

**EVALUACIÓN DEL DISEÑO E
IMPLEMENTACIÓN DE LA
INTERVENCIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO
PEDAGÓGICO EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS MULTIGRADO**

METIS GAIA



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canadá

 **GRADE**



METIS GAIA

Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado

Metis Gaia



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

 **GRADE**

El presente documento se realizó por encargo del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) que es implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de Canadá a través de Global Affairs Canada. (Proyecto N° A-034597)

Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado

Informe final: Proyecto FORGE

Lima, Marzo 2018

Autores: Metis Gaia

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Diseño de carátula: Amaurí Valls M.

Diagramación: Amaurí Valls M.

Imprenta: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Cajamarca 239-C, Barranco, Lima, Perú. Teléfonos: 247-4305 / 265-5146

INTRODUCCIÓN	7
ANTECEDENTES	11
1. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	15
1.1. Justificación de la intervención	15
1.1.1. Programa Presupuestal PELA	15
1.1.2. Acompañamiento Pedagógico Multigrado	16
1.2. Criterios de focalización y priorización	23
1.3. Entrega de servicios	25
1.3.1. Acciones previas	25
1.3.2. Componentes del servicio	29
1.4. Roles y funciones	42
1.4.1. Actores del MINEDU	43
1.4.2. Actores en regiones	45
1.4.3. Otros actores involucrados	54
1.4.4. Coordinación Interinstitucional	56
1.5. Seguimiento y monitoreo	57
1.5.1. Normativa, herramientas y sistemas de seguimiento	58
1.5.2. Sistemas de información y otras herramientas	60
1.6. Evaluaciones	65
2. ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	69
2.1. Objetivos de evaluación	69
2.1.1. Objetivo principal	69
2.1.2. Objetivos específicos	70

2.2. Preguntas de evaluación	71
2.3. Metodologías	77
2.3.1. <i>Análisis de percepciones</i>	77
2.3.2. <i>Análisis comparativo</i>	77
2.3.3. <i>Análisis estadístico descriptivo</i>	79
2.4. Alcance	80
2.4.1. <i>Actores clave</i>	80
2.4.2. <i>Instrumentos</i>	80
2.4.3. <i>Muestra</i>	83
3. ACTIVIDADES DESARROLLADAS Y LIMITACIONES DEL CAMPO	89
4. ANÁLISIS DEL DISEÑO	93
4.1. Modelo conceptual	93
4.2. Marco Lógico	97
4.2.1. <i>Lógica vertical</i>	103
4.2.2. <i>Lógica horizontal</i>	110
4.2.3. <i>Otros supuestos relevantes</i>	118
4.3. Criterios de focalización y priorización	119
4.3.1. <i>Análisis de criterios</i>	120
4.3.2. <i>Pertinencia de unidad de medida</i>	126
4.4. Entrega de servicios	128
4.4.1. <i>Normativa y protocolos</i>	129
4.4.2. <i>Mapeo de procesos nivel 0</i>	132
4.5. Roles y funciones	136
4.6. Seguimiento y monitoreo	139
4.6.1. <i>Sistema de seguimiento</i>	139
5. ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN	145
5.1. Criterios de focalización y priorización	145
5.2. Entrega de servicios	149
5.2.1. <i>Procesos clave</i>	149
5.2.2. <i>Componentes del servicio</i>	163

5.3. Roles y funciones	170
5.3.1. Actores del MINEDU	170
5.3.2. Actores en regiones	172
5.4. Seguimiento y monitoreo	174
5.4.1. Recojo de información	174
5.4.2. Metas/indicadores	176
5.5. Percepciones	181
5.6. Presupuesto	186
5.6.1. Ejecución presupuestal	187
5.6.2. Transferencia de recursos	191
5.6.3. Entrega de viáticos	195
6. SERVICIO MULTIGRADO	201
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	205
7.1. Diseño	205
7.2. Implementación	210
8. CONSIDERACIONES FINALES	217
BIBLIOGRAFÍA	219
ANEXOS	227
Anexo N° 1: Reporte de campo	227
A.1.1. Preparación de levantamiento de información	227
A.1.2. Prueba piloto de instrumentos	229
A.1.3. Desarrollo del trabajo de campo	232

DICCIONARIO DE ACRÓNIMOS

AP	Acompañamiento Pedagógico
CAS	Régimen Especial de Contratación Administrativa de Servicios
CNE	Consejo Nacional de Educación
DIGEBIR	Dirección General de Educación Regular
DIGEIBR	Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural
DISER	Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural
DRE	Dirección Regional de Educación
EBR	Educación Básica Regular
EDEP	Evaluación de Diseño y Ejecución de Presupuesto
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
IE	Institución Educativa
MINEDU	Ministerio de Educación
PEA	Población Económicamente Activa
PELA	Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje de los Estudiantes de la Educación Básica Regular”
RSG	Resolución de Secretaría General
SIGMA	Sistema de Información y Gestión de la Mejora de los Aprendizajes
SIGMA 2.0	Sistema de Información y Gestión de la Mejora de los Aprendizajes
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

INTRODUCCIÓN

El Proyecto “Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú” (FORGE) parte del Acuerdo de Contribución suscrito entre el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el Departamento de Relaciones Exteriores, Comercio y Desarrollo (DFATD) del Gobierno de Canadá, con el objetivo de contribuir al mejoramiento de los resultados de aprendizaje escolar de niñas, niños y adolescentes del Perú. Dicho efecto se busca alcanzar mediante la ejecución de acciones orientadas a lograr tres resultados que aportan aspectos complementarios a la gestión educativa en el país: el uso de evidencia, la gestión descentralizada, y la rendición de cuentas; los cuales dan lugar a los tres componentes del proyecto.

Entre otras actividades, la primera línea de trabajo de FORGE ha incluido la provisión de asistencia técnica para el diseño y análisis de evaluaciones de impacto y de evaluaciones de diseño e implementación de diversas intervenciones implementadas por el Ministerio de Educación (MINEDU). Estas evaluaciones tienen el fin de sustentar decisiones futuras sobre la continuidad o ajuste de los programas y los requerimientos de presupuesto necesarios, así como generar evidencia para la toma de decisiones y mejora de las intervenciones educativas impulsadas por el MINEDU.

Entre ellas, se identificó el interés de evaluar el acompañamiento pedagógico en Instituciones Educativas (IIEE) multigrado (unidocentes y polidocentes incompletas)¹, estrategia que se viene implementando desde el MINEDU en conjunto con otro tipo de estrategias de Acompañamiento

1 Las *escuelas multigrado* son IIEE polidocentes (con más de un docente) incompletas o unidocentes (con un solo docente), en las cuales cada docente atiende más de un grado en un mismo salón.

Pedagógico a través de diferentes direcciones (en escuelas polidocentes EBR, Intercultural Bilingüe Inicial y Primaria, de idioma inglés, entre otras). La implementación de esta intervención se genera de manera conjunta entre los Gobiernos Regionales y el MINEDU. Este último, a través de la Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DISER) que forma parte de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA), emite los lineamientos pertinentes para el desarrollo de la estrategia. Por otro lado, los actores regionales son responsables de la implementación efectiva de la misma. En conjunto, la estrategia de Acompañamiento Pedagógico Multigrado busca fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes, y de esta manera, lograr mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes. Para el año 2016 el acompañamiento pedagógico se encuentra enmarcado a través de la RSG N°008.

Esta consultoría tiene como objetivo el desarrollar la evaluación de diseño e implementación de dicha intervención. En ese sentido, el estudio “Consultoría para la evaluación del diseño e implementación de la intervención de Acompañamiento Pedagógico en Instituciones Educativas multigrado” viene siendo ejecutado bajo la supervisión de los equipos de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) y DIGEIBIRA/DISER del MINEDU, y del equipo del Componente 1 del proyecto FORGE, Componente Currículo, Evaluación y Sistemas de Información. Su desarrollo comprende cuatro etapas: (i) Planificación, (ii) Diseño de la Propuesta Metodológica, (iii) Ejecución del Trabajo de Campo, y (iv) Evaluación de la intervención.

El presente documento desarrolla el cuarto producto de la consultoría, correspondiente con la cuarta etapa de evaluación de la intervención. De esta manera, el informe presenta las secciones de antecedentes, descripción de la intervención, estrategia de evaluación, actividades desarrolladas y limitaciones, análisis del diseño e implementación, conclusiones y recomendaciones, y consideraciones finales.

En la primera sección se presentan los antecedentes que enmarcan el contexto en el que nace el acompañamiento pedagógico en escuelas multigrado

como intervención para fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes. La segunda sección comprende la descripción de la intervención, donde se detallan aspectos clave de ella como: la justificación de la intervención, los criterios de focalización, la descripción a detalle de los procesos de entrega de servicios, los roles y funciones, entre otros.

En relación a la estrategia de evaluación, este apartado presenta tanto los objetivos y preguntas que guiarán la evaluación de la intervención, así como la justificación y descripción de la metodología a utilizar en la consultoría. Asimismo, incluye el alcance de la evaluación, donde se detallan los actores clave identificados, instrumentos y la muestra seleccionada a analizar. Adicionalmente, la sección de actividades desarrolladas y limitaciones presenta un resumen de las actividades ejecutadas en el proceso de recojo de información y las principales limitaciones identificadas en este proceso.

A continuación, se encuentran las secciones de análisis de diseño e implementación, donde se presenta el análisis realizado sobre la información recogida, tanto primaria como secundaria, que permite dar una respuesta a las preguntas de evaluación planteadas.

Luego, en la sección de conclusiones y recomendaciones se establecen los principales problemas identificados y se esbozan posibles propuestas de mejora.

Por último, en la sección de consideraciones finales se identifica las principales limitaciones de la evaluación y se plantean posibles análisis a futuro que sean relevantes; finalizando con las secciones de bibliografía y anexos.

ANTECEDENTES

En el 2008 se crea el “Programa Estratégico Logros de Aprendizaje” (PELA). Este es un programa presupuestal con enfoque de resultados que nace a partir de los bajos logros de aprendizaje observados en los estudiantes de la Educación Básica Regular (EBR). Por ello, busca que los estudiantes de EBR de las IIEE públicas logren aprendizajes de calidad. Para ello, busca permitir que las IIEE cuenten con las condiciones suficientes para el cumplimiento de horas lectivas normadas; que los docentes tengan suficiente preparación para implementar el currículo; que los estudiantes cuenten con los materiales educativos necesarios; y que se generen evaluaciones de aprendizaje y calidad educativa (MINEDU, 2013).

Así pues, una de las actividades planteadas en este programa es el acompañamiento pedagógico, reconociendo que esta actividad permite brindar retroalimentación a los docentes de IIEE seleccionadas bajo distintos criterios y contribuye al logro de docentes preparados para implementar el currículo. Desde el 2008 se han realizado focalizaciones e implementaciones de estrategias de acompañamiento pedagógico en general siguiendo criterios que han variado según los resultados paulatinos de estas actividades en los resultados de los estudiantes, medidos a través de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE).

Así, en el período entre los años 2008 y 2012 la intervención tenía establecida una duración de un 1 año. Inició su implementación en un grupo de regiones, y no fue hasta el año 2010 que se amplía la cobertura de la intervención para alcanzar las 26 regiones del país, incluyendo Lima Metropolitana y Callao.

Luego, el 2013 se llevó a cabo la evaluación de Diseño y Ejecución Presupuestal (EDEP) de la intervención de Acompañamiento Pedagógico (que

atendía escuelas de EBR en general) del periodo 2008-2013, realizado por el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF). Esta identificó que la intervención hasta la fecha no había avanzado pertinentemente en la reducción de brechas de logros de aprendizaje entre IIEE de zonas urbanas y rurales. Además, esta evaluación enfatizó la necesidad de que la intervención respondiera mejor a las exigencias y necesidades de las IIEE multigrado y a los diferentes subgrupos poblacionales allí atendidos. En ese sentido, la evaluación recomendó darle atención a las escuelas multigrado.

A partir de ello, para el período 2013 - 2016 se agregó como objetivo a la intervención la reducción de brechas de logros de aprendizaje entre IIEE de zonas urbanas y rurales, y se procedió a focalizar a nivel de IIEE y a cambiar los criterios de selección, pasando de distritos con mayor nivel de pobreza y menores logros de aprendizaje a criterios que priorizaban IIEE multigrado. Asimismo, para este período, la estrategia aumentó el periodo de duración de la atención a 3 años. De esta manera, la intervención priorizó la atención de las IIEE multigrado sobre las polidocentes completas, cambiando el énfasis de la estrategia.

En esta segunda etapa de focalización, se realizó una evaluación de impacto por Majerowicz Nieto (2016), la cual encontró efectos positivos en el aprendizaje, por parte de la intervención de Acompañamiento Pedagógico.

Finalmente, a inicios del 2016 se aprueba la RSG N°008-2016-MINEDU que contiene la “norma que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la educación básica” o la Norma Técnica de Acompañamiento. Esta diferencia los distintos tipos de acompañamiento pedagógico brindados por el ministerio, y establece los criterios de focalización aplicados este año para cada uno.

Entre las modalidades de acompañamiento a docentes orientadas a mejorar la calidad de los aprendizajes, modernizar la gestión educativa y revalorizar la carrera docente se encuentran: la modalidad de Soporte Pedagógico, que se brinda en escuelas polidocentes completas EBR; la modalidad de Soporte de Pedagógico Intercultural, que se brinda en escuelas interculturales bilingües de inicial y primaria; la modalidad de Acompañamiento

Pedagógico Multigrado, que se brinda a escuelas unidocentes y polidocentes multigrado o incompletas; la modalidad de Soporte Pedagógico para Secundaria Rural – SPSR, que se brinda a escuelas secundarias del ámbito rural (no pertenecientes al modelo de Jornada Escolar Completa), entre otras. La presente consultoría se enfocará en la estrategia de acompañamiento pedagógico en IIEE multigrado, cuyo diseño e implementación serán evaluados.

Es en este marco de actividades e hitos en pos de la mejora de calidad educativa que nace la intervención a evaluar, la cual ha sido implementada por los Gobiernos Regionales. Cabe mencionar que las funciones de los actores regionales y locales se orientan principalmente al seguimiento, monitoreo y contrataciones, para luego realizar los reportes pertinentes y requeridos por el MINEDU, ya que el diseño y lineamientos iniciales se generan desde el ministerio a través de la DIGEIBIRA y la DISER.

Así, atiende a criterios de focalización tales como que las IIEE sean de nivel primario, públicas de gestión directa, unidocente o polidocente multigrado, de enseñanza monolingüe y con registro de estudiantes y docentes en el SIAGE y NEXUS. Esta intervención aplica las estrategias recogidas en la RSG 008-2016, más conocida como Norma Técnica de Acompañamiento, en donde la intervención es llevada a cabo por un acompañante a través de la ejecución de visitas en aula, que son complementadas con talleres de actualización docente y con el desarrollo de los Grupos de Inter Aprendizaje (GIA), los cuales promueven el trabajo colegiado. Esto será descrito a mayor detalle, en el capítulo siguiente.

La presente consultoría buscará recoger información sobre el diseño e implementación de la intervención descrita, con el fin de que el MINEDU cuente con evidencia relevante orientada a fortalecer su capacidad para la toma de decisiones educativas en general.

1. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Como se señaló previamente, en la presente sección se describirá la intervención, abarcando los principales aspectos que la componen, partiendo de la justificación de su existencia, siguiendo con la presentación de sus criterios de focalización y priorización, pasando por la entrega de servicios de la intervención, los roles y funciones que la componen, y el sistema de seguimiento que tiene. Por último, se señalan las principales evaluaciones que se han llevado a cabo por distintas instituciones sobre el acompañamiento pedagógico.

1.1. Justificación de la intervención

Como se señaló anteriormente, la intervención de acompañamiento pedagógico en IIEE multigrado, se brinda en el marco del PELA, programa presupuestal con enfoque de resultados que busca que los estudiantes de inicial, primaria y secundaria de las instituciones educativas públicas logren aprendizajes de calidad. El PELA busca realizar esto mediante una estrategia de intervención integral, para de esa manera generar mayores niveles de equidad y calidad en el servicio educativo. Debido a ello se partirá por presentar el mencionado programa presupuestal.

1.1.1. Programa Presupuestal PELA

Se identifica la necesidad de este programa debido a los bajos rendimientos de los niños y niñas del sistema educativo peruano, que a través de las

evaluaciones censales de rendimiento académico en comprensión lectora y matemática muestran un problema sistémico de bajos logros de aprendizaje, siendo los estudiantes atendidos en el sector público los que más bajos resultados presentan (Ministerio de Educación, 2015).

En ese sentido, este programa ha buscado identificar las principales problemáticas del servicio educativo para el conjunto de escuelas del país, los que refleja en su árbol de problemas, que se presenta en el Anexo N°2 (Ministerio de Educación, 2015). En este identifica las principales causas de los *Bajos logros de aprendizaje de los estudiantes de EBR*, el cual está establecido como su problema específico. Se señalan cinco motivos o causas directas:

- (i) insuficientes condiciones de operación de los servicios educativos en las IIEE de EBR,
- (ii) dificultades de directivos y docentes en la implementación del currículo intencional,
- (iii) limitada disponibilidad y uso de materiales educativos pertinentes para el desarrollo del currículo intencional,
- (iv) insuficientes datos del desempeño de los estudiantes a lo largo de los ciclos de EBR, y
- (v) escasa promoción de la calidad profesional de los docentes.

