción social; y la teoría de la escuela activa que sustenta un currículo con la ideología del estudio del niño” (citado en Vásquez 2013: 68).

Para los fines presentes solo mencionaremos las dos últimas: la teoría crítica y la teoría de la escuela activa:

La teoría crítica, tiene sus fundamentos la sociología de la educación y en la teoría del consenso, y entiende al currículo como construcción social y considera que la educación está definida por lo social, lo cultural y lo político. Considera que la calidad se logra cuando el alumno se forma una actitud crítica en relación a lo social, cultural y político, en ese sentido está dirigido a construir estructuras sociales más pertinentes, que sean relevantes en el sentido que los contenidos son importantes para el grupo social y se compagina con su cultura. Le interesa las “necesidades sociales”, un sistema será de calidad si responde a las demandas sociales, por ello el currículo debe recoger los elementos culturales de las etnias o grupos y desarrollar la identidad; mirado así el currículo debe plasmar la flexibilidad debido a la diversidad social (Vásquez 2013: 68,69).

La teoría de la escuela activa, se trata de volver a centrar al alumno dentro del sistema educativo, un alumno activo y con deseo de saber y un profesor imaginativo, con iniciativas capaz de manejar contenidos y analizar críticamente sus prácticas, que entiende que el aula es un proceso de innovación permanente, allí su gran responsabilidad, no se trata de pasar a una lógica de producción eficientista y competitivo, que prepara al alumno para ser buen trabajador (exigencia de la empresa privada), o de acuerdo a las demandas sociales –que generalmente son dadas por las clases medias–, se trata de desarrollar la capacidad innovadora entendida como “intención de cambio con el fin de mejorar parcialmente la práctica educativa o transformar radicalmente la orientación de un proceso”, esta innovación debe ser sistemática, comunicable, transferible, diversificadora de experiencias, centrada en los sujetos involucrados, y estratégica (Vásquez 2013: 69).

En relación con las estrategias metodológicas, Duarte (2014) nos menciona que se van a incluir en ellas todas las situaciones y experiencias de aprendizaje, entendidos como el cambio y los pasos que se siguen para enseñar y aprender (conocer):

La persona aprende en integración con el ambiente y para aprender la persona debe construir y reconstruir el conocimiento haciendo uso de ciertas estrategias que favorecen el descubrimiento al interactuar con el objeto de estudio y avanzar en aproximaciones sucesivas. Los programas de estudio y otras expresiones del currículo deben orientar a los educadores en el empleo de una gran cantidad de técnicas didácticas que promuevan al uso de variados métodos y fundamentalmente, la transformación de La práctica educativa en el aula. Aunque es innegable el carácter individual del aprendizaje escolar, éste no solo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa en el plano de la actividad social y experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino mediante la mediación de otros, en un momento y contexto cultural particular (2014: 33-34).

En el proceso de aprendizaje, es el docente el encargado de usar las estrategias metodológicas que permita lograr en los estudiantes aprendizajes significativos, es así como las estrategias serán diseñadas de acuerdo con las necesidades que presenten los estudiantes en el momento de aprender.

Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos. Se deben organizar las clases con ambientes libres para que los estudiantes aprendan a aprender (Duarte 2014: 36).

Los aspectos que se deben considerar en la elección de la estrategia de enseñanza, son las características generales de los aprendices, y el tipo de dominio de conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla. Así mismo se debe tener la vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza anteriores), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos. Se debe determinar el contexto y otros factores que tengan que incidir positiva o negativamente en el proceso (Duarte 2014: 36).

Duarte (2014) nos menciona además que hay diferentes estrategias de conducir el aprendizaje de los alumnos:

Como actividad intencional se entiende, cuando el profesor planifica la actividad y se pone de acuerdo con el alumno a través de los objetivos de aprendizaje, en cambio la actividad normativa es una acción más dirigida por el profesor que por el alumno ya que entra en juego la autoridad que en este caso está representada por el profesor. La interactiva se manifiesta de manera dinámica, ya que hay en este caso, una reciprocidad en los procesos, hay participación de iguales a iguales. Pero la más sólida que lleva al alumno al nivel de reflexión debe considerarse como la más completa porque es la aspiración a la que debe llegar cualquier docente sensato, es la actividad que se hace partiendo de los conocimientos previos del alumno, aquí el profesor procura que el alumno enlace lo que ya sabe con lo nuevo para lograr aprendizajes significativos (2014: 37).

Rinaudo, Chiecher & Donolo (2003) abarcan en su artículo, las estrategias cognitivas, las estrategias de metacognitivas y las estrategias de manejo de recursos, las cuales también sirven de referencia como estrategias metodológicas

Entre las estrategias cognitivas, Pintrich et al. (1991) y Pintrich y García (1993) distinguen entre estrategias de repaso, elaboración y organización. Las estrategias de repaso incidirían sobre la atención y los procesos de codificación, pero no ayudarían a construir conexiones internas o a integrar la nueva información con el conocimiento previo, razón por la que sólo permitirían un procesamiento superficial de la información. En cambio, las estrategias de elaboración y de organización posibilitarían procesamientos más profundos de los materiales de estudio. El pensamiento crítico es considerado también como una estrategia cognitiva, que alude al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y crítico sobre el material de estudio (Pintrich y García, 1993) (2003: 109).

En cuanto a las estrategias metacognitivas, Pintrich et al. (1991) sugieren que habría tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación. Planear las actividades contribuye para activar aspectos relevantes del conocimiento previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el material. Controlar las actividades implica evaluar la atención y cuestionarse durante la lectura, en tanto que la regulación de las actividades refiere al continuo ajuste de las acciones

cognitivas que se realizan en función del control previo. Todo ello, probablemente, redunde en beneficios para el aprendizaje (2003: 109 -110)

Por último, las **estrategias de manejo de recursos** incluyen la organización del tiempo y ambiente de estudio; la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda. El manejo del tiempo implica programar y planear los momentos de estudio, en tanto que el manejo del ambiente refiere a la determinación por parte del estudiante acerca de su lugar de trabajo. Idealmente, el ambiente de estudio debe ser tranquilo, ordenado y relativamente libre de distractores visuales o auditivos (Pintrich et al., 1991). La regulación del esfuerzo alude a la habilidad del estudiante para persistir en las tareas a pesar de las distracciones o falta de interés; tal habilidad es de importancia para el éxito académico en la medida que implica compromiso con las actividades y tareas propuestas (Pintrich et al. 1991; Pintrich y García, 1993). El aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda aluden a la disposición de los estudiantes para plantear sus dificultades a un compañero o al docente; cuestión relevante si se atiende al valor pedagógico que se atribuye al diálogo profesor-alumno y, particularmente a los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica (Coll y Solé, 1990; Rinaudo, Donolo y Chiecher, 1999; Ross y Coussins, 1995) (2003: 110).

En relación al sistema de tutoría, Huamán (2019) en su tesis “Satisfacción de los estudiantes sobre la tutoría en el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú-COAR”, hace mención a los siguientes enfoques (alguno de ellos ya mencionados anteriormente), los cuales rescatamos para la presente investigación:

El enfoque constructivista: Se desarrolla en base a los aportes de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bandura. Como refiere Expósito (2014), desde este enfoque la enseñanza es un proceso dinámico en la cual se ofrece herramientas a los estudiantes para que puedan construir nuevos conocimientos a partir de la información previa que posee. Además, añade que la tutoría debe tener como fin lograr que el estudiante aprenda en forma autogestionada, rodeado de un ambiente innovador y creativo, en la cual el docente- tutor promueva estas habilidades en sus alumnos (2019: 41).

Enfoque humanista: Expósito (2014) refiere que este enfoque destaca el rol de la subjetividad, la experiencia particular de la persona y su autorrealización a través del desarrollo personal. Uno de los aportes de este enfoque a la acción tutorial es

considerar los aspectos cognitivos y subjetivos de la persona que forman procesos de aprendizaje y maduración de acuerdo con el contexto de la persona (2019: 41).

Enfoque tecnopedagógico: Comprende el desarrollo de las teorías de las inteligencias múltiples, la cual propone una variedad intelectual en las personas (Expósito, 2014) (2019: 41)

Enfoque sociocultural: Propone entender la relación entre los procesos de aprendizaje y los escenarios culturales, ayudando a comprender la tutoría como un espacio en la cual las prácticas culturales, sociales e históricas influyen en la formación de las funciones mentales de los estudiantes (Expósito, 2014) (2019: 42).

A grandes rasgos podemos decir que las estrategias pedagógicas y metodológicas son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que

(...) se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita. Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos (Elliot 2017: 85-86).

Nos estaremos refiriendo a tres aspectos:

- a. Curriculum: entendido como el “conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo” (CALAMEO s/f). Ejemplo: el plan de estudio anual.
- b. Estrategias metodológicas: usadas por el docente para el acompañamiento y facilitación del logro de aprendizajes en los estudiantes. Ejemplo: aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje orientado a proyectos (AOP).
- c. Estrategias de bienestar integral y desarrollo estudiantil. Ejemplo: mentoría educativa, la familia de casa, la atención individualizada.

2.7.5. ARTICULACIÓN ENTRE ACTORES

Como nos mencionan Méndez & Mancipe (2014), la articulación entre actores se debe entender desde una perspectiva global, es decir que:

[...] abarque no solo el componente institucional sino la integración y participación de estamentos gubernamentales, departamentales y municipales, pues a partir de las disposiciones que estos emitan, se debe trabajar para propender por la articulación entre todas las entidades de orden nacional y así hablar el mismo idioma para obtener resultados más favorables para el sector educativo. (2014: 30)

Estos autores adicionan que en la articulación deben estar inmersas en todas las instancias para trabajar en conjunto y lograr concebir nuevas formas de interacción y de interrelación donde, además, exista corresponsabilidad de todos los actores de la educación:

[...] se deben apreciar nuevos modos de articulación con todos los sectores educativos o que tengan influencia o impacto en la educación y proveer mecanismos de participación y comunicación que conduzcan a consensos en las acciones que van a ser determinantes para el mejoramiento de la calidad educativa del país. (2014: 30)

Tomando lo expresado por Méndez & Mancipe podemos considerar que la articulación es el “factor más importante en las acciones que emergen de la gestión, pues esta se convierte en una herramienta que facilita el camino para la consecución de los objetivos. Esta se debe percibir desde todas las áreas de gestión: directiva, académica, financiera y administrativa y de la comunidad para que los mismos procesos que surjan de estas áreas estén articulados entre sí” (2014: 8)

La articulación permite que todos los actores del proceso educativo hablen el mismo idioma y así se pueda llegar al resultado esperado y cumplir con las expectativas que se tienen. La articulación es el medio que tienen las instituciones educativas para reactivar su compromiso con la sociedad, puesto que no solo depende de los docentes o directivos hacerla presente en las instituciones, sino que a partir de las políticas educativas que emiten los entes superiores, se entienda como la manera de que todos los actores responsables de la educación procuren el mismo camino de

mejoramiento y visibilicen sus acciones al logro de los objetivos en común; a que la escuela se perciba como un todo con sus partes que, articuladas entre sí, faciliten el trabajo de los directivos para que estos a su vez promuevan prácticas dentro de la institución donde la articulación sea la herramienta primordial para el mejoramiento de sus procedimientos y como proceso que produzca a alcanzar a calidad educativa. (2014: 8-9)

2.7.6. MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Las motivaciones como las expectativas son constructos de suma importancia que intervendrán en el proyecto de vida de los estudiantes (adolescentes), por ello es importante desarrollarlos a continuación:

Según lo expresado por Carrillo y otros (2009)

La motivación, del latín *motivus* (relativo al movimiento), es aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover; en este sentido, es el motor de la conducta humana. El interés por una actividad es “despertado” por una necesidad, la misma que es un mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser de origen fisiológico o psicológico. Cada vez que aparece una necesidad, ésta rompe el estado de equilibrio del organismo y produce un estado de tensión, insatisfacción e inconformismo que lleva al individuo a desarrollar un comportamiento o acción capaz de descargar la tensión. Una vez satisfecha la necesidad, el organismo retorna a su estado de equilibrio anterior (2009: 21).

El aprendizaje no solo está relacionado con aspectos cognitivos, como tradicionalmente ha sido entendido, sino también con aspectos afectivos y motivacionales. El supuesto es que el aprendizaje y la motivación están imbricados en una única relación social (Miranda 2008: 34).

[...] las prácticas docentes caracterizadas por crear espacios estimulantes y de confianza, en los que los estudiantes se sientan valorados y seguros y pueden expresar emociones positivas, están relacionadas con una mayor motivación de estos hacia el aprendizaje (Miranda 2008: 34).

Hay una multiplicidad de teorías de la motivación, y cada una de ellas toma en cuenta elementos muy diferentes. Álvaro et al (1990) identifican tres corrientes

diferentes donde podemos ubicar todas las teorías de motivación (citado en Rivera 2014 4:36):

En primer lugar, la corriente conductista, desde la cual se considera que la motivación es una hipótesis explicativa no verificable. La conducta es iniciada por estímulos externos y determinada por mecanismos de refuerzo desarrollados entre los estímulos y las respuestas (Rivera 2014: 36)

En segundo lugar, la corriente humanista, la cual recoge el conjunto de teorías que defienden que los factores fundamentales que provocan la conducta serían la necesidad de dar sentido a la propia vida y la autorrealización personal. Autores como Allport, Rogers y Maslow son el más claro ejemplo de esta tendencia (Rivera 2014: 36)

Por último, la corriente cognitiva, en la que las teorías destacan los procesos centrales y cognitivos para dar explicación al fenómeno de la motivación. Actualmente, las teorías de esta corriente son las que priman a la hora de explicar el aprendizaje y el rendimiento de los sujetos (Rivera 2014: 36)

A comparación de la división anterior, Carrillo y otros (2009), mencionan que solo hay dos grandes corrientes psicológicas o teorías con enfoques diferentes: la teoría conductista y la teoría cognitivista:

[...] por una parte los psicólogos conductistas, que sostienen que no están interesados en lo que ocurre dentro del sujeto, y consideran que el estímulo inicial está asociado a un refuerzo positivo que surge en el ambiente como consecuencia de una conducta. Por otra parte, los psicólogos cognitivos consideran e identifican una serie de procesos entre el estímulo y la respuesta tales como pensamientos, atribuciones, expectativas, etcétera. En tanto, en el enfoque conductista, el estímulo provoca directamente la respuesta, en el enfoque cognitivo el estímulo activa una variedad de sucesos internos que provocan un comportamiento. Y estos sucesos internos son los que interesa conocer, promover y modelar porque de ellos depende la respuesta (2009: 23-24).

Núñez y otros (2014) mencionan que clásicamente se ha distinguido entre dos tipos de motivaciones: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

La primera se caracteriza porque el estudiante centra su interés en la propia tarea o actividad de aprendizaje por el valor en sí mismo de aprender. Los estudiantes con motivación intrínseca no precisan más refuerzos para estudiar que el interés personal en el aprendizaje (García-Legazpe, 2008). Por otra parte, la motivación extrínseca sitúa fuera del estudiante la razón o causa de su trabajo, de manera que casi siempre lo realiza para obtener una recompensa o evitar un castigo. Los estudiantes con motivación extrínseca ante la tarea académica recurren con frecuencia a factores como la suerte o el azar para justificar sus resultados (2014: 69).

Sin embargo, a los dos tipos de motivaciones mencionados debemos agregar dos más: la motivación trascendental y la motivación de logro, las cuales las encontramos mencionadas en el trabajo de Ramírez:

Motivación trascendente, es aquella que impulsa a la persona a actuar buscando la utilidad para las otras personas, como consecuencia de realizar la acción. Lo que se busca es el servicio a los demás independiente o principalmente, con respecto del resultado externo de la acción o del grado de satisfacción que el mero hecho de realizarla suponga para el agente (s/f: 17)

Motivación de logro: Para MacClelland (1989) la motivación de logro representa un interés por hacer algo mejor, esto implica una cierta norma de comparación interna o externa y es tal vez concebido mejor en términos de eficacia o de proporción aportación-producción (s/f: 18)

Asimismo, señala que el motivo de logro se desarrolla a partir de un conjunto de antecedentes, tanto personales como culturales, y que la necesidad de logro es una actitud básica hacia la vida. Entre más fuerte sea el motivo del logro, mayor será la probabilidad de que el sujeto se demande más a sí mismo en su actuación (s/f: 18)

La motivación del logro tiene una importancia para la consecución de tareas en el aula, debido al enorme grado de influencia que ejerce el establecimiento de metas, en este caso la motivación que la escuela brinda para el cumplimiento de metas ya sea de aprendizaje o rendimiento (s/f: 20)

Por último, cabe resaltar las teorías de la corriente cognitiva, pues actualmente son las que “priman a la hora de explicar el aprendizaje y el rendimiento de los sujetos” (Rivera 2014: 36). Entre ellas tenemos las teorías: “Motivación de logro, Atribuciones

causales y Metas de aprendizaje” (Rivera 2014: 36), basadas en “un trabajo de Pintrich y De Groot (1990) en la que se distinguen tres categorías de constructos relevantes para la motivación en contextos educativos” (Rivera 2014: 36) en relación con la motivación de logro:

- a) Un componente de expectativa, que se refiere a las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea (es decir, autoconcepto académico - aspecto que se tratará detenidamente en otro apartado de este trabajo-).
- b) Un componente de valor, que se refiere a las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea (es decir, metas académicas) el bajo rendimiento académico.
- c) Un componente afectivo, que se relaciona con las reacciones emocionales de los alumnos ante la tarea (es decir, las atribuciones causales) (2014: 36)

Podemos entender entonces a las motivaciones de los estudiantes como el “motivo o la razón que provoca la realización o la omisión de una acción. Se trata de un componente psicológico que orienta, mantiene y determina la conducta de una persona” (SIGNIFICADOS s/f).

Para el caso del equipo directivo, docentes, padres de familia y alumnos sus motivaciones dependerán de las expectativas que tienen de una educación de calidad. Ejemplo: motivaciones intrínsecas, extrínsecas, trascendentales, de logro.

Para Ramírez (s.f.) estas son definidas como “las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionada con toda la información sobre la cual tales juicios han sido realizados” (s/f: 24)

También podemos entenderlas como “la esperanza, sueño o ilusión de realizar o cumplir un determinado propósito (...), consiste en depositar confianza en aquello que, según se considera, es más probable que ocurra: se trata, en definitiva, de una suposición que, de acuerdo con las circunstancias, puede ser más o menos realista” (SOUL COACHING s/f). “Cuando las expectativas no se ven satisfechas, el individuo experimentará una decepción (...) En cambio, si se logran superar las expectativas iniciales, el sujeto sentirá alegría ante la sorpresa experimentada (...) (SOUL COACHING s/f).

[...] las expectativas vendrían a ser creencias actuales, que reflejan la historia individual y que se proyectan hacia el futuro. La más influyente es la que proviene de la propia conducta en el pasado, y menos la transmitida por los demás a través del lenguaje (Balaguer, 1995). (Ramírez s/f: 27)

Según Madrazo, a nivel crecimiento personal, entre los cinco y seis años comenzamos a formarnos el concepto de cómo nos ven los demás (padres, maestros, hermanos, compañeros, etc.) y las expectativas que vamos adquiriendo, lo que influye de manera importante para la generación de nuestras expectativas. En la adolescencia, y producto de la exigencia de la sociedad en la persona para que este tome decisiones vocaciones y ocupaciones, el adolescente tendrá que extender sus habilidades efectivas y aumentar su capacidad de enfrentar las dificultades actuales y futuras, mientras que sus expectativas se van a ver influenciadas por los logros alcanzados hasta ese momento en su vida (Ramírez s/f: 25)

La teoría del aprendizaje social, postulada por Bandura toma en cuenta que para el estudio e investigación de “las expectativas que se forma una persona ante una situación determinada, nada está dicho, ya que la conducta esperada de una persona tiene que ver con tan diferentes y variados aspectos como lo son, el momento, el lugar, así como la persona a la que se dirige” (Citado en Almaguer 2011: 24), por lo que esta teoría propone una forma de entender las respuestas que eligen las personas ante ciertas situaciones y ésta es a partir de dos tipos de expectativas; las expectativas de eficacia y de resultado:

- a. Las expectativas de resultado: son la estimación de una persona, de que una determinada conducta producirá cierto resultado
- b. las expectativas de eficacia: son la convicción de la persona de poder efectuar con éxito la conducta necesaria para producir el resultado

Las expectativas de eficacia hacen, pues, referencia a la conducta; las expectativas de resultado, a los resultados de esa conducta. En el primer caso se resalta la fe en sí mismo para efectuar la acción, en el segundo se hace referencia a la fe de que esa acción surta los resultados que se desean, a la contingencia conducta-resultados (Ramírez s/f: 26).

De manera más específica, la teoría de autoeficacia reconoce que para que se produzca una buena actuación en un ámbito determinado las expectativas no agotan los determinantes de la conducta (Ramírez s/f: 27), pues “además de unas altas expectativas de eficacia y de resultados se necesita poseer, como mínimo las habilidades y los recursos materiales necesarios para dicha actuación” (Ramírez s/f: 27). Es así, que Ramírez expone cuatro fuentes de información que influyen principalmente en las expectativas de autoeficacia:

Los logros de la ejecución y la autoeficacia. Las propias ejecuciones constituyen la principal fuente de información de autoeficacia ya que son experiencias personales sobre la capacidad del sujeto para realizar una tarea correcta (Ramírez s/f: 27)

Experiencia vicaria y autoeficacia. Viendo o imaginando cómo otras personas realizan tareas los sujetos obtienen información sobre la tarea y sobre su capacidad de realizarla. Algunos estudios han demostrado que el modelado facilita el rendimiento en distintas tareas (Feltz, 1979; Lirgg y Feltz, 1991, citados en Balaguer, 1995) (Ramírez s/f: 27)

Persuasión verbal y autoeficacia. La persuasión verbal se ha utilizado como estrategia cognitiva para inducir en el sujeto la creencia de que posee capacidad suficiente para conseguir aquello que desea. Para Bandura el grado de influencia de persuasión verbal sobre la autoeficacia depende por un lado de la credibilidad y el prestigio del persuasor, y por otro, de las expectativas que el sujeto tiene con la tarea (Burón, 1997) (Ramírez s/f: 27).

Estados fisiológicos y autoeficacia. Según Feltz y Riessenger al juzgar sus capacidades, el individuo se basa en parte en la información sobre su estado físico. Los indicadores fisiológicos de eficacia no se limitan a la actividad automática. Las personas pueden utilizar también como indicativos de ineficacia física la fatiga, la forma física (Balaguer, 1995). (Ramírez s/f: 27 - 28)

No debemos olvidar que las expectativas se construyen a medida que vamos desarrollándonos y son influenciadas por la sociedad, por medio de la construcción de nuestro auto concepto y autovaloración de nuestras propias expectativas, así como expectativas de otras personas a nuestro alrededor.

De manera particular, las expectativas de los estudiantes van a estar influenciadas por la conducta de los docentes y las opiniones que tengan hacia los alumnos (funcionan como un filtro para interpretar su comportamiento y valorarlo), así como el rendimiento escolar, su comportamiento en clase, etc. (Ramírez s/f)

Ramírez (s/f) nos mencionará los retos implicados en las expectativas de los estudiantes en la educación universitaria. Sin embargo, lo expuesto también es útil para explicar lo sucedido en la COAR Lima, consideran el programa de Bachillerato Internacional que cuentan:

Hoy en día la universidad se enfrenta a mayores retos al trabajar con múltiples expectativas entre las que se encuentran sobre todo las de los estudiantes. Entre ellas están las expectativas de calidad y profesionalidad al programar las distintas actividades y servicios de la universidad, el poder contar con profesores calificados adecuadamente y contar con tutorías durante su aprendizaje, que se les trate con respeto, cuotas accesibles y altos niveles académicos. (s/f: 40)



CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. NATURALEZA Y NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo cualitativo, pone énfasis en la comprensión de las relaciones complejas de todo cuanto concierne a un fenómeno, por lo que se privilegian instrumentos propios de dicho enfoque como los grupos focales y las entrevistas. Asimismo, es de nivel descriptivo, ya que describirá y analizará las acciones implementadas en el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño aplicado al Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú – COAR Lima que permiten alcanzar los estándares para una educación de calidad a nivel nacional e internacional.

En ese sentido, busca identificar y describir los procesos a nivel de organización y gestión de la Institución Educativa, así como la implementación del modelo educativo en sí, analizando las estrategias pedagógicas y metodológicas, así como articulación de los actores claves involucrados y la satisfacción de motivaciones y expectativas de los estudiantes a fin de proponer medidas para su implementación masificada a nivel nacional.

Cabe destacar que al desarrollar una investigación cualitativa esta contará con variables cualitativas, las cuales buscarán responder a la interrogante principal, ¿En qué medida las acciones implementadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño permiten alcanzar los estándares para una educación de calidad a nivel nacional e internacional? por medio de una escala de medición ordinal (alto, medio o bajo)

Para ello, a nivel nacional se considerará la Matriz de Evaluación para la Acreditación de la Calidad de la Gestión Educativa de Instituciones de Educación Básica Regular de IPEBA y a nivel internacional, los resultados de aprobación del Bachillerato Internacional por estudiantes del CMSPP COAR Lima.

3.2. FORMA DE INVESTIGACIÓN

El método seleccionado es el Estudio de Caso, ya que permitirá obtener una mirada holística, significativa y particular de las características de los COAR a nivel nacional. Se debe precisar que se estudiará un caso único, seleccionado por sus particularidades que lo convierte en un referente para todo el sistema educativo del país.

Cabe destacar, y siguiendo lo mencionado por Stake (1999)

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (1999: 20)

3.3. FUENTES DE INFORMACIÓN

Estarán considerados las siguientes personas: estudiantes del 5to grado de secundaria y sus familias, docentes o especialistas con más de 3 años de antigüedad en el colegio. Así como actores particulares que se describen en el punto 3.6. Técnicas.

Además, se utilizará la revisión documentaria de documentos de gestión interna como normativa legal que le dan sustento a sus actividades.

3.4. UNIVERSO

Está conformado por estudiantes del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú del quinto año de nivel secundario. Según la información disponible en la web de ESCALE (Estadística de Calidad Educativa del Ministerio de Educación), la matrícula en el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú CMSPP para el

2019, registra un total de 875, los cuales 300 estudiantes pertenecen a tercer grado de secundaria, 290 estudiantes a cuarto grado de secundaria y 285 estudiantes a quinto grado de secundaria, con un promedio de 25.74 estudiantes por sección.

Tabla N.º 04
Matriculados por periodo según grado (2011 – 2019)

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total	855		900	899	903		872	866	875
1º Grado	0		0	0	0		0	0	0
2º Grado	0		0	0	0		0	0	0
3º Grado	313		304	314	298		294	289	300
4º Grado	262		291	298	309		289	296	290
5º Grado	280		305	287	296		289	281	285

Fuente: Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú – Estadísticas
(ESCALE- MINEDU)

Además, se dispone de un total de 86 docentes que dictan clases para el año 2019, incluidos en los 874 trabajadores que dispone el COAR entre coordinadores, docentes, especialistas, psicólogos, monitores y asistentes, según lo expresado por el Plan Anual de Trabajo (2019) del COAR Lima.

Tabla N.º 05
Docentes por año (2004 – 2019)

Docentes, 2004-2019

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total								59		174	69	12		83	96	86

Fuente: Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú – Estadísticas
(ESCALE- MINEDU)

Tabla N.º 06
Coordinadores, docentes, especialistas, psicólogos, monitores y asistentes
(2019)

GRADOS	SUB TOTAL		TOTAL
	MASCULINO	FEMENINO	
3º	137	162	299
4º	98	192	290
5º	118	167	285
TOTAL			874

Fuente: Plan de Trabajo Anual del CMSPP- COAR Lima 2019

Adicionalmente a nivel directivo, se cuenta con ciento cuarenta y siete (147) personas laborales en el 2019 en el COAR Lima, dieciséis (16) en Dirección general, ochenta y tres (83) en la Dirección académica y cuarenta y ocho (48) en la Dirección de bienestar y desarrollo integral del estudiante.

Tabla N.º 07
Personal directivo del COAR Lima (2019)

ÓRGANOS	Nº PERSONAL
Dirección General	16
Dirección Académica	83
Dirección de Bienestar y Desarrollo Integral del Estudiante	48

Fuente: Plan de Trabajo Anual del CMSPP- COAR Lima 2019

3.5. MUESTRA

Con respecto a la cantidad de personas que debe participar en un grupo focal, Escobar & Bonilla-Jimenez (2009) exponen a una relación de autores que proponen diferentes rangos en la cantidad de participantes:

Según Turney y Pocknee (2005), éste debe estar conformado por 3 a 12 participantes; otros autores establecen un rango más pequeño, de 4 a 8 (Kitzinger, 1995 y Diaz, 2005); de 5 a 10 participantes (Krueger, 2006b); de 6 a 10 participantes (Mayan, 2001; Powell y Single, 1996; Gibb, 1997); de 6 a 12 participantes (Noaks y Wincup, 2004; Freeman, 2006); de 8 a 10 participantes (Rigler, 1987; Vogt, King, D. y King, L. 2004); de 7 a 12 participantes; y de 10 a 12 participantes (García, Ramos, Díaz y Olvera, 2007). (2009: 54)

Con respecto al tiempo de duración de cada una de las sesiones de los grupos focales Escobar & Bonilla-Jimenez (2009) exponen la recomendación hecha por varios investigadores.

[...] la duración de cada sesión de los grupos focales está en un rango entre 1 y 2 horas (Aigner, 2006; Dick, 1999; Freeman, 2006; Gibb, 1997; Huertas, s.f.; Kitzinger, 1995; Myers, 1998, Powell y Single, 1996). Esta recomendación se relaciona con el hecho de que el proceso requiere tiempo para las observaciones de la apertura y del cierre de la sesión, además de la capacidad de las personas para mantener la atención.” (2009: 54)

Kitzinger (1995) recomienda conformar “grupos homogéneos para que se produzca más fácilmente el intercambio de ideas. La ventaja es que los amigos y colegas pueden relacionar comentarios con sus experiencias diarias y así compartirlas.” (Escobar & Bonilla-Jimenez 2009: 55)

Por ello, para la realización de los grupos focal, la muestra ha sido seleccionada por Juicio y Conveniencia, siendo significativa y no probabilística, y está conformada por 21 miembros de la institución educativa: 6 estudiantes, 10 docentes (8 docentes, 1 trabajadora social y el encargado de Redes y Oportunidades) y 5 madres de familia.

El tiempo de duración promedio por cada grupo focal fue de 1 hora a 1 hora y 30 minutos, contemplando grupos homogéneo para facilitar el compartir de información (a excepción del grupo focal de familias).

Cada grupo focal fue codificado asignándoles una nomenclatura según su grupo: estudiantes (E), docentes (D) y familias (F), enumerándolos según el orden de participación.

Tabla N.º 08

Características de los estudiantes participantes en el grupo focal (2019)

CÓDIGO	SEXO	GRADO	EDAD	AÑOS EN LA IE
E1	Femenino	5to	15	3
E2	Femenino	5to	16	3
E3	Masculino	5to	16	3
E4	Masculino	5to	16	3
E5	Masculino	5to	16	3
E6	Femenino	5to	16	3

Fuente: Elaboración propia

Tabla N.º 09

Características de los docentes participantes en el grupo focal (2019)

CÓDIGO	SEXO	CARGO	AÑOS EN LA IE
D1	Masculino	Docente	3 años
T1	Femenino	Trabajadora social	3 años
D3	Masculino	Docente	3 años
R4	Masculino	Redes y Oportunidades	1 año
D5	Masculino	CAS	3 años
D6	Masculino	Docente	3 años
D7	Femenino	Docente	3 años
D8	Femenino	Docente	3 años
D9	Masculino	Docente	3 años
D10	Masculino	Docente	3 años

Fuente: Elaboración propia

Tabla N.º 10

Características de las familias participantes en el grupo focal (2019)

CÓDIGO	SEXO	GRADO	AÑOS EN LA IE
F1	Femenino	5to	3
F2	Femenino	5to	3
F3	Femenino	5to	3
F4	Femenino	5to	3
F5	Femenino	5to	3

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente a los grupos focales, también se aplicó entrevistas a personas representativas: 3 entrevistas a los directores del COAR Lima y una entrevista a personal de la DEBESAR – MINEDU. Los cuales también se les asignó una nomenclatura como se detalla a continuación:

Tabla N.º 11

Características de los entrevistados (2019)

CÓDIGO	SEXO	CARGO	AÑOS EN EL PUESTO ACTUAL
DGEN	Masculino	Director General	1
DACA	Masculino	Director Académico	3
DBIDE	Femenino	Directora de Bienestar Integral y Desarrollo Estudiantil	1
DEBESAR	Femenino	Asesora	3
DEBESAR	Masculino	Director	No precisó

Fuente: Elaboración propia

3.6. TÉCNICAS

En la presente investigación se realizarán dos técnicas para el recojo de información: el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas.

El grupo focal permitió tratar un tema de manera exhaustiva a través de la interacción de personas distintas. Se ha considerado tres grupos focales mixtos: Uno que consta de seis estudiantes (3 hombres y 3 mujeres) que estén cursando el 5to grado de secundaria en la institución educativa; otro con cinco familias (en todos los casos mujeres) cuyos hijos están cursan el 5to grado de secundaria y; finalmente, un grupo focal con diez docentes o especialistas con no menos de tres años de permanencia en la institución.

Cabe destacar que Escobar & Bonilla-Jimenez (2009) mencionan que el propósito principal del grupo focal es “hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo”. (2009: 52)

También se realizaron entrevistas semiestructuradas a personas representativas vinculadas a la institución educativa como:

3. Miembro del equipo directivo (Director General)
4. Director Académico
5. Directora de Bienestar y Desarrollo Integral
6. Miembro de la Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento (DEBEDSAR)

3.7. INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Se crearon los siguientes instrumentos para el recojo de la información:

- | | |
|-----------------------------------------------------------|--------------|
| 1. Guía del grupo focal de estudiantes | G-GF-E |
| 2. Guía del grupo focal de familias | G-GF-F |
| 3. Guía del grupo focal de docentes | G-GF-D |
| 4. Guía de entrevista para el miembro de equipo directivo | G-E-ED |
| 5. Guía de entrevista para el coordinador académico | G-E-CA |
| 6. Guía de entrevista para miembro de DEBEDSAR | G-E-DEBEDSAR |

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de la presente investigación se centró en las acciones implementadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño, pues con ello se quería demostrar si las estrategias pedagógicas y metodológicas y la articulación entre actores claves permiten alcanzar estándares de calidad; así como definir la respuesta a las motivaciones y expectativas de los estudiantes del COAR-Lima por parte de dicho modelo.

Para ello fue necesario aplicar instrumentos de recojo de información tanto a estudiantes, docentes, familias y algunas personas representativas de la institución educativa (directores), quienes nos brindaron información necesaria que nos ayude a determinar si las acciones implementadas están permitiendo alcanzar estándares para una educación de calidad.

En este sentido, la información que se expone en el presente capítulo se ha estructurado, considerando a las preguntas específicas de tesis. Es así como, que desarrollaremos los siguientes puntos:

1. Estrategias pedagógicas y metodológicas empleadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño que están contribuyendo a alcanzar estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional.
2. Articulación entre actores claves involucrados, que está contribuyendo al alcance de los estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño.
3. Aporte del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño a las motivaciones y expectativas de los usuarios de derecho.

Se codificó la información encontrada en el marco teórico, la cual fue confrontada con la información recogida en campo, por medio de tablas cruzadas de las principales preguntas, así como con citas textuales, para dar un mayor sustento a las ideas claves encontradas y reforzar las conclusiones. Para cada una de las numeraciones siguientes, nos guiaremos por medio de subcategorías claves.

4.1. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS QUE ESTÁN CONTRIBUYENDO A ALCANZAR ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

Los siguientes subcapítulos lo organizaremos considerando tres categorías: la escuela activa, manejo de recursos y tutoría, redactando en cada una de ellas las estrategias implementadas, el proceso de implementación de estrategias, logros alcanzados de dicho proceso y el sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación de la calidad educativa del proceso. Cabe destacar que esta sección fue examinada a partir de la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes.

4.1.1. ESTRATEGIAS DE LA ESCUELA ACTIVA

Los estudiantes, al igual que las madres de familia participantes señalaron que todos consideran conocer las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas por el Modelo servicio educativo para estudiantes de alto desempeño, y en relación a las estrategias de la escuela activa resaltaron la vigilancia del proceso de aprendizaje de los estudiantes por parte de profesionales de diferentes especialidades evidenciando una búsqueda de mejores resultados, pero que a la par permita que cada estudiante autogestione su aprendizaje.

[...] la metodología que aplica es algo holístico, en el sentido que es equilibrado, no solo vamos a depender de algo académico, sino que lo artístico, el teatro, la danza, también complementan nuestros conocimientos en las materias, entonces independientemente de que lo académico es importante, también el lado deportivo, el lado artístico, incluso la misma salud, también son relevantes en el desarrollo académico o sobresaliente de todos los estudiantes. Entonces como que cada ámbito de este modelo educativo lo tomo como de alta importancia, en el sentido que no quiere descuidar ninguno porque si descuida uno va a afectar a todo el eje central del estudiante. (E3)

El conocimiento que disponen los estudiantes y las madres de familia sobre las estrategias pedagógicas y metodologías implementadas por el Modelo, al ser usuarios directos del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Rendimiento, es importante recalcarlo pues significa que la institución educativa ha tenido que gestionar de alguna manera esa información para ser brindada, de manera directa o indirecta, promoviendo así la trasmisión de información para una posterior toma de decisión. Además, el conocer cuáles son las estrategias va a repercutir positivamente en una mayor aprobación, compromiso y participación de las acciones realizadas a nivel institucional.

Las estrategias resaltadas por los estudiantes y madres de familia, permite evidenciar si están contribuyendo a alcanzar estándares de calidad educativa a nivel nacional dado que se evidencia el compromiso de todo el equipo que participa que busca la mejora continua de la calidad en la educación que reciben los estudiantes.

Con relación a lo anterior, los docentes también manifestaron conocer las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas por el Modelo servicio educativo para estudiantes de alto desempeño, sin embargo no resaltaron las mismas estrategias comentadas por los estudiantes y madres de familia, pues destacaron, mayoritariamente, la presencia del enfoque por competencias transversales, aprendizaje orientado a proyectos y un aprendizaje basado en problemas, lo cual permite el desarrollo de una capacidad innovadora, crítica y reflexiva en cada uno de los estudiantes.

Hay dos cuestiones que más allá de la especificidad de cada área que nos involucran a todas las áreas que son los enfoques como decían, y hay ciertas competencias que son transversales para todas las áreas [...]. (D8)

[...] entonces, sobre eso se trata de adaptar al campo real el contexto local o internacional presentándole situaciones cotidianas o el día a día para que los estudiantes puedan, desde su análisis, plantear alternativas de solución. (D2)

La utilización de estrategias de aprendizaje orientado a proyectos y aprendizaje basado en problemas, estará vinculado con un enfoque de la diversidad explorado por Núñez y otros (2014: 67) que resalte el valor de la participación y del

aprendizaje de todos los estudiantes durante todo el proceso, y no sólo en los resultados finales.

Las estrategias destacadas por los docentes tienen un mayor vínculo con los documentos de gestión de la institución educativa, desplegados tanto en el Plan de Trabajo Anual 2019 como en el Proyecto Curricular Institucional 2018, en donde este último desarrolla los lineamientos pedagógicos basados en los enfoques transversales considerados en el PEI del COAR Lima, evidenciando sí que el PCI es conocido por los docentes y orienta su accionar pedagógico.

En el modelo educativo la pauta es bastante clara, cual es el perfil, y cuáles son nuestros principios pedagógicos, y eso ha sido muy fortalecido con los enfoques de enseñanza aprendizaje, los docentes van entendiendo el tema de las habilidades complejas, que tienen su propio tratamiento en cada una de las clases. (DACA)

[...] en el proceso formativo igual que la ABP, que es Aprendizaje Basado en Proyectos que hace que los estudiantes logren capitalizar en actividades importantes internamente, trabajadas de manera preestablecida, ya pensada su liderazgo en aprendizaje basado en problemas y orientado a proyectos, ayuda a despertar dentro de ellos esas competencias que finalmente estamos buscando. (DGEN)

Con respecto a la coherencia de las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas, todos los estudiantes manifestaron estar de acuerdo que existe coherencia entre estas y el desarrollo de competencias, verificándose lo anterior por el despliegue de un Enfoque por competencias trasversales que permite definir un Perfil del estudiante repercutiendo positivamente en el Desarrollo de una capacidad innovadora, crítica y reflexiva.

[...] nosotros mostramos un perfil, entonces de acuerdo con ese perfil, ya los profesores y las personas que tienen que tomar las estrategias durante todo el año, las apliquen. (E1)

El que se manifieste la existencia de coherencia entre las estrategias pedagógicas y metodológicas y el desarrollo de competencias, permite rescatar que las estrategias pedagógicas y metodológicas mencionadas por los estudiantes sí permite desarrollar competencias a largo plazo, repercutiendo positivamente en lograr el perfil de egreso esperado, planteado en el PEI. Cabe destacar que el propio modelo

también se ha ido mejorando a sí mismo con lo que a existencia de dicha coherencia ha ido mejorando con el paso de los años.

Sin duda, hay coherencia, esa coherencia también está limitado a un modelo que es relativamente joven. Justamente el Modelo de Servicio Educativo, actualización del mismo que se está realizando en la modificatoria de la norma en este año, se está capitalizando la experiencia que hemos tenido en los últimos cinco años del modelo, se están haciendo como parte oficial del modelo. (DGEN)

Las madres de familia y docentes también concuerdan que existe coherencia entre las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas y el desarrollo de competencias en los estudiantes. Sin embargo, las madres de familia no manifiestan como se verifica lo anterior, mientras que los docentes les dan prioridad a las estrategias de la escuela activa, coincidiendo con los estudiantes en la definición de un Perfil del estudiante, el cual está dotado de un pensamiento crítico para lograr el desarrollo de una capacidad innovadora, crítica y reflexiva (centralidad en el estudiante) que permite una alta reflexión a los problemas de la sociedad. Según la clasificación dada por Schiro, M. (1978), lo anterior estaría inmerso en un currículo con ideología de reconstrucción social y que incluye la ideología del estudio del niño

Como nosotros como docentes de los COAR apuntamos a los perfiles ¿no? Y los perfiles de alguna manera marcan lo que pretendemos llegar. Un objetivo no solamente es el diploma o que los alumnos puedan adquirir conocimientos sino están definidos ahí, el lado humanístico, social, cognitivo. Entonces, en función a esos desarrollamos todo el trabajo, estrategias [...] otros recursos que nos permitan llegar a eso. Eso es básicamente nuestro trabajo que está orientado a los perfiles. (D5)

Estudiantes y docentes hablan del perfil del estudiante, así como lo manifiesta el PEI, perfil del egresado, por lo que a nivel institucional están en constante esfuerzo para lograr ello, conocen y se esfuerzan por que cada estudiante logre el perfil esperado.

En relación con el proceso de implementación de las estrategias pedagógicas y metodológicas del Modelo se buscó identificar y analizar las actividades que realiza

la institución en relación con quienes, y cómo participan los distintos actores, así como los recursos disponibles.

Para los estudiantes, en el proceso de implementación de las estrategias pedagógicas y metodológicas participan todos (estudiantes, docentes y directivos), incluso personal del MINEDU. La participación de los estudiantes, considerada por ellos mismos, no está dentro de una estrategia de la escuela activa. Los recursos que dispone el COAR, según la percepción de los estudiantes, destaca la infraestructura y la tecnología y plataformas virtuales.

En los estándares resaltados por el SINEACE no se menciona la participación colectiva para la implementación de las estrategias, sin embargo, dicha participación también debemos considerarla como un potenciador para la calidad educativa pues estará produciendo un buen clima entre todos los miembros de la comunidad educativa.

En relación con los recursos destacados por los estudiantes, y a pesar de que la infraestructura no sea considerada propiamente un recurso, si podemos comentar con respecto al uso de la tecnología y de plataformas virtuales, o como mejor se conoce las TIC, pues al ser reconocidos como existentes en la institución educativa, y sean gestionados y se adecuen con las necesidades de los estudiantes da un gran indicador de que la institución educativa cumple con el estándar de calidad, además de que lo usan como un recurso complementario para el aprendizaje, la autonomía del estudiante y como potenciador de la participación institucional promoviendo un enfoque de la diversidad. (Núñez y otros 2014: 68).