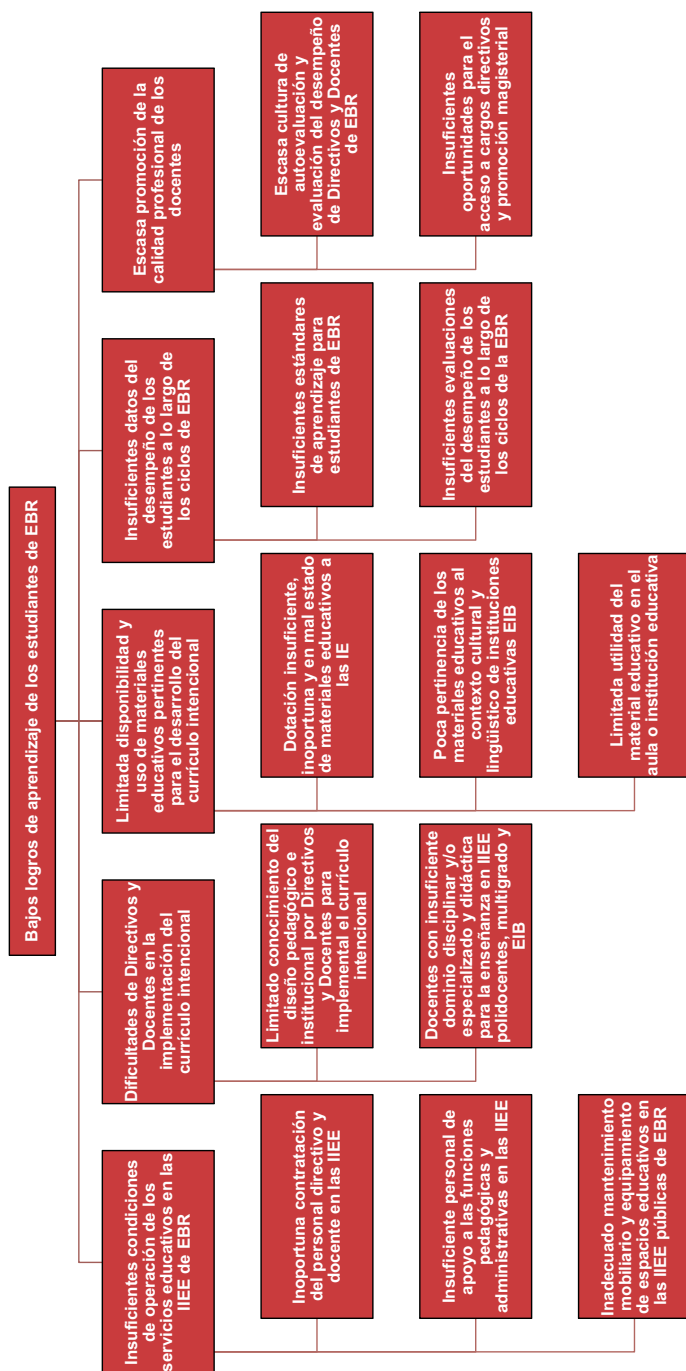
En la figura 1 se presenta el árbol de problemas completo.

1.1.2. Acompañamiento Pedagógico Multigrado

Dentro del problema ya identificado de bajos logros de aprendizaje en los niños y niñas del sistema educativo público del país, de acuerdo al PELA (2015) las IIEE de primaria que son multigrado (polidocentes incompletas o unidocentes) se encuentran en peor situación frente a las IIEE primarias que son polidocentes completas², y esto se refleja en sus logros de aprendizaje.

2 Una IIEE se define como polidocentes completas cuando una IE atiende todos los grados de estudios del nivel o modalidad, en la que cada sección está a cargo de un docente, según la Ley General de Educación 28044.

Figura 1
Árbol de problemas del PELA



Fuente: Anexo N°2 del PELA 2015

Elaborado por Meris Gaia S.A.C.

Así, se observa que durante el año 2014 el 19.7% de los alumnos de segundo grado de primaria de escuelas multigrado alcanzaron el nivel esperado en las pruebas de comprensión lectora, en contraste con las escuelas polidocentes, donde el 48.4% de los alumnos del mismo año alcanzaron dicho nivel.

Para el año 2015, la cifra para las escuelas multigrado varió tan solo en 0,3%, donde el 20% de alumnos llegaron al nivel esperado, mientras que para el caso de las escuelas polidocentes la cifra varió 6.5% alcanzando un 54.9% de alumnos con un nivel de comprensión de lectura adecuado para su edad. En ambos años se observa una brecha de al menos 28 puntos porcentuales. En el caso de matemáticas, para el año 2014, el resultado fue de 12.2% para las escuelas multigrado y 28.7% para las escuelas polidocente. En el año 2015, si bien la brecha se mantuvo, no hubo mayores diferencias porcentuales (11,5% y 29,2% respectivamente).

Son múltiples los inconvenientes que se pueden presentar en una IE con aula multigrado, que pueden agravar las problemáticas del servicio educativo en este contexto. En el documento “Lineamientos para el Mejoramiento del servicio Educativo Multigrado Rural” de la Resolución de Secretaría General N° 256 – 2016, se detallan nueve debilidades principales que se dan específicamente en este tipo de escuelas. A continuación, se hace un breve resumen de las limitaciones presentadas en los lineamientos, con las que se debe enfrentar un docente en una escuela multigrado.

Como primera dificultad se presenta la **distancia entre las comunidades locales y el servicio educativo multigrado**. Esto sucede especialmente en el sector rural del país (sierra y selva), en el cual la alta dispersión poblacional y la compleja geografía dificultan el acceso a las escuelas a estudiantes, docentes y especialistas de las instancias de gestión educativa descentralizada.

En segundo lugar, se identifica el **incumplimiento de las horas efectivas de clase en el servicio educativo multigrado**. Se señala que gran parte de la jornada escolar es destinada a actividades distintas al desarrollo de los aprendizajes, lo que reduce la cantidad de horas efectivas de clase.

Asimismo, el documento señala que el **aislamiento de docentes condiciona el desempeño profesional en el servicio**. Se observa una escasa

coordinación y poco trabajo colaborativo entre los docentes, instituciones, programas de formación e instancias de gestión educativa descentralizada, a causa de la dispersión poblacional.

Como cuarto punto, se tiene como problema la **insuficiente formación inicial docente para la atención del servicio educativo multigrado**, en tanto que los docentes tienen dificultades para conducir, de manera simultánea y diferenciada los aprendizajes de estudiantes con diferentes niveles y para atender su diversidad sociocultural. Esto se explica dado que su formación se encuentra enfocada en la atención de un solo grado/ciclo/nivel educativo. Asimismo, no existen aún programas ya aprobados y oficializados de formación inicial docente para escuelas multigrado, aunque ya están siendo contemplados en el plan de estudios dentro de Estrategias para el trabajo en aulas unidocentes y multigrado del MINEDU (2010) vía Resolución Directoral No. 0265-2012-ED. De esta manera, se presentan dificultades para la elaboración de la programación curricular integrada en contextos de diversidad cultural y de población estudiantil con diferentes edades y niveles de desarrollo cognitivo - afectivo.

Otro punto se refiere al **limitado tiempo para la atención a los estudiantes de diversos grados en una misma aula multigrado**. Esto se da ya que, al atender varios grados a la vez, el tiempo de atención por estudiante es menor que el que se brinda en un aula de un solo grado. Esto evidencia las dificultades que tienen los docentes para el manejo eficiente del tiempo en clase, lo que se encuentra asociado al punto anterior respecto a la formación docente especializada.

En sexto y séptimo lugar se encuentran, el **limitado acceso a recursos y materiales educativos pertinentes a la realidad multigrado** y las **inadecuadas condiciones de infraestructura para el servicio educativo multigrado**. Por un lado, no se cuenta con materiales diseñados para el autoaprendizaje y la construcción social del conocimiento. Por otro, las condiciones de infraestructura inadecuadas se reflejan en la falta de servicios básicos y acceso a internet en las escuelas multigrado, así como problemas tanto en el mobiliario como en el equipamiento de las escuelas.

Además de esto, está el inconveniente de las **limitadas capacidades institucionales a nivel regional y local y de liderazgo docente que posibiliten la autonomía** en el marco de la modernización y descentralización educativa. Finalmente, existe la **falta de información, estadística y cualitativa específica, para la toma de decisiones relacionadas al mejoramiento del servicio educativo multigrado**, faltando diagnósticos, estudios e investigaciones sólidas y actualizadas sobre el servicio educativo provisto, sus componentes, funcionamiento y organización.

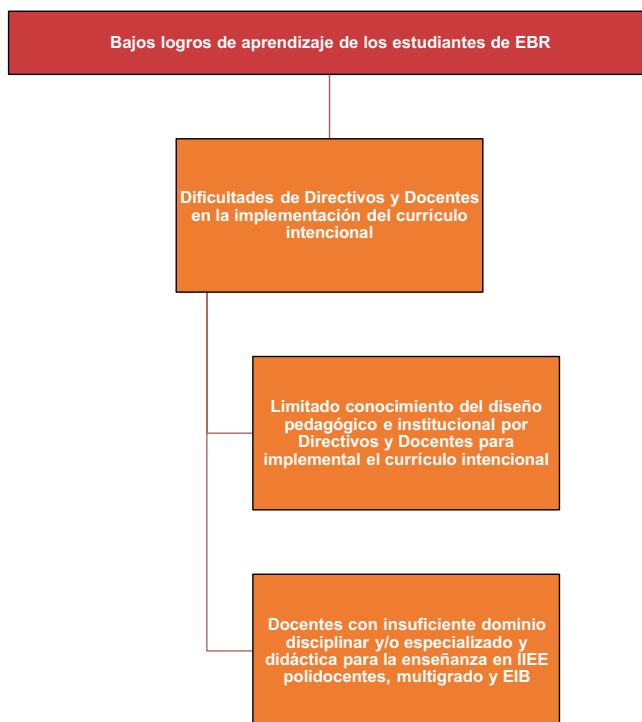
De esta manera, en estas nueve problemáticas se tienen identificadas las principales líneas de acción para la mejora del servicio educativo multigrado, las cuales se deben trabajar desde diferentes frentes.

Como se puede observar en la figura, los aspectos señalados como causas directas en el árbol de problemas del PELA tienen un símil con las problemáticas identificadas para el servicio educativo multigrado en específico. Sin embargo, existen algunas problemáticas que se agravan o complejizan dadas las características del contexto específico, como son las complejidades para el manejo de aulas y la gestión del tiempo en clase, las que se relacionan con la formación docente con especialización para este tipo de escuela.

Así, de las cinco causas presentadas, aquella que se centra en la formación y desempeño docente es la Causa Directa 2: *Dificultades de Directivos y Docentes en la implementación del currículo intencional*, que se encuentra resaltada en la siguiente figura. Entendiendo al currículo intencional como lo que se pretende que el estudiante aprenda, esta causa hace referencia a las diversas dificultades que pueden presentar directivos y docentes para su implementación, es decir, para su ejecución en el aula y la exposición de los estudiantes a este currículo, donde se tienen como principales dificultades las capacidades de estos para la enseñanza.

Asimismo, esta causa directa cuenta con dos causas indirectas, siendo la primera la Causa Indirecta 2.1 *Limitado conocimiento del diseño pedagógico e instruccional por Directivos y Docentes para implementar el currículo intencional*. Esta hace referencia al dominio de los conocimientos teóricos respecto al currículo intencional y a las áreas curriculares a desarrollar.

Figura 2
Causa 2 dentro del árbol de problemas del PELA



Fuente: Anexo N°2 del PELA 2015

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Por otro lado, la segunda es la Causa Indirecta de 2.2 *Docentes con insuficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la enseñanza en IIEE polidocentes, multigrado y EIB*, que hace referencia principalmente a cómo las prácticas de enseñanza específicas o habilidades de manejo de aula de los profesores impactan en el aprendizaje de los estudiantes a través de una correcta o deficiente implementación del currículo.

Esta segunda causa indirecta se identifica como la más cercana o relacionada con las problemáticas para el manejo de aula en las IIEE multigrado, dado que se centra en las capacidades pedagógicas en vez de en los contenidos

o conocimientos. De esta manera, el problema principal que busca resolver la intervención evaluada será *Docentes con insuficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la enseñanza en IIEE polidocentes, multigrado y EIB*, aterrizándolo a la didáctica para la enseñanza en IIEE multigrado.

De acuerdo a ello, según el Anexo N°2 del PELA (Ministerio de Educación, 2015), en su árbol de medios el programa identifica que uno de los mecanismos para incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes es lograr que tanto los directivos como los docentes de las instituciones educativas se encuentren preparados para la implementación de un currículo intencional y adecuado a las características y competencias de su alumnado.

Dado esto se identifica al *Docente con suficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la enseñanza en IIEE polidocentes, multigrado y EIB* como uno de los medios indirectos para mejorar los logros de aprendizaje.

Para esto, el Anexo N°2 del PELA (Ministerio de Educación, 2015) menciona tres alternativas de intervenciones para alcanzar el medio indirecto señalado, que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1
Alternativas de intervención para el medio indirecto 2.2

Descripción del medio	Medio indirecto 2.2: Docentes con suficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la enseñanza en IIEE polidocentes, multigrado y EIB
Alternativa de intervención 1	Actualizaciones en Didáctica en áreas curriculares de EBR de docentes de aula para la enseñanza en IIEE polidocentes, multigrado y EIB
Alternativa de intervención 2	Acompañamiento pedagógico de docentes de aula para la enseñanza en IIEE polidocentes, multigrado y EIB
Alternativa de intervención 3	Refuerzo escolar a estudiantes de IIEE públicas de EBR

Fuente: PELA 2015

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Finalmente, el Anexo N°2 del PELA, señala al acompañamiento pedagógico de docentes de aula para la enseñanza en IIEE polidocentes, multigrado

y EIB, como la mejor estrategia para la formación de docentes con suficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la enseñanza.

1.2. Criterios de focalización y priorización

Para el periodo entre los años 2013 y 2015, la selección de IIEE en las que se implementaba el acompañamiento pedagógico tenía un proceso que dejaba mayor discrecionalidad a la elección final de IIEE. Según el Anexo N°2 del PELA 2013-2016 (2012) se señala que los beneficiarios directos de la actividad Acompañamiento Pedagógico a IIEE Multigrado de primaria son: *“IIEE de gestión pública con directores, docentes que enseñen en escuelas unidocentes y polidocentes multigrado de primaria, priorizando los distritos de mayor pobreza, menores logros de aprendizaje según la ECE y mayor cobertura de la ECE”*. Dado que estos criterios no se encontraban especificados a nivel de criterios operativos, estos quedaban a interpretación.

Así, según la información recogida en las entrevistas realizadas por el equipo consultor, anualmente el MINEDU establecía un listado de IIEE a ser atendidas según estos criterios. Sin embargo, sobre este listado se daba un proceso de negociación con las regiones, donde estas modificaban el listado final de IIEE, añadiendo o quitando IIEE por criterios propios, que quedaban a la decisión discrecional de la región. De este modo se identificó que la selección de IIEE se podía ver sesgada por razones o intereses políticos, y que como consecuencia de esto, en determinadas ocasiones se dejaba de priorizar IIEE pequeñas o muy rurales.

Asimismo, entre el 2014 y 2015 se realizó la ampliación de la focalización del acompañamiento pedagógico, dado que el programa de Bonos Presupuestales por Desempeño asignó presupuesto a algunas unidades ejecutoras con este fin. Estos eran asignados a los Gobiernos Regionales que mostraban una buena gestión y cumplían con determinados compromisos de desempeño, y les permitió iniciar actividades de acompañamiento en IIEE adicionales a las ya establecidas.

Considerando lo anterior, en el año 2016, se tomó la decisión de establecer mediante la norma técnica RSG N°008-2016-MINEDU, expedida en enero de ese año, criterios de focalización únicos a nivel nacional para cada tipo de acompañamiento, que reemplazaron los anteriores. De este modo, dentro de este documento se encuentran establecidos los criterios de focalización para el acompañamiento pedagógico IIEE unidocente y multigrado. En dicho documento se establecen los siguientes criterios:

- (i) Nivel de primaria
- (ii) Pública de gestión directa
- (iii) Unidocente o Polidocente Multigrado
- (iv) De enseñanza monolingüe
- (v) Con registro de estudiantes y profesores en el SIAGIE y NEXUS respectivamente.

Asimismo, el Anexo N°2 del PELA elaborado para el año 2016 de ejecución fiscal (2015) establece los siguientes criterios:

- (i) IIEE primaria contexto rural
- (ii) IIEE multigrado/unidocente
- (iii) IIEE monolingüe castellano hablante

Estos últimos se corresponden con los propuestos en la RSG citada anteriormente, a excepción del criterio (i) referido al contexto rural, el cual sí se presenta de manera adicional.

Luego de la aplicación de estos criterios, se obtuvo una población de 17 492 instituciones a ser atendidas por este acompañamiento pedagógico en IIEE multigrado. Estas, a su vez, cuentan con 33 472 docentes y 414 092 estudiantes.

Dado que existen limitaciones presupuestales para la atención de dicha población, en el Anexo N°2 del PELA elaborado para el año 2016 de ejecución fiscal (2015) se establecieron criterios de priorización, que permitieron definir qué IIEE requerían ser atendidas el año 2016 con el acompañamiento pedagógico multigrado.

Los criterios de priorización que se aplicaron para la implementación de la intervención el 2016 fueron los siguientes:

- (i) IIEE que no presentan resultados en la evaluación de la ECE por ser escuelas pequeñas.
- (ii) IIEE evaluadas que concentran, a nivel de distrito, al mayor porcentaje de estudiantes en el nivel -1 en comprensión lectora o matemática de la ECE
- (iii) Continuidad de las IIEE focalizadas con el presupuesto asignado por los DS 072-2014-EF y DS 030-2015-EF³.

Mediante la aplicación de los criterios de priorización, la población final de instituciones educativas atendidas en el 2016 fue de 6 404, las cuales cuentan con 14 391 docentes y 174 107 estudiantes (42% del total de estudiantes de escuelas multigrado).