En el marco teórico se presenta el código “logros alcanzados” en cada una de las estrategias clasificadoras (estrategias de la escuela activa, estrategias del manejo de recursos y estrategias en tutoría), por ello identificaremos a continuación los logros alcanzados por el despliegue de las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas por la institución en relación a las estrategias de la escuela activa, intentando diferenciar los logros a nivel general, y los logros a nivel de estudiantes, hallando también las evidencias verifica de los logros, así como el porcentaje de los estudiantes que logran mejorar sus competencias, tanto académicas como sociales.

Para los estudiantes, de los logros a nivel general se destaca un alto nivel de continuidad de estudios superior por un alto porcentaje de los estudiantes. Con respecto a los logros a nivel de los estudiantes, el 50% de los logros mencionados son alcanzados por las estrategias de la escuela activa, entre ellos, se destaca la gran cantidad de becas otorgadas por distintas universidades (logros académicos), así como una presencia destacada en concursos.

[...] las becas que obtenemos por esas mismas alianzas que se construyen entre el colegio y la universidad, por ese gran desempeño de los exalumnos y los egresados, entonces las universidades apuestan por nosotros y nos brindan ciertas cantidades de becas. (E2)

[...] están otros logros como premios en los concursos, ya se a concursos de ciencia matemática, etc., en eso tipo de concursos hemos tenido logros destacados, como es el caso del CONCITEC. Y eso como que refuerza el pensamiento científico, la iniciativa de sus propios estudiantes ya que estamos motivados a alcanzar ese tipo de logros, y esa competitividad que se nos da en el colegio es importante. (E5)

Si bien los logros alcanzados por los estudiantes se quedan en tema académico, la continuidad de estudios superiores y becas otorgadas para continuar estudios superiores evidencia que se han logrado alcanzar en cada estudiante las competencias esperadas y se ha logrado alcanzar el perfil esperado.

Para las madres de familia, al igual que los estudiantes, los logros por las estrategias de la escuela activa a nivel estudiantes son logros académicos, como obtener una mayor capacidad lectora, y contar con una presencia destacada en concursos. Mientras que los docentes, consideran solo logros de la escuela activa a los logros de los estudiantes, como: la apertura a mayores oportunidades, desarrollo de habilidades sociales, así como logros académicos (becas nacionales e internacionales), significando un mayor panorama de los logros de las estrategias de la escuela activa, y de por si repotenciando el perfil que la institución educativa espera alcanzar en cada uno de los estudiantes.

Para los estudiantes, la evidencia de los logros, los premios y trofeos otorgados tanto a los estudiantes destacados como a la misma institución, así como conseguir altos puntajes en las diferentes herramientas de evaluación, mientras que para los

docentes la evidencia de los logros tenemos a la búsqueda de mejores resultados (Aprendizaje autogestionado). Cabe destacar que las familias no opinan con respecto a las evidencias de logro.

Si bien, poder concretar los logros en evidencias no implica un estándar de calidad en sí, si permite identificar la capacidad de “materializar” los logros alcanzados y ahondar un poco más en lo que los participantes consideran al respecto, pues dicha información será compartida tanto en su círculo más cercano como a otras personas externas a la institución educativa, favoreciendo así la propia imagen de la Institución y también el Modelo que aplica.

Todos los estudiantes participantes consideran que el 100% de estudiantes de la institución logran mejorar sus competencias, mientras que las madres de familia y los docentes consideran que dicho porcentaje es menor a 100%, pero es muy cerca de ello, destacando que es imposible que luego del paso por la institución educativa los estudiantes “involucionen”, a pesar de lo exigente que es el modelo educativo.

O sea, el sistema como tal es retador, pero es imposible que un estudiante que ingresa a tercero haya involucionado cuando egrese de quinto y eso lo digo haya conseguido una beca o no. (D8)

Los altos porcentajes mencionados por estudiantes, familias y docentes repercuten positivamente en lo que ellos conciben de la institución educativa, pues la reconocen como una institución efectiva que logra que sus estudiantes mejoren competencias transcendentales.

Para concluir con dicha estrategia, haremos mención del sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación de la calidad educativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para los estudiantes y docentes, las herramientas de evaluación académica desplegadas para ellos (evaluaciones de principio y fin de año) permite favorecer la calidad educativa, siendo evidencia de ello, las distintas evaluaciones institucionales a las que son sometidos (las evaluaciones de finales de año del Bachillerato Internacional y evaluaciones de DEBESAR), con la única diferencia que los

estudiantes si mencionan que se cuenta además con un seguimiento a estudiantes que obtengan bajas calificaciones.

Por ejemplo, en bachillerato al final del año o al final de toda la convocatoria salen los resultados de cuantos obtuvieron el diploma y cuantos no, y salen con datos específicos, de porcentaje, de cada asignatura, de cada componente troncal, y sale la gran mayoría en que banda a nivel mundial estamos, como que nos da un indicador de nuestro aprendizaje. (E3)

Hacen un reforzamiento a esos chicos que salen con puntajes bajos, los reúnen a todos, y los profesores... esas horas son a parte de sus horarios, ellos mismos de manera autónoma, dictan la clase y nos refuerzan, para nuestro progreso. (E3)

La existencia de un sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación ya de por sí significa considerar un estándar de la calidad educativa tanto nacional como internacional pues significara que la institución educativa se ha esforzado por implementar estrategias diferenciadas para evaluar y monitorear permanente el desempeño de los estudiantes, más allá de los resultados que se puedan obtener en dichas evaluaciones.

Pero si ello le sumamos los resultados positivos obtenidos en las evaluaciones, en particular en la evaluación del Programa del Bachillerato Internacional, podemos adelantarnos a mencionar que la calidad educativa si se logra alcanzar.

Pues los logros son bastante evidentes, primero podríamos decir, el lograr que el 90% de estudiantes que aprueban el Programa de Bachillerato Internacional, es un logro ya completamente diferenciado a cualquier otro modelo en el mundo. Estamos de paso encima el promedio mundial respecto al % de estudiantes que logran el diploma después de haber postulado. (DGEN)

Cabe destacar que, si bien los estudiantes y docentes reconocen el seguimiento a los estudiantes en su proceso de enseñanza, mientras están en la institución educativa, no hay mención al seguimiento implementado por la institución educativa hacia el egresado una vez que concluyen con el nivel escolar, incluso un docente sugirió que se pueda realizar una investigación en la que se pueda determinar con cifras cuál es el logro que alcanzan los egresados, pues se sabe que los egresados del COAR Lima son reconocidos y tienen un buen desenvolvimiento posterior a su

etapa escolar, tanto en lo académico como en lo social, pero no se tiene evidencia empírica.

[...] hay algo que se podría hacer como investigación sería identificar qué están haciendo porque puedes ver que algunos salen en los diarios otros salen en spots publicitarios de una empresa, pero sería bueno consolidar esa información y como estadística tener y poder demostrarla porque yo creo que esa es una gran evidencia del trabajo que han venido haciendo los profesores que están aquí desde los inicios y que se han ido incorporando en todo este proceso. (D2)

Para las familias, también se menciona las herramientas de evaluación, pero en un porcentaje muy bajo, sin embargo, la mayoría de las madres de familia no opinan al respecto. Las evidencias del sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación de la calidad educativa del proceso en los estudiantes se encuentran los informes académicos, las que contienen mediciones estadísticas del desempeño escolar, así como la plataforma de INTRANET en la que los padres pueden realizar un monitoreo y seguimiento de las calificaciones obtenidos por sus menores hijos e hijas.

Si bien los estudiantes tienen más claridad de las herramientas de evaluación en relación con las estrategias de la escuela activa a comparación de las familias, queda preguntarnos por dicha situación, es probable que la institución educativa, así como los estudiantes, no comuniquen efectivamente sobre el sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación existen o que las familias no logran captar adecuadamente la información al respecto, pues caeríamos en un error si contemplamos la posibilidad del poco interés de las familias hacia la educación que reciben sus hijos.

Con toda la información expuesta, y en relación con las estrategias de la escuela se logra determinar que los padres conocían las estrategias y eso propició la participación activa, incluso también en la implementación de las mismas, además la participación implica compromiso, no solo de ellos, sino también de todo el equipo que participar en la mejora continua de la calidad educativa, mejorando el clima institucional entre todos los miembros de la comunidad educativa, reflejando una

participación más allá de solo celebraciones de festividades extraacadémicas, reflejando un enfoque de la diversidad cultural dentro de la institución educativa.

Las estrategias de la escuela activa identificadas por los estudiantes (enfoque por competencias transversales, perfil del estudiante y desarrollo de una capacidad innovadora, crítica y reflexiva) permite alcanzar competencias a largo plazo (aprendizaje para la vida según lo resaltado por la UNESCO 2016: 17), sin embargo, los docentes tienen un mayor conocimiento de las estrategias, las cuales están mencionadas en los instrumentos de gestión, pero que igual repercuten positivamente en alcanzar las competencias de los estudiantes, así como el perfil del egresado.

Los logros alcanzados por las estrategias de la escuela activa, y considerando a los estudiantes (la continuidad de estudios superiores y becas otorgadas para continuar estudios superiores) y a las familias, están en lo académico, evidenciando que se han logrado alcanzar en cada estudiante las competencias esperadas y logrando alcanzar el perfil esperado. Sin embargo, los docentes presentan un panorama más amplio de los logros (la apertura a mayores oportunidades, desarrollo de habilidades sociales).

Finalmente, el reconocimiento de la existencia de un sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación para las estrategias de la escuela activa por los estudiantes significa considerar un estándar de la calidad educativa tanto nacional como internacional (se manifiesta una preocupación por la inspección y control según lo mencionado por Camisón, C., Cruz, S., y Gonzales, T. (2007)), más allá de los resultados que se puedan obtener en dichas evaluaciones.

Si bien los estudiantes reconocen ello, las familias no. Además, el seguimiento solo se producirá en el estudiante mientras permanezca en la institución educativa, pues no existe un seguimiento empírico a los egresados.

4.1.2. ESTRATEGIAS EN EL MANEJO DE RECURSOS

Los estudiantes, al igual que las madres de familia participantes, en relación con las estrategias en el manejo de recursos y en menor porcentaje que las estrategias de la escuela activa, resaltaron la organización óptima del tiempo (aprendizaje

autogestionado) (Rinaudo, Chiecher & Donolo (2003)). En el caso de los docentes, resaltan como estrategias la planificación curricular, lo que implica un dominio curricular y competencia docente.

Ellos puedan estudiar, separan un tiempo en el cual ellos puedan tener un tiempo para estar juntos, relajados, donde ellos puedan relacionarse. Después de un largo tiempo de estudios ellos puedan tener ese tiempo en donde puedan tener la unidad, y puedan conocerse los unos y los otros porque son tantos alumnos que hay aquí.
(F2)

Si bien las estrategias de la escuela activa tienen un mayor predominio en lo expresado por los participantes de los grupos focales, el reconocimiento de las estrategias en el manejo de recursos puede ser consideradas como medio para poder alcanzar las estrategias de la escuela activa.

Además, el considerar la planificación curricular como estrategia en el manejo de recursos, si estamos aportando a alcanzar el estándar de calidad, en especial si esta recoge y articula las competencias y los enfoques transversales vigentes.

Para la verificación de la coherencia entre las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas y el desarrollo de competencias, solo dos estudiantes participantes del grupo focal consideraron a la estrategia de las experiencias compartida y diversa en donde se logra un aprendizaje con otros estudiantes (aprendizaje con pares según Rinaudo, Chiecher & Donolo (2003)) como evidencia de ello, así como la búsqueda del bienestar estudiantil (valores y actitudes asociadas a la práctica docente) por parte de los docente que va incluso más allá de las aula de clases. Mientras que los docentes no comentaron ninguna estrategia en el manejo de recursos.

[...] los docentes de laboratorio y los mismos docentes de diferentes áreas apoyan a los alumnos, y no solo por estrategias dentro del aula, sino también fuera del aula, porque el aprendizaje es entero o completo, que el profesor no solo sea en aula sino también después del aula o en momentos que alumno lo pueda necesitar , y como que el docente cumple un rol fundamental dentro de este aprendizaje, entonces como que las estrategias si muestran algo coherente, y algo más que coherente, algo trascendental para el alumno. (E3)

Nuevamente, pero en menor medida, se reconoce la coherencia de las estrategias, en este caso estrategias en el manejo de recursos, y la coherencia para desarrollar competencias. El aprendizaje con otros estudiantes y la búsqueda del bienestar estudiantil permitirá generar un clima de confianza y respeto en el aula, así como fuera de ella, necesario para desarrollar las competencias, todo lo anterior vinculado con el concepto de capital social, evitando confrontación entre los involucrados según lo mencionado por Arévalo, Peralta & Sotelo (2015)

A diferencia de los estudiantes, los docentes consideran que los únicos actores que participan en la implementación de las estrategias pedagógicas y metodológicas son solamente ellos y personal DIBE.

La participación docente se realiza en la práctica que realizan los primeros meses del año, en donde analizan los resultados de la evaluación del Bachillerato Internacional del año anterior, con lo cual pasan a planificar su accionar curricular para el resto del año, compartiendo entre ellos sugerencias y estrategias.

Todos los años, al inicio, a partir de la segunda o tercera semana de enero, nosotros nos juntamos primero para hacer el análisis de los resultados del programa de diploma. Llegan los resultados del IB y sobre eso analizamos las fortalezas y alternativas de mejora. Luego viene la parte de planificación, donde vemos la programación bianual o anual dependiendo del grado, vemos el tema de programación de unidades, sesiones, los proyectos interdisciplinarios. Entonces en la elaboración de la parte planificación participamos todos los docentes y también se les brinda la invitación para que estén personal de DBIDE para intercambiar algunas sugerencias o estrategias para la mejora de las prácticas. (D2)

La planificación curricular responde a las características, necesidades e interés de los estudiantes del grado y aula atendido y precisa acciones de apoyo para los que requieren intervenciones específicas (las estrategias son diseñadas para estimular a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos (Duarte 2014: 36)), significando un buen estándar de la calidad.

Cabe destacar que un problema evidenciado por los docentes ante la planificación anual es el retraso en el envío de normativas por parte de la DEBESAR-MINEDU,

en donde muchas veces causa una desorganización en la planificación previa, la cual tiene que ser nuevamente verificada para ajustarse a las normativas enviadas.

[...] la dificultad que tenemos viene cuando nosotros trabajamos enero, febrero, y ya cuando van a comenzar las clases a veces recién llega la normativa de DEBESAR. Entonces, verdaderamente ahí se forma el caos porque ya hiciste todo un trabajo en base a las necesidades que tú tienes para fortalecer lo que está débil y tenemos los lineamientos que no nos ayuda mucho. Entonces, eso es lo que nos ha estado pasando en todo este año en diferentes momentos. Yo creo que ahí tenemos que ir corrigiendo esa comunicación. (D6)

Con respecto a los recursos disponibles, los docentes también manifiestan la existencia de plataformas virtuales (Perú Educa), considerando ello un punto en común expresado por los tres grupos de discusión, con sus particularidades de uso por cada uno de ellos.

Los logros alcanzados a partir de las estrategias en el manejo de recursos, según los estudiantes, a nivel general se destaca el reconocimiento recibido por las universidades, así como la descentralización del servicio brindado. Mientras que, a nivel de los estudiantes, tenemos el reconocimiento positivo de egresados.

Creo que, a nivel general, serían los nombramientos de algunas universidades, que nos puedan dar, tanto la ISO, que es una entidad, también la acreditación que nos puedan dar, incluso universidades como la Católica o la UPC que nos nombran como "Instituto Educativo Destacado. (E3)

Dichos logros mencionados recaen y son, hasta cierta parte, similares a los mencionados por los logros de la escuela activa, pues volvemos a mencionar a los egresados y al perfil del estudiante y del egresado. Además, la descentralización del servicio da cuenta que las estrategias en el manejo de recursos fueron efectivas en el COAR Lima, y que por ello se contempló expandirlos a más regiones siguiendo los mismos principios rectores.

Para los docentes, solo podemos mencionar logros a nivel general en relación con las estrategias de manejo de recursos, considerando como logros al reconocimiento y nombramiento de instituciones, en donde se busca el perfil que tiene el alumno

COAR, así como la retroalimentación del trabajo desplegado en el que se produce mayor enriquecimiento de las estrategias manejadas. Cabe destacar que ambas representan el 70% del total comentado por los docentes.

Yo creo que el trabajar sobre todo en arte con los nuevos enfoques y los proyectos de aprendizaje [...] justo ayer conversaba con el equipo, nos ha permitido enriquecer las estrategias que ya manejábamos. (D7)

Para los docentes, las evidencias de los logros a mencionar son el reconocimiento y nombramiento de instituciones, y el reconocimiento positivo de egresados, simbolizando el 40% del total de las evidencias mencionadas por los docentes.

Para concluir con dicha estrategia, haremos mención al sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación de la calidad educativa en el proceso de enseñanza de los docentes.

Para los estudiantes, la práctica docente al momento de aplicar las estrategias pedagógicas y metodológicas sí favorece alcanzar calidad educativa, eso debido a un arduo proceso de selección para ingresar a laborar al COAR, donde una vez dentro tienen que demostrar una alta competencia docente y dominio curricular que les permite aprobar las constantes evaluaciones y capacitaciones especializadas para medir la satisfacción de los requisitos institucionales. Además, todos los estudiantes concuerdan en que los docentes están en constante vigilancia del proceso de enseñanza, pues son monitoreados y reciben acompañamiento en las prácticas que realizan.

[...] al momento de acceder a la plana del colegio sino cada mes o cada cierto tiempo los docentes son evaluados, de manera que, si rinden con los requisitos que se necesita en la institución, continua con su enseñanza, mientras que, si no se llega a satisfacer, mandan otra convocatoria para nuevos docentes. (E4)

Lo anterior sería una evidencia de calidad pues la institución educativa gestiona el fortalecimiento de competencias docentes que incluye el dominio de los contenidos disciplinares, y el desarrollo de las capacidades pedagógicas, además al realizar acompañamiento y monitorear los procesos de enseñanza y aprendizaje se asegura

el logro de las competencias, conocimiento y la formación integral de los estudiantes.

Entre las evidencias de dicho sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación en los docentes, mencionado por los estudiantes, tenemos las herramientas de evaluación (principalmente encuestas dirigida a estudiantes para evaluar el desempeño docente), y el acompañamiento de su práctica diaria.

Si bien en el punto anterior hablamos de las herramientas de evaluación en los estudiantes, aquí también es importante contar con un sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación a la práctica docente que permita un trabajo colaborativo, contextualizado a las estrategias, materiales y recursos usados por los docentes en su finalidad de atención integral del estudiante. (enfoque de la diversidad).

Para las madres de familia, la práctica docente al momento de aplicar las estrategias pedagógicas y metodológicas sí favorece alcanzar calidad educativa, aunque no es una opinión unánime, expresando que ello se logra por medio de la competencia docente, sin precisar cuáles son las evidencias del sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación.

Finalmente, para los docentes, su práctica al momento de aplicar las estrategias pedagógicas y metodológicas sí favorece alcanzar calidad educativa, logrando ello por medio de un interaprendizaje docente y la vigilancia del proceso de enseñanza (norma SIGMA), teniendo como evidencias de ello, similar a lo expresado por los estudiantes a herramientas de evaluación (talleres evaluativos formativos, Encuesta a estudiantes para verificar su desempeño docente y Formularios o encuestas de desempeño de docentes por parte de los acompañantes), con la finalidad de evaluar a los mismos docentes, recalcando la búsqueda de una evaluación completa (360°), así como acompañamiento de la práctica docente (reuniones dos veces al mes).

[...] nosotros tenemos que acompañar a nuestros colegas a sus clases y aparte de eso también llenar algunas encuestas o formularios también sobre su desempeño como tal y a la vez que ellos también evalúan a los demás compañeros. (D8)

Lo que se buscaba era un proceso de evaluación 360 grados para parte de lo que se implementó el año pasado, por ejemplo, que los docentes sean evaluados por sus

acompañantes, por los estudiantes y viceversa también los que puedan ser evaluados por los actores de la institución educativa y creo que eso es una forma cómo se ha ido midiendo el sistema de calidad que se maneja a nivel de organización. (D2)

Sin embargo, también se presentan dificultades ocultas como el no disponer de mucha estabilidad laboral.

[...] los cambios de gobierno y la falta de estabilidad hacen que, porque nosotros firmamos un contrato por meses, mucha gente que ya está preparada, y por falta de seguridad se tenían que ir. Eso es lo que ha pasado el año pasado, se han ido bastantes profesores y el poder cubrir esas vacantes (...) mira, vamos a terminar diciembre y no hemos terminado de cubrirlos. Entonces, eso es lo que no se entiende. O sea, y el Ministerio capacita a esos profesionales y ese profesional se va. (D7)

Con toda la información expuesta se logra determinar que las estrategias de la escuela activa funcionan como un medio para poder alcanzar las estrategias de la escuela activa, lo cual también repercute positivamente a alcanzar los estándares de calidad educativa, por ejemplo, con la planificación curricular docente, la cual recoge y articula las competencias y los enfoques transversales vigentes, compartiendo entre ellos sugerencias y estrategias.

Estas estrategias si expresan coherencia en el desarrollo de competencias en los estudiantes, en donde el aprendizaje con otros estudiantes y la búsqueda del bienestar estudiantil permitirá generar un clima de confianza y respeto en el aula, así como fuera de ella.

Respecto a los logros de las estrategias de manejo de recursos presentan semejanza con los logros de las estrategias de la escuela activa, pues como ya se indicó, los primeros son medios impulsores para los segundos, además, la descentralización del servicio da cuenta que las estrategias en el manejo de recursos fueron efectivas en el COAR Lima, y que por ello se contempló expandirlos a más regiones siguiendo los mismos principios rectores.

Es muy importante destacar que la práctica docente al momento de aplicar las estrategias pedagógicas y pedagógicas sí favorece alcanzar calidad educativa, pues se gestiona el fortalecimiento de competencias docentes que incluye el dominio de los contenidos disciplinares, y el desarrollo de las capacidades pedagógicas, además se realiza acompañamiento y monitoreo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, asegurando el logro de las competencias, conocimiento y la formación integral de los estudiantes.

Además, el sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación en los estudiantes, mencionados por las estrategias de la escuela activa, no se limitan solo a ellos, pues el COAR Lima cuenta con herramientas de evaluación (principalmente encuestas dirigida a estudiantes para evaluar el desempeño docente), y el acompañamiento de su práctica diaria, sin embargo, un problema oculto es que dicho sistema también afecta la estabilidad laboral y la propia organización institucional.

4.1.3. ESTRATEGIAS EN TUTORÍA

En la subcategoría de estrategias de tutoría, solo podemos mencionar lo expresado por los estudiantes, pues ni las madres de familia ni los docentes comentaron estrategias en relación con la tutoría, los cuales destacan el fomento de valores como el trabajo en equipo y la colaboración (valores asociados al proceso de aprendizaje de los estudiantes), todo ello en concordancia con el enfoque humanista desarrollado por Huamán (2019).

Creo que también la propuesta en sí nos ayuda a desarrollar bastante lo que es el trabajo en equipo, por ejemplo, cuando recibimos clases y formamos grupos o no necesariamente formamos grupos, entre todos tratamos de ... el profesor siempre nos anima a participar, creo que es un punto muy importante porque tú mismo puedes expresar y puedes dar a conocer tus ideas, como piensas, o como tú ves tu tema o cómo crees que es. (E6)

Resulta preocupante, que solo los estudiantes recalquen estrategias en tutoría, pues bien, el Modelo nos plantea un perfil de estudiante que sea íntegro y la tutoría también es un medio importante para lograrlo. Probablemente los docentes no lograron expresar estrategias en tutoría por no ser su rubro en específico.

Las únicas estrategias en tutoría que permiten verificar la coherencia de las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas y el desarrollo de competencias en los estudiantes, manifestada por los estudiantes fue la vocación de servicio que presentan los egresados (valores asociados al proceso de aprendizaje de los estudiantes), mientras que los docentes consideran a la corresponsabilidad familiar (canales de diálogo) como evidencia de lo anterior, considerando en menor proporción a comparación que las estrategias de la escuela activa mencionadas anteriormente.

Desde el área de bienestar, bueno, definitivamente buscamos contribuir al desarrollo integral del estudiante y específicamente en lo que es trabajo social, por ejemplo, trabajamos mucho con el enfoque de la co-responsabilidad familiar. Trabajamos ese enfoque, trabajamos también el tema del acompañamiento afectivo que sabemos que esta modalidad de residencia pues implica todo un tema de responsabilidad compartida entre padres y la institución educativa. Entonces, se hace mucho énfasis bajo esa lógica en todo el trabajo que nosotros venimos desarrollando y se trabaja bajo el sistema tutorial. (T1)

El trabajo desarrollado por la Dirección de DBIDE, y en particular en tutoría, con las familias es sumamente importante, por ello es por lo que un estándar de calidad se alcanzara si la institución educativa, en conjunto con la familia, identifican las características y necesidades de los estudiantes, pero más que eso, que puedan diseñar estrategias pertinentes, comprendiendo la cultura en cada uno de los grupos familiares por medio de un enfoque sociocultural. (Expósito, 2014).

Las madres de familia consideran que existe la participación de varios actores en el proceso de la implementación de las estrategias, incluyéndose ellos; sin embargo, no consideran a los estudiantes en dicho proceso. Su participación adquiere un rol pasivo de recepción de información, pero también consultivo (consulta a las familias) en la que se consulta sus opiniones, sin precisar si también son tomadas en cuenta para realizar las mejoras necesarias.

Tenemos reuniones, cuando nos entregan las evaluaciones nos dan a conocer la metodología que ellos utilizan. Por ejemplo, los chicos de 5to, los cursos de acuerdo a los gustos que ellos han elegido. (F3)

Sí, el director académico siempre nos ha escuchado y lo toma en cuenta. (F2)

Contemplando lo anterior, la implementación de las estrategias en tutoría, a pesar de un rol consultivo, significa que la institución educativa ha implementado estrategias para que los padres de familia comprendan y acompañen los procesos de aprendizaje de los estudiantes, significando además que ha tenido que gestionar información para que pueda ser recepcionada por las familias y esas comuniquen su opinión. Sin embargo, no podemos considerar totalmente que la información recogida permite tomar decisión a nivel directivo, menoscabando la calidad educativa.

En relación con los estudiantes, se destaca un rol consultivo (consulta estudiantil) sobre los servicios que reciben, en el que sus opiniones sirven para realizar las mejoras necesarias.

A nosotros, cada bimestre se nos manda una encuesta preguntándonos por los servicios que nos ofrece el colegio, y ahí es donde nosotros podemos expresar, y es una encuesta netamente... una que hace el colegio y otra que lo lanzan del mismo Ministerio, entonces ahí podemos nosotros expresar de qué modo se nos ofrece algunos servicios. (E1)

Entonces de acuerdo a nuestras opiniones, que van cambiando cada año porque somos distintas promociones, de acuerdo a eso pueden cambiar las estrategias, eso podría ser que se le consulta al alumno por su bienestar siempre, que a diferencia de otros colegios que no se hace. (E1)

Los recursos que resaltan disponer el COAR según las madres de familia son los recursos tecnológicos (laptops y computadoras), así como bibliotecas, siendo semejante a lo expresado por los estudiantes. Dejando de lado el recurso más importante, el recurso humano, sin el cual no podría ser posible la enseñanza.

Con relación a los logros alcanzados en donde se destaquen estrategias de tutoría solo podemos comentar, a nivel estudiantes, tanto estudiantes como docentes mencionan el alto nivel de competitividad expresado en mayores niveles de responsabilidad. Mientras que, a un nivel general, los docentes mencionan como

logro alcanzado el alto nivel de satisfacción de las familias por el tipo de enseñanza que han recibido sus hijos.

 Mi hijita es más responsable, ha aprendido bastante. Ya no es más como antes. Tiene un logro bastante. (F1)

Solo los docentes, mencionan una evidencia de los logros por medio de las estrategias de tutoría, la cual, vinculada con el nivel de satisfacción de los padres de familia, y se expresa en una opinión positiva de los padres de familia al tipo de enseñanza.

La satisfacción de las familias definitivamente es un logro que también evidencia la calidad educativa, mientras más alto sea la calidad educativa alcanzada por la institución educativa, las familias se sentirán más satisfechas con los logros que puede repercutir en sus hijos, lo que también permitirá la comunicación positiva de Modelo y la efectividad para lograr competencias trascendentales en los estudiantes.

Por último, los estudiantes resaltan como herramientas de evaluación personal en el proceso de enseñanza de los estudiantes a las sesiones de tutoría para medir el desempeño personal, y emocional. Mientras que las madres de familia resaltan la consulta a los estudiantes.

 Eso es por la parte académica, pero por la parte personal, por las horas de tutoría también realizamos preguntas, como va nuestro desempeño personal, y todo eso se recopila, es anónimo, pero igual. (E2)

 Aparte de tutoría también tenemos orientación y compensa que lo hacemos con una psicóloga, tienen como sesiones contra el estrés, sesiones para un plan de vida, especialmente para los alumnos de 5to, ¿Qué van hacer a futuro? metas a corto, largo plazo, como que ya tiene sesiones específicas para que no todas las semanas sea académico también el lado emocional. (E3)

Cabe destacar que la misma Directora de Bienestar Integral y Desarrollo estudiantil menciona la autocrítica de que no se dispone de un plan de monitoreo y evaluación de la práctica propia de bienestar.

En el caso de la Dirección de Bienestar estamos todavía... es algo que tenemos que trabajar mucho, el tener este plan de monitoreo y evaluación de la práctica no pedagógica, sino de la práctica del especialista de bienestar. (DBIDE)

La institución educativa está cumpliendo con implementar estrategias de acompañamiento, orientación y seguimiento individual a los estudiantes que lo requieran, por medio de sesiones de tutoría, sin embargo, faltaría poder implementar mayores herramientas que permitan evaluar la efectividad de las estrategias de tutoría.

De lo mencionado podemos decir que las estrategias en tutoría no están muy claras para las familias y docentes, pues ellos no los reconocen como tales. Sin embargo, se realiza un trabajo con las familias, por medio de la identificación de las características y necesidades de los estudiantes, aunque no se puede tener la plena seguridad de que la información recogida permite tomar decisión a nivel directivo, menoscabando la calidad educativa.

A pesar de cómo se produce la implementación de las estrategias en tutoría, existe satisfacción por parte de las familias, permitiendo la comunicación positiva de Modelo y la efectividad para lograr competencias trascendentales en los estudiantes. Queda pendiente implementar mayores herramientas de que permitan evaluar la efectividad de las estrategias de tutoría.

4.2. LA ARTICULACIÓN ENTRE ACTORES CLAVES INVOLUCRADOS PARA CONTRIBUIR AL ALCANCE DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

Siguiendo nuestro marco teórico, con respecto a la articulación entre actores claves involucrados, vamos a encontrar dos subcategorías: el enfoque de capital social y el enfoque de participación, por lo que iremos redactando sobre el proceso de articulación entre los actores, características de espacios de involucramiento y articulación y logros alcanzados a partir de la articulación.

4.2.1. ENFOQUE DE CAPITAL SOCIAL

Según los estudiantes, los actores que participan en la articulación son los docentes, psicólogos, monitores, estudiantes y padres de familia, incluso uno de los estudiantes considero también a los trabajadores de limpieza y seguridad de la institución educativa.

Dicha articulación se caracteriza principalmente por ser una interacción positiva entre sus miembros, es decir entre las tres direcciones: general, académica y bienestar, pero también es positiva con las familias y las tres direcciones, pero también está caracterizada por la presencia de cooperación y ayuda mutua, y una organización efectiva.

Eso también es algo muy bueno, que el colegio tiene una buena relación con los padres, bienestar, el área académica, es como un triángulo que siempre están pendientes de nosotros. (E1)

La visión de los estudiantes que incluye a todos los miembros de la institución educativa, así como una interacción positiva, da fe de que el Modelo ha calado de manera positiva en los estudiantes pues no dejan a nadie fuera de dicha participación. Vale destacar que solo se comenta por miembros internos, por lo que da a entender que a nivel externo la articulación es menor, o no es vista como tal por los estudiantes.

Las madres de familia consideran que los actores que articulan entre sí son los directores y docentes, así como las universidades e incluso también los estudiantes egresados, percepción que difiere de los estudiantes, pues ellos si incluyen a los psicólogos, a las familias, así como a sí mismos como actores claves.

Las familias al ser un agente externo de la institución educativa pero que está implicado con uno de los principales actores internos, sus hijos – los estudiantes, si son más conscientes de otros actores internos inmersos, pero cabe destacar su no inclusión como actor clave, y no solo por omisión, sino porque no se consideran como actores claves dentro del proceso.

Con todos estos actores se produce una interacción positiva entre todos: los directores y docentes se caracterizarán por la realización de reuniones de coordinación,

las universidades realizaran visitas institucionales y los egresados realizaran asesorías gratuitas colaborando con el proceso de enseñanza, evidenciando sus destrezas y capacidades para apoyar en el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes (enfoque de capital social).

Bueno tengo por entendido que siempre está el director, con los profesores, siempre tienen sus reuniones. (F3)

Las universidades, siempre están visitando a los chicos, como ya salen este año, les ofrecen de acuerdo a los cursos o gustos que ellos tienen. Está la Católica, San Marcos, UNI y otros más. (F2)

Tuvimos un asesor que era un ex alumno del colegio, también colaboraba con los chicos dentro de las monografías. (F3)

Sin embargo, a pesar de reconocer más actores externos que los estudiantes, las familias se quedan con un reconocimiento parcial, pues no se menciona instituciones propias de la comunidad colindante, por lo que podemos considerar que las familias no van a destacar el trabajo en conjunto con la comunidad, siendo este último un estándar para medir la calidad educativa.

Para el caso de los docentes, ellos van a diferenciar dos grupos de participantes en la articulación, los actores a nivel interno: docentes, tutores, monitores, trabajadoras sociales y nutricionistas, y a nivel externo destacando las universidades, las municipalidades y el resto de las COAR, sin embargo, se olvidan mencionar a las familias y a los estudiantes dentro de esta clasificación.

Están las universidades a través de las alianzas estratégicas, las municipalidades también. También tenemos vínculos con otros COAR también. (D8)

Se trabajan con aliados también, las universidades. Yo soy del CAS, trabajamos un curso de proyectos. Entonces eso es importante de establecer alianzas con diferentes instituciones. (D5)

El hecho que los docentes no reconozcan a las familias ni a los estudiantes como actores claves para la articulación nos hace preguntar si se está produciendo con

efectividad la articulación, pues al parecer se da importancia a los actores externos, porque son con estos con las que se firmarán las alianzas interinstitucionales.

El tipo de articulación, según los estudiantes, que se manifiesta entre ciertos actores a nivel interno, entre docentes, directivos y estudiantes esta verificada por actitudes y valores positivos (confianza y respeto), además de existir una limitada interacción entre los miembros externos, a excepción de los padres de familia y las universidades.

[...] Además el profesor más que alguien que nos esté enseñando también nosotros podemos pasar esa barrera que el profesor se puede convertir en un amigo , una persona donde tú le puedes confiar algunas cosas, puedes hacer favores, y como hay una confianza entre profesores y alumnos, y no solo los profes sino también los directivos del colegio , genera esa confianza y ese ambiente amigable para que el alumno se siga desarrollando de la mejor manera , porque aparte que nosotros llevamos un programa de Bachillerato, que ya lo llevamos, y que era súper estresante y estamos sometidos a bastante presión teníamos siempre ha un profe que siempre nos comprendía y eso es bueno. (E1)

El tipo de articulación contemplada por las madres de familia es alto, entre ellos, los directores y docentes, así como las universidades e incluso también los estudiantes egresados, sin precisar mayores detalles al respecto. Mientras que, para los docentes, el tipo de articulación presenta actividades y valores positivos.

En relación con los logros alcanzados a partir de la articulación, los estudiantes les dan igual valor a los premios otorgados por las buenas prácticas docentes y buena gestión, así como una organización efectiva demostrando una rápida respuesta entre los actores internos ante diversas situaciones. Con relación a los logros indirectos, encontraremos a la asimilación de roles, funciones y responsabilidades para alcanzar la calidad educativa.

[...] por ejemplo, el Ministerio de Educación ofrece premios a las buenas prácticas de los docentes, a la buena gestión, creo que cuando he pasado por dirección he visto algo de eso. (E1)

Yo creo que una buena relación entre los actores es demostrada ante la rápida respuesta que se tiene ante las situaciones, ya que eso demuestra que tan organizados están entre ellos. (E5)

Los logros a nivel de articulación mencionados por los estudiantes se quedan en el plano interno institucional, pues no se está considerando a otros actores externos y solo se comenta sobre los docentes o buena gestión interna, probablemente falta que los estudiantes puedan compartir más experiencias con actores externos que les permita un mayor aprendizaje significativo.

Los estudiantes no tienen claridad sobre cómo se evalúa la articulación entre los distintos actores, considerando el protocolo de la evaluación del examen del bachillerato internacional como una forma de evaluación. A pesar de ello, todos están de acuerdo en que existe coherencia entre los objetivos propuestos en los planes del COAR Lima y los logros alcanzados a partir de la articulación de los actores claves, lo cual beneficiaría a alcanzar estándares de calidad.

La falta de claridad de los estudiantes sobre como evaluar la articulación nos permite suponer que la institución no lo está articulando adecuadamente a nivel interno, y mucho menos a nivel externo.

Para las madres de familia, solo hay un logro alcanzado en el enfoque de capital social, el cual es la asimilación de roles, funciones y responsabilidades para alcanzar la calidad educativa. En comparación con los docentes, es un logro directo la presencia de una organización efectiva, pero también son logros indirectos la asimilación de roles, funciones y responsabilidades para alcanzar calidad educativa, así como el acompañamiento a estudiantes en situación de vulnerabilidad (por parte de padres y bienestar).

El tema del acompañamiento a estudiantes en situación de vulnerabilidad y el tema tal vez, no sé, sería un logro indirecto, pero también de la corresponsabilidad de los padres de familia porque para que este modelo funcione también necesitamos nosotros un compromiso de los padres de familia porque el IB amerita mucho compromiso de ellos, implica el que ellos tengan que estar formando parte de (...) en realidad estar participando de todo como miembros de la comunidad educativa. (D6)

La asimilación de los roles y funciones de la comunidad educativa para mantener una visión común y orientada a la mejora continua es consecuencia de contar con gran liderazgo pedagógico del equipo directivo de la COAR Lima, y este último resalta un estándar de calidad según el SINEACE.

Sin embargo, aún se presentan problemas en el diálogo entre los actores claves, particularmente entre la dirección académica y de bienestar.

Nosotros deberíamos de funcionar como un sistema, como un todo, pero valgan verdades a veces sí hay ciertos cortocircuitos o cierta falta de comunicación. Aquí el colegio se maneja por dos direcciones, la dirección de bienestar y la dirección académica porque si existe un sistema tutorial donde tenemos que involucrar a todos los actores, pero en verdad a veces si hay una falta de comunicación, si se presenta porque de repente desde bienestar hay una visión o una forma de ver al estudiante y desde académica existe otro. Entonces a veces la comunicación o no es fluida o no es oportuna, no es en el momento adecuado. Entonces esa falta de articulación todavía se ve o se muestra en determinadas circunstancias en determinadas ocasiones, lo que no es el elemento común, pero si existe a veces esa fluidez de comunicación para mejorar las cosas. (D3)

Las madres de familia no saben cómo se evalúa la articulación entre los distintos actores. A pesar de ello, todos están de acuerdo en que existe coherencia entre los objetivos propuestos en los planes del COAR Lima y los logros alcanzados a partir de la articulación de los actores claves.

Finalmente, los docentes manifiestan que por medio de premios a las buenas prácticas de los docentes (excelencia académica) se evalúa la articulación entre los distintos actores, así como con la gestión de alianzas institucionales (enfoque de la participación). Cabe precisar que no todos los docentes están de acuerdo en que existe coherencia entre los objetivos propuestos en los planes del COAR Lima y los logros alcanzados a partir de la articulación de los actores claves, pues haría falta una mayor gestión con más instituciones (PROMPERU o Mincetur) para disponer de recursos y permisos.

Aunque no lo creas no hay una logística, ver la movilidad, el costo, el alquiler, es un manejo muy grande y aparte lamentablemente pues tal vez tenga la capacidad o no

tenga la capacidad (...) pero no la deja manejar. Cuando éramos unidad ejecutora se hacía. (D8)

Aquí hay una cuestión, ese tema de alianzas nosotros como docentes particularmente no es nuestro manejo, no es nuestro campo. Por eso hay alguien que debería gestionar eso. (D8)

Pero estas dificultades se resuelven con algunas conversaciones con PROMPERU o MINCETUR un área que sea más cercana a en la que ellos de repente puedan costear. (D9)

Se manifiesta articulación a nivel interno y externo, sin embargo, falta que puedan usar la información adecuadamente, y que pueda ser retroalimentada en los planes de mejora que contribuya al logro de los objetivos institucionales.

De lo expuesto y con respecto al enfoque de capital, podemos mencionar que ninguno de los grupos focales participantes incluyó a los actores internos como actores externos que no solo giran en la temática académica, como por ejemplo, instituciones propias de la comunidad colindante, como el gobierno municipal, las postal, otros centros educativos en el distrito, parroquias, comedores populares, etc., de las cuales no se habla pues no implican alianzas estratégicas que permita la obtención de becas o reconocimientos.

Dando a entender ciertas complicaciones tanto a nivel a interno, en el reconocimiento de algunos actores, incluso su autorreconocimiento, como sucede con las familias, así como a nivel externo, mermando su aporte del trabajo en conjunto con la comunidad.

Si bien a nivel de estándares de calidad no se considera la articulación entre actores ni como un medio ni un fin, ésta sí va a estar vinculada con alcanzar estándares de calidad por medio del trabajo conjunto con las familias y la comunidad, ello se evidencia, por ejemplo, en obtener logros con el público externo a la institución educativa, lo cual impulsa a que los estudiantes puedan compartir más experiencias y, por ende, un mayor aprendizaje significativo.

Se resalta el liderazgo pedagógico de todas las direcciones del COAR Lima, como un estándar de calidad, la cual permite que conscientemente se pueda asimilar roles

y funciones de la comunidad educativa para mantener una visión común y orientada a la mejora continua. Sin embargo, aún se presentan problemas en el dialogo entre los actores clave, particularmente entre la dirección académica y de bienestar, situación que tiene que ser mejorada.

4.2.2. ENFOQUE DE PARTICIPACIÓN

En cuanto a la articulación mencionada por los estudiantes, tenemos al involucramiento de las familias (canales de diálogo entre los participantes), lo cual es evaluado muy positivamente, pues el involucramiento implica que las familias acompañen el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Con nuestra familia, cuando entregan las libretas siempre se arman espacios en los halls, en la que cada halls pertenece a un área, entonces ahí está un grupo de profesores y los padres pueden acercarse y conversar con ellos, y tener algo más conciso sobre la información de sus hijos. (E2)

Para los docentes la articulación entre los miembros a nivel interno se caracteriza por ser cooperativa y de ayuda mutua, y a nivel externo se caracteriza por las alianzas asumidas con diferentes instituciones tanto públicas como privadas.

Están las universidades a través de las alianzas estratégicas, las municipalidades también. También tenemos vínculos con otros COAR también. (D8)

El hecho que la articulación sea cooperativa y de ayuda mutua expresa la existencia de un buen clima institucional lo cual permitirá que más personas a nivel interno se sumen a alcanzar los objetivos institucionales.

En relación con el tipo de articulación, los estudiantes precisan la institucionalización de espacios, mientras que los docentes consideran a la comunicación efectiva entre los miembros por medios electrónicos, siendo esta última efectiva porque de alguna manera la información que se produzca tiene que usarse y analizarse para que pueda crear un cambio en los planes de mejora de la institución educativa.

O sea, siempre se han priorizado los espacios, pero después de clases, o espacios que ya de repente están parte de la carga horaria, solamente allí podrías tener un espacio para socializar los medios como el correo, el WhatsApp. Se convierten ya en estrategias para informar. Entonces eso es. (D6).

Respecto a los espacios de involucramiento y articulación, podemos detallar que los estudiantes destacan que, si se generan o refuerzan estos espacios, destacando los Interhouse, así como la conmemoración de fechas cívicas, en la que participa la municipalidad distrital y las familias (involucramiento de las familias) se logrará alcanzar una mejor relación entre estudiantes y docentes, así como experiencias enriquecedoras. Además, dichos espacios son institucionalizados principalmente por el director general, así como por la dirección de bienestar estudiantil.