1.3. Entrega de servicios

El proceso de entrega de servicios del acompañamiento pedagógico en IIEE multigrado tiene, previo a la intervención, dos actividades puntuales. En primer lugar, el proceso de contratación de los acompañantes y en segundo lugar, el proceso de capacitación de estos. Luego se da la ejecución de los componentes del servicio.

1.3.1. Acciones previas

Entre las acciones previas en primer lugar deberá darse la contratación de los acompañantes pedagógicos. Este requiere de realizar una convocatoria sobre

3 Mediante estos decretos se estableció la lista de focalización de IIEE que fueron atendidas en el 2014 y 2015 y que tendrían que ser atendidas nuevamente para cumplir el período de intervención definido.

los lineamientos que contendrán el perfil general, así como las funciones y el sueldo asignado. Para el año 2016 el perfil oficial del acompañante se encuentra definido en la Resolución de Secretaría General 026-2016-MINEDU (Ministerio de Educación, 2016). A continuación, se presentan los requisitos referentes a la experiencia y formación que dicho perfil para el puesto de acompañantes pedagógicos.

Tabla 2
Requisitos del perfil de puesto de acompañante pedagógico

Requisitos	Detalle
Experiencia	Experiencia General: <ul style="list-style-type: none"> - Mínimo cinco (05) años en sector educación. - Experiencia docente en aula no menor de cinco (05) años en el nivel primario. - Deseable un (01) año de experiencia en aula multigrado. <hr/> Experiencia Específica: <ul style="list-style-type: none"> - Experiencia no menor de un (01) año como docente fortaleza o asistente de soporte pedagógico intercultural (siempre que cumpla con el criterio de contar con título pedagógico o Licencia en Educación Primaria) o con dos (02) años en formación docente o capacitación o acompañamiento o asistencia técnica.
Formación Académica, grado académico y/o nivel de estudios	<ul style="list-style-type: none"> - Profesional con título pedagógico o Licenciado en Educación Primaria - Preferentes: <ul style="list-style-type: none"> - Especialización o diplomados en temas pedagógicos, con duración no menor de 120 horas y con antigüedad no mayor de cinco (05) años.

Fuente: Resolución de Secretaría General 026-2016-MINEDU (Ministerio de Educación, 2016)
Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Asimismo, para realizar la selección del personal se conforma una Comisión Evaluadora, que deberá realizar la revisión y calificación de los perfiles, y elección de los candidatos adecuados.

En segundo lugar se encuentra la capacitación de acompañantes, que se basa en el Programa de Fortalecimiento de Capacidades. Según el documento

Programa Básico de Fortalecimiento de Competencias Profesionales de Acompañantes Pedagógicos 2016, elaborado por la DISER (Ministerio de Educación, 2016), para el año 2016 se estableció bajo una modalidad semi presencial con una duración de 350 horas y a través de 3 estrategias. Este documento señala:

“Este programa básico de fortalecimiento se desarrolla bajo la modalidad semi presencial y presenta tres estrategias:

- **Talleres presenciales en sedes descentralizadas.** *El diseño de esta actividad es injerencia del equipo de especialistas del área de fortalecimiento de capacidades de la DISER. Se orienta a la presentación, análisis, reflexión de casuísticas afines a su rol de acompañantes, al trabajo colaborativo; y a la exposición de productos que posteriormente emplearán los acompañantes en sus actividades.*
- **Monitoreo y asistencia técnica a la labor del acompañante pedagógico.** *Se efectúa el seguimiento al desempeño de los acompañantes pedagógicos a partir de lo abordado en los talleres y la información registrada por ellos en el sistema de información. Se visita al acompañante para observar su actuación con el docente acompañado. Concluida la observación, se realizan acciones de asistencia técnica para fortalecer su desempeño.*
- **Asesoría virtual.** *Se consideran horas a distancia en las que el acompañante hará uso del material auto instructivo impreso.”*

Asimismo, indica que: *“En cuanto al monitoreo y asistencia técnica en campo, esta se brinda a nivel individual y al grupo de acompañantes; en el primer caso se realiza en las visitas en el lugar donde desarrolla la labor de acompañamiento privilegiando la observación del desempeño del acompañante durante la visita en aula que realiza al docente, dura una jornada de diez horas, en el caso grupal, se realiza a través de reuniones mensuales en el lugar donde se concentren el mayor número de acompañantes.”*

El programa se enmarca fundamentalmente en el enfoque de formación crítica fundada en la reflexión de la práctica y la interculturalidad, y forma parte del conjunto de acciones diversificadas de fortalecimiento de

capacidades de actores educativos involucrados en el servicio de atención educativa multigrado en ámbito rural que la DISER tiene planificado implementar a mediano plazo como una acción estratégica para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, el programa busca un desarrollo integral, por lo cual se genera teniendo en cuenta los siguientes enfoques:

- Enfoque de los derechos de la niñez
- Enfoque intercultural crítico
- Enfoque de género
- Enfoque de calidad
- Enfoque de descentralización
- Enfoque territorial
- Enfoque de derechos humanos
- Enfoque de gestión por procesos orientada a resultados

Asimismo, cabe mencionar que uno de los enfoques específicos desarrollados por el programa es el reflexivo crítico, el cual permite recuperar los conocimientos prácticos del docente. Estos se evalúan a partir de conocimientos académicos y procesos de reflexión crítica, lo cual permite que el sujeto sea consciente de las concepciones y supuestos que se han ido construyendo en su propia práctica. Finalmente, este enfoque permite realizar interpretaciones y plantear alternativas o propuestas que le permitan mejorar dicha práctica pedagógica.

Dentro del programa se abordan todas las actividades a ser realizadas por el acompañante, y entre ellas, la observación en aula. Sobre este último, se desarrolla las características, utilidad y consideraciones pertinentes y se introduce el uso del cuaderno de campo para el registro de información cualitativa sobre las prácticas pedagógicas o aspectos identificados a través de la observación.

Este programa básico cuenta con tres componentes: Gestión del Acompañamiento, que tiene que ver con todas las competencias vinculadas a la planificación y el desarrollo del acompañamiento; Gestión Pedagógica, que

tiene que ver con el fortalecimiento de todas las áreas curriculares, las disciplinas, los marcos que sustentan la observación y el recojo de información; y Desarrollo Personal, para desarrollar habilidades como el liderazgo, la asertividad y la comunicación, necesarias para su desenvolvimiento en el puesto.

Los responsables de la ejecución de este paquete formativo son los especialistas pedagógicos regionales, quienes son los encargados de desarrollar los talleres, y dar la asistencia técnica en campo y la asesoría virtual. Asimismo, los especialistas macro regionales tienen la función de acompañar este proceso formativo. Dicha ejecución ha sido desarrollada por los especialistas pedagógicos de la sede central y especialistas pedagógicos regionales.

Como se mencionó previamente, como parte de los materiales para la implementación de este programa formativo se encuentran tres documentos que conforman el material formativo para acompañantes pedagógicos de IIEE multigrado monolingüe castellano 2016. Dos de ellos que conforman el primer módulo, y uno que presenta los contenidos del segundo.

1.3.2. Componentes del servicio

Como lo señala su nombre, la intervención tiene como servicio al acompañamiento pedagógico a IIEE multigrado. A partir de los lineamientos establecidos por la DIFODS, se establece el Manual del Acompañante Pedagógico - Acompañamiento pedagógico a IE Multigrado (Ministerio de Educación, 2016) donde se describe un conjunto de acciones que componen este servicio, y que se desarrollan en tres etapas: planificación (diagnóstico y elaboración del plan de acompañamiento pedagógico), ejecución (visita en aula con asesoría personalizada, grupos de inter-aprendizaje -GIA-, talleres de actualización docente) y evaluación (visita de cierre). Dentro de un año lectivo, se desarrollan 9 visitas (1 visita diagnóstica, 7 con asesoría personalizada y 1 de cierre); 8 grupos de inter-aprendizaje para docentes (se desarrollan 4 adicionales para directores); y 2 talleres de actualización docente. Asimismo, a través de estas acciones se busca desarrollar las competencias de los

docentes priorizadas en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Es decir, se busca desarrollar las competencias de los docentes acompañados para fortalecer la gestión de los aprendizajes de los estudiantes. Así, se busca que el docente desarrolle las siguientes competencias:

- (i) Conocer y comprender las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.
- (ii) Planificar la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.
- (iii) Crear un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.
- (iv) Conducir el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan, de manera reflexiva y crítica, todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.
- (v) Evaluar permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.
- (vi) Participar activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.
- (vii) Establecer relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad

civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.

Figura 3
Etapas del acompañamiento pedagógico a IE multigrado



Fuente: Manual de Acompañamiento Pedagógico a IE Multigrado
Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Primera etapa - Planificación del acompañamiento pedagógico

La finalidad de esta etapa es que los acompañantes tengan una visión general del contexto pedagógico en el que se desarrolla la IE multigrado asignada. A partir de ello, se procede a establecer las acciones a realizar en función a los objetivos previstos según la intervención. Dicha planificación debe desarrollarse de manera tal que el acompañante pueda brindar una atención diferenciada a los docentes a su cargo. Además, debe tener en cuenta aspectos fundamentales como conocimiento de las competencias y desempeños priorizados del Marco

del Buen Desempeño Docente y Directivo (MBDD), las estrategias formativas para el acompañamiento, y las necesidades y demandas de fortalecimiento de capacidades. Esta etapa consta principalmente de tres procesos:

Figura 4
Procesos de planificación del acompañamiento pedagógico



Fuente: Manual de Acompañamiento Pedagógico a IE Multigrado

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

En primer lugar, se lleva a cabo una *visita diagnóstica* que permite recoger información inicial sobre el desempeño del docente/director del aula (identificación de brechas) en contraste a las competencias y desempeños priorizados del MBDD. Esta visita presenta como producto un informe diagnóstico del desempeño docente de IIEE multigrado, que tiene como fin identificar el estado inicial del docente. Dentro de este se debe incluir un registro del nivel de desempeño logrado por cada docente según los criterios de la Rúbrica de observación del desempeño docente y el cuaderno de campo, que corresponden al anexo N° 1 y N° 4, respectivamente, del Manual del Acompañante Pedagógico – Acompañamiento pedagógico a IE Multigrado, por cada aspecto/desempeño. Estos instrumentos permiten valorar el nivel alcanzado por cada desempeño priorizado del MBDD (la valoración se genera del nivel 1 al nivel 4, según el nivel de desempeño). Asimismo, la rúbrica permite identificar el nivel de desempeño del docente en cada visita y se apoya en el cuaderno de campo para realizar una valoración más objetiva. En segundo lugar, este informe debe contener las metas u objetivos de desempeño hacia el final de cada año de intervención, que se plantean en función a los niveles alcanzados. Asimismo, el detalle de los protocolos para el desarrollo de esta visita se encuentra especificado en el Manual del Acompañante Pedagógico.

Luego, el acompañante debe diseñar un Plan de Acompañamiento Pedagógico para la mejora de la práctica pedagógica en base al informe diagnóstico realizado. La estrategia principal del plan es la visita en aula (atención individual), la cual se complementa con los grupos de inter-aprendizaje y los talleres de actualización (atención grupal). Asimismo, este plan debe registrar datos informativos de los docentes, metas u objetivos, diseño de las estrategias a implementarse (objetivos de aprendizaje, contenidos y estrategias metodológicas), cronograma de implementación de estrategias, y las acciones de cierre y monitoreo.

La atención a nivel individual se prioriza según los niveles de desempeño y el ritmo de aprendizaje de cada docente. A nivel grupal, la atención para el desarrollo del GIA se prioriza según las demandas comunes identificadas en la mayoría de docentes del grupo asignado; mientras que en los talleres se debe priorizar la atención en función a las necesidades comunes del grupo de docentes a nivel de UGEL.

Además, durante el desarrollo de las visitas en aula, se lleva a cabo el monitoreo y evaluación del nivel de avance y/o incidencia del plan en la mejora de la práctica docente al observar su desempeño durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En base a estos resultados, el acompañante deberá decidir si será pertinente continuar, reorientar o cambiar las acciones y/o estrategias de formación que viene desarrollando.

Cabe mencionar que la planificación de rutas se genera a través de ESCALE. A través de este medio, el acompañante debe identificar la ubicación, distancias y tiempo requerido para realizar las visitas. En caso una IE se encuentre muy alejada, el acompañante debe evaluar la posibilidad de permanecer más de un día para realizar el acompañamiento adecuadamente.

Segunda etapa - Ejecución del acompañamiento pedagógico

En esta segunda etapa el acompañante ejecuta el Plan de Acompañamiento Pedagógico elaborado previamente, que incluye las actividades a realizarse

para las tres estrategias: visitas de aula con asesoría personalizada, GIA y Talleres de Actualización.

Esta ejecución viene acompañada, de manera mensual, de acciones de monitoreo y evaluación del desempeño docente. A través de estas acciones se buscan generar retroalimentación de la práctica docente, la cual permita, en caso sea necesario, la reorientación de la intervención. Asimismo, se debe hacer un corte, de manera trimestral, para identificar el nivel de avance del desempeño docente. A continuación se presenta los tres principales procesos dentro para la ejecución del acompañamiento pedagógico multigrado.

Figura 5
Procesos de ejecución del acompañamiento pedagógico



Fuente: Manual de Acompañamiento Pedagógico a IE Multigrado

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

A continuación se describen las estrategias implementadas en esta etapa.

Visita en aula con asesoría personalizada

Esta constituye la estrategia central formativa del acompañamiento pedagógico multigrado. Se realiza a través de visitas periódicas y sistemáticas a los docentes durante el desarrollo de su práctica pedagógica en el aula, a partir de la observación y la reflexión crítica. Las visitas se desarrollan con la finalidad de fortalecer el desempeño del docente en relación al logro de los aprendizajes en sus estudiantes. Durante el año lectivo se reciben 7 visitas con asesoría personalizada, según cronograma de intervención. Como mínimo, se debe llevar a cabo una visita al mes, cada una con una duración de 5 horas de observación participante y 3 horas de asesoría.

En las horas de la visita empleadas para la observación, el acompañante pedagógico debe hacer uso del plan de acompañamiento y de los instrumentos de recojo de información como son el cuaderno de campo y la rúbrica. La observación realizada permitirá al acompañante realizar un registro objetivo de lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje, y de esta manera, brindar al docente una asesoría personalizada eficiente. También facilita el monitoreo a la mejora (o no) de su desempeño en base a los resultados identificados en la observación y al seguimiento de los compromisos asumidos.

El proceso de observación se lleva a cabo desde la segunda hasta la séptima visita con asesoría personalizada, con una reunión de reflexión en cada visita, de manera que el docente reconozca y comprenda sus aciertos y dificultades, e incorpore mejoras a su práctica, de manera progresiva. A partir de las necesidades identificadas, el acompañante debe orientar al docente hacia un proceso de mejora construido a partir de la reflexión crítica realizada por ambos actores. Cabe mencionar, que la orientación se brinda al docente acompañado, no al director, a menos que el acompañado cumpla rol de docente/director.

El acompañante debe comparar el avance logrado teniendo en cuenta el estado inicial del docente, el cual se identifica en la visita diagnóstica y la meta establecida hacia fin de año. Luego, se debe proporcionar retroalimentación efectiva al docente y reajustar la planificación de sus próximas actividades de acompañamiento, en caso sea necesario. En estas visitas también se pueden ir identificando buenas prácticas docentes, las cuales se podrán compartir en los GIA.

Cabe mencionar que los lineamientos básicos para llevar a cabo esta estrategia se resumen en 7 pasos:

- Planificar: Se debe ajustar el plan de acompañamiento en función a las demandas y/o necesidades identificadas.
- Preparar materiales: El acompañante debe tener listo los instrumentos requeridos para la visita.
- Visitar a la IE: Para ello debe coordinar con el docente o director.

- Observar y registrar en cuaderno de campo: Se debe registrar el desarrollo de la sesión de aprendizaje involucrándose con los estudiantes y analizar la información recogida.
- Participar en la asesoría personalizada: Se debe guiar al docente hacia la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y asumir compromisos de mejora.
- Reportar al director: Se realiza sobre los resultados de la visita para conocimiento y seguimiento de los compromisos asumidos.
- Procesar y reportar información: Se analiza y reporta los avances logrados.

Cabe mencionar que la implementación de las visitas se debe ajustar en el marco de la realidad de la educación multigrado. En este sentido, es importante reconocer que, como indica la RSG N°256-2016-MINEDU, el servicio educativo multigrado rural resalta el uso de materiales educativos como medio complementario para el autoaprendizaje, orientados al desarrollo de estrategias de atención simultánea y diferenciada, caracterizados además por incluir estrategias de organización para el aprendizaje (trabajo en grupo, en pares, con monitores, etc.). Por ejemplo, se hace uso de cuadernos de autoaprendizaje para los alumnos, guías de orientación al docente para el uso de dichos cuadernos, textos escolares, herramientas, entre otros.

Grupos de Inter Aprendizaje

Cada docente acompañado participa en 8 GIA al año en su rol docente, que tienen una duración de 4 horas cada uno y con una frecuencia mensual. Adicionalmente, en su rol de director (si es que el docente también cumple el rol de director de IE multigrado o unidocente), participa en 4 GIA al año, con una duración de 2 horas y frecuencia bimestral, en caso corresponda. No obstante, pueden reunirse en otras ocasiones según la necesidad o dinámica de organización de cada grupo, sin interrumpir las actividades pedagógicas del docente acompañado.

Los GIA, como parte de las estrategias de atención grupal, son espacios de reuniones que fomentan oportunidades de inter-aprendizaje y de trabajo en equipo, a través de las cuales se busca promover la reflexión colectiva y el enriquecimiento de los aprendizajes a partir de la experiencia de sus pares. Esta estrategia también permite la construcción de conocimientos de manera colectiva y el planteamiento de propuestas pedagógicas que contribuyan al desarrollo de mejores prácticas pedagógicas en aulas multigrado. Los GIA se diseñan y ejecutan en función a necesidades, demandas o una problemática común identificada durante las visitas que realizan los acompañantes, o a partir de una buena práctica identificada.

Para la organización de un GIA se debe tener en consideración la cercanía y accesibilidad geográfica de las IIEE, así como la identificación conjunta de las demandas comunes en el grupo de docentes. A partir de ello el acompañante evalúa si lleva a cabo 1 o más GIA para permitir la participación efectiva de todos los docentes acompañados. Asimismo, para el desarrollo de esta estrategia, los participantes asumen roles y funciones de manera rotativa. Se busca conformar comunidades de aprendizaje de docentes en donde la problematización y reflexión de la práctica se vuelva un hábito de aprendizaje.

Como parte de la planificación del GIA, el acompañante debe elaborar el diseño metodológico y los respectivos materiales formativos a utilizar, en base a las demandas/necesidades identificadas en cada visita realizada. Dentro del diseño se incluyen datos informativos del GIA; objetivos de aprendizaje; y contenidos y estrategias metodológicas. Asimismo, dentro de cada GIA, y con ayuda de los docentes se acuerdan la fecha; y temática del siguiente GIA en función a las demandas/necesidades grupales.

En cada GIA, el acompañante desarrolla las siguientes acciones:

- Revisa las necesidades identificadas en cada visita y los resultados de la ficha diagnóstica de demandas de fortalecimiento de capacidades para priorizar la demanda/necesidad de atención.

- Ingresa mensualmente al sistema la ficha de programación de GIA, prevista por la OSEE y el Gestor Local quien debe dar su aprobación, en coordinación con el especialista pedagógico DISER⁴.
- Elabora el diseño metodológico y los respectivos materiales formativos a utilizar en el GIA, en base a las demandas/necesidades identificadas considerando las cuatro horas establecidas en su rol docente y las dos en su rol de director.

Para el caso de los docentes que asumen el rol de director, se desarrollan temas vinculados a la gestión educativa.

Finalmente, como parte de la ejecución de cada GIA el acompañante:

- Se presenta a la reunión con tiempo de anticipación al horario establecido.
- Promueve la revisión conjunta del cumplimiento de los compromisos del GIA anterior (a partir del segundo GIA).
- Inicia el GIA presentando a los docentes el objetivo de aprendizaje y las actividades a desarrollar.
- Plantea el tema, promueve la participación e intercambio de experiencias, asumiendo un rol mediador.
- Aplica estrategias para generar la reflexión en base al tema abordado o la experiencia de la práctica docente, presentada en beneficio de la mejora de su práctica en el aula. Durante las interacciones de los docentes observa y registra el desempeño del docente en el cuaderno de campo (desempeño 30 priorizado del MBDD).
- Aclara dudas, realiza propuestas y establece consensos que contribuyan a mejorar su desempeño.
- Facilita información teórica y a la vez genera en el docente la necesidad de investigar respecto al tema abordado generando nuevos conocimientos, para sustentar el cambio de la práctica pedagógica o reforzarla.

4 Si bien el manual no lo especifica, según la información recabada en las entrevistas, esto se refiere al registro en el aplicativo Excel, en cuanto al registro de actividades realizadas en el GIA. Una vez implementado el sistema SIGMA 2.0, este registro será realizado en dicho sistema.

- Recoge las apreciaciones de los participantes para evaluar el logro del objetivo de aprendizaje y establecimiento de compromisos.
- Acuerdan la fecha; y temática del siguiente GIA en función a las demandas/necesidades grupales; y la forma de organización de los participantes.
- Para el caso de los docentes que asumen el rol de director, se desarrollan temas vinculados a la gestión educativa.

Talleres de actualización docente

El acompañante debe realizar 2 talleres de actualización al año. El primero presenta una duración de 16 horas pedagógicas distribuidas en 2 días, mientras que el segundo tiene una duración de 64 horas pedagógicas distribuidas en 8 días. Estos talleres se desarrollan fuera del horario escolar y en el periodo vacacional de los estudiantes.

El objetivo de estos talleres es actualizar los conocimientos que poseen los docentes en función a sus necesidades comunes, previamente identificadas y consensuadas entre el grupo de acompañantes pedagógicos de la UGEL.

En este sentido, la metodología base para estos talleres se caracteriza por promover la reflexión crítica, la profundización teórica y el planteamiento de propuestas de mejora de la práctica pedagógica. Esta metodología se desarrolla a partir del análisis de situaciones reales de las aulas en las IIEE focalizadas, de vivenciar estrategias metodológicas, simulaciones con docentes, análisis de casos, videos, intercambio de experiencias, trabajo colaborativo, socialización de productos individuales o grupales, entre otros.

El Especialista Pedagógico DISER, el Jefe de AGP, el Gestor Local de Intervenciones y los acompañantes pedagógicos se reúnen para precisar los aspectos pedagógicos y logísticos a considerar en el plan del taller de actualización de acuerdo a los formatos establecidos en la UGEL⁵. En este se realizan

5 Se dará mayor detalle al respecto de los actores mencionados en la siguiente sección (roles y funciones).

las propuestas de contenidos y estrategias para el taller. Luego, a partir de este, y con la asesoría del Especialista Pedagógico DISER, cada equipo de acompañantes pedagógicos por UGEL elabora el diseño metodológico del taller. En este último se debe incluir datos informativos (facilitador, duración total en horas, fecha, lugar de ejecución) y se definen los objetivos de aprendizaje, contenidos, públicos objetivo, metodología, recursos y materiales (separatas, laptop, entre otros), e instrumentos de evaluación. Sobre ello, los objetivos deben permitir abordar las necesidades fortalecimiento de capacidades identificadas.

Los talleres de actualización se desarrollan principalmente bajo los siguientes lineamientos:

- El plan del taller de actualización debe contener los siguientes elementos del diseño metodológico: objetivo de aprendizaje, competencias, desempeños, indicadores, contenidos y estrategias, recursos y materiales.
- Los docentes acompañados se trasladan a una sede para participar en los talleres de actualización
- El taller debe orientarse a mejorar el desempeño docente y superar las debilidades identificadas.
- Las temáticas se desarrollan teniendo como metodología la formación de adultos.
- Se recoge las experiencias y saberes precios, se revisa información y se promueve el pensamiento crítico.
- A través de diversas estrategias se promueve el trabajo individual, colectivo y cooperativo.

Cabe mencionar que para el desarrollo de las tres actividades de la estrategia de acompañamiento, no se plantea una estrategia diferenciada por regiones, es decir, el manual presenta un protocolo estandarizado para todos los acompañantes para las diferentes regiones del ámbito de intervención. De este modo, de acuerdo a la propuesta de la intervención, un servicio diferenciado o que responda a necesidades particulares se debe evidenciar en la atención de cada docente según sus demandas y necesidades, lo que

es promovido por los lineamientos desde el diagnóstico hasta la ejecución y evaluación de docentes.

Tercera etapa - Evaluación del acompañamiento pedagógico

Para la evaluación del acompañamiento pedagógico multigrado se toma como punto de partida los resultados del diagnóstico y el nivel de avance logrado durante la ejecución de las visitas con asesoría personalizada, GIA y talleres de actualización. Asimismo, la evaluación del acompañamiento requiere que se realice un balance de los logros del desempeño de los docentes en función a las competencias y desempeños priorizados del MBDD y las metas consideradas en el Plan de Acompañamiento Pedagógico.

A través de este balance se busca consolidar la información recogida durante el proceso de acompañamiento pedagógico al docente de aula. Adicionalmente, permite identificar puntos críticos, con cuya base se puede implementar los reajustes necesarios de la planificación del año siguiente y, de esta manera, continuar con el fortalecimiento de capacidades de los docentes acompañados hasta finalizar el tercer año de intervención.

Esta etapa consta, principalmente de dos procesos:

Figura 6 **Procesos de evaluación del acompañamiento pedagógico**



Fuente: Manual de Acompañamiento Pedagógico a IE Multigrado

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

En primer lugar, el acompañante pedagógico realiza la última visita, llamada *visita de cierre*. El objetivo de esta es realizar un balance de manera

conjunta con el docente sobre su desempeño en relación con las competencias y desempeños priorizados. En esta visita, se plantea que el acompañante, los docentes/directores y los estudiantes compartan percepciones sobre el proceso vivido y los avances logrados. La participación de los estudiantes se observa principalmente durante el desarrollo de la visita, ya que el acompañante puede interactuar con ellos mediante preguntas que permitan un mayor conocimiento sobre el progreso logrado.

En esta visita, el acompañante también lleva a cabo una observación participante durante toda la jornada pedagógica (5 horas). Luego de esta, se deberá reunir con el docente para realizar el balance del proceso vivido, mediante una evaluación de los logros alcanzados en contraste con la situación inicial identificada en la visita diagnóstica, el proceso de avance durante la ejecución de las visitas en aula con asesoría personalizada, los GIA, y los talleres de actualización, además de la situación final. A partir de este proceso, se definen las tareas pendientes a realizar el siguiente año en función a los desempeños que faltan mejorar.

El producto a desarrollar a partir de esta visita es el informe final de cierre de la intervención del año. Este contiene las metas atendidas, los aspectos/desempeños que han mejorado, los que faltan mejorar, las lecciones aprendidas y recomendaciones.

Como hechos estilizados, se tiene que tomar en cuenta que esta intervención realiza el acompañamiento pedagógico multigrado en las 24 regiones con un total de 6 404 IIEE, con lo que aproximadamente 1 878 acompañantes realizan seguimiento la labor pedagógica a 14 391 maestros.

1.4. Roles y funciones

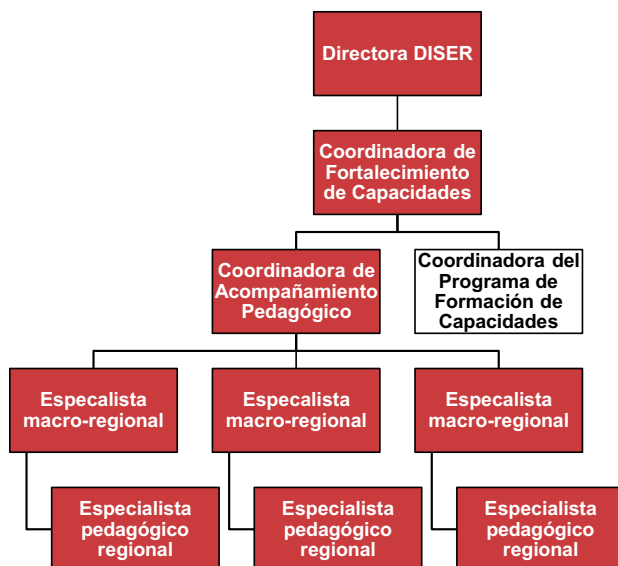
A continuación, se presentan los actores participantes de la intervención, los cuales se dividen en dos grupos de acuerdo a su autonomía: actores del MINE-DU y actores regionales, sobre los cuales se hará referencia sobre sus roles y funciones. Finalmente se presenta un último acápite de otros actores involucrados,

que si bien no forman parte del organigrama de la intervención, son relevantes para la ejecución de actividades de la misma.

1.4.1. Actores del MINEDU

En esta sección se presenta la descripción de roles dentro del MINEDU, que se han identificado como claves para la gestión pedagógica y organizacional del acompañamiento pedagógico multigrado y que están involucrados en el desarrollo de la estrategia en análisis. La definición de roles y funciones de estos actores se obtienen principalmente del Manual del Acompañante Pedagógico – Acompañamiento pedagógico a IE Multigrado (Ministerio de Educación, 2016) y de las entrevistas realizadas por el equipo consultor. Los actores a este nivel se presentan en el siguiente organigrama.

Figura 7
Organigrama de actores principales del MINEDU



Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

- **Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DISER).** La DISER perteneciente a la DIGEIBIRA dentro del Viceministerio de Gestión Pedagógica del MINEDU, es la unidad responsable de formular e implementar articuladamente las políticas, planes, y propuestas pedagógicas de los servicios educativos brindados en instituciones educativas multigrado monolingüe castellano, así como los servicios educativos para el ámbito rural.
- **Coordinación de Fortalecimiento de Capacidades.** Como parte de la DISER se encuentra la Coordinación de Fortalecimiento de Capacidades, cuya función es establecer las acciones de fortalecimiento de capacidades para los servicios educativos multigrado, las cuales están divididas en dos coordinaciones: la Coordinación de Acompañamiento Pedagógico, y la Coordinación del Programa de Formación de Capacidades. Esta instancia que se encarga de brindar lineamientos, soporte y realizar seguimiento a las acciones de acompañamiento pedagógico multigrado, para lo cual despliega un equipo de 11 especialistas macro-regionales. Estos actores deben fortalecer los procesos de la intervención, dar asistencia técnica pedagógica y monitorear a los actores involucrados dentro de un determinado grupo de regiones. Asimismo, deben supervisar al equipo de 60 especialistas regionales.
- **Coordinación de Acompañamiento Pedagógico.** Desde la Coordinación de Acompañamiento Pedagógico se debe velar por la implementación lineamientos, soporte y seguimiento a las acciones de acompañamiento pedagógico de las IIEE multigrado, junto con el equipo de especialistas macro-regionales.
- **Especialista macro-regional.** Es el encargado de dinamizar la gestión del acompañamiento, monitorear la intervención de los especialistas pedagógicos en la región en el marco de la formación y supervisar el cumplimiento de sus funciones, así como fortalecer los procesos de intervención y dar asistencia técnica pedagógica. El especialista tiene a su cargo un grupo de regiones para llevar a cabo las tareas de asistencia técnica, soporte y monitoreo de los especialistas

pedagógicos regionales y los actores relacionados con la intervención que se encuentran en regiones (gestor regional/local y coordinador/responsable de la calidad de la información de las DRE y UGEL). El equipo de la DISER cuenta con 11 especialistas macro-regionales, y si bien visitan las regiones y a los especialistas regionales, se encuentran principalmente en las oficinas centrales de la DISER.

- **Especialista pedagógico regional.** El especialista pedagógico es un profesional calificado contratado por el MINEDU bajo la dependencia de la DISER con la finalidad de brindar soporte técnico pedagógico a la labor del acompañante. Así, tienen la función de asesorar a los acompañantes en la organización, planificación y desarrollo pedagógico de talleres con docentes, GIA y visitas en aula.

El especialista debe desarrollar esta labor a través de la ejecución de talleres de fortalecimiento de capacidades al acompañante pedagógico, acciones de asistencia técnico pedagógica y monitoreo a través de visitas en campo, reuniones de trabajo y asesoría a distancia. Por otro lado, este especialista debe presentar su cronograma mensual de trabajo a los especialistas macro-regionales, en el cual se incluye los objetivos y estrategias del plan de intervención.

Actualmente, el equipo cuenta con 60 especialistas regionales, los cuales tienen a su cargo alrededor de 1 878 acompañantes pedagógicos, y trabajan en coordinación con las DRE y UGEL para dar soporte al servicio de acompañamiento desde la zona.

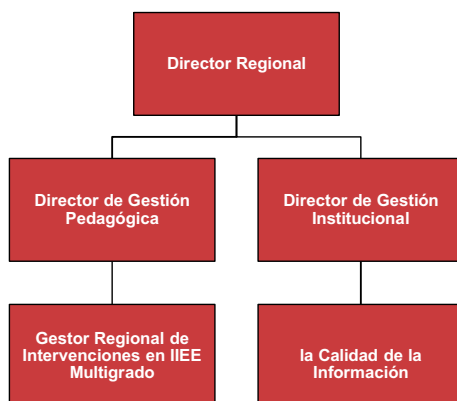
1.4.2. Actores en regiones

Como se señala en el Manual del Acompañante Pedagógico - Acompañamiento pedagógico a IE Multigrado (Ministerio de Educación, 2016), a nivel de las regiones se encuentran tres niveles de actores identificados como importantes dentro de la política de acompañamiento multigrado: los actores a nivel de DRE, los actores a nivel de UGEL, y los actores a nivel de IIEE.

Los roles a nivel de DRE y UGEL tienen funciones principalmente relacionadas con la gestión del servicio. Cabe señalar que las Unidades Ejecutoras (que en la mayoría de casos son las UGEL) son las responsables del manejo de las transferencias presupuestales.

Los actores a nivel de DRE se muestran en el siguiente organigrama, el cual también permite reconocer las relaciones de dependencia entre los diferentes actores.

Figura 8
Organigrama de actores de DRE



Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

A continuación, se presentan tres actores que si bien tienen a su cargo la coordinación de la estrategia de acompañamiento pedagógico multigrado, también desarrollan otras intervenciones del MINEDU implementadas dentro de su región, ya que son responsables de la política educativa a nivel regional. Es decir, no ven únicamente el servicio de acompañamiento analizado:

- **Director Regional.** Autoridad regional responsable de la intervención. Se debe encargar de coordinar con el coordinador territorial de la Dirección de Relaciones Intergubernamentales (DIRI), para garantizar la

implementación efectiva de la intervención cumpliendo con los resultados esperados. El coordinador territorial de la DIRI debe comunicar las alertas al especialista pedagógico para su atención y solución inmediata.

- **Director de Gestión Pedagógica (DGP).** Reconocido como líder de la intervención, debe contribuir a la implementación efectiva y el desarrollo del acompañamiento pedagógico multigrado en el ámbito de intervención, considerando los lineamientos y la normatividad emitida por el MINEDU.

El Director de Gestión Pedagógica también debe garantizar la calidad técnica de los productos y el cumplimiento de las metas establecidas a nivel regional. Asimismo, tiene la función de elaborar reportes semestrales sobre el cumplimiento de metas físicas y financieras, así como de la evaluación de mejora de desempeño docente a nivel regional durante el desarrollo de la intervención.