Los interhouse son cuatro, la primera es de integración cuando se recibe a los estudiantes de 3ro. Después el otro que es lo académico, uno que deportivo y otro que es cultural, se trata de buscar los espacios de manera que tanto los estudiantes como docentes pueden entablar relación mediante actividades, uno pueda adquirir nuevas experiencias, y es enriquecedor para cada uno. (E4)

Hay esfuerzos a nivel institucional por crear y continuar con espacios que permitan involucramiento y articulación en espacios con actores externos, sin embargo, faltaría que los espacios sean creados a nivel externo y que también se incluya la participación de los estudiantes por medio de la implementación de más proyectos que permitan a los estudiantes desarrollar sus competencias para contribuir al desarrollo de la comunidad.

La percepción que disponen las madres de familia con respecto a este punto es mucho más limitada, pues todos concuerdan en que sí se generan o refuerzan espacios de involucramiento y articulación entre los actores, pero solo manifiestan de la existencia de reuniones con las familias. Además, no tienen mucha claridad respecto a la institucionalización de dichos espacios, considerando parcialmente que son institucionalizados por la dirección general.

Para los docentes, al igual que los estudiantes y madres de familia, sí se generan o refuerzan espacios de involucramiento y articulación entre los actores, donde además de los interhouse, también se destacan las reuniones (entre docentes y acompañantes) y asambleas de las diferentes áreas escolares (dirigidas por docentes, personal de bienestar o psicopedagogía). Ambos espacios son institucionalizados principalmente por el director general, así como por la dirección del MINEDU.

También las asambleas que cada asamblea lo dirige un área diferente, desde los docentes, personal de bienestar, los asistentes pedagógicos. (D6)

En relación a la institucionalización de espacios por parte del MINEDU, los docentes manifiestan dificultades en la adaptación de la realidad y recursos que se dispone, pues la alta dirección considera a todos los COAR como iguales, por lo que es importantísimo poder verificar sus particularidades.

Claro, es otra realidad. El colegio mayor es otra realidad. Hasta los mismo de directorio (...) estábamos justito hablando con el trabajo de tutoría, hay muchas realidades. Ellos no saben lo que está ocurriendo acá en el colegio. Ellos tienen otra realidad, hacen unos trabajos con quinto de secundaria que más está enmarcado para un COAR más pequeño para lo que es el colegio mayor. (D3)

Entonces, partiendo desde aquí yo creo que sí es importante ver al COAR no solamente como un COAR más, sino ver sus necesidades particulares. Tenemos tres COAR juntos y también debería tratarse en todo caso como tal ¿no?. (D7)

Finalmente hablaremos de los logros alcanzados por medio de las estrategias de participación, donde mencionaremos logros directos, como logros indirectos, no expresados literalmente por los participantes, los compromisos asumidos de los miembros internos para alcanzar la calidad educativa y el consenso asumido para alcanzar la calidad Educativa.

El lograr compromiso entre los miembros de la comunidad educativa para lograr los objetivos institucionales no sería posible sin el trabajo que el equipo directivo despliega de manera colaborativa y transparente, evidenciando un liderazgo pedagógico.

Para los estudiantes, solo haremos mención a logros indirectos, en donde el nivel de compromiso y consenso asumidos se expresa por medio de la contribución que realiza cada uno para lograr un objetivo en común.

Cada uno pone de su parte para lograr el objetivo común, por así decirlo que es un alto desempeño académico para los estudiantes, y no solo eso. Y todos, todos los monitores, directivos, el personal de redes y oportunidades, el de bienestar, todos ponen de su parte, todos se apoyan entre sí. (E5)

Sin embargo, el grado de compromiso se expresa en mayor medida por los docentes, quienes ofrecen una mayor disposición de tiempo para lograr que los estudiantes alcancen las competencias esperadas, además, dicho compromiso docente también repercute en la actitud de cada uno de los estudiantes, los cuales también se comprometen sobre su propio proceso educativo, demostrando así un alto nivel de consenso por alcanzar la calidad educativa.

La gran mayoría de los profesores, por no decir el 100% siempre se quedan horas extras para atender a sus alumnos o hacer más didáctica para su clase, entonces por ahí va el compromiso de ser docente y de querer impactar en la vida del alumno.
(E1)

En relación con las madres de familias, expresan como logro directo las alianzas institucionales, sin embargo, expresan su inconformidad con respecto a las becas otorgadas a los estudiantes. Cabe destacar que el otorgamiento de becas no es un punto considerado dentro de los estándares de calidad nacional, pero sí una consecuencia de que la institución educativa refleje un buen despliegue organizativo que permite en sus estudiantes alcanzar competencias trascendentales.

Aquí todos los chicos son talentosos, pero las condiciones económicas no pueden seguir en las universidades. Se debería de dar una beca, y así se mantienen estudiando. Todos deberían entrar directo a la universidad, porque nuestros hijos son el futuro de nuestro país. Por economía no podrían seguir. (F5)

Las madres de familias concuerdan que el compromiso se expresa particularmente en el compromiso docente, presentando una constante disposición a ayudar a los estudiantes, y a pesar de no haberse considerado como un actor clave en la articulación, manifiestan que el compromiso también es expresado por las familias, quienes están pendientes del proceso de aprendizaje de sus hijos.

Al igual que los estudiantes, las madres de familia también concuerdan que todos los actores claves considerados demuestran un alto nivel de consenso por alcanzar la calidad educativa.

Para los docentes, también encontraremos logros directos: las alianzas institucionales y compromiso e involucramiento de las familias, mientras que los

logros indirectos tenemos compromisos asumidos expresado por los docentes, como ya se mencionó anteriormente por los estudiantes y madres de familia, por medio de la constante disposición a ayudar a los estudiantes y de brindar su tiempo para lograr consolidar aprendizajes, además, y es importante resaltar, también se destaca el compromiso directivo desplegado por el Director Académico.

[...] creo que la cabeza es la primera que nos mueve pues, para mí en una institución la cabeza es la principal. Si esa cabeza no se mueve indudablemente lo demás no, no se mueve y en este caso el director académico obviamente que a nosotros él es el que nos pone la pauta del trabajo. (T1)

Al igual que los estudiantes y las madres de familia, los docentes también concuerdan que todos los actores clave considerados demuestran un alto nivel de consenso por alcanzar la calidad educativa, en especial los mismos docentes, los cuales además de demostrar compromiso, también experimentan motivación a seguir realizando un trabajo de calidad.

[...] En cambio, cuando yo comencé acá era que no te preguntaba uno, te preguntaban cinco, seis y tú decías “Bueno ya, no lo sé, para mañana me lo traes”. Ya, venía al día siguiente y no traía ese uno, lo traía todo el salón la respuesta. Entonces eso te motiva a seguir leyendo más, revisando más y buscando qué otras cosas más pueden hacer. Verdaderamente los chicos son retadores y todo maestro lo entiende así, creo. (D6)

De todo lo expresado respecto al enfoque de participación mencionaremos que se cuenta con el involucramiento constante de las familias, en la totalidad de las familias, así como de la mayor parte de los miembros internos de la institución educativa, en donde se produce una articulación cooperativa y de ayuda mutua, expresado en un buen clima institucional que repercute positivamente en el compromiso por alcanzar objetivos institucionales.

La articulación interna es institucionalizada a nivel directivo, en donde la comunicación es recreada a medios electrónicos, sin mermar la efectividad de ésta, pues la información producida es usada y analizada para crear un cambio en los planes de mejora de la institución educativa. A pesar de ello, y por parte del

MINEDU, se manifiestan algunas dificultades en la adaptación de la realidad y recursos que dispone el COAR Lima, poniendo en riesgo la articulación previamente establecida.

A nivel interno, hay esfuerzos a nivel institucional por crear y continuar con espacios que permitan involucramiento y articulación en espacios con actores externos, sin embargo, faltaría un mayor impulso en espacios de involucramiento externo, en el que se incluya a los estudiantes, como la pieza clave.

Todos los actores claves considerados demuestran un alto nivel de consenso por alcanzar la calidad educativa, pero es preciso destacar el grado de compromiso docente por esforzarse en que los estudiantes logren las competencias planteadas en los instrumentos de gestión, compromiso que convierte en motivación y que repercute positivamente en los estudiantes demostrando así un mayor alto nivel de consenso por alcanzar la calidad educativa.

Las alianzas instituciones es el pilar más claro del enfoque de la participación a nivel externo, el cual no se encuentra limitado solo al otorgamiento de becas para continuación de estudios superiores. Queda pendiente poder desarrollar en mayor medida ello, incluso relacionándose con otros ministerios y más agentes comunitarios.

4.3. LA RESPUESTA A LAS MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS DE DERECHO

Para desarrollar la última sección, respecto a la respuesta a las motivaciones y expectativas de los usuarios de derecho (estudiantes y familias) vamos a encontrar tres subcategorías, verificadas en el marco teórico: las motivaciones de los usuarios de derecho, las expectativas de los usuarios de derecho y la gestión interna para satisfacerlas. Dos primeras son de reconocimiento de información, mientras que en la última podremos identificar un mayor acercamiento a la respuesta planteada.

4.3.1. LAS MOTIVACIONES DE LOS USUARIOS DE DERECHO

Todos los estudiantes participantes manifestaron que al ingresar a la institución educativa presentaban altos niveles de motivación, representado en una motivación

personal y académica por obtener una educación de calidad, la cual no había sido alcanzada en las anteriores instituciones educativas de la educación básica regular a la cual habían asistido.

Cuando empecé a averiguar del colegio en la página web donde estaban todos los logros todo lo que ofrecen ahí si me incentivé bastante y quise entrar para mejorar como persona, para obtener una educación de mayor calidad, porque de hecho que lo iba a hacer por todos los logros que veía que el colegio tenía, y sí, ha sido bastante positivo el impacto que ha logrado en mí el colegio, en mi desarrollo personal y en lo académico. (E2)

La educación de calidad fue el principal motivo para venir acá, viendo algunos referentes, en algunas revistas que encontraba en INTRANET, veía que sí, el modelo educativo que aplicaban, las estrategias de aprendizaje que planteaban eran fundamentales a diferencia de la educación básica regular, porque te planteaban que cada estudiante iba a tener un servicio tecnológico, académico, deportivo, adecuado, te iban a dar como que algunos puntos, unos requisitos y como que eso te motivaba más para poder llegar a esa meta que era ingresar al colegio. (E3)

Al egresar los estudiantes, también mantienen altas motivaciones, pero esta vez la motivación personal se transforma, con el paso de los años en el COAR, en una motivación social, expresado en el deseo de convertirse en un agente de cambio en la sociedad, al ser educados y capacitados, serán más productivos, pero no solo con la finalidad de alcanzar un mejor salario, sino en servir a los suyos (su capital humano se convierte en un capital para el otro, según el enfoque del capital social).

El instinto de competitividad individual que cada estudiante tenía al empezar en el COAR se transforma en compromiso social de lograr un impacto positivo en el país.

Lo anterior, y tomando en cuenta la clasificación de Núñez y otros (2014) y Ramírez (s/f), podemos ver el paso de una motivación netamente personal (motivación intrínseca) a una motivación trascendente, guiada por servir a los demás.

Yo creo, que nosotros salimos con el compromiso de devolver de algún modo todo lo que se nos ha ofrecido ¿Cómo? cada uno de nosotros va a seguir estudios superiores en la universidad, institutos depende de cada uno, y de algún modo cuando terminemos todo eso lograr un impacto positivo en el país, ósea... se nos ha

dicho y como se nos menciona que nosotros vamos a ser los futuros líderes del país, vamos ser los lideres principales de varios sectores del país y eso son las expectativas que el colegio tiene de nosotros. (E1)

Considero que el modelo educativo nos ha brindado esa facilidad y a su vez a inclinado a ser el agente de cambio, de manera que contribuyamos para el país, para seguir progresando y erradicar ciertos problemas que suscitan y son latentes a pilares como la educación y es por eso que se crea este modelo educativo. Entonces en el transcurso de estos tres años, con respecto a lo que es agente de cambio, creo que es posible crear impacto positivo para nuestra sociedad y eso. (E4)

[...] si tu solo venias por la calidad educativa del colegio, el colegio lo que te inspira es que tu tomes la iniciativa en cada una de las cosas que te quieres desarrollar, si ves tu comunidad, y si bien es cierto ya eras consciente de los problemas, tu ahora ya ves solo los problemas, ahora ves la forma de solucionar estos, y buscas las soluciones, y ahora te das cuenta que estos son tus motivaciones, y no solamente es seguir una carrera y me desarrollo en el ámbito privado o público, sino que sigues tu carrera y tu carrera te va a servir como un medio para tú puedas contribuir al país. (E6).

Tabla N.º 12

Tabla cruzada del grupo focal de estudiantes con respecto a sus motivaciones

MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES POR ETAPAS	AL INGRESAR AL COAR		AL EGRESAR DEL COAR	
	NIVEL	TIPO	NIVEL	TIPO
Alto	5			
Medio	1			
Bajo	0			
Personal y académica (por recibir una educación de calidad)		5		
Trascendentales: lograr un cambio social		1		
Alto			6	
Medio			0	
Bajo			0	

Académico y social (vocación de servicio y agentes de cambio, desde impactos pequeños hasta grandes impactos)				6
Otro				0

Fuente: Elaboración propia

Las madres de familia manifiestan que los estudiantes y en particular sus hijos, tenían un alto nivel de motivación al momento de ingresar a la institución educativa, recalcando la motivación personal de ampliación de conocimientos, o de manera extensa, de poder recibir una mejor educación. Además de ello, también expresaron las dificultades que han presentado sus hijos e hijas para poder adaptarse a esta nueva forma de educación que brinda el COAR-Lima.

A los dos meses le empezó a chocar, lloraba. Yo llegaba a mi casa llorando, pero hable con ella y me dijo que había cositas que le molestaban. Le molestaba estar todo el día con las zapatillas, todo el día estar con el buzo. Y así felizmente pasó, se adaptó, hasta la psicóloga me llamó, pero ya se adaptó. Ella me dice ahora que se siente feliz en este colegio, por la forma como enseñan. (F5).

Las motivaciones al egresar, según lo expresado por las madres de familia, se mantienen altas, sin embargo, y a diferencia de lo expresado por sus hijos e hijas, ellas consideran que las principales motivaciones al egresar de sus hijos son académicas, pues manifiestan el deseo de continuar estudios superiores en universidades privadas o incluso en universidades extranjeras, incluso alguna de las madres manifestó que ya lograron concretar vacantes en ciertas universidades privadas.

Ellos quieren postular a la Católica, a la USIL, quieren ir a las universidades, postular a diferentes carreras, lo que ellos escojan y bueno, ahora solo nos queda pedirle a Dios nos ayude y les dé a ellos la sabiduría, y que en el tiempo de Dios pueda Dios responder. Porque ellos sinceramente ellos salen con expectativas altas, no quieren postular a la nacional (risas), quieren universidades particulares. (F3)

Bueno en mi caso mi hijita estando aquí ha descubierto su vocación por la química. Ella va a estudiar Química, ya está decidida. Ella ya agarró una vacante en la

Católica, va a estudiar en la Católica también. Ella está feliz, ella ya quiere empezar ya. Ella me dice “ya me quiero ver en la universidad”, está entusiasmada. (F5)

Tabla N.º 13

Tabla cruzada del grupo focal de madres de familia respecto a las motivaciones de los estudiantes

MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES POR ETAPAS	AL INGRESAR AL COAR		AL EGRESAR DEL COAR	
	NIVEL	TIPO	NIVEL	TIPO
Alto	5			
Medio	0			
Bajo	0			
Personal (Ampliación de conocimientos)		4		
Académica (Recibir una educación de calidad)		1		
Alto			5	
Medio			0	
Bajo			0	
Personales (Postulación a universidades particulares)				2
Académicas (Iniciar la etapa universitaria)				2
Social (Contribución social)				1

Fuente: Elaboración propia

4.3.2. LAS EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS DE DERECHO

En el paso por el COAR-Lima, los estudiantes han logrado cumplir con todas las expectativas que se han trazado, tanto a nivel personal como académicas (ingresar a la universidad), incluso manifiestan que han alcanzado expectativas que no tenían previamente trazadas al ingresar a la institución educativa, como pertenecer a grupos de investigación.

Tomando en cuenta la teoría de autoeficacia comentada por Ramírez (s/f) la fuente de información que los estudiantes tienen e influye en sus expectativas son las de

logro de ejecución, pues su propia ejecución constituye fuentes de información positivos para repotenciar el cumplimiento de sus expectativas.

En el lado académico una de mis expectativas fue tener buenas calificaciones, si lo logre porque pertenezco al tercio superior, por el lado personal, que es el que más destaco y el cual me llevo, si desarrollé mi papel de líder y es algo que también me planteé, mejore en lo personal, y también me había planteado llegar a ser capitana de House y también pude cumplir y también poder salir con una universidad del colegio, y también lo he cumplido. (E2)

Otro de los logros que yo buscaba era pertenecer a un grupo científico, y lo logre, hora estoy perteneciendo a un grupo científico que es en la misma CATOLICA, que netamente es para estudiantes universitarios, pero yo me presente y me aceptaron, entonces para mí eso también es bastante porque ya desde primer año voy a empezar a hacer investigación científica, es demasiado para mí, yo voy a estudiar química pura, y ya desde primer año. (E1)

Cabe destacar, que antes de ingresar al COAR-Lima, las expectativas que presentaban los estudiantes a comparación de las otras instituciones educativas en las que habían estudiado eran muy bajas. Consideraban que dicha educación no les iba a permitir continuar con estudios superiores, pues para lograr ello requerían una preparación adicional que les tomaría uno o dos años más de preparación.

[...] mis expectativas eran bajas en relación a mi antiguo colegio. Y también, en general, era como ya salgo del colegio y me voy a la academia y voy a probar un año, dos años hasta ingresar a la universidad. Sin embargo, otra expectativa que cumplí era ingresar a la universidad que he querido, ya estando en quinto de secundaria, prácticamente terminé el colegio y ya voy a empezar la universidad, es algo que no pensé poder lograr porque la universidad a la que entre sinceramente pensé que tenía que volver a intentarlo. (E6)

En relación con las expectativas que presentan los estudiantes al momento de egresar del COAR-Lima, se destaca principalmente expectativas sociales, el deseo de poder incursionar en actividades de ayuda social, teniendo una mayor participación social.

[...] en sí, las metas haya algunas que las tenemos en comunes... las personas no tienen un pensamiento crítico al contexto que nos rodea, tanta política, económico y socialmente, pero el hecho de estar acá y haber sido incentivados a expresar nuestras ideas, pienso también en cuanto a nuestras expectativas, pienso que vamos a tener una mayor participación social en general. (E6)

También es importante destacar la expectativa manifestada por uno de los estudiantes, en lo que espera que se pueda replicar algunos aspectos del modelo educativo del COAR-Lima, especialmente Creatividad, Actividad y Servicio (CAS), o la monografía o la teoría del conocimiento para lograr desarrollar un pensamiento crítica en más estudiantes.

[...] sería muy positivo que el modelo educativo del colegio se pueda implementar en los otros colegios, y sobre todo lo que es CAS y puede ser otro componente como es la monografía o TC que nos hace desarrollar el pensamiento crítico, creo que eso sería muy positivo para la sociedad y que todos tengan la oportunidad de cursar este modelo que, si genera un gran impacto en nosotros, es una de las cosas que siempre he pensado. (E2)

Tabla N.º 14

Tabla cruzada del grupo focal de estudiantes con respecto a sus expectativas

EXPECTATIVA DE LOS ESTUDIANTES	ALCANZADAS	A FUTURO
Expectativas personales (El estudiante ha logrado alcanzar las expectativas propuestas)	2	
Expectativas académicas y personas (Han logrado alcanzar expectativas inimaginadas, no planteadas en un inicio)	4	
Académico (Implementación de ciertos aspectos de la malla curricular del COAR a más colegios de la EBR)		1
Sociales (Incursionar en iniciativas de ayuda social y mayor participación social)		4
Personales (Mayor divulgación del COAR y su modelo)		1

Fuente: Elaboración propia

Para las madres de familias, las expectativas alcanzadas por los estudiantes en su estadía por el COAR-Lima, son principalmente las expectativas propuestas por sus hijos (académicos). Además, las expectativas que consideran que tienen los estudiantes no se pueden encasillar en un solo tipo, por lo que consideran que los estudiantes tienen expectativas académicas-sociales, pero también expectativas personales y laborales.

Tabla N.º 15

Tabla cruzada del grupo focal de madres de familia con respecto a las expectativas de los estudiantes

EXPECTATIVA DE LOS ESTUDIANTES	ALCANZADAS	A FUTURO
Académicas (El estudiante ha logrado alcanzar las expectativas propuestas)	3	
Personales (Han logrado alcanzar expectativas inimaginadas, no planteadas en un inicio)	2	
Expectativas académicas, personas, laborales y sociales		5

Fuente: Elaboración propia

4.3.3. GESTIÓN INTERNA PARA SATISFACER MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS

A nivel institucional, el COAR-Lima viene gestionando ciertas acciones para lograr satisfacer las motivaciones y expectativas de los estudiantes.

Cabe destacar que como primer paso la institución educativa debe identificar las necesidades de los estudiantes para posteriormente satisfacerlas. Si la institución educativa no ha logrado identificar correctamente cuales son las motivaciones y expectativas de las estudiantes, poco o nada podrá satisfacerlas.

Cuando se les consultó a los estudiantes sobre ellos, recalcaron la *canalización de sus motivaciones*, por medio de sesiones de tutoría, en la que lograron desarrollar

sus proyectos de vida y visualizar mejor sus expectativas a futuro, así como la creación de *espacios de involucramiento y articulación* en dónde las universidades puedan brindar orientación sobre las carreras que brindan, manifestando un alto nivel de conformidad con todas las acciones implementadas por la institución educativa.

[...] proyecto de vida ha sido para aclarar nuestras ideas, y cuál es nuestra vocación, porque algunos no estábamos muy seguros de ello, y ello nos ha ayudado a digamos, esto es lo que quiero, a ser más decididos, y también como mencionan mis compañeros, de las charlas de las universidades, que es lo que las universidades ofrecen, las becas que dan ha hecho que las decisiones sean más concisas. (E2).