- **Director de Gestión Institucional (DGI).** Debe asegurar el cumplimiento de metas físicas y financieras en los plazos establecidos en coordinación con los planificadores y financistas de la DRE y los monitores de gestión de EBR. Además, debe coordinar permanentemente con el coordinador regional de la calidad de la información y el gestor regional de intervenciones para realizar acciones de planificación y seguimiento a la ejecución de la intervención.

Por otro lado, los siguientes dos actores regionales definidos a continuación se encargan del desarrollo de las intervenciones de acompañamiento pedagógico en la región. Sus funciones se definen en el Manual del Acompañante Pedagógico – Acompañamiento pedagógico a IE Multigrado (Ministerio de Educación, 2016), y fueron incorporados como actores participantes de la intervención a partir del año 2016:

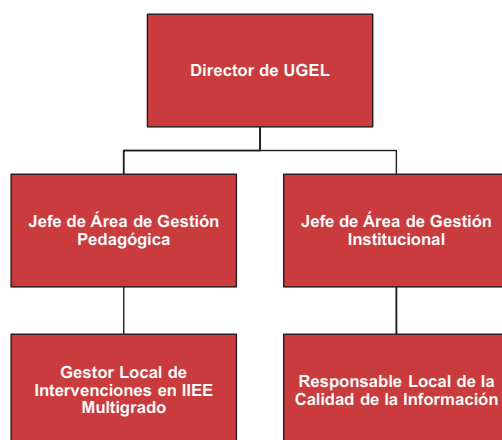
- **Gestor Regional de Intervenciones en IIEE Multigrado.** Como responsable de liderar la gestión regional debe:
 - (i) Generar las condiciones administrativas y logísticas para el cumplimiento de metas físicas y financieras en los plazos establecidos en el marco del acompañamiento pedagógico multigrado.

- (ii) Coordinar directamente con el coordinador regional de la calidad de la información, para mantener actualizada la información e identificar alertas en caso exista alguna inconsistencia en la información ingresada al sistema respecto al desarrollo del acompañamiento pedagógico.
 - (iii) Realizar acciones de planificación y seguimiento a la ejecución de la intervención, detectando los avances y alertas respecto al cumplimiento de metas físicas y financieras, en coordinación con los monitores de gestión de EBR, gestores locales de intervenciones, especialista de primaria de la DRE y especialista pedagógico para resolver los problemas presentados.
 - (iv) Procesar, analizar la información y reportar mensualmente el cumplimiento de las metas físicas del acompañamiento pedagógico a nivel regional, tomando como insumo los reportes de los gestores locales.
 - (v) Procesar, analizar la información y elaborar el informe semestral de cumplimiento de las actividades de acompañamiento pedagógico multigrado, tomando como insumo los reportes de los gestores locales para remitirlo al MINEDU.
- **Coordinador Regional de la Calidad de la Información.** Como responsable de hacer seguimiento en la gestión institucional, debe realizar las siguientes acciones:
 - (i) Velar por el registro adecuado y oportuno de la información, reduciendo los posibles errores en el registro de la misma dentro de los sistemas de información sectoriales tales como Nexus, Censo Escolar, SIAGIE, Padrón escolar, entre otros, relacionados con la intervención asegurando la implementación oportuna y efectiva.
 - (ii) Capacitar, conjuntamente con los Responsables Locales de Calidad de la Información de la jurisdicción, a los acompañantes y gestores responsables de la intervención sobre el adecuado registro de sus actividades.
 - (iii) Consolidar los informes generados por los responsables de la calidad de la información de cada UGEL.
 - (iv) Atender los requerimientos de información solicitada por el MINEDU (DISER) en la forma y plazos que éste señale.

- (v) Reportar a la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) del Ministerio de Educación problemas persistentes o inconsistencia en el registro de información que sean identificados en su región.

En segundo lugar, los actores a nivel de UGEL se muestran en el siguiente organigrama:

Figura 9
Organigrama de actores de UGEL



Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

De la misma manera que en los actores regionales, los siguientes tres actores locales son responsables de la política educativa a nivel regional y no solamente del acompañamiento pedagógico multigrado:

- **Director de UGEL.** Autoridad local responsable de la intervención. Se debe encargar de coordinar con el coordinador territorial de la DIRI para garantizar la implementación efectiva de la intervención. El coordinador territorial de la DIRI comunica las alertas al especialista pedagógico para su atención y solución inmediata.
- **Jefe de Área de Gestión Pedagógica (AGP).** Reconocido como líder de la intervención, debe contribuir a la implementación efectiva y desarrollo

del acompañamiento pedagógico en el ámbito de intervención, considerando los lineamientos y la normatividad emitida por el MINEDU. El Jefe de Área de Gestión Pedagógica también debe garantizar la calidad técnica de los productos y el cumplimiento de las metas establecidas a nivel local. Además, formaliza y acredita la intervención de los acompañantes pedagógicos a través de un documento oficial emitido por la UGEL y remitido a los directores de las IIEE focalizadas. Asimismo, se encarga de elaborar informes semestrales y anuales sobre el avance de la intervención en el marco del acompañamiento que remite al Director de Gestión Pedagógica de la DRE.

- **Jefe del Área de Gestión Institucional (AGI).** Debe asegurar el cumplimiento de metas físicas y financieras en los plazos establecidos en coordinación con los planificadores y financistas de la UGEL. Además, coordina permanentemente con el responsable local de la calidad de la información y el gestor local de intervenciones para realizar acciones de planificación y seguimiento a la ejecución de la intervención.

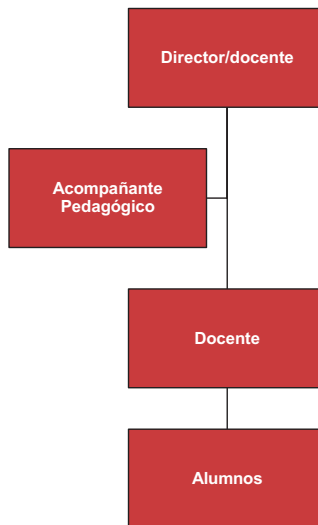
Luego, los dos siguientes actores locales se encargan exclusivamente del desarrollo del acompañamiento pedagógico multigrado y EIB. Sus funciones igualmente se definen en el Manual del Acompañante Pedagógico – Acompañamiento pedagógico a IE Multigrado (Ministerio de Educación, 2016), y fueron incorporados como actores participantes de la intervención a partir del año 2016:

- **Gestor Local de Intervenciones en IIEE Multigrado.** Como responsable de liderar la gestión local, debe realizar las siguientes acciones:
 - (i) Apoyar en la gestión de los procesos administrativos y logísticos para la adquisición de bienes y contratación de servicios para el desarrollo oportuno del acompañamiento pedagógico (CAS, asignación y rendición de viáticos, servicio de multicopiado, compra y entrega de kits de materiales para visitas en aula, GIA y talleres; pago de honorarios etc.).
 - (ii) Realizar acciones de planificación y monitoreo a la ejecución de la estrategia para garantizar el cumplimiento de metas físicas, detectando los

- avances y alertas, en coordinación con el especialista de primaria de la UGEL y especialista pedagógico de la sede central para resolver los problemas presentados.
- (iii) Revisar mensualmente, en el sistema, la programación de las visitas, GIA y talleres realizada por los acompañantes pedagógicos en coordinación con el especialista pedagógico en región para su validación, además recibe el plan de los talleres de actualización docente y es responsable de la parte logística, asegurando que se cuente con las condiciones necesarias para el desarrollo del mismo (local, materiales, equipos, entre otros).
 - (iv) Coordinar directamente con el responsable local de la calidad de la información para mantener actualizada la información e identificar alertas en caso exista alguna inconsistencia en la información ingresada al sistema respecto al desarrollo del acompañamiento pedagógico, debe informar los avances y las alertas sobre el desarrollo del acompañamiento pedagógico al monitor de gestión de EBR quién es el responsable de evaluar su intervención efectiva.
 - (v) Elaborar el reporte mensual del cumplimiento de la adquisición de bienes y contratación de servicios necesarios para la ejecución de las actividades de acompañamiento pedagógico.
 - (vi) Elaborar el reporte mensual y semestral por acompañante pedagógico del monitoreo al cumplimiento de las metas físicas del acompañamiento pedagógico a los Directores y/o Jefes de Gestión Pedagógica de las DRE y UGEL contratantes.
 - (vii) Acopia los informes pedagógicos y plan de acompañamiento que remiten los acompañantes de manera mensual y los deriva al área correspondiente para el monitoreo al desempeño del docente.
 - (viii) Elaborar el informe semestral de cumplimiento de las actividades de acompañamiento pedagógico multigrado que la UGEL tenga asignadas dirigido a la DRE para su reporte al MINEDU, el cual compendia ambos informes en uno sólo.
 - (ix) Liderar la gestión local en cuanto a las intervenciones de AP Multigrado y EIB.

- **Responsable Local de la Calidad de la Información.** Como responsable de hacer seguimiento en la gestión institucional, debe realizar las siguientes acciones:
 - (i) Asistir técnicamente al trabajo que desarrolla la UGEL en la mejora de la calidad de la información registrada por los especialistas de UGEL o directores de IIEE en los sistemas existentes (Nexus, SIAGIE, Padrón Nacional de IIEE y Programas, Padrón de acompañamiento, Materiales en IIEE y Censo Escolar), con la finalidad de reducir los posibles errores de registro y a la vez asegurar la implementación oportuna y efectiva de la intervención.
 - (ii) Capacitar, conjuntamente con el Coordinador Regional de Calidad de la Información a los acompañantes y coordinadores y responsables de la intervención sobre el adecuado registro de sus actividades.

Figura 10
Esquema de actores a nivel de IIEE



- (iii) Revisar la información registrada en los sistemas de información sectoriales Nexus, Censo Escolar, Padrón de Acompañamiento y Materiales en IIEE y emitir informes que alerten a los responsables de los sistemas existentes sobre la inconsistencia de la información para realizar acciones que promuevan la actualización de la información.
- (iv) Apoyar en las evaluaciones de las intervenciones priorizadas por la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) del Ministerio de Educación para el seguimiento de ciertos indicadores, supervisión, entre otros, apoyo para el levantamiento de información para estudios.

En tercer lugar, los actores a nivel de IIEE se muestra en la figura 10:

- **Acompañantes Pedagógicos.** El acompañante pedagógico es un profesional de la educación, responsable de fortalecer y desarrollar, en el contexto de la escuela, las competencias profesionales de los docentes/directores de las IIEE multigrado, con la finalidad de mejorar su práctica pedagógica y así incrementar los aprendizajes de los niños y niñas del ámbito rural. Específicamente, se desempeñan en escuelas unidocentes y multigrado de habla castellana.

Este fortalecimiento de capacidades se promueve a través de las visitas en aula, GIA y talleres de actualización docente de manera planificada y sistemática. Asimismo, el acompañante debe planificar el proceso de acompañamiento pedagógico para incrementar las capacidades profesionales de los docentes a su cargo mediante las herramientas pertinentes para dicho fin.

Sobre lo anterior, el acompañante debe facilitar la reflexión crítica de la práctica pedagógica del docente durante las visitas de observación en el aula, desarrollo de los GIA y los talleres de actualización. A través de esto, el acompañante debe desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes asociados a las competencias y desempeños priorizados. Asimismo, debe asesorar al docente/director en la articulación entre la familia, comunidad y escuela alrededor de los procesos educativos.

El acompañante coordina con el especialista pedagógico regional, ya que como se mencionó, este último brinda soporte técnico pedagógico al acompañante y se encarga de monitorear su desempeño. Finalmente, elabora informes técnicos, de manera mensual, sobre las acciones desarrolladas y los envía al Gestor Local de Intervenciones de la UGEL o al director de gestión pedagógica.

- **Docentes/directores.** Una vez focalizada la IE, todos los docentes/directores o docentes pertenecientes a la institución son los beneficiarios de la estrategia de acompañamiento pedagógico, responsables de asegurar el logro de aprendizajes de los estudiantes. Reciben orientación, apoyo y asesoramiento de un acompañante pedagógico a través de visitas en aula, GIA y talleres de actualización con el propósito de transformar su práctica pedagógica.
- **Estudiantes.** Son los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, capaces de potenciar sus habilidades y destrezas, partícipes activos en la construcción de sus aprendizajes bajo la orientación docente.

1.4.3. Otros actores involucrados

- **Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR).** Es la dirección responsable de proponer políticas y documentos normativos, así como de dirigir de manera articulada la implementación de las acciones para la mejora y logro de los aprendizajes, y el acceso, permanencia y culminación oportuna de la educación básica regular. Depende del Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica. Así, en el marco de las escuelas multigrado, tiene como función conducir y supervisar la formulación, implementación y evaluación del Currículo Nacional, considerando los enfoques intercultural, bilingüe, inclusivo, ambiental y comunitario, en coordinación con las Direcciones Generales correspondientes.
- **Coordinación del PELA.** Unidad encargada del monitoreo de todas las intervenciones desarrolladas en el marco del PELA. En ese sentido, tiene constante coordinación con la unidad implementadora.

- **Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural, Bilingüe, y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA).** Esta dirección es responsable de formular políticas, planes y documentos normativos para la educación básica alternativa; intercultural bilingüe; y los servicios educativos brindados en instituciones para el ámbito rural; así como de dirigir de manera articulada su implementación. Se encarga de determinar las necesidades de formación docente en servicio, correspondientes a su ámbito de competencia, y establecer contenido y modalidades pertinentes; así como supervisar su implementación. Además, organiza y supervisa la prestación de asistencia técnica en materia pedagógica, en el ámbito de su competencia. Depende del Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica, y tiene a su cargo a la DISER.
- **Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS).** Es el equipo responsable de proponer, implementar y evaluar los lineamientos de política y demás documentos normativos para la formación en servicio de docentes. Asimismo, se encarga de formular, conducir, supervisar y evaluar los programas de formación y capacitación para directores y profesores; así como proponer la normativa necesaria para su implementación y operatividad, y emitir opinión e informes en dichas materias. Depende de la Dirección General de Desarrollo Docente. En relación con la intervención, al dar los lineamientos respecto a la formación de docentes, da las pautas respecto a los contenidos y principales temáticas a ser desarrolladas como parte del acompañamiento.
- **Unidad de Planificación y Presupuesto (UPP).** Es responsable de conducir los procesos de planeamiento y presupuesto del ministerio así como coordinar con las entidades del sector los procesos que correspondan en el ámbito de su competencia. Se encarga de analizar, evaluar, estimar y proponer la prioridad para la atención de las demandas de recursos, de acuerdo con la normatividad vigente y los Planes Sectoriales aprobados. Depende de la Oficina de Planificación Estratégica y Presupuesto. Dadas sus funciones, la intervención debe coordinar con dicha unidad la asignación presupuestal.

- Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE). Esta unidad es responsable de coordinar el proceso de producción, recolección, integración y análisis de información estadística, de desempeño y de impacto de las intervenciones de la política educativa. Asimismo, conduce el proceso de seguimiento y evaluación de las intervenciones. Depende de la Secretaría de Planificación Estratégica. Dado que la oficina conglomerada las herramientas de seguimiento de todas las intervenciones, la intervención debe coordinar con la OSEE los procesos de registro de información, tanto para el monitoreo de metas físicas como para la generación de herramientas de seguimiento a resultados y la ejecución de evaluaciones.
- Dirección de Relaciones Intergubernamentales (DIRI). Es la unidad orgánica responsable de desarrollar y fortalecer las relaciones intergubernamentales, así como proponer políticas de articulación de las intervenciones educativas a fin de procurar la convergencia de políticas, planes y proyectos de los diferentes niveles de gobierno. Se encarga de formular estrategias que procuren la convergencia de los objetivos nacionales, regionales y locales, para la implementación de las respectivas políticas, planes y proyectos, en materia de educación. Depende de la Dirección General de Gestión Descentralizada. Dentro de la intervención, como se señaló previamente, es la unidad encargada de coordinar con los directores de DRE y UGEL la implementación de la intervención, en el nivel más alto de coordinación de estas unidades descentralizadas, a diferencia del equipo de DISER que coordina con funcionarios medios.

1.4.4. Coordinación Interinstitucional

En cuanto a la repartición de funciones, estas se encuentran divididas de acuerdo a niveles. Por un lado, los actores a nivel del MINEDU, especialistas macro regionales y especialistas pedagógicos regionales, se encargan principalmente

de la conducción del contenido pedagógico de la intervención. Por otro lado, los actores a nivel regional (a nivel de DRE) deben garantizar el cumplimiento del protocolo establecido para el acompañamiento en coordinación con los actores a nivel local. Por tanto, estos actores deben realizar las coordinaciones pertinentes para la correcta articulación de sus funciones. Específicamente, los actores a nivel regional (gestor regional y coordinador regional de la calidad de la información) coordinan con los especialistas macro regionales, mientras que los actores a nivel local (gestor local y responsable de la calidad de la información) coordinan con los especialistas regionales. Luego, se presenta una interacción directa entre los especialistas regionales y los acompañantes pedagógicos a través del monitoreo y asistencia técnica que les deben brindar para lograr un acompañamiento efectivo a los docentes.

Asimismo, en las entrevistas realizadas por el equipo consultor, tanto las de campo como las centrales, permiten observar una interacción directa entre los actores locales, regionales y el MINEDU. En primer lugar, el gestor local verifica el cumplimiento del protocolo de los acompañantes y elabora un informe por acompañante que es enviado al jefe del área de gestión pedagógica de la UGEL. Este último elabora informes sobre el avance de la intervención considerando el desarrollo de cada acompañante. Luego, a partir de esto, ambos actores reportan conjuntamente al gestor regional. Este gestor verifica la información recibida y se la envía al director de gestión pedagógica de la DRE. Este director realiza un reporte de metas y cumplimiento de protocolo a nivel regional que se envía al MINEDU. En este nivel, las distintas unidades del MINEDU que reciben dicha información (principalmente la DISER y la coordinación del PELA) analizan la información y elaboran planes de mejora que se transmiten por distintos canales de regreso a las regiones.