Tabla N.º 16

Tabla cruzada del grupo focal de estudiantes con respecto a la gestión interna para satisfacer sus motivaciones y expectativas

ACCIONES IMPLEMENTADAS POR EL MODELO PARA RESPONDER A LAS MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS	TIPO	NIVEL DE CONFORMIDAD
Canalización de motivaciones	4	
Espacios de involucramiento y articulación	2	
Alto		5
Medio		1
Bajo		0

Fuente: Elaboración propia

Se expresa en gran efecto potencializador que tiene las sesiones de tutoría, a comparación de otras instituciones públicas, donde no se aprovecha adecuadamente. Además, dichas sesiones permiten que los estudiantes identifiquen y tengan más claridad sobre sus expectativas a futuro, sin embargo, no hacen mención a mecanismos desplegados para gestionar sus motivaciones, que son altas desde que ingresan, pero que de alguna manera tiene que mantenerse constante, pues se reconoce que la institución educativa es de alta exigencia para los estudiantes.

Finalmente, del grupo focal de las madres de familia verificamos que la única acción implementada para satisfacer las motivaciones y expectativas de los estudiantes son las alianzas institucionales, ejecutadas solamente por el área de redes y oportunidades, entendiendo que esta área la encargada de gestionar las becas de estudios superiores con diferentes universidades del país.

Hay acá un profesor que está en lo que es redes y oportunidades. Tengo entendido que va a las universidades a pedir las becas para los alumnos y así. (E3)

Con relación a la conformidad con las acciones implementadas, las madres manifiestan que están conformes, pero reiteran que la institución educativa debería otorgar una mayor cantidad de becas para los estudiantes, para que así todos o la gran mayoría logro cursar estudios superiores.

Cabe preguntarnos el motivo del porqué las madres de familia no le dan tanta importancia a las sesiones de tutoría y otros mecanismos internos para la gestión de las motivaciones y expectativas de los estudiantes, pues evidencia que las madres le otorgan mayor importancia a la gestión de becas para continuar estudios superiores, que sí es importante, pero no imprescindible para que sus hijos puedan desplegar todo el potencial y competencias logrados a lo largo de su paso por el COAR Lima.

Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Ramírez (s/f) por medio de la teoría de la autoeficacia, pues si bien los hijos de dichas madres de familia poseen altas expectativas de eficacia y de resultados, y poseen un abanico de habilidades y capacidades, dichos adolescentes también necesitan poseer un mínimo de recursos materiales necesarios para dicha actuación, por lo que la exigencia de mecanismos posteriores al egreso de la educación secundaria se hace necesarios.

Cabe señalar que, en el grupo focal con docentes, también participó una trabajadora social, quien dejó claro que no es responsabilidad de la institución educativa el otorgar becas a los estudiantes, pues la continuación de estudios superiores de los estudiantes va a depender del análisis que realicen las familias sobre las posibilidades que también pueden ofrecerles a sus hijos.

Entonces es algo en lo que trabajo social también viene trabajando con ellos ¿no? Con el papá para señalarles específicamente “Miren, las cosas son así. No es que tu hijo va a salir en quinto año con una beca, sino que tienes que pensar y proyectarte, pensar cómo yo voy apoyar a mi hijo en estos tres años ¿no? Poder finalmente apoyarlo ¿no? A que pueda continuar una educación universitaria que es todo lo que ellos desean y allí juega un rol bien importante el tema del sistema de focalización de hogares que es el SISFOH que es una parte del trabajo que realizamos nosotros que es el mapear a los estudiantes en situación de pobreza, pobreza extrema y ya comunicarnos con los papás y decir “Mira, hay estas posibilidades”. Entonces ellos se van haciendo la idea ¿no? “Ya, soy no pobre, entonces, no voy a poder optar por esta oportunidad, tengo que pensar en otras”. Entonces por allí también va el tema de trabajar con padres.

Tabla N.º 17

Tabla cruzada del grupo focal de madres de familia con respecto a la gestión interna para satisfacer las motivaciones y expectativas de los estudiantes

ACCIONES IMPLEMENTADAS POR EL MODELO PARA RESPONDER A LAS MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS	TIPO	NIVEL DE CONFORMIDAD
Alianzas instituciones	5	
Alto		4
Medio		1
Bajo		0

Fuente: Elaboración propia

De este último subcapítulo podemos considerar que la institución educativa sí identifica las expectativas de los estudiantes, e incluso ayuda a que estos tengan más claridad sobre sus expectativas a futuro. Sin embargo, no se reconoce la identificación de las motivaciones, algo que debería trabajarse también en las sesiones de tutoría de manera más institucional, pues por lo expresado en los puntos anteriores, la motivación sí se produce en las aulas y con el compromiso desplegado por docentes, pero de manera “informal”.

A pesar de que para los estudiantes y las madres de familia la institución educativa, contemplando el Modelo que disponen, sí logra satisfacer las motivaciones y

expectativas de los estudiantes, no hay mención a la evaluación de dicha satisfacción. Situación que podría ser subsanada por medio de alguna encuesta o formularios de recomendación en el que cual se pueda también recoger el disgusto por la forma en la como se llevan ciertas estrategias (en el caso de las becas) así como sugerencias de estudiantes y familias.

A manera de cierre del presente capítulo, y con toda la información expuesta se logra determinar que las estrategias pedagógicas y metodológicas, así como la articulación de actores claves sí están contribuyendo a alcanzar una calidad educativa (la primera en mayor medida), mientras que el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño usado en el COAR Lima, si está respondiendo positivamente a las motivaciones y expectativas, pero queda mejorar y repotenciar las estrategias desplegadas así como mecanismos de evaluación de las mismas.

Y siguiendo lo estipulado por la Ley General de Educación, el COAR Lima, contemplando las acciones implementadas, logra que sus estudiantes y egresados alcancen la formación óptima para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y aprender a lo largo de toda la vida.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

5.1.1. GENERAL

Las acciones implementadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño están permitiendo alcanzar en “alta medida” los estándares para una educación de calidad a nivel nacional e internacional, en donde se destaca sobre los demás, las acciones implementadas en las estrategias pedagógicas y metodológicas, las cuales evidencian componentes de escuela activa, y expresan coherencia con un adecuado manejo de recursos y la utilización de la tutoría (Creatividad, Actividad y Servicio (CAS)).

5.1.2. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS QUE ESTÁN CONTRIBUYENDO A ALCANZAR ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

1. En relación con las estrategias de la escuela se logra determinar que los padres conocían las estrategias y eso propició la participación activa, incluso también en la implementación de las mismas, además la participación implica compromiso, no solo de ellos, sino también de todo el equipo que participa en la mejora continua de la calidad educativa, mejorando el clima institucional entre todos los miembros de la comunidad educativa
2. Se evidenció que las estrategias de la escuela activa identificadas por los estudiantes (enfoque por competencias transversales, perfil del estudiante y Desarrollo de una capacidad innovadora, crítica y reflexiva) permite alcanzar competencias a largo plazo, sin embargo, los docentes tienen un mayor conocimiento de las estrategias, las cuales están mencionadas en los

instrumentos de gestión, pero que igual repercuten positivamente en alcanzar las competencias de los estudiantes, así como el perfil del egresado.

3. Se determinó que los logros alcanzados por las estrategias de la escuela activa (considerando a los y a las familias) están en lo académico, evidenciando que se han logrado alcanzar en cada estudiante las competencias esperadas, logrando alcanzar el perfil esperado. Sin embargo, los docentes presentan un panorama más amplio de los logros (la apertura a mayores oportunidades, desarrollo de habilidades sociales).
4. Se evidenció que el reconocimiento de la existencia de un sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación para las estrategias de la escuela activa por los estudiantes significa considerar un estándar de la calidad educativa tanto nacional como internacional, más allá de los resultados que se puedan obtener en dichas evaluaciones. Si bien los estudiantes reconocen ello, las familias no. Además, el seguimiento solo se producirá en el estudiante mientras permanezca en la institución educativa, pues no existe un seguimiento empírico a los egresados.
5. Se determinó que las estrategias del manejo de recursos funcionan como un medio para poder alcanzar las estrategias de la escuela activa, lo cual también repercute positivamente a alcanzar los estándares de calidad educativa, por ejemplo, con la planificación curricular docente, la cual recoge y articula las competencias y los enfoques transversales vigentes, compartiendo entre ellos sugerencias y estrategias.
6. Se evidenció que las estrategias del manejo de recursos expresan coherencia en el desarrollo de competencias en los estudiantes, en donde el aprendizaje con otros estudiantes y la búsqueda del bienestar estudiantil permitirá generar un clima de confianza y respeto en el aula, así como fuera de ella.
7. Con respecto a los logros de las estrategias de manejo de recursos, se ha evidenciado que presentan semejanza con los logros de las estrategias de la escuela activa, pues como ya se indicó, los primeros son medios impulsores para los segundos. Además, la descentralización del servicio da cuenta que las

estrategias en el manejo de recursos fueron efectivas en el COAR Lima, y que por ello se contempló expandirlos a más regiones siguiendo los mismos principios rectores.

8. Es muy importante destacar que la práctica docente al momento de aplicar las estrategias pedagógicas y metodológicas, sí favorece alcanzar la calidad educativa, pues se gestiona el fortalecimiento de competencias docentes que incluye el dominio de los contenidos disciplinarios y el desarrollo de las capacidades pedagógicas, además se realiza acompañamiento y monitorear los procesos de enseñanza y aprendizaje se asegura el logro de las competencias, conocimiento y la formación integral de los estudiantes.
9. Se evidenció que el sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación en los estudiantes, mencionados por las estrategias de la escuela activa, no se limitan solo a ellos, pues el COAR Lima cuenta con herramientas de evaluación (principalmente encuestas dirigida a estudiantes para evaluar el desempeño docente), y el acompañamiento de su práctica diaria, sin embargo, un problema oculto es que dicho sistema también afecta la estabilidad laboral y la propia organización institucional.
10. Se evidenció que las estrategias en tutoría no están muy claras para las familias y docentes, pues ellos no los reconocen como tales. Sin embargo, se realiza un trabajo con las familias, por medio de la identificación de las características y necesidades de los estudiantes, aunque no se puede tener la plena seguridad de que la información recogida permite tomar decisión a nivel directivo, menoscabando la calidad educativa.
11. Se evidenció que existe satisfacción por parte de las familias, permitiendo la comunicación positiva del Modelo y la efectividad para lograr competencias trascendentales en los estudiantes. Queda pendiente implementar mayores herramientas de que permitan evaluar la efectividad de las estrategias de tutoría.

5.1.3. LA ARTICULACIÓN ENTRE ACTORES CLAVES INVOLUCRADOS PARA CONTRIBUIR AL ALCANCE DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

1. Se evidenció la falta de reconocimiento de algunos actores internos como actores externos que no solo giran en la temática de académica, como, por ejemplo, instituciones propias de la comunidad colindante, como el gobierno municipal, las postas de salud, otros centros educativos en el distrito, parroquias, comedores populares, etc., de las cuales no se habla pues no implican alianzas estratégicas que permita la obtención de becas o reconocimientos.
2. Si bien a nivel de estándares de calidad, no se considera la articulación entre actores ni como un medio ni un fin, pero si va a estar vinculada con el alcanzar estándares de calidad por medio del trabajo conjunto con las familias y la comunidad, por ello es por lo que obtener logros con el público externo de la institución educativa, impulsando que los estudiantes puedan compartir más experiencias con actores externos que les permita un mayor aprendizaje significativo.
3. Se resalta el liderazgo pedagógico, como un estándar de calidad, la cual permiten que conscientemente se pueda asimilar roles y funciones de la comunidad educativa para mantener una visión común y orientada a la mejora continua. Sin embargo, aún se presentan problemas en el dialogo entre los actores claves, particularmente entre la dirección académica y de bienestar, situación que tiene que ser mejorada.
4. Desde el enfoque de participación, se evidenció que se cuenta con el involucramiento constante de las familias, en la totalidad de las familias, así como de la mayor parte de los miembros internos de la institución educativa, en donde se produce una articulación cooperativa y de ayuda mutua, expresando un buen clima institucional que repercute positivamente en el compromiso por alcanzar objetivos institucionales.

5. Se evidenció que la articulación interna es institucionalizada a nivel directivo, en donde la comunicación es recreada a medios electrónicos, sin mermar la efectividad de esta, pues la información producida es usada y analizada para crear un cambio en los planes de mejora de la institución educativa. A pesar de ello, y por parte del MINEDU, se manifiestan algunas dificultades en la adaptación de la realidad y recursos que dispone el COAR Lima, poniendo en riesgo la articulación previamente establecida.
6. Se evidenció que, a nivel interno, hay esfuerzos a nivel institucional por crear y continuar con espacios que permitan involucramiento y articulación en espacios con actores externos, sin embargo, faltaría un mayor impulso en espacios de involucramiento externo, en el que se incluya a los estudiantes, como la pieza clave.
7. Se evidenció que todos los actores claves considerados demuestran un alto nivel de consenso por alcanzar la calidad educativa, siendo necesario destacar el grado de compromiso docente por esforzarse en que los estudiantes logren las competencias planteadas en los instrumentos de gestión, compromiso que convierte en motivación y que repercute positivamente en los estudiantes demostrando así un mayor alto nivel de consenso por alcanzar la calidad educativa.
8. Se determinó que las alianzas instituciones es el pilar más claro del enfoque de la participación a nivel externo, el cual no se encuentra limitado solo al otorgamiento de becas para continuación de estudios superiores. Queda pendiente poder desarrollar en mayor medida ello, incluso relacionándose con otros ministerios y más agentes comunitarios.

5.1.4. LA RESPUESTA A LAS MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS DE DERECHO

1. Se evidenció que la institución educativa si identifica las expectativas de los estudiantes, e incluso ayuda a que éstos tengan más claridad sobre sus expectativas a futuro. Sin embargo, no se reconoce la identificación de las

motivaciones, algo que debería trabajarse también en las sesiones de tutoría de manera institucional, pues por lo expresado en los puntos anteriores, la motivación sí se produce en las aulas y con el compromiso desplegado por docentes, pero de manera “informal”.

2. Se evidenció que para los estudiantes y las madres de familia la institución educativa (a través del modelo) si logra satisfacer las motivaciones y expectativas de los estudiantes. Sin embargo, no hay mención a la evaluación de dicha satisfacción. Situación que podría ser subsanada por medio de alguna encuesta o formularios de recomendación en el que cual se pueda también recoger el disgusto por la forma en la como se llevan ciertas estrategias (en el caso de las becas) así como sugerencias de estudiantes y familias.

5.2. RECOMENDACIONES

5.2.1. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y METODOLÓGICAS QUE ESTÁN CONTRIBUYENDO A ALCANZAR ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

1. Se determinó que los padres conocían las estrategias pedagógicas y metodológicas y eso propició la participación activa, incluso también en la implementación de las mismas, además la participación implica compromiso, no solo de ellos, sino también de todo el equipo que participar en la mejora continua de la calidad educativa, mejorando el clima institucional entre todos los miembros de la comunidad educativa; por consiguiente, se recomienda que el COAR Lima, continúe reforzando la comunicación efectiva y oportuna con las familias, a fin de mantener y fortalecer el compromiso de las familias y la institución.
2. Los logros alcanzados por las estrategias de la escuela activa, y considerando a los estudiantes (la continuidad de estudios superiores y becas otorgadas para continuar estudios superiores) y a las familias, están

en lo académico, evidenciando que se han logrado alcanzar en cada estudiante las competencias esperadas y logrando alcanzar el perfil esperado. Sin embargo, los docentes presentan un panorama más amplio de los logros (la apertura a mayores oportunidades, desarrollo de habilidades sociales), por lo cual se recomienda que los docentes transmitan a los padres de familia información que permita ampliar la mirada de las familias respecto a los indicadores de logros relacionados con mayores oportunidades y desarrollo de habilidades sociales.

3. Se evidenció que los estudiantes reconocen la existencia de un sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación para las estrategias de la escuela activa. Si bien los estudiantes reconocen ello, las familias no. Además, el seguimiento solo se producirá en el estudiante mientras permanezca en la institución educativa, pues no existe un seguimiento empírico a los egresados. Por ello se recomienda que la institución educativa, recoja evidencia empírica de los egresados y sus logros, a fin de que pueda ser referente para evidenciar la eficacia del modelo.
4. Las estrategias de manejo de recursos han evidenciado que presentan semejanza con los logros de las estrategias de la escuela activa, siendo estos medios impulsores para los segundos. Además, la descentralización del servicio da cuenta que las estrategias en el manejo de recursos fueron efectivas en el COAR Lima, y que por ello se contempló expandirlos a más regiones siguiendo los mismos principios rectores. Por lo cual, se recomienda que las estrategias de manejo de recursos se sigan implementando y generando mayor evidencia sobre su efectividad, a través de un sistema de monitoreo y evaluación, a fin de que puedan ser referentes para el modelo de la Educación Básica Regular EBR.
5. Se ha evidenciado que el sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación en los estudiantes, mencionados por las estrategias de la escuela activa, no se limitan solo a ellos, pues el COAR Lima cuenta con herramientas de evaluación (principalmente encuestas dirigida a estudiantes para evaluar el desempeño docente), y el acompañamiento de su práctica diaria, sin

embargo, un problema oculto es que dicho sistema también afecta la estabilidad laboral y la propia organización institucional. En ese sentido, se recomienda que se la Institución genere mecanismos de contratación que garantice mayor estabilidad laboral para los docentes.

6. Se ha evidenciado que, a través de las estrategias de tutoría, se realiza un trabajo con las familias, por medio de la identificación de las características y necesidades de los estudiantes, aunque no se puede tener la plena seguridad de que la información recogida permite tomar decisión a nivel directivo, menoscabando la calidad educativa. Por consiguiente, se recomienda que DBIDE informe de forma más efectiva sus funciones hacia los padres de familia y docentes. Asimismo, se recomienda la implementación de un sistema de monitoreo y evaluación que permita evidenciar la efectividad de las estrategias de tutoría para el bienestar del estudiante, así como su contribución para la mejora de la calidad educativa de la institución.

5.2.2. LA ARTICULACIÓN ENTRE ACTORES CLAVES INVOLUCRADOS PARA CONTRIBUIR AL ALCANCE DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

1. Se ha evidenciado ciertas complicaciones tanto a nivel interno, en el reconocimiento de algunos actores, incluso su autorreconocimiento, como sucede con las familias, así como a nivel externo, mermando su aporte del trabajo en conjunto con la comunidad. Por ello, se recomienda que la Institución refuerce el reconocimiento y autorreconocimiento de las familias como actores claves en el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como su reconocimiento como actores activos dentro de la institución, a fin de generar mayor compromiso por parte de las familias.
2. Se ha evidenciado el liderazgo pedagógico, de todas las direcciones del COAR Lima, como un estándar de calidad, la cual permiten que conscientemente se pueda asimilar roles y funciones de la comunidad

educativa para mantener una visión común y orientada a la mejora continua. Sin embargo, aún se presentan problemas en el dialogo entre los actores claves, particularmente entre la dirección académica y de bienestar. En ese sentido, se recomienda que se establezca mayor comunicación entre la Dirección Académica y la Dirección de Bienestar.

3. Se ha evidenciado la institucionalización de la articulación interna a nivel directivo, en donde la comunicación es recreada a medios electrónicos, sin mermar la efectividad de esta, pues la información producida es usada y analizada para crear un cambio en los planes de mejora de la institución educativa. A pesar de ello, y por parte del MINEDU, se manifiestan algunas dificultades en la adaptación de la realidad y recursos que dispone el COAR Lima, poniendo en riesgo la articulación previamente establecida. En ese sentido, si bien Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño responde a una red de instituciones a nivel nacional, cada institución presenta una realidad distinta, a nivel geográfico y cultural. En ese sentido, el COAR Lima, al ser la primera de las instituciones a nivel de COAR, presenta una especificidad más compleja, tanto a nivel operativo como geográfico y cultural que debe ser tratado con esa especificidad.
4. Se ha evidenciado que a nivel interno hay esfuerzos a nivel institucional por crear y continuar con espacios que permitan involucramiento y articulación en espacios con actores externos, sin embargo, se recomienda que se refuerce y amplíen los espacios de involucramiento externo, en el que se incluya a los estudiantes, como la pieza clave.
5. Se ha evidenciado que las alianzas institucionales representan el pilar más claro del enfoque de la participación a nivel externo, el cual no se encuentra limitado solo al otorgamiento de becas para continuación de estudios superiores. En ese sentido, se recomienda que la institución desarrolle en mayor medida esta generación de alianzas, incluso relacionándose con otros ministerios y más agentes comunitarios.

5.2.3. LA RESPUESTA A LAS MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS DE DERECHO

1. Se ha evidenciado que la institución educativa sí identifica las expectativas de los estudiantes, e incluso ayuda a que estos tengan más claridad sobre sus expectativas a futuro. Sin embargo, no se reconoce la identificación de las motivaciones, algo que debería trabajarse también en las sesiones de tutoría de manera más institucional. En ese sentido, se recomienda que el COAR Lima, a través del BIDE institucionalice estas sesiones dentro de su Plan de Trabajo Anual.
2. A pesar de que para los estudiantes y las madres de familia la institución educativa, contemplando el Modelo que disponen, si logra satisfacer las motivaciones y expectativas de los estudiantes, no hay mención a la evaluación de dicha satisfacción. En ese sentido, se recomienda que la institución implemente por medio de alguna encuesta o formularios de recomendación, una plataforma que permita a los padres de familia canalizar el disgusto por la forma en la como se llevan ciertas estrategias (en el caso de las becas) así como sugerencias de estudiantes y familias.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA DE MEJORA

PLAN DE DESARROLLO DE CAPACIDADES COMUNICACIONALES PARA PERSONAL DE LA DIRECCIÓN DE BIENESTAR INTEGRAL Y DESARROLLO ESTUDIANTIL DEL COLEGIO MAYOR SECUNDARIO PRESIDENTE DEL PERÚ (2021 - 2022)

6.1. OBJETIVO GENERAL

Reforzar las capacidades del personal de la Dirección de Bienestar Estudiantil del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, a fin de fortalecer el diálogo efectivo y horizontal con los padres de familia de la Institución Educativa y actores de la comunidad.

6.2. PRIORIDADES

- Generar capacidades en los tutores y monitores de la Dirección de Bienestar Integral y Desarrollo Estudiantil, para fortalecer la comunicación efectiva y el diálogo horizontal con los padres de familia y actores de la comunidad.
- Generación de plataformas de comunicación accesibles y permanentes entre los tutores y monitores, padres de familia y actores de la comunidad.
- Implementar un sistema de seguimiento y monitoreo de la satisfacción de los estudiantes, padres y familia y actores de la comunidad, en relación a los servicios brindados por la Dirección de Bienestar Integral y Desarrollo Estudiantil, a fin de atender sugerencias y/o recomendaciones.

6.3. ENFOQUES TRANSVERSALES

a) Enfoque de Capital Social

El capital social es entendido como el conjunto de habilidades, destrezas y competencias ya sean estas genéricas (hábitos y acciones) o técnicas (conocimiento especializado) que tienen los seres humanos o un grupo/colectividad de la sociedad que les permite maximizar los resultados con la misma cantidad de recursos.

b) Enfoque de Participación:

La participación como instrumento de eficiencia y mejoramiento de la calidad educativa: tiene relación con mayores rendimientos, mejor utilización de los recursos y optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6.4. ESTRATEGIAS EN RELACIÓN A LAS PRIORIDADES

- a. Diseñar un plan estratégico de capacitaciones dirigido a personal del Área de Bienestar Integral y Desarrollo Estudiantil, específicamente el cuerpo de tutores y monitores de la Institución Educativa.
- b. Diseñar e implementar un estudio sobre uso de las TIC's entre los padres de familia y actores de la comunidad, a fin de identificar los medios de comunicación más frecuentes y efectivos entre estos.
- c. Diseñar un sistema de validación, respecto a la efectividad en la recepción y procesamiento de información y emisión de mensajes, en las plataformas de comunicación identificadas a través del estudio sobre uso de las TIC's entre los padres de familia y actores de la comunidad.
- d. Realización de jornadas de trabajo entre el personal de la Dirección de Bienestar Integral y Desarrollo Estudiantil, orientados a la implementación de un Plan de Seguimiento y Monitoreo de la Satisfacción de los estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad, en relación a los servicios brindados por la DBIDE.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN, Silvia

- 2013 *Gestión educativa y calidad de la educación en instituciones privadas en Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado de maestro en Educación con mención en docencia e investigación universitaria. Lima: USMP, Instituto para la calidad de la educación, Sección de Posgrado.

ALMAGUER, Mónica

- 2011 *Nivel de expectativas de logro profesional en estudiantes de psicología educativa de la UPN, Unidad 095 Azcapotzalco a partir de la opinión de su formación académica*. Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología Educativa. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095 Azcapotzalco.

<http://200.23.113.51/pdf/28065.pdf>

ARÉVALO, Katia, John, PERALTA y Janet, SOTELO

- 2015 *Descripción, confrontación y análisis del enfoque de calidad del IPEBA y la percepción de calidad del colegio San Roque*. Tesis para optar el título de Magíster en Gerencia Social. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Consulta 3 de octubre de 2019.

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6354/AREVALO_PERALTA_SOTELO_DESCRIPCION_CONFRONTACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ASTORGA, Laura y Silvia, OJEDA

- 2009 *La Motivación de logro y expectativas de vida en estudiantes de la licenciatura en Psicología de la UPN, Ajusco*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología Educativa. S/I: Univerdad Pedagógica Nacional, Programa Educativo en Psicología Educativa. Consulta: 5 de octubre de 2019.

<http://200.23.113.51/pdf/26059.pdf>

20singular%20en%20espa%C3%B1ol%20del%20lat%C3%ADn,en%20un%20determinado%20nivel%20educativo.

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

2015 *Las leyes generales en educación en América Latina*. Primera edición. Sao Paulo: Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación. Consulta: 24 de abril de 2020.

<https://redclade.org/wp-content/uploads/Las-Leyes-Generales-de-Educaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-El-derecho-como-proyecto-pol%C3%ADtico.pdf>

CARIBE

2018 *Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas: ¿una apuesta de futuro?*. Consulta: 05 de noviembre de 2019.

<http://www.canalcaribe.icrt.cu/preuniversitarios-vocacionales-de-ciencias-exactas/>

CARRILLO, Mariana y otros

2009 “La motivación y el aprendizaje”. *Alteridad. Revista de Educación*. Cuenca, volumen 4, número 2, pp. 20-32. Consulta: 10 de octubre de 2019.

<https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>

COLEGIO CIENTÍFICO COSTARRICENSE

Colegio Científico Costarricense. Consulta: 22 de octubre de 2019.

<http://www.colegiocientificosanpedro.ed.cr/institucion.html>

COLEGIO MAYOR SECUNDARIO PRESIDENTE DEL PERÚ - COAR LIMA.

2019 *Plan Anual de Trabajo*.

2017 Instrumentos de gestión. Consulta: 14 de noviembre del 2019

https://www.transparencia.gob.pe/enlaces/pte_transparencia_verificar.aspx?id_entidad=14241&Titulo=Estructura%20Org%E1nica%20del%20CMSPP%20COAR%20Lima%202017&Ruta_Web=http://www.colegiomayor.edu.pe/archivos/normatividad/instrumentos_gestion/2017/Organigrama%20del%20CMSPP-COAR%20Lima.pdf&id_tema=73&Ver=

COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO

2018 Prospecto de admisión 2018. Consulta: 22 de octubre de 2019.

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/300491/d43657_opt.pdf

2019 Prospecto de admisión 2019. Consulta: 22 de octubre de 2019.

<http://www.minedu.gob.pe/coar/pdf/prospecto-2019-1.pdf>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ

1993 *Constitución Política del Perú 1993*. Consulta: 09 de marzo de 2019.

<https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru>

2003 *Ley Nro. 28044*. Ley General de Educación. Lima, 29 de Julio. Consulta: 12 de octubre de 2019.

http://www.unfv.edu.pe/occa/images/pdf/Ley_28044_ley%20general_de_educacion.pdf

CORVALÁN, Javier y Gabriela, FERNÁNDEZ

2000 “Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Distrito Federal México, volumen XXX, número 4, pp. 9-50. Consulta: 10 de octubre de 2019. Consulta 06 de octubre de 2019.

<https://www.redalyc.org/pdf/270/27030402.pdf>

CUENCA, Ricardo

2012 *Desencuentros entre el discurso del derecho a la educación y las políticas educativas en el Perú de la década del 2000*. Lima: IEP. Consulta: 7 de octubre de 2019.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1151>

CUENCA, Ricardo y otros

2017 *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Lima: IEP. Consulta: 7 de octubre de 2019.

https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/923/1/Cuenca-Ricardo_Calidad-Equidad-Educacion-Secundaria.pdf

DÍAZ, Selva

2017 *Calidad de la Gestión Educativa en el Marco del Proceso de la acreditación, en las Instituciones Educativas Estatales nivel secundaria, zona urbana*

distrito de Iquitos 2016. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Gestión Educativa. Iquitos: Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Facultad de Ciencia de la Educación y Humanidades. Consulta: 2 de octubre de 2019.

http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/4710/Selva_Tesis_Maestr%c3%ada_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

DUARTE, María

2014. *Propuesta de estrategias metodológicas para la enseñanza aprendizaje de la asignatura de Español en la Universidad Católica de Honduras Nuestra Señora Reina de La Paz, Campus San Isidro, La Ceiba*. Tesis para obtener el grado de Maestro en "Enseñanza de Lenguas. Tegucigalpa, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, Dirección de Postgrado, Maestría en "Enseñanza de lenguas". Consulta: 19 de octubre de 2019.

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/propuesta-de-estrategias-metodologicas-para-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-asignatura-de-espanol-en-la-universidad-catolica-de-honduras-nuestra-senora-reina-de-la-paz-campus-san-isidro-la-ceiba/>

EDUCACIÓN AL FUTURO

El Bachillerato Internacional y otras certificaciones educativas. Consulta: 25 de octubre de 2019

<https://educacionalfuturo.com/noticias/el-bachillerato-internacional-y-otras-certificaciones-educativas/>

ELLIOT, Joel

2017. *La gestión educativa estratégica y la calidad del servicio educativo en las Instituciones Educativas del nivel secundario de la Provincia Páucar del Sara Sara - Ayacucho*. Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Gestión Educativa. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Escuela de Posgrado. Consulta: 10 de Octubre de 2019.

<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1355/TM%20CE-Ge%203124%20E1%20-%20Elliot%20Arias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ES ACADEMIC

Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas. Consulta: 05 de noviembre de 2019.

<https://esacademic.com/dic.nsf/eswiki/610513>

ESCALE-MINEDU

Tasa de conclusión, secundaria, grupo de edades 17-19 (% del total).
Consulta: 16 de octubre de 2019

http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016?p_auth=4PugPhxS&p_p_id=TendenciasActualPortlet2016_WAR_tendencias2016portlet_INSTANCE_t6xG&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=3&_TendenciasActualPortlet2016_WAR_tendencias2016portlet_INSTANCE_t6xG_idCuadro=237

Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú – Estadísticas. Consulta: 16 de octubre de 2019

http://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=1423615&anexo=0

ESCOBAR, Jazmine y Francy, BONILLA-JIMENEZ

2009 Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. S/I, Volumen 9, número 1, pp. 51-67.
Consulta: 10 de octubre de 2019.

[http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)

GUADALUPE, César y otros

2017 *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: FORGE-GRADE. Consulta: 10 de noviembre de 2019.

<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>

HUAMÁN, July

2019 *Satisfacción de los estudiantes sobre la tutoría en el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú- Coar*. Tesis para optar el Título Profesional de Psicología. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Escuela Profesional de Psicología. Consulta: 25 de setiembre de 2019.

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/10632/Huaman_pj.pdf?sequence=1&isAllowed=y

INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (IPEBA)

2011a *Equidad, acreditación y calidad educativa*. Primera edición. Lima: Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA). Consulta: 20 de julio de 2019.

<https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2015/06/Equidad-Acreditaci%C3%B3n-y-Calidad-Educativa.pdf>

2011b *Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de Instituciones de Educación Básica Regular*. Primera edición. Lima: Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA). Consulta: 25 de octubre de 2019.

<https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2015/06/Matriz-de-Evaluaci%C3%B3n-para-la-Acreditaci%C3%B3n-de-la-Calidad-de-la-Gesti%C3%B3n-Educativa-de-Instituciones-de-Educaci%C3%B3n-B%C3%A1sica-Regular.pdf>

LA NACIÓN

2017 *Construirán colegios de excelencia en todo el país*. Consulta: 05 de noviembre de 2019.

https://www.lanacion.com.py/politica_edicion_impresa/2017/09/19/construira-n-colegios-de-excelencia-en-todo-el-pais/

LEIVA, Juan José

2013 Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*. S/I, volumen 11, número 15, pp. 169-197. Consulta: 10 de julio de 2019.

<https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/284>

MACASSI, Diego

2018 *La gestión de la interculturalidad en una institución de educación básica de alto rendimiento ubicada en Lima*. Tesis para optar el título de Magister en Educación. Lima: Pontificie Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Consulta: 3 de septiembre de 2019.

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12344/MA_CASSI_ZAVALA_LA_GESTION_DE_LA_INTERCULTURALIDAD_EN_UNA_INSTITUCION_DE_EDUCACION_BASICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MÉNDEZ, María y Livia, MANCIPE

2014 *Importancia de la articulación en los procesos de gestión de las instituciones educativas para el mejoramiento de la calidad educativa*. Informe de investigación para optar al título de Gerente Social de la Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Posgrados, Especialización en Gerencia Social de la Educación. Consulta: 10 de noviembre de 2019.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/425/TO-16969.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2009 *Resolución Suprema N° 034-2009-ED. Crean la Institucion Educativa Publica "Colegio Mayor Secundario Presidente del Peru"*. Lima, 10 de Setiembre. Consulta: 15 de octubre de 2019.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170624-034-2009-ed>

2012 *Decreto Supremo N° 0011-2012-ED. Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación*. Lima, 06 de Julio. Consulta: 22 de octubre de 2019.

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/104990/_0011-2012-ED_-_14-03-2013_02_34_14_-d.s_011-2012-ed.pdf

2014 *Resolución Ministerial N° 274-2014-MINEDU. Modelo de servicio educativo para la atención de estudiantes de alto desempeño*. Lima, 01 de Julio. Consulta: 15 de julio de 2019.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168101-274-2014-minedu>

2019 *Resolución Ministerial N° 537-2019-MINEDU. "Modelo de servicio educativo para la atención de estudiantes con habilidades sobresalientes"*. Lima, 30 de octubre. Consulta: 1 de noviembre de 2019.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/345884-537-2019minedu>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2007 *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: Consejo Nacional de Educación. Consulta: 15 de octubre de 2019.

<http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

MINEDU - UMC

2016 *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013*. Lima. Consulta: 30 de octubre de 2019.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/Informe-EM-2013-20-07-1.pdf>

2019a *Informe Nacional ECE 2018: ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?*. Lima. Consulta: 20 de octubre de 2019.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>

2019b *Informe de la DRE Lima Metropolitana: ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Lima Metropolitana*. Lima. Consulta: 21 de octubre de 2019.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/06/DRE-Lima-Metropolitana.pdf>

MIRANDA, Liliana

2008 "Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú". *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo, pp. 11-39. Consulta: 3 de octubre de 2019.

http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/141/LIBROGRADE_ANALISISDEPROGRAMASEDUCATIVOS_CAP1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MONTANCHEZ, María

2015 "La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva". *Revista de Paz y Conflicto*. S/I, volumen 8, número 2, pp. 243-265. Consulta 06 de octubre de 2019.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5307824>

MUÑOZ, Jesús Miguel y Eva María, ESPIÑEIRA

2010 “Plan de Mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo”. *Revista de Investigación Educativa*. S/I, volumen 28, número 2, pp. 245-264. Consulta 02 de octubre de 2019.

<https://core.ac.uk/download/pdf/41554461.pdf>

NACION

2012 Razones del éxito de los Colegios Científicos. Consulta: 23 de octubre de 2019

<https://www.nacion.com/opinion/foros/razones-del-exito-de-los-colegios-cientificos/BQRO3H4HP5E3JEWARN2NCBQH724/story/>

NACIONES UNIDAS.

La Declaración Universal de Derechos Humanos. Consulta: 24 de abril de 2020.

<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Consulta: 24 de abril de 2020.

<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Objetivos de Desarrollo Sostenible. Consulta: 25 de abril de 2020.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

NÚÑEZ DEL RÍO, María Cristina y otros

2014 “Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria”. *Perfiles educativos*. S/I, volumen XXXVI, número 145, pp. 65-80. Consulta: 8 de octubre de 2019.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3044>

OEI.

Metas 21. Consulta: 25 de abril de 2020.

<https://www.oei.es/iesme/metas2021>

RADIO ALTURA

2019 “Colegios de Alto Rendimiento facilitarán postulación de escolares de zonas rurales”. En *Radio Altura*. Consulta: 10 de noviembre de 2019.

<http://www.radioaltura.com/colegios-de-alto-rendimiento-facilitaran-postulacion-de-escolares-de-zonas-rurales/>

Ramírez Elizalde, M. d.

s/f *Motivación y expectativas en estudiantes del último semestre de la licenciatura de psicología educativa de la UPN*. Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología educativa. S/l: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusto. Consulta: 15 de noviembre de 2019.

<http://200.23.113.51/pdf/25188.pdf>

RINAUDO, María Cristina, Analía, CHIECHER y Danilo, DONOLO

2003 “Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire”. *Anales de psicología*. Murcia, volumen 19, número 1, pp. 107-119. Consulta: 12 de octubre de 2019.

https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf

RIVERA, Gloribel

2014 *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013*. Tesis para obtener el título de Master en Investigación Educativa. Tegucigalpa, M.D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, Francisco Morazán, Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, Dirección de Postgrado, Maestría en Investigación Educativa. Consulta: 19 de octubre de 2019.

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-motivacion-del-alumno-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachillerato-tecnico-en-salud-comunitaria-del-instituto-republica-federal-de-mexico-de-comayaguela-mdc-durante-el-ano-lectivo-2013/>

ROJAS, Arturo

2016 “Retos a la Educación Peruana en el Siglo XXI”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. S/l, volumen 14, número 1, pp. 101-115. Consulta 01 de agosto de 2020.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/551/55143412006/html/index.html>

SÁNCHEZ, Patricia

2018 *Competencias informacionales en alumnos universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana provenientes de un COAR*. Tesis para optar el título de Magíster en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado. Consulta: 10 de Noviembre de 2019.

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12528>

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

2006 *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con actitudes sobresalientes*. Primera edición. Mexico D.F.: Secretaria de Educación Pública. Consulta: 11 de Noviembre de 2019.

<https://elisaae.files.wordpress.com/2013/03/propuesta-de-intervenciefbfbdn.pdf>

SIGNIFICADOS

Significado de motivación. Consulta: 10 de junio de 2020

[https://www.significados.com/motivacion/#:~:text=La%20motivaci%C3%B3n%20es%20la%20acci%C3%B3n,acci%C3%B3n'%20'efecto'\)](https://www.significados.com/motivacion/#:~:text=La%20motivaci%C3%B3n%20es%20la%20acci%C3%B3n,acci%C3%B3n'%20'efecto')).

SINEACE

2016 *Modelo de acreditación para instituciones de Educación Básica*. Lima: Consulta: 30 de octubre de 2019.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5143>

SOUL COACHING

EXPECTATIVAS. Consulta: 25 de junio de 2019

<http://soulcoaching.mx/expectativas/>

STAKE, Roberto

1999 *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata. Consulta: 20 de noviembre de 2019.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS FUND (SDGF).

De los ODM a los ODS. Consulta: 25 de abril de 2020.

<https://www.sdgfund.org/es/de-los-odm-los-ods>

TÜNNERMANN, Carlos

2008 *Modelos educativos y académicos.* Nicaragua: Editorial Hispamer. Consulta: 01 de agosto de 2020.

<https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/Modelos%20educativos%20y%20academicos.pdf>

UNESCO

Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960. Consulta: 24 de abril de 2020.

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

2008 *Un Enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos: marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación.* Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Consulta: 11 de octubre de 2019.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893>

2016 *Declaración de Lima: balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030. Perú 30 y 31 de octubre de 2014.* Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Consulta: 8 de octubre de 2019.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5148>

2018 *Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4.* Montréal, Québec: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consulta: 22 de octubre de 2019.

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS Y CONICET.

2018 *Implementación del Programa del Diploma en Colegios Públicos de América Latina: Los casos de Buenos Aires, Costa Rica y Perú*. S/I. Consulta: 1 de noviembre de 2019.

<https://ibo.org/globalassets/publications/ib-research/dp/dp-in-latin-america-full-report-es.pdf>

UNIVERSIDAD EAFIT

2007 *Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral*. Medellín: Semillero de Investigación en Economía de EAFIT –SIEDE– Grupo de Estudios Sectoriales y Territoriales –ESyT–. Consulta: 10 de octubre de 2019.

<http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/article/view/1287/1166>

VÁSQUEZ, Alberto

2013 “Calidad y calidad educativa”. *Investigación Educativa*. Lima, volumen 17, número 2, pp. 49-71. Consulta: 8 de octubre de 2019.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2945>

WIKIPEDIA

Sistema Nacional de Colegios Científicos de Costa Rica. Consulta: 10 de octubre de 2020

https://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_Nacional_de_Colegios_Cient%C3%ADficos_de_Costa_Rica

WILLMS, J. Douglas

2006 *Las brechas de aprendizaje: diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO. Consulta: 10 de julio de 2019.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C222.pdf>

ZEGARRA, Angely

2016 *Colegio de Alto Rendimiento para la Región Lima en el distrito de Ate*. Tesis para optar el Título profesional de Arquitectura. Lima: USMP, Facultad de Ingeniería y Arquitectura, Escuela Profesional de Arquitectura. Consulta: 19 de octubre de 2019.

http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/handle/usmp/2721/zegarra_gagm?sequence=1&isAllowed=y



ANEXOS

PLAN DE ESTUDIOS COAR – TERCER AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Plan de Estudios – Tercer año de educación secundaria				
Categoría	Asignaturas		Horas	Total
Formación académica	Matemática		6	47
	Comunicación		6	
	Ciencias	Química	3	
		Biología	2	
		Física	3	
	Ciencias Sociales	Historia, Economía, Geografía.	4	
	Educación para el trabajo	Tecnología y emprendimiento	2	
	Inglés		10	
	Arte y Cultura		3	
	Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica		2	
	Educación Física		4	
	Aprendizaje, servicio y valores		2	
Acompañamiento al estudiante y autogestión	Tutoría	Tutoría	2	13
		Familia de casas	1	
	Actividades recreativas	Deporte, música, danza, robótica,	4	

		etc.		
		Autoestudio/ Asesoría personalizada	6	
Total de horas a la semana			60	

Resolución de Dirección General N° 025 – 2017 MINEDU/CMSPP – COAR LIMA

PLAN DE ESTUDIOS COAR – CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Cuarto Grado (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)					
Opción 1: Humanidades A					
Categoría	Grupo	Asignatura	Nivel	Horas	Total
Asignaturas obligatorias	1	Literatura	NS	7	34
	2	Inglés B	NS	10	
	3	TISG	NS	7	
	4	Física	NM	5	
	5	Matemática	NM	5	
Asignaturas electivas	3	Gestión Empresarial	NM	5	5
	4	Química			
		Biología	NM	5	
	6	Música	NM	5	
Artes visuales		NM	5		
Cursos articuladores del currículo	TDC			3	6
	CAS			3	

Cursos de formación personal	Tutoría y Familia de Casas	3	3
	Arte y Cultura	3	3
	Educación Física	3	3
Habilidades investigativas		2	2
Talleres electivos recreativos		2	2
Autoestudio		2	2
Total, de horas a la semana			60

Resolución de Dirección General N° 025 – 2017 MINEDU/CMSPP – COAR LIMA

Cuarto Grado (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)					
Opción 2: Humanidades B					
Categoría	Grupo	Asignatura	Nivel	Horas	Total
Asignaturas obligatorias	1	Literatura	NS	7	34
	2	Inglés B	NS	10	
	3	Historia	NS	7	
	4	Biología	NM	5	
	5	Matemática	NM	5	
Asignaturas electivas	3	Gestión Empresarial	NM	5	5
	4	TISG	NM	5	
		Química	NM	5	
		Música	NM	5	

	6	Artes visuales	NM	5	
Cursos articuladores del currículo	TDC			3	6
	CAS			3	
Cursos de formación personal	Tutoría y Familia de Casas			3	3
	Arte y Cultura			3	3
	Educación Física			3	3
Habilidades investigativas				2	2
Talleres electivos recreativos				2	2
Autoestudio				2	2
Total, de horas a la semana					60