1.5. Seguimiento y monitoreo

En la presente sección se describirán las diferentes herramientas y sistemas que se vienen desarrollando para realizar el seguimiento y evaluación de la

intervención. Para ello, se presentan la normativa, iniciativas y herramientas desarrolladas para el seguimiento de la intervención.

1.5.1. Normativa, herramientas y sistemas de seguimiento

De acuerdo con la norma técnica RSG N°008-2016-MINEDU, el acompañamiento pedagógico deberá implementar procesos de seguimiento y evaluación que aseguren que las intervenciones formativas sean de calidad y alcancen los resultados esperados.

En la citada RSG se establece variables comunes de seguimiento y evaluación que aplican para todas las intervenciones de acompañamiento⁶, donde indica las responsabilidades, la periodicidad de recojo de información, y los medios donde se reportan. De la misma manera, estipula que el MINEDU es responsable de implementar las variables de seguimiento y evaluación. Así, se recoge toda la información que detalla la RSG en la tabla 3.

Figura 11
Secuencia de Monitoreo



Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

6 Las modalidades de Acompañamiento Pedagógico son las siguientes: IIEE Inicial, IIEE Primaria, EIB, IIEE Unidocente y Multigrado, IIEE Secundaria Rural, IIEE Educación Física, e IIEE Secundaria JEC.

Tabla 3
VARIABLES COMUNES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Fase	Variable	Responsables	Periodicidad	Medio de reporte
Seguimiento	Cumplimiento del Plan Anual de Acompañamiento (**)	UGEL recoge, registra la información y adopta las acciones pertinentes de ser necesario	Mensual	Reporte mensual de acompañamiento
	Desempeño del acompañante (visitas de aula y estrategias complementarias)	UGEL (responsable de la intervención) recoger, registra, analiza la información a fin de verificar de manera progresiva los avances identificados y/o las acciones de que corresponda implementar	Mayo y Octubre	Reporte trimestral de acompañamiento
		Direcciones del MINEDU que coordinan las diferentes intervenciones de acompañamiento realizan monitoreo selectivo y reportan resultados a DIFODS. MINEDU - DIFODS podrá realizar supervisión muestral.	Junio - Noviembre	Informe
Monitoreo a docente acompañado	Progreso anual en el desempeño de los profesores	Especialistas Pedagógicos y Acompañantes (DRE y UGEL) registran información de acompañamiento	Inicio y término del año	Reporte mensual y trimestral de acompañamiento
		Coordinadores y responsables de calidad de la información (DRE y UGEL) sistematizan y verifican consistencia de la información	Mensual	Reporte mensual de calidad de información
		El MINEDU consolida información, general reportes e informes y adopta correctivos de ser necesarios	Semestral: Junio y Diciembre	Informe
Evaluación	Satisfacción del docente acompañado sobre la calidad del acompañamiento recibido	MINEDU - DIFODS elabora cuestionario de satisfacción y analiza resultados	Agosto Una vez al año	Informe de resultados de satisfacción del profesor
	Desempeño de los profesores al finalizar la intervención	MINEDU - DIFODS aplica instrumento de observación a una muestra de profesores	Al término de la intervención (*)	Informe
	Desempeño de los profesores luego de seis meses de culminada la intervención (**)	MINEDU - DIFODS aplica instrumento de observación a una muestra de profesores	A los 6 meses de terminada la intervención	Informe Final

(*) Se considera que la intervención tiene una duración de tres (03) años.

(**) En el informe final de acompañamiento se encuentran comprendidas tanto las visitas de aula como las actividades y recursos pedagógicos especificados en el acápite 6.6 de la RSG N°008-2016-MINEDU de acuerdo al tipo de intervención.

Fuente: RSG N°008-2016-MINEDU.

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

En general, se observan los roles que cumplen distintos actores en cuanto a los sistemas de seguimiento. No obstante, la normativa no abarca las diferentes estrategias de monitoreo con las que cuenta la intervención.

En la figura 11 se describe la línea de monitoreo que se sigue, según el cargo: los especialistas macro regionales monitorean a los regionales; los regionales, a los acompañantes; y los acompañantes a los docentes. De acuerdo a la información recabada en entrevistas y a lo estipulado en la tabla antes presentada a continuación se describen las principales acciones de monitoreo y seguimiento.

Los actores administrativos a nivel de DRE y UGEL se encargan del recojo de información de metas físicas y de la sistematización de la misma, específicamente, los gestores locales y regionales. Ellos validan la información que registra el acompañante en el aplicativo Excel, y que también se encuentra en versiones iniciales del SIGMA 2.0.

En segundo lugar, la UGEL se encarga de realizar un reporte mensual de acompañamiento para evaluar el cumplimiento del Plan Anual de Acompañamiento

Respecto al desempeño del acompañante, de acuerdo a lo señalado en la tabla, la UGEL recoge la información y lleva a cabo reportes trimestrales; mientras que las direcciones del MINEDU realizan un monitoreo selectivo y la DIFODS puede realizar supervisión muestral. Sobre esta información se debe elaborar un informe.

Por último, de acuerdo a la variable Progreso anual en el desempeño de los profesores de la tabla, los especialistas pedagógicos, acompañantes y responsables / coordinadores de la calidad de la información se encargan de registrar el progreso de desempeño de profesores, para lo cual elaboran reportes de acompañamiento y de la calidad de información.

1.5.2. Sistemas de información y otras herramientas

A continuación se presentan los principales sistemas de información para el seguimiento de la intervención, así como herramientas paralelas o complementarias.

Sigma, Aplicativo Excel y Sigma 2.0

De manera adicional al sistema de reportes e informes planteados en la tabla anterior, desde el año 2013, se cuenta con el sistema de información SIGMA a cargo del equipo implementador de la intervención, el cual permitía realizar un registro de las actividades ejecutadas desde cada UGEL. Sin embargo, de acuerdo a lo señalado en las entrevistas con actores del MINEDU, dicho sistema presentó algunos problemas.

De acuerdo a las entrevistas a nivel central, el principal problema identificado fue que no reportaba información consistente (se reportaban ejecuciones muy bajas o muy altas, incluso sobre el 100%, o no se reportaba) principalmente por falta de procesos de verificación de la información y falta de claridad de la relevancia de registrar dicha información desde las UGEL. Por ello, desde el MINEDU se decidió dejar de utilizar dicho aplicativo, ya que no permitía realizar un seguimiento adecuado a la intervención. A partir del 2016 se decidió elaborar un sistema de información mejorado que sirviera como sistema de registro de actividades para las 7 intervenciones descentralizadas de acompañamiento pedagógico⁷, llamado SIGMA 2.0.

Dado que para inicios del 2016 no se logró implementar el SIGMA 2.0, ya que este requería un tiempo para realizar ajustes a la herramienta anterior, y con el fin de mantener algún tipo de registro, a partir de junio y de manera progresiva hasta noviembre, se implementó un aplicativo Excel en el cual los acompañantes debían registrar la planificación de actividades de acompañamiento del mes siguiente conjuntamente con el registro de ejecución de actividades del mes anterior. Para esto, se planteó que el 5 de cada mes sea la fecha límite para el registro de información por parte del acompañante. Luego, hasta el 10 de cada mes se debe realizar el envío de la información requerida al ministerio, debidamente revisada y validada por los

7 Las modalidades de Acompañamiento Pedagógico son las siguientes: IIEE Inicial, IIEE Primaria, EIB, IIEE Unidocente y Multigrado, IIEE Secundaria Rural, IIEE Educación Física, e IIEE Secundaria JEC.

Figura 12
Procesos de reporte del aplicativo Excel/SIGMA 2.0



Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

actores de la UGEL y/o DRE. Esta información se envió principalmente a través del correo electrónico.

El SIGMA 2.0 está a cargo de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) y a través de esta se puede planificar, monitorear y generar reportes a diferentes niveles de usuarios que se generan a partir de los diferentes actores involucrados.

SIGMA 2.0 permite el registro de rutas, viáticos, materiales para la intervención, así como el registro y validación de la planificación de los acompañantes respecto de sus visitas, GIA y talleres. Asimismo, contiene información predefinida sobre el acompañamiento pedagógico, permite procesar reportes más detallados y un monitoreo efectivo. De esta manera permite recoger información más detallada que su versión anterior. Además, en esta versión se tiene planificado implementar indicadores de desempeño docente.

La principal finalidad de esta herramienta es poder recoger información de metas físicas: programación y ejecución de actividades. En este sentido, SIGMA 2.0 requiere, al igual que el aplicativo Excel, el registro de la ejecución del mes anterior y la planificación del siguiente. Al igual que para

el aplicativo Excel, se planteó que el 5 de cada mes sea la fecha límite para el registro de información por parte del acompañante. Sin embargo, en este caso solo debe darse la revisión y validación de información por parte de la UGEL y/o DRE hasta el 10 de cada mes, ya que la información se encontrará en línea para la revisión y sistematización del MINEDU automáticamente.

Como se mencionó previamente, el acompañante se encarga de registrar la información de planificación y ejecución de actividades, la cual debe ser revisada y validada por el gestor local. Los datos que no sean validados por el gestor, deben ser debidamente corregidos por el acompañante. Luego, para el caso del aplicativo Excel, el encargado del envío de información al ministerio es el Responsable de Calidad de Información para lo cual, también debe haber revisado la consistencia de dicha información (esta función no se aplica para el SIGMA 2.0). Este proceso se muestra en la figura 12.

Este sistema se encuentra en una prueba piloto en el mes de octubre del 2016, y se espera que su implementación se culmine a inicios del 2017.

Semáforo Escuela

De manera adicional, el MINEDU ha creado Semáforo Escuela, una herramienta de gestión que tiene el objetivo de ayudar a las DRE y UGEL a acceder a información detallada del servicio educativo que se brinda en las escuelas de su jurisdicción. Esto a través del recojo de información mensual de una muestra de escuelas públicas de todo el país a través de monitores, quienes recogen información detallada sobre la calidad del servicio educativo. Cada mes se selecciona una muestra diferente de escuelas, de modo que se pueda recoger información de la mayor cantidad de escuelas posible, alcanzando casi a la totalidad al finalizar un año.

Dentro de la información que se recoge se encuentra: la asistencia de estudiantes, docentes y directores, la recepción de materiales, el funcionamiento de servicios básicos, la condición del mobiliario e infraestructura, etc.

Asimismo, dentro de dicho monitoreo se recoge la presencia de los acompañantes en las escuelas, de modo que esta herramienta permite obtener información complementaria al reporte realizado por los acompañantes de sus actividades, dando un medio de verificación adicional, tanto a las DRE y UGEL, como a las oficinas centrales del MINEDU sobre la consistencia y veracidad de los reportado en el SIGMA 2.0.

Rúbricas de observación

Por otro lado, cabe señalar que se vienen desarrollando rúbricas de observación de clase, como instrumentos que permitan al acompañante registrar el nivel en el cual se encuentran los docentes a través de su evaluación en una serie de indicadores respecto a sus competencias. Estos buscan identificar fortalezas y debilidades en las prácticas de los docentes en el aula con el fin de tomar decisiones respecto a la implementación de medidas para la mejora.

De acuerdo al Manual de aplicación de las Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente, los aspectos a evaluar han sido definidos luego de la revisión del MBDD y de una investigación sobre los desempeños docentes que tienen mayor correlación con la enseñanza efectiva. Asimismo, dicho manual señala que estas rúbricas se encuentran en un proceso de pilotaje.

Según las entrevistas realizadas, el MINEDU tiene como objetivo incorporar dichas rúbricas al SIGMA 2.0 con el fin de sistematizar información respecto a la evaluación de los docentes, de modo que se pueda contar con un alcance de la calidad y evolución del servicio brindado.

Sistema de Monitoreo de Prácticas Escolares

Asimismo, como otra iniciativa complementaria, desde la OSEE se ha desarrollado el Sistema de Monitoreo de Prácticas Escolares, que tiene como

objetivo recoger evidencia que permita entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren al interior de las IIEE de nivel primaria y secundaria, así como los procesos de liderazgo y de gestión escolar, brindando insumos que sirvan a otras oficinas del MINEDU para mejorar las intervenciones que buscan impactar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, se propone como una herramienta que permita homogenizar estándares e indicadores a lo largo del MINEDU para medir el desempeño docente y la gestión escolar. Este ha sido aplicado por primera vez el 2016, y a julio de este año se ha visitado 744 IIEE públicas y se ha observado a 3 620 docentes.

1.6. Evaluaciones

Por último, se considera relevante el desarrollo de diferentes evaluaciones que se han realizado en los últimos años respecto al impacto y desarrollo de la intervención de acompañamiento pedagógico en general. Estas se han realizado desde diferentes instancias e instituciones.

En primer lugar, en el año 2013, se produjo la Evaluación de Diseño y Ejecución Presupuestal - EDEP sobre el Acompañamiento Pedagógico (Soltau, Rodríguez, & Sanz, 2013), en la cual se desarrolla esta intervención de manera general y no solo específicamente de la modalidad de multigrado. La EDEP es uno de los cuatro instrumentos del Presupuesto por Resultados (PpR) del MEF y su objetivo es analizar el diseño, la gestión y el desempeño de intervenciones públicas, con la finalidad de que las entidades responsables adopten las mejoras propuestas.

A partir del análisis realizado, se definió como resultado estratégico del acompañamiento lo siguiente: “los docentes acompañados en instituciones educativas públicas multiedad del II ciclo (inicial) y multigrado de primaria de Educación Básica Regular (EBR) han mejorado su práctica pedagógica en aula”. Por ello, se sugirió la construcción de cinco indicadores asociados al mismo número de competencias que se deberían promover entre los

docentes^{8, 9}. Asimismo, el análisis realizado permitió identificar problemas en el diseño, implementación, y presupuesto y resultados dentro de la intervención. A partir de estos y la información recogida se generó una propuesta de recomendación para cada problema identificado.

De la misma manera, el Equipo de Estudios e Investigaciones Presupuestales de la Dirección de Calidad del Gasto Público del MEF realizó la Reseña de Evaluación de Impacto – Acompañamiento Pedagógico. Cabe mencionar que dicha evaluación realizó un análisis general del acompañamiento pedagógico y no un análisis específico de la intervención multigrado. Los resultados de este estudio muestran que el acompañamiento contribuye a un mejor nivel de aprendizaje en comprensión lectora y en matemática. Sobre esto, el impacto generado en matemática es mayor, y en esta área se observa un mayor efecto en las escuelas urbanas y estudiantes mujeres.

De la misma manera, en las escuelas polidocentes completas se genera un impacto mayor que en multigrado. Además, el estudio muestra una reducción significativa del porcentaje de estudiantes que se encuentra debajo del nivel 1 de logro de aprendizaje y un incremento del porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel 1 y 2 de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE).

Luego, en el 2016, desde la Universidad de Harvard se finalizó una Evaluación Rápida de Impacto sobre el Acompañamiento Pedagógico, Soporte

8 Las competencias son las siguiente: (i) identificar de manera precisa los conocimientos y las habilidades que deben aprender sus estudiantes, considerando lo establecido en el currículo y adecuándolo al grado de avance de sus alumnos; (ii) evaluar el progreso de sus estudiantes y analizar la información obtenida de las evaluaciones y trabajos de los estudiantes para identificar los errores más comunes y las dificultades de aprendizaje; (iii) identificar qué estrategias están o no funcionando, y cómo mejorar la didáctica de las áreas fundamentales; (iv) mejorar su gestión de tiempo en el aula; y (v) optimizar el uso de los materiales y recursos disponibles en el aula (cuadernos de autoaprendizaje, rincones, biblioteca del aula).

9 Adicionalmente, se generaron dos propuestas de indicadores: (i) porcentaje de observaciones de aula en las que el docente está involucrado en tareas de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes; (ii) porcentaje de docentes que utilizan el módulo de implementación del currículo ‘rutas de aprendizaje’.

Pedagógico Intercultural (ASPI) y Soporte Pedagógico (Majerowicz Nieto, 2016). El objetivo de este proyecto fue generar evidencia del impacto sobre el aprendizaje estudiantil de las tres intervenciones de formación docente llevadas a cabo en los últimos cinco años, y contribuir a la toma de decisiones presupuestales.

En cuanto a la intervención de acompañamiento pedagógico, se evaluaron los años de implementación del 2013 al 2015, luego del cambio en los criterios de focalización, considerando un 93% de IIEE rurales aproximadamente.

Sobre el acompañamiento pedagógico se encontró que el desarrollo de esta intervención produce un impacto entre aproximadamente 25 y 30 puntos en matemáticas (0.29 de su desviación estándar), y entre 15 y 20 puntos en comprensión lectora (0.25 de su desviación estándar). Asimismo, se realizaron distintas pruebas de robustez para verificar la consistencia de los resultados presentados. A partir de la evaluación de Majerowicz (2016), se pudo generar recomendaciones para mejorar el proceso de focalización, los sistemas de información de las intervenciones y priorizar el seguimiento a intervenciones, incluyendo sistemas de monitoreo.

Finalmente, dentro de los estudios realizados sobre el desarrollo de la intervención en cuestión, se encuentra el documento elaborado por un equipo de investigación del Departamento de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú con el apoyo del proyecto FORGE en el 2016 llamado “El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú” (Rodríguez G., Leyva Zegarra, & Hopkins Barriga, 2016). Al igual que los estudios anteriores, este no realiza un análisis exclusivo de la intervención de multigrado, sino del acompañamiento pedagógico en general.

A través de este estudio se encontró que el acompañamiento pedagógico sí habría tenido efectos positivos y estadísticamente significativos sobre el rendimiento escolar de los estudiantes que culminan el segundo ciclo de la Educación Básica Regular. Por otro lado, se identificó que la experiencia en ambientes de multigrado y formación universitaria de los acompañantes contribuyen a explicar el impacto encontrado sobre el rendimiento.

2. ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN

En esta sección se plantea la estrategia que siguió esta evaluación en función a los objetivos señalados por el MINEDU desde sus diferentes unidades involucradas. De esta manera, primero se presentan dichos objetivos, a continuación, las preguntas de evaluación planteadas, luego las metodologías establecidas para realizar la evaluación, y por último el alcance del recojo de información primaria.

2.1. Objetivos de evaluación

De acuerdo a los Términos de Referencia de la consultoría, los objetivos planteados en el presente estudio buscan generar información y brindar recomendaciones que permitan mejorar la gestión de la intervención y fortalecer la capacidad del MINEDU en la toma de decisiones en materia de política educativa.

2.1.1. Objetivo principal

El objetivo principal de la consultoría es evaluar el diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en IIEE multigrado, a través de las siguientes acciones:

- i. Análisis de diseño: Verificar si el diseño de la política de acompañamiento pedagógico es pertinente para los objetivos planteados.

- ii. **Análisis de Implementación:** Evaluar la implementación de la intervención y sus resultados respecto a los objetivos trazados.

2.1.2. Objetivos específicos

Además, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- i. Evaluar el diseño de la intervención de acompañamiento pedagógico multigrado en todos sus ámbitos.
- ii. Revisar experiencias de intervenciones similares a nivel internacional y analizarlas junto con el caso peruano.
- iii. Evaluar en qué medida la intervención de acompañamiento pedagógico opera de acuerdo a lo esperado en el diseño e identificar la efectividad en el cumplimiento de lineamientos y protocolos establecidos de acuerdo al ámbito de implementación (central, regional y local)
- iv. Evaluar el nivel de avance de implementación e identificar los posibles cuellos de botella y buenas prácticas existentes.
- v. Evaluar los procesos de coordinación entre los responsables a nivel central y los actores regionales y locales (DRE, UGEL, acompañante, docentes y/o directores, etc.).
- vi. Recoger y analizar las percepciones en torno a la implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico por parte de actores regionales y locales (DRE, UGEL, acompañante, docentes y/o directores, etc.)
- vii. Identificar y analizar cambios en el comportamiento y las actividades regulares de los actores regionales y locales (DRE, UGEL, acompañante, docentes y/o directores, etc.)
- viii. Analizar cualquier consecuencia inesperada o posibles factores externos que influyan en el desarrollo de la intervención detectados en la visita de campo.

2.2. Preguntas de evaluación

En función a los objetivos de la consultoría, las temáticas señaladas en los Términos de Referencia y las reuniones de trabajo llevadas a cabo con el sector y FORGE en las cuales se pudo recoger sus principales inquietudes se estableció una matriz de preguntas de evaluación que fueron revisadas y validadas por las instancias del MINEDU involucradas en el estudio.

Esta matriz de preguntas consolidadas e identificadas como relevantes se presentan en una estructura de organización que permite diferenciar aquellas que son más descriptivas, o de información, de las que cuentan con un componente más analítico o de evaluación. Asimismo, se propuso un esquema de dos niveles de preguntas: un primer nivel de preguntas generales, las cuales guiarán el desarrollo de la evaluación; y un segundo nivel de preguntas específicas, que dan un enfoque a las preguntas generales y guiaron el desarrollo de los instrumentos de recojo de información.

De esta manera, la propuesta validada de preguntas de la evaluación se presenta en dos tablas. La primera de estas, que se presenta a continuación, recoge las preguntas más amplias, diferenciando aquellas de información de las de evaluación para cada tema y subtema planteado.

Tabla 4
Preguntas generales de la evaluación

Dimensión	Tema	Subtema	Información	Evaluación
Diseño	Definición y justificación	Definición y justificación	¿Cuál es el problema que atiende la intervención?	-
			¿Bajo qué se justifica la intervención?	-
	Marco lógico	Marco lógico	¿Cuál es el modelo conceptual de la intervención? ¿Cuál es el marco lógico de la intervención?	¿Se cumple la lógica vertical? ¿Cuáles son los supuestos del modelo?
	Criterios de focalización y priorización	Criterios de focalización y priorización	¿Cuáles son los criterios de focalización y priorización?	¿Se cumplen? ¿Los criterios son los más adecuados?

Dimensión	Tema	Subtema	Información	Evaluación
Implementación	Entrega de servicios	Visitas de acompañamiento	¿Cuáles son los lineamientos para la ejecución de las visitas?	¿Se cumplen? ¿Son los más adecuados?
		TAD	¿Cuáles son los lineamientos para la ejecución de las Talleres de Actualización Docente?	¿Se cumplen? ¿Son los más adecuados?
		GIA	¿Cuáles son los lineamientos para la ejecución de los Grupos de Inter Aprendizaje?	¿Se cumplen? ¿Son los más adecuados?
		Contratación	¿Cuáles son los lineamientos para la contratación de acompañantes para los diferentes actores involucrados?	¿Se cumplen? ¿Son los más adecuados?
		Capacitación	¿Cuáles son los lineamientos para la capacitación de los acompañantes?	¿Se cumplen? ¿Son los más adecuados?
	Roles y funciones	Roles y funciones	¿Cuál es la estructura organizacional de la intervención? ¿Cuáles son los procesos de coordinación entre niveles de gobierno?	¿Se cumple? ¿La estructura organizacional es la más adecuada? ¿Los procesos de coordinación se dan de manera adecuada?
	Procesos y subprocesos de la intervención	Procesos y subprocesos de la intervención	¿Cuáles son los principales procesos y subprocesos de la intervención? ¿Hay diferencias en los principales procesos entre los dos periodos de implementación (2012-2015, 2016-2018)? ¿Cuáles?	¿Cuáles son los principales cuellos de botella para el desarrollo de estos procesos? Si hubo cambios, ¿cómo han afectado el servicio?
	Seguimiento de la intervención	Seguimiento de la intervención	¿Cuál es el sistema de monitoreo y evaluación de la intervención?	¿Es suficiente y adecuado?
	Presupuesto	Transferencias	¿Cuál es el procedimiento de transferencia de recursos a las unidades ejecutoras?	¿Es el más adecuado?
		Viáticos	¿Cuál es el mecanismo de entrega de recursos para pasajes, viáticos y materiales a los acompañantes?	¿Es el más adecuado?

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Finalmente, la siguiente tabla presenta, sobre la misma lógica, las preguntas más detalladas o aterrizadas a ser consideradas en la evaluación, y que fueron incluidas en los instrumentos aplicados en la etapa de recojo de información.

Tabla 5
Preguntas específicas de la evaluación

Dimensión	Tema	Subtema	Información	Evaluación
Diseño	Definición y justificación	Definición y justificación	-	-
	Marco lógico	Marco lógico	-	¿En el marco del PELA, son adecuadas las actividades programadas para asegurar los resultados óptimos de la intervención según los objetivos propuestos (al año, 2do, 3er año) del Acompañamiento pedagógico en IIEE Multigrado? ¿Qué implicancias ha generado en el modelo de AP Multigrado la introducción en el PELA? ¿Las visitas en aula, grupos de inter aprendizaje y talleres de actualización a docentes acompañados son estrategias suficientes y efectivas para fortalecer los desempeños de los docentes de aula? ¿Qué actividades y recursos/insumos adicionales se requieren para asegurar el logro de los objetivos del acompañamiento pedagógico en IIEE Primaria Multigrado en el marco del PELA? ¿Qué condiciones deben existir en el contexto/entorno para asegurar una implementación óptima del acompañamiento pedagógico? ¿Qué factores de riesgo deben identificarse para mitigar el riesgo? ¿Existe un alto nivel de rotación de docentes? ¿Qué riesgos genera?
Implementación	Criterios de focalización y priorización	Criterios de focalización y priorización	-	¿Las IIEE priorizadas reciben intervenciones similares? ¿Se podría considerar redes como unidades de atención?
	Entrega de servicios	Visitas de acompañamiento	¿Cuántas visitas se realizan al año? ¿Cuánto dura cada visita, cuándo y dónde se realizan? ¿Existen diferencias según las regiones (sierra/selva)? ¿Cuales son los instrumentos que se	¿La frecuencia y tiempo de las visitas de acompañantes son suficientes? ¿El acompañamiento se enfoca en las temáticas necesarias (general y multigrado)? ¿En la práctica, los



Dimensión	Tema	Subtema	Información	Evaluación
			<p>utiliza para el desarrollo de asesoría - visita? ¿Se utiliza Rúbrica de Observación, Plan de Acompañamiento, lista de cotejo, cuaderno de campo? ¿Cómo se determina el plan de trabajo a realizar con los docentes a lo largo del año? ¿Existen protocolos claros para la realización del diagnóstico a los docentes? ¿Se han definido las competencias a desarrollar en los docentes? ¿Cómo se realiza la planificación de las rutas para las visitas? ¿Cómo se realiza la retroalimentación entre el acompañante y el docente acerca de las prácticas observadas? ¿Se realiza alguna actividad de asistencia técnica al director? ¿Cómo se relaciona el acompañante de AP multigrado con los docentes y estudiantes? ¿Qué material y/o recursos educativos existe para IIEE multigrado?</p>	<p>acompañantes brindan la atención especializada (matemática y comunicación) o brindan una atención general al docente? ¿El material es el adecuado y se promueve su uso? ¿Se presentan dificultades en el traslado a las IIEE? ¿Los acompañantes perciben que el acompañamiento está aportando a las IIEE multigrado? ¿Qué condiciones creen que deberían tener los docentes para aprovechar el acompañamiento? ¿Cuál es la percepción de los docentes acompañados sobre el servicio de acompañamiento pedagógico que reciben? ¿Consideran que hay cambios en su desempeño a raíz del servicio recibido? ¿Perceben que el acompañamiento está aportando a las IIEE multigrado? ¿Están satisfechos con el acompañamiento? ¿Consideran que es pertinente?</p>
		TAD	<p>¿Cómo se organizan los acompañantes para dar los TAD? ¿Dónde se realizan y cómo se organizan (condiciones logísticas)? ¿Cómo se define la temática de los TAD? ¿El contenido está asociado a las prácticas que se busca mejorar mediante la estrategia? ¿Qué materiales utilizan para los TAD? (videos de soporte, materiales/guías, etc.) ¿Existen estrategias diferentes de implementación del TAD según la región (Selva / sierra)?</p>	<p>¿Existe suficiente participación de los docentes en los TAD? ¿Cuál es la percepción del docente acerca de la utilidad del Taller de actualización docente?</p>
		GIA	<p>¿Cómo se organizan los acompañantes para dar los GIA? ¿Cómo se planifican las sesiones compartidas? ¿Cuántos GIA se implementan al año? ¿Cuándo se realizan y en qué espacios? ¿Existen diferencias entre las regiones? ¿El contenido de los GIA está articulado a las competencias a desarrollar durante las visitas? ¿Cómo GIA? ¿Quiénes suelen asistir a las GIA (director, docentes, etc.)?</p>	<p>¿Se cuenta con los materiales necesarios para el desarrollo de los GIA? ¿Se cumple con el protocolo programado para los GIA? ¿Cuál es la percepción del docente acerca de la utilidad del GIA?</p>
		Contratación	<p>¿Cuál es el perfil del acompañante? ¿Cómo es el proceso de selección?</p>	<p>¿El mecanismo de contratación de acompañantes es el más adecuado? ¿Permite la continuidad de acompañantes?</p>



Dimensión	Tema	Subtema	Información	Evaluación
▲		Capacitación	<p>¿Qué tipo de formación recibe el acompañante? ¿Estrá orientada a un asesoramiento crítico reflexivo? ¿La capacitación incluye herramientas para la observación en aula?</p>	<p>¿Permite su evaluación? ¿Existe un nivel de rotación de acompañantes relevante? ¿En qué manera afecta el servicio? ¿Qué dificultades existen para la retención de acompañantes capacitados?</p> <p>¿Cuál es el nivel de efectividad y calidad de las capacitaciones que se viene implementando para el fortalecimiento de capacidades de los acompañantes pedagógicos? ¿El método de capacitación en cascada es efectivo? ¿El tiempo de capacitación a acompañantes es suficiente? ¿Los acompañantes están suficientemente capacitados para realizar los talleres?</p> <p>¿Cuál es la percepción de los acompañantes pedagógicos sobre el proceso formativo que reciben? ¿Los acompañantes se encuentran satisfechos con las capacitaciones que reciben? ¿Se sienten preparados para su función?</p>
	Roles y funciones	Roles y funciones	<p>¿Qué actores participan del soporte del modelo AP Multigrado? ¿Los acompañantes reciben visitas de los especialistas del ministerio? ¿Con qué frecuencia y cuál es el protocolo? ¿Cuál es el rol del especialista local y cómo es la coordinación con los acompañantes AP multigrado? ¿Cuál es el rol del especialista local en el monitoreo de la intervención? ¿Qué rol cumplen los coordinadores y responsables de intervenciones EIB/Multigrado a nivel de DRE y UGEL en el modelo? ¿La UGEL busca replicar el modelo AP Multigrado en IE donde no se aplica la intervención? ¿Las DRE/UGEL cuentan con algún especialista dedicado a la implementación de AP Multigrado?</p>	<p>¿Se cuenta con el personal suficiente y necesario para la atención? ¿El personal actual permite la entrega del servicio según lo planificado? ¿La incorporación a nivel de las DRE y UGEL de nuevos actores en el 2016 (Especialista pedagógico, Gestor regional y local, coordinador regional y responsable local de la calidad de la información) que participan en la gestión de la estrategia de acompañamiento pedagógico viene contribuyendo a mejorar la efectividad de la intervención? ¿El reparto de funciones es el adecuado entre niveles de gobierno? ¿Cuáles son los principales retos y dificultades para implementar a tiempo el acompañamiento pedagógico a HIEE Multigrado desde la DRE/UGEL? ¿Qué tanto se involucra la DRE/UGEL o el especialista asignado? ¿En qué medida participan de las actividades del acompañante AP Multigrado?</p>



Dimensión	Tema	Subtema	Información	Evaluación
	Procesos y subprocesos	Procesos y subprocesos	-	-
	Seguimiento de la intervención	Seguimiento de la intervención	<p>¿Con qué indicadores trabaja la intervención? ¿Qué metas tienen establecidas? ¿Qué acciones de monitoreo se realiza y qué actores intervienen? ¿Los actores involucrados en el monitoreo cuentan con herramientas específicas para cumplir dicho rol? ¿Qué herramientas de seguimiento utiliza la intervención? ¿Existen herramientas que le permiten medir el avance de los docentes acompañados en cada una de las competencias? ¿Cuál es la frecuencia de recojo de información de monitoreo del equipo del MINEDU y de la DRE/UGEL? ¿Cómo se realiza el proceso de registro de información de monitoreo en el sistema actual? ¿Con qué sistemas de información cuenta la intervención? ¿Los usuarios de esa información la utilizan para la toma de decisiones?</p>	<p>¿Cuáles son los principales retos que enfrenta el equipo del MINEDU y de la DRE/UGEL en los procesos de recojo de información? ¿Qué herramientas de evaluación de habilidades pedagógicas se podrían utilizar? ¿Cómo se podrían implementar (desde el ámbito legal)? ¿Los indicadores de la intervención muestran cambios relevantes? ¿Cuál es el nivel de avance de implementación de la intervención?</p>
	Presupuesto	Transferencias	-	<p>¿Cuál es el efecto del cambio de modalidad de transferencia de recursos a las unidades ejecutoras de las regiones focalizadas (condicionada y por tramos 2016), en la efectividad de la implementación de la estrategia de acompañamiento pedagógico, en comparación con el periodo anterior?</p> <p>¿El mecanismo de entrega de recursos permite la rendición de cuentas de manera adecuada? ¿En qué manera afecta el cálculo estandarizado del costo de movilidad asignado para la implementación de los TAD y los GIA? ¿Cuentan con presupuesto de movilidad para docentes en la asistencia a los GIA? ¿En caso no contaran con presupuesto asignado, cómo afecta la implementación del GIA?</p>
		Viáticos	<p>¿Cómo se realiza la gestión de viáticos y pasajes para cada actividad (visitas, TAD y GIA)?</p>	

2.3. Metodologías

El análisis de la información recabada se ha realizado sobre tres estrategias o metodologías principales: el análisis de percepciones, el análisis comparativo, y el análisis estadístico descriptivo. En cada caso, el análisis permitió identificar los problemas o dificultades relacionados con cada temática, establecer conclusiones o deducciones al respecto, y proponer posibles propuestas de solución o recomendaciones que permitan mejorar el aspecto evaluado. A continuación, se explica cada tipo de análisis utilizado y se señalan las preguntas que serán abordadas desde cada estrategia.

2.3.1. Análisis de percepciones

Dado que las técnicas de recojo de información primaria son cualitativas, la metodología del análisis de percepciones es la principal técnica desarrollada en el estudio. Este tipo de análisis busca identificar opiniones o apreciaciones recurrentes en las percepciones recogidas de los distintos actores clave participantes del trabajo de campo. Al identificar puntos de saturación de estas opiniones se pudo establecer ideas principales en los discursos recogidos, y esbozar conclusiones respecto a las preguntas planteadas y propuestas para la solución de los problemas identificados. El análisis de percepciones se aplicó, en diferentes niveles, para el análisis de todas las preguntas planteadas.

2.3.2. Análisis comparativo

Este tipo de análisis busca identificar diferencias y semejanzas entre otras experiencias relevantes de planes o iniciativas relacionados a la educación en escuelas de tipo multigrado y la intervención, en los distintos aspectos o temáticas establecidos en las preguntas de evaluación. Esto de modo que, a partir de estos referentes se puedan formar conclusiones. Así, se identificaron las fortalezas de estos programas y cómo podrían replicarse para el caso peruano.