Resolución de Dirección General N° 025 – 2017 MINEDU/CMSPP – COAR LIMA

Cuarto Grado (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)					
Opción 3: Ciencias A					
Categoría	Grupo	Asignatura	Nivel	Horas	Total
Asignaturas obligatorias	1	Literatura	NM	5	34
	2	Inglés B	NS	10	
	3	Historia	NS	7	
	4	Biología	NS	7	
	5	Matemática	NM	5	

Asignaturas electivas	3	Gestión Empresarial	NM	5	5
	4	TISG	NM	5	
		Química	NM	5	
	6	Música	NM	5	
		Artes visuales	NM	5	
Cursos articuladores del currículo	TDC			3	6
	CAS			3	
Cursos de formación personal	Tutoría y Familia de Casas			3	3
	Arte y Cultura			3	3
	Educación Física			3	3
Habilidades investigativas				2	2
Talleres electivos recreativos				2	2
Autoestudio				2	2
Total, de horas a la semana					60

Resolución de Dirección General N° 025 – 2017 MINEDU/CMSPP – COAR LIMA

Cuarto Grado (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)					
Opción 4: Ciencias B					
Categoría	Grupo	Asignatura	Nivel	Horas	Total
Asignaturas obligatorias	1	Literatura	NM	5	34
	2	Inglés B	NS	10	
	3	TISG	NS	7	
	4	Física	NS	5	
	5	Matemática	NS	7	
Asignaturas electivas	3	Gestión Empresarial	NM	5	5
	4	Química	NM	5	
		Biología	NM	5	
	6	Música	NM	5	
		Artes visuales	NM	5	
Cursos articuladores del currículo	TDC			3	6
	CAS			3	
Cursos de formación personal	Tutoría y Familia de Casas			3	3
	Arte y Cultura			3	3
	Educación Física			3	3
Habilidades investigativas				2	2
Talleres electivos recreativos				2	2

Autoestudio	2	2
Total, de horas a la semana		60

Resolución de Dirección General N° 025 – 2017 MINEDU/CMSPP – COAR LIMA

Cuarto Grado (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)					
Opción 5: Ciencias C					
Categoría	Grupo	Asignatura	Nivel	Horas	Total
Asignaturas obligatorias	1	Literatura	NM	5	34
	2	Inglés B	NS	10	
	3	Gestión Empresarial	NS	7	
	4	Química	NS	7	
	5	Matemática	NM	5	
Asignaturas electivas	3	TISG	NM	5	5
	4	Biología	NM	5	
		Música	NM	5	
	6	Artes Visuales	NM	5	
Cursos articuladores del currículo	TDC			3	6
	CAS			3	
Cursos de formación	Tutoría y Familia de Casas			3	3
	Arte y Cultura			3	3

personal	Educación Física	3	3
Habilidades investigativas		2	2
Talleres electivos recreativos		2	2
Autoestudio		2	2
Total, de horas a la semana			60

Resolución de Dirección General N° 025 – 2017 MINEDU/CMSPP – COAR LIMA

PLAN DE ESTUDIOS COAR – QUINTO AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Quinto Grado (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)					
Opción 1: Humanidades A					
Categoría	Grupo	Asignatura	Nivel	Horas	Total
Asignaturas obligatorias	1	Literatura	NM	7	34
	2	Inglés B	NS	10	
	3	Historia	NS	7	
	4	SAS/Biología	NS	5	
	5	Matemática	NM	5	
Asignaturas electivas	3	Business Management	NM	5	5
		Gestión Empresarial	NM	5	
	4	Ciencias del deporte, el ejercicio y la salud	NM	5	
		Música	NM	5	

	6	Artes Visuales	NM	5	
Cursos articuladores del currículo	TDC			3	6
	CAS			3	
Cursos de formación personal	Tutoría y Familia de Casas			3	3
	Arte y Cultura			3	3
	Educación Física			3	3
Habilidades investigativas				2	2
Talleres electivos recreativos				2	2
Autoestudio				2	2
Total, de horas a la semana					60

Resolución de Dirección General N° 025 – 2017 MINEDU/CMSPP – COAR LIMA

Quinto Grado (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)					
Opción 2: Humanidades B					
Categoría	Grupo	Asignatura	Nivel	Horas	Total
Asignaturas obligatorias	1	Literatura	NM	7	34
	2	Inglés B	NS	10	
	3	Gestión Empresarial/ Business Management	NS	7	
	4	SAS	NS	5	
	5	Matemática	NM	5	
		TISG	NM	5	

Asignaturas electivas	3	Historia	NM	5	5
	6	Música	NM	5	
		Artes Visuales	NM	5	
Cursos articuladores del currículo	TDC			3	6
	CAS			3	
Cursos de formación personal	Tutoría y Familia de Casas			3	3
	Arte y Cultura			3	3
	Educación Física			3	3
Habilidades investigativas				2	2
Talleres electivos recreativos				2	2
Autoestudio				2	2
Total, de horas a la semana					60

Resolución de Dirección General N° 025 – 2017 MINEDU/CMSPP – COAR LIMA

Quinto Grado (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)					
Opción 3: Humanidades C					
Categoría	Grupo	Asignatura	Nivel	Horas	Total
Asignaturas	1	Literatura	NM	7	
	2	Inglés B	NS	10	

obligatorias	3	Gestión Empresarial/ Business Management	NS	5	34
	4	TIGS	NS	7	
	5	Matemática	NM	5	
Asignaturas electivas	4	Ciencias del deporte, el ejercicio y la salud	NM	5	5
		Química	NM	5	
		Biología	NM	5	
		Física	NM		
Cursos articuladores del currículo	TDC			3	6
	CAS			3	
Cursos de formación personal		Tutoría y Familia de Casas		3	3
		Arte y Cultura		3	3
		Educación Física		3	3
Habilidades investigativas				2	2
Talleres electivos recreativos				2	2
Autoestudio				2	2
Total, de horas a la semana					60

Resolución de Dirección General N° 025 – 2017 MINEDU/CMSPP – COAR LIMA

Quinto Grado (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)					
Opción 4: Ciencias A					
Categoría	Grupo	Asignatura	Nivel	Horas	Total
Asignaturas obligatorias	1	Literatura	NM	7	34
	2	Inglés B	NS	10	
	3	TIGS	NS	7	
	4	Biología	NS	5	
	5	Matemática	NM	5	
Asignaturas electivas	3	Historia	NM	5	5
	4	Ciencias del deporte, el ejercicio y la salud	NM	5	
		Química	NM	5	
		Física	NM	5	
6	Artes Visuales	NM	5		
Cursos articuladores del currículo	TDC			3	6
	CAS			3	
Cursos de formación personal	Tutoría y Familia de Casas			3	3
	Arte y Cultura			3	3
	Educación Física			3	3
Habilidades investigativas				2	2
Talleres electivos recreativos				2	2

Autoestudio	2	2
Total, de horas a la semana		60

Resolución de Dirección General N° 025 – 2017 MINEDU/CMSPP – COAR LIMA

Quinto Grado (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)						
Opción 5: Ciencias B						
Categoría	Grupo	Asignatura	Nivel	Horas	Total	
Asignaturas obligatorias	1	Literatura	NM	5	34	
	2	Inglés B	NS	10		
	3	TIGS	NS	5		
	4	Física	NS	7		
	5	Matemática	NM	7		
Asignaturas electivas	3	Empresas y Gestión	NM	5	5	
		Historia	NM	5		
	4	Biología	NM	5		
		Química	NM	5		
		6	Artes Visuales	NM		5
		Música	NM	5		
Cursos articuladores del currículo	TDC			3	6	
	CAS			3		

Cursos de formación personal	Tutoría y Familia de Casas	3	3
	Arte y Cultura	3	3
	Educación Física	3	3
Habilidades investigativas		2	2
Talleres electivos recreativos		2	2
Autoestudio		2	2
Total, de horas a la semana			60

Resolución de Dirección General N° 025 – 2017 MINEDU/CMSPP – COAR LIMA

Quinto Grado (Programa del Diploma Bachillerato Internacional)					
Opción 6: Ciencias C					
Categoría	Grupo	Asignatura	Nivel	Horas	Total
Asignaturas obligatorias	1	Literatura	NM	5	34
	2	Inglés B	NS	10	
	3	TIGS	NS	5	
	4	Química	NS	7	
	5	Matemática	NM	7	
Asignaturas electivas	3	Empresas y Gestión	NM	5	5
		Historia	NM	5	
	4	SAS	NM	5	
		Biología	NM	5	
		Física			

	6	Artes Visuales	NM	5	
		Música	NM	5	
Cursos articuladores del currículo	TDC			3	6
	CAS			3	
Cursos de formación personal	Tutoría y Familia de Casas			3	3
	Arte y Cultura			3	3
	Educación Física			3	3
Habilidades investigativas				2	2
Talleres electivos recreativos				2	2
Autoestudio				2	2
Total, de horas a la semana					60

Resolución de Dirección General N° 025 – 2017 MINEDU/CMSPP – COAR LIMA

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONSISTENCIA DE TRABAJO DE CAMPO

PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECIFICOS
<p>¿En qué medida las acciones implementadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño permiten alcanzar los estándares para una educación de calidad a nivel nacional e internacional?</p>	<p>1. Conocer las acciones implementadas del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño para alcanzar los estándares para una educación de calidad a nivel nacional e internacional.</p>	<p>1.1. Identificar si las estrategias pedagógicas y metodológicas empleadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño están contribuyendo a alcanzar estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional.</p> <p>1.2. Determinar si la articulación entre actores claves involucrados, está contribuyendo al alcance de los estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño.</p> <p>1.3. Conocer si el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño está respondiendo a las motivaciones y expectativas de los usuarios de derecho.</p>

DISEÑO METODOLÓGICO - TABLA COLUMNA VERTEBRAL INVERTIDA

TIPO DE INVESTIGACIÓN	ENFOQUE	MÉTODO	CASO
Empírica	Cualitativo	Estudio de Caso	COAR Lima

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	VARIABLE	INDICADORES	FUENTE DE LA INFORMACIÓN	TÉCNICA	INSTRUMENTO DE RECOJO DE LA INFORMACIÓN
Identificar si las estrategias pedagógicas empleadas por el Modelo de Servicio de Servicio	Estrategias pedagógicas y metodológicas empleadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño	<p>Tipo de Estrategias pedagógicas y metodológica implementadas</p> <p>Grado de coherencia entre las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas y las competencias a desarrollar en los estudiantes</p> <p>Número de actores que se encargan de implementar las estrategias pedagógicas y metodológica</p> <p>Tipo de logros alcanzados a partir de las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas</p> <p>Porcentaje de estudiantes que logran mejorar su rendimiento académico a partir de las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas.</p>	<p>Documentos de gestión institucional</p> <p>Docentes</p> <p>Estudiantes</p> <p>Familias</p> <p>Director General</p> <p>Director Académico</p> <p>Directora de Bienestar y Desarrollo Integral</p> <p>Miembro de la</p>	<p>Análisis documental</p> <p>Grupo focal</p> <p>Grupo focal</p> <p>Grupo focal</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista</p>	<p>Guía de revisión documental</p> <p>Guía del grupo focal de docentes</p> <p>Guía de grupo focal de estudiantes</p> <p>Guía de grupo focal de familias</p> <p>Guía de entrevista para el Director General</p> <p>Guía de entrevista para el Director académico</p> <p>Guía de entrevista para la Directora de Bienestar y Desarrollo Integral</p> <p>Guía de entrevista para el miembro</p>

Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño están contribuyendo a alcanzar estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional.			DEBEDSAR	semiestructurada	de la DEBEDSAR
	Calidad educativa alcanzada a nivel nacional e internacional, a partir de las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas	<p>Tipo de formación que reciben los alumnos de los Centros de Alto Rendimiento</p> <p>Tipo de práctica docente al momento de aplicar las estrategias</p> <p>Tipo de monitorio y acompañamiento al desempeño de los docentes en el uso de las estrategias pedagógicas y metodológicas implementadas</p> <p>Tipo de recursos con los que se cuenta para implementar las estrategias pedagógicas y metodológicas</p> <p>Tipo de herramientas de evaluación que se realizan a los usuarios de derecho</p>	<p>Documentos de gestión institucional</p> <p>Docentes</p> <p>Estudiantes</p> <p>Familias</p> <p>Director General</p> <p>Director Académico</p> <p>Directora de Bienestar y Desarrollo Integral</p> <p>Miembro de la DEBEDSAR</p>	<p>Análisis documental</p> <p>Grupo focal</p> <p>Grupo focal</p> <p>Grupo focal</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p>	<p>Guía de revisión documental</p> <p>Guía del grupo focal de docentes</p> <p>Guía de grupo focal de estudiantes</p> <p>Guía de grupo focal de familias</p> <p>Guía de entrevista para el Director General</p> <p>Guía de entrevista para el Director académico</p> <p>Guía de entrevista para la Directora de Bienestar y Desarrollo Integral</p> <p>Guía de entrevista para el miembro de la DEBEDSAR</p>
		<p>Número de actores claves involucrados que se articulan entre sí</p> <p>Grado de asimilación de roles, funciones y</p>	Documentos de gestión institucional	Análisis documental	Guía de revisión documental

<p>Determinar si la articulación entre actores claves involucrados, está contribuyendo al alcance de los estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional del Modelo de</p>	<p>Articulación entre actores claves involucrados.</p>	<p>responsabilidades que los distintos actores</p> <p>Tipo de articulación implementada entre los actores claves involucrados (visión compartida)</p> <p>Nivel de compromiso de todos los actores involucrados</p> <p>Tipo de compromisos asumidos por los actores involucrados</p> <p>Nivel de consenso de todos los actores involucrados</p> <p>Tipo de espacios de involucramiento y articulación generados y/o reforzados</p> <p>Grado de institucionalización del/los espacio(s) de involucramiento y articulación entre los actores claves (estudiantes, docentes, padres de familia)</p>	<p>Docentes</p> <p>Estudiantes</p> <p>Familias</p> <p>Director General</p> <p>Director Académico</p> <p>Directora de Bienestar y Desarrollo Integral</p> <p>Miembro de la DEBEDSAR</p>	<p>Grupo focal</p> <p>Grupo focal</p> <p>Grupo focal</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p>	<p>Guía del grupo focal de docentes</p> <p>Guía de grupo focal de estudiantes</p> <p>Guía de grupo focal de familias</p> <p>Guía de entrevista para el Director General</p> <p>Guía de entrevista para el Director académico</p> <p>Guía de entrevista para la Directora de Bienestar y Desarrollo Integral</p> <p>Guía de entrevista para el miembro de la DEBEDSAR</p>
	<p>Logros alcanzados a partir de la articulación entre actores claves.</p>	<p>Tipo de logro alcanzado a partir de la articulación de los actores claves</p> <p>Evaluación de los logros alcanzados (estadísticas)</p> <p>Grado de coherencia entre los objetivos</p>	<p>Documentos de gestión institucional</p> <p>Docentes</p> <p>Estudiantes</p>	<p>Análisis documental</p> <p>Grupo focal</p> <p>Grupo focal</p>	<p>Guía de revisión documental</p> <p>Guía del grupo focal de docentes</p> <p>Guía de grupo focal de estudiantes</p>

<p>Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño.</p>		<p>propuestos (planes) y los logros alcanzados</p>	<p>Familias</p> <p>Director General</p> <p>Director Académico</p> <p>Directora de Bienestar y Desarrollo Integral</p> <p>Miembro de la DEBEDSAR</p>	<p>Grupo focal</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p>	<p>Guía de grupo focal de familias</p> <p>Guía de entrevista para el Director General</p> <p>Guía de entrevista para el Director académico</p> <p>Guía de entrevista para la Directora de Bienestar y Desarrollo Integral</p> <p>Guía de entrevista para el miembro de la DEBEDSAR</p>
<p>Conocer si el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño está respondiendo a las</p>	<p>Motivaciones de los estudiantes</p>	<p>Tipo de motivación del estudiante al ingresar al COAR Lima</p> <p>Nivel de motivación del estudiante (nivel de actitud y nivel de interés) al ingreso al COAR Lima</p> <p>Tipo de motivación del estudiante al egresar del COAR Lima</p> <p>Nivel de motivación del estudiante (nivel de actitud y nivel de interés) al egresar del COAR Lima</p> <p>Nivel de conformidad de estudiantes con el modelo</p>	<p>Docentes</p> <p>Estudiantes</p> <p>Familias</p> <p>Director General</p> <p>Director Académico</p> <p>Directora de Bienestar y Desarrollo Integral</p>	<p>Grupo focal</p> <p>Grupo focal</p> <p>Grupo focal</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Entrevista semiestructurada</p>	<p>Guía del grupo focal de docentes</p> <p>Guía de grupo focal de estudiantes</p> <p>Guía de grupo focal de familias</p> <p>Guía de entrevista para el Director General</p> <p>Guía de entrevista para el Director académico</p> <p>Guía de entrevista para la Directora de Bienestar y Desarrollo Integral</p>

motivaciones y expectativas de los usuarios de derecho Conocer si el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño está respondiendo a las motivaciones y expectativas de los usuarios de derecho	Expectativas de los estudiantes	Número de expectativas alcanzadas Tipo de expectativas de los estudiantes al culminar su educación en el COAR Lima (académicas, personales, laborales y sociales)	Miembro de la DEBEDSAR	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista para el miembro de la DEBEDSAR
	Acciones implementadas por el Modelo para responder a las motivaciones y Expectativas	Tipo de acciones implementadas Nivel de conformidad de las acciones implementadas			

CATEGORÍAS – SUBCATEGORÍAS – CÓDIGOS

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	CÓDIGOS	SUBCÓDIGOS
Identificar si las estrategias pedagógicas empleadas por el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes		Estrategias de la escuela activa	Desarrollo de una capacidad innovadora, critica y reflexiva	Centralidad en el estudiante Perfil del estudiante Pensamiento critico Pensamiento Creativo Habilidades sociales Enfoque por competencias transversales Aprendizaje orientado a proyectos (AOP) Aprendizaje basado en problemas (ABP) Inteligencias múltiples
			Aprendizaje autogestionado	Búsqueda de mejores resultados Vigilancia del proceso de aprendizaje de los estudiantes
			Actitud frente al proceso de aprendizaje	Actitud positiva en los estudiantes Confianza en la capacidad de aprender Estimulación y motivación por el aprendizaje Exigencia en el aprendizaje
			Sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje en los estudiantes	Acompañamiento en el aprendizaje Herramientas de evaluación (académico y personal) Seguimiento a los estudiantes Evaluaciones institucionales Evaluación Formativa
			Logros alcanzados	Premios y galardones Continuidad de estudios superiores Logros académicos y deportivos

de Alto Desempeño están contribuyendo a alcanzar estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional.	Estrategias pedagógicas y metodológicas	Estrategias en el manejo de recursos		Presencia destaca en concursos Apertura a mayores oportunidades
			Aprendizaje autogestionado	Organización óptima del tiempo Regulación del esfuerzo Búsqueda de ayuda
			Aprendizaje con pares	Experiencias compartida y diversa
			Dominio curricular y competencias docentes	Competencia docente Dominio curricular Práctica docente Análisis de resultados Planificación curricular
			Valores y actitudes asociadas a la práctica docente	Compromiso docente Vocación docente Reciprocidad en la enseñanza Búsqueda del bienestar estudiantil
			Sistema de monitorea, seguimiento y evaluación docente	Proceso de selección docente Acompañamiento de la práctica docente Vigilancia del proceso de enseñanza Interaprendizaje docente Capacitación docente Herramientas de evaluación
			Logros alcanzados	Reconocimiento y nombramiento de instituciones Descentralización del servicio Reconocimiento positivo de egresados Premios a las buenas prácticas de los docentes Retroalimentación del trabajo desplegado
			Valores asociados al proceso de aprendizaje de los estudiantes	Fomento de valores Trabajo en equipo Liderazgo Autonomía

		Estrategias en tutoría		Responsabilidad Competitividad Compañerismo Vocación de servicio
			Canales de diálogo	Consulta estudiantil Consulta a familias Recepción de información Corresponsabilidad familiar
			Sistema de monitorea y evaluación	Herramientas de evaluación Seguimiento de los estudiantes Seguimiento de las familias
			Logros alcanzados	Satisfacción de los padres Satisfacción de los estudiantes Alto nivel de competitividad
Determinar si la articulación entre actores claves involucrados, está facilitando el alcance de los estándares de calidad educativa a nivel nacional e internacional del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño.	Articulación entre actores claves involucrados.	Enfoque de capital social	Habilidades, destrezas y competencias	Interacción entre los miembros Características de los miembros Organización efectiva
			Sistema de valores	Actitudes y valores Confianza Respeto Cooperación / ayuda mutua
			Logros alcanzados	Asimilación de roles, funciones y responsabilidades Organización efectiva Premios a las buenas prácticas de los docentes Acompañamiento a estudiantes
		Enfoque de participación	Canales de Diálogo entre los participantes	Consulta estudiantil Consulta a familias Espacios de involucramiento y articulación Institucionalización de espacios Involucramiento de las familias

			Logros alcanzados	Compromisos asumidos (directivos, docentes, estudiantes y familias) Consensos asumidos Alianzas institucionales Comunicación efectiva
Conocer si el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño está respondiendo a las motivaciones y expectativas de los usuarios de derecho Conocer si el Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño está respondiendo a las motivaciones y expectativas de los usuarios de derecho	Motivaciones de los estudiantes	Motivaciones por etapas	Motivaciones al ingresar	Motivaciones personales Motivaciones académicas Motivaciones trascendentales
			Motivaciones al egresar	Motivaciones personales Motivaciones sociales Motivaciones trascendentales Motivaciones académicas
		Gestión institucional	Acciones implementadas	Espacios de involucramiento y articulación Canalización de motivaciones
			Conformidad con las acciones implementadas	Conformidad con las acciones implementadas
	Expectativas de los estudiantes	Expectativas por etapas	Expectativas alcanzadas	Expectativas personales Expectativas académicas
			Expectativas a futuro	Expectativas personales Expectativas sociales Expectativas académicas Expectativas laborales
		Gestión institucional	Acciones implementadas	Espacios de involucramiento y articulación Alianzas institucionales Canalización de expectativas
			Conformidad con las acciones implementadas	Conformidad con las acciones implementadas