También se consideró como parte del análisis el ámbito de aplicación, para analizar las similitudes en los contextos de estas experiencias con la intervención analizada. Para esta metodología se definieron parámetros de comparación de los programas, como objetivo, ámbito de aplicación, temas priorizados, entre otros. Las principales preguntas que se abordaron a través de este tipo de análisis son:

- *¿Qué condiciones deben existir en el contexto/entorno para asegurar una implementación óptima del acompañamiento pedagógico?*
- *¿Qué factores de riesgo deben identificarse para mitigar el riesgo?*
- *¿Se podría considerar redes como unidades de atención?*
- *¿La frecuencia y tiempo de las visitas de acompañantes son suficientes?*
- *¿El acompañamiento se enfoca en las temáticas necesarias (general y multi-grado)?*
- *¿El material es el adecuado y se promueve su uso?*
- *¿El mecanismo de contratación de acompañantes es el más adecuado? ¿Permite la continuidad de acompañantes? ¿Permite su evaluación? ¿Existe un nivel de rotación de acompañantes relevante? ¿En qué manera afecta el servicio? ¿Qué dificultades existen para la retención de acompañantes capacitados?*
- *¿El método de capacitación en cascada es efectivo? ¿El tiempo de capacitación a acompañantes es suficiente?*
- *¿El personal actual permite la entrega del servicio según lo planificado?*
- *¿Qué herramientas de evaluación de habilidades pedagógicas se podrían utilizar?*
- *¿Cómo se podrían implementar (desde el ámbito legal)?*

Específicamente para las siguientes preguntas, dado que buscan evaluar elementos de causalidad y eficacia, se analizará a través de evidencia en evaluaciones de experiencias similares.

- *¿En el marco del PELA, son adecuadas las actividades programadas para asegurar los resultados óptimos de la intervención según los objetivos propuestos (al año, 2do, 3er año) del Acompañamiento pedagógico en IIEE Multigrado?*

- *¿Las visitas en aula, grupos de inter aprendizaje y talleres de actualización a docentes acompañados son estrategias suficientes y efectivas para fortalecer los desempeños de los docentes de aula?*
- *¿Qué actividades y recursos/insumos adicionales se requieren para asegurar el logro de los objetivos del acompañamiento pedagógico en IIEE Primaria Multigrado en el marco del PELA?*

Las principales experiencias tomadas en cuenta se dieron en los siguientes países: Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, Argentina, República de Guinea Ecuatorial, Uruguay, Venezuela.

2.3.3. Análisis estadístico descriptivo

Como parte de la evaluación también se recogió información secundaria documental y estadística por parte del MINEDU. Se contaron con tres fuentes principales. En cuanto a ejecución física, la DISER brindó bases de datos, cuadros de registro y reportes de avance. Para la ejecución presupuestal, la UPP brindó un reporte de avance. Sobre las acciones de monitoreo, la OSEE brindó tanto reportes de los sistemas que se vienen implementando. De esta manera, para aquellos casos en los que esta información permitió obtener información cuantitativa, se realizó un análisis estadístico descriptivo de las bases de datos obtenidas. Este tipo de análisis buscó identificar tendencias de las variables en estudio para establecer conclusiones respecto a las distintas temáticas analizadas. Las principales preguntas que se abordaron a través de este tipo de análisis son:

- *¿Existe un alto nivel de rotación de docentes?*
- *¿Las IIEE priorizadas reciben intervenciones similares?*
- *¿Existe suficiente participación de los docentes en los TAD?*
- *¿Los indicadores de la intervención muestran cambios relevantes?*
- *¿Cuál es el nivel de avance de implementación de la intervención?*
- *¿Cuál es el efecto del cambio de modalidad de transferencia de recursos a las unidades ejecutoras de las regiones focalizadas (condicionado y por tramos*

2016), en la efectividad de la implementación de la estrategia de acompañamiento pedagógico, en comparación con el periodo anterior?

- ¿En qué manera afecta el cálculo estandarizado del costo de movilidad asignado para la implementación de los TAD y los GIA?
- ¿Cuentan con presupuesto de movilidad para docentes en la asistencia a los GIA?

2.4. Alcance

En la presente sección se presenta el alcance del recojo de información en tres aspectos. En un primer aspecto se señala aquellos actores identificados como clave para la evaluación y con los cuales se trabajó para el levantamiento de información. En un segundo aspecto se señalan los instrumentos a partir de los cuales se recabó la información. Por último, se presenta el alcance de la evaluación con respecto a la muestra establecida.

2.4.1. Actores clave

Como se mencionó en la descripción de la intervención, esta cuenta con diferentes tipos de actores relevantes en diversos niveles de gobierno y con diferentes niveles de involucramiento en la intervención. A continuación, se presenta el listado de aquellos actores que fueron considerados como clave para el recojo de información de la evaluación. Estos actores no solo corresponden a aquellos señalados como parte del organigrama de la intervención, sino también actores relacionados pero externos a esta.

2.4.2. Instrumentos

Se han aplicado cuatro tipos de instrumentos o técnicas de recojo de información: entrevistas, talleres, grupos focales y guías de observación. De esta

Tabla 6
Listado de actores para el trabajo de campo

Actores en MINEDU	Actores en regiones
<ul style="list-style-type: none"> • Director/a DISER • Coordinador/a de Fortalecimiento de Capacidades • Coordinador/a de Acompañamiento Pedagógico • Especialistas macro-regionales • Especialistas pedagógicos regionales • Director/a de la DIGEBR • Coordinador/a PELA • Director/a y equipo de la DIGEIBIRA • Equipo de la DIGEIBIRA • Oficina de Planificación Estratégica y Presupuesto (OPP) • Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) • Director/a de Formación Docente en Servicio (DIFODS) • Equipo de Formación Docente en Servicio (DIFODS) 	<p><i>Actores en DRE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Director Regional • Director de Gestión Pedagógica • Director de Gestión Institucional • Gestor Regional de Intervenciones en IIEE Multigrado • Coordinador Regional de la Calidad de la Información • Especialista de EBR <p><i>Actores en UGEL</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Jefe de Área de Gestión Pedagógica • Jefe de Área de Gestión Institucional • Gestor Local de Intervenciones en IIEE Multigrado • Responsable Local de la Calidad de la Información • Especialista de EBR <p><i>Actores en IIEE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Director/docente • Acompañantes pedagógicos • Docentes • Estudiantes^a • Padres de familia

a/ Se priorizó la participación de estudiantes de 4to,5to y 6to grado de primaria.

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

manera, se han desarrollado 23 instrumentos que abarcan todos los actores identificados y que responden a todas las temáticas seleccionadas. En la tabla siguiente se presenta un resumen de los instrumentos seleccionados y los actores para los cuales fueron aplicados.

Cabe mencionar que el trabajo de campo se realizó en tres etapas, las cuales comprenden actividades de recojo de información en: (i) Lima, dentro de distintas oficinas del MINEDU; (ii) en regiones, específicamente en las Direcciones Regionales Educativas (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Locales (UGEL); y (iii) trabajo directo en las IIEE. El desarrollo de estas tres etapas permitió un óptimo recojo de información de los diferentes de niveles de actores de la intervención.

Tabla 7
Instrumentos por actor

Tipo de instrumento	Actores	Unidad
Guía de Entrevista N°1 - Director/a de EBR	Directora DIGEBR	Actor
Guía de Entrevista N°2 - Coordinador/a PELA	Coordinadora PELA	Actor
Guía de Entrevista N°3 - Director/a de DIGEIBIRA	Directora DIGEIBIRA	Actor
Guía de Entrevista N°4 - Director/a de DISER	Directora DISER	Actor
Guía de Entrevista N°5 - Coordinadora de Formación de Capacidades	Coordinadora de Formación de Capacidades	Actor
Guía de Entrevista N°6 - Responsables SIGMA	Jefe de OSEE	Actor
Guía de Entrevista N°7 - Directora DIFODS	Directora DIFODS	Actor
Guía de Entrevista N°8 - Responsables UPP	Jefa UPP	Actor
Guía para Taller N°1 - Pedagógico (Sombreros para pensar)	<ul style="list-style-type: none"> • Especialistas macro-regionales • Coordinadora Acompañamiento Pedagógico • Equipo DIGEIBIRA • Equipo DIFODS 	Equipo
Guía para Taller N°2 - Gestión (Sombreros para pensar, Mapeo de procesos)	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadora Acompañamiento Pedagógico • OPP 	Equipo
Guía de Entrevista N° 9_A - Director DRE	Director Regional	DRE
Guía de Entrevista N° 9_B - Director UGEL	Director de UGEL	UGEL
Guía de Entrevista Grupal N°1_A - Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Director de Gestión Pedagógica • Especialista de EBR 	DRE
Guía de Entrevista Grupal N°1_B - Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe de Área de Gestión Pedagógica • Especialista de EBR 	UGEL
Guía de Entrevista Grupal N°2_A - Logística Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Director de Gestión Institucional • Gestor Regional de Intervenciones en IIEE Multigrado • Coordinador Regional de la Calidad de la Información 	DRE
Guía de Entrevista Grupal N°2_B - Logística Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe de Área de Gestión Institucional • Gestor Local de Intervenciones en IIEE Multigrado • Responsable Local de la Calidad de la Información 	UGEL
Guía de Entrevista N°10 - Especialista pedagógico regional	Especialistas pedagógicos regionales	Región
Guía de Entrevista N°11 - Acompañante Pedagógico	Acompañantes Pedagógicos	IIEE

Tipo de instrumento	Actores	Unidad
Guía de Entrevista N°12 - Director/docente ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Directores/docentes • Docentes 	IIEE
Guía para Grupo Focal N°1 - Padres de familia	Padres	IIEE
Guía para Grupo Focal N°2 - Estudiantes	Alumnos	IIEE
Guía de Observación N°1 - Visitas pedagógicas/GIA	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañantes Pedagógicos • Docentes 	IIEE
Guía de Observación N°2 - GIA	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañantes Pedagógicos • Docentes 	IIEE

a/ Este instrumento fue diseñado para su aplicación a directores que son a su vez docentes, sin embargo, fue también aplicado a solo docentes a los que se les aplicó únicamente las secciones correspondientes a su rol.

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

2.4.3. Muestra

Para la selección de la muestra se siguió un proceso en tres etapas: a nivel de regiones, a nivel de UGEL y a nivel de IIEE. Para todo el proceso se utilizó la información brindada por la intervención en relación al número de IIEE priorizadas para su atención en el periodo 2016-2018, con el detalle de las DRE y UGEL correspondientes a cada IIEE, el número de docentes y los acompañantes asignados. De manera complementaria se utilizó la información del Mapa de Escuelas presentado en el ESCALE¹⁰, sistema de Estadística de la Calidad Educativa, para obtener información de ubicación geográfica (coordenadas y altitud).

En la etapa a nivel de regiones, como primer paso se analizó la variable de región natural. Se clasificaron las IIEE atendidas en las regiones naturales de costa, sierra y selva, y se realizó una clasificación de las regiones por la presencia mayoritaria de IIEE de costa, sierra o selva. Sobre esta categorización se obtuvo tres grupos de regiones: costa (3 regiones), sierra (17 regiones), y selva (4 regiones). Como segundo paso se aplicó el criterio del número

¹⁰ Se tomó información de todas las IIEE de primaria, al 15 de julio de 2016.

de IIEE por cada región, por cada grupo (región natural). De este modo se priorizaron las regiones de: *Lambayeque* en la costa, *Cajamarca* en la sierra, y *Ucayali* en la selva. Sobre estas la OSEE propuso incluir a la región de Cusco, de modo que se cuente con una región del sur del país.

En la etapa a nivel de UGEL, la OSEE propuso la selección de 3 unidades ejecutoras en las regiones de Lambayeque y Cajamarca, y 2 unidades ejecutoras en las regiones de Ucayali y Cusco, según su nivel de avance presupuestal (bajo, medio y alto). A partir de ello se seleccionaron 10 unidades ejecutoras, y sus correspondientes UGEL¹¹, que fueron: *Lambayeque, Ferreñafe, Chiclayo, Coronel Portillo, Padre Abad, Celendín, Cajamarca, Cutervo, La Convención y Anta*.

Como última etapa, se seleccionaron 2 IIEE por cada UGEL. Para ello se tomó como criterios: el número de docentes (se tomaron 8 IIEE unido-centes y 12 IIEE polidocentes), los niveles de ruralidad de las IIEE (se priorizó los tipos 1 y 2), y que las IIEE cuenten con acompañantes pedagógicos distintos, en la medida de lo posible. Sobre ello y la cercanía de las IIEE según sus coordenadas geográficas se seleccionaron 40 IIEE, sobre las cuales se determinó la muestra final de 20 IIEE al realizar el cruce con los cronogramas de actividades de los acompañantes. De las 20 escuelas seleccionadas, 10 corresponden al grupo de aquellas que ingresaron a la intervención en el 2016 y 10 al grupo que había recibido acompañamiento en años anteriores.

En la siguiente tabla se presentan las IIEE seleccionadas, detallando su distrito, categorías, número de docentes y alumnos, y su información de identificación.

11 En el caso de la Unidad Ejecutora de Cusco, que cuenta con 5 UGEL, se seleccionó aquella con mayor número de IIEE atendidas.

Tabla 8
Muestra de IIEE seleccionadas

Región	UGEL	Distrito	Código modular	Código local	Nombre	Tipo	Acompañante	Docentes	Alumnos	Inicio de intervención
CAJAMARCA	UGEL CAJAMARCA	SAN JUAN	444984	99303	82226	Polidocente	BRAVO MENDOZA MARTINA	2	15	2016
CAJAMARCA	UGEL CAJAMARCA	MAGDALENA	443291	98681	82209	Unidocente	RIVERA MUGUERZA CECILIA GABRIELA	1	3	2016
CAJAMARCA	UGEL CELENDÍN	CELENDIN	443598	101688	82436	Polidocente	CHÁVEZ ORTIZ ABSALÓN	3	56	Antes del 2016
CAJAMARCA	UGEL CELENDÍN	JOSE GALVEZ	1638824	716979	821578	Unidocente	CHÁVEZ MUÑOZ DORALÍ TEODELINDA	1	17	Antes del 2016
CAJAMARCA	UGEL CUTERVO	CALLAYUC	347773	113733	10301	Polidocente	VASQUEZ FLORES JOSE CARMEN	2	29	2016
CAJAMARCA	UGEL CUTERVO	CALLAYUC	1051515	114092	18029	Polidocente	BARTUREN MATTA RODOLFO	2	13	2016
CUSCO	UGEL ANTA	ANCAHUASI	406298	150829	50148	Unidocente	ALVAREZ VILLAFUERTE MARITZA	1	9	2016

Región	UGEL	Distrito	Código modular	Código local	Nombre	Tipo	Acompañante	Docentes	Alumnos	Inicio de intervención
CUSCO	UGEL ANTA	LIMATAMBO	206342	151292	51150	Polidocente	VARGAS ENRÍQUEZ KETTY EDMÉ	4	67	2016
CUSCO	UGEL LA CONVENCIÓN	VILCABAMBA	407510	163997	50265	Polidocente	PAUCCAR CALLIÑAUPA LIBED	5	15	2016
CUSCO	UGEL LA CONVENCIÓN	SANTA TERESA	407908	163756	50310	Polidocente	ÑAUPA LOAIZA ANA CRISTINA	4	23	2016
LAMBAYEQUE	UGEL CHICLAYO	CHONGOYAPE	456640	278291	11506	Polidocente	IRIGOYEN TENORIO GISSELA	3	40	Antes del 2016
LAMBAYEQUE	UGEL CHICLAYO	CHONGOYAPE	455865	278093	10798	Unidocente	IRIGOYEN TENORIO GISSELA	1	10	Antes del 2016
LAMBAYEQUE	UGEL FERREÑAFE	PITTIPO	446005	283184	10099	Polidocente	MURO CARRASCO ELVA LILIANA	3	43	Antes del 2016
LAMBAYEQUE	UGEL FERREÑAFE	MANUEL ANTONIO MESONES MURO	1158997	283056	11246	Unidocente	BUSTAMANTE QUINTANA LILA	1	20	2016
LAMBAYEQUE	UGEL LAMBAYEQUE	TUCUME	455097	287691	10719	Polidocente	LILER VARGAS BARBOZA	4	65	Antes del 2016
LAMBAYEQUE	UGEL LAMBAYEQUE	OLMOS	1633619	706273	11608 SEÑOR CAUTIVO DE AYABACA	Unidocente	YAJAIRA ZULAY VÁSQUEZ MIO	1	12	2016

Región	UGEL	Distrito	Código modular	Código local	Nombre	Tipo	Acompañante	Docentes	Alumnos	Inicio de intervención
UCAVALI	UGEL CORONEL PORTILLO	YARINACOCHA	474304	499438	64563	Polidocente	CARDENAS AMASIFUEN ESTHER	2	24	Antes del 2016
UCAVALI	UGEL CORONEL PORTILLO	YARINACOCHA	529834	499513	64646	Unidocente	CHUMBE GARCIA JAIME ALE/ANDRO	1	15	Antes del 2016
UCAVALI	UGEL PADRE ABAD	CURIMANA	915264	503572	65048	Unidocente	COLLANTES NAVARRO TACI	1	17	Antes del 2016
UCAVALI	UGEL PADRE ABAD	NESHUYA	271494	503063	64041	Polidocente	RUMI BENANCIO EVERTH ERIBERTO	4	66	Antes del 2016

Fuentes: DJSER, ESCALE
Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

3. ACTIVIDADES DESARROLLADAS Y LIMITACIONES DEL CAMPO

Esta sección presenta las cifras resumen del levantamiento de información primaria, el cual fue realizado en los meses de agosto y setiembre de 2016. Este levantamiento de información se realizó en cinco regiones (Lima, Cajamarca, Cusco, Lambayeque y Ucayali) e involucra cuatro tipos de actores (MINEDU, Gobierno local, IIEE y beneficiarios).

A continuación se presentan las cifras totales de aplicación de cada instrumento. Adicionalmente, se describen los inconvenientes que generaron que parte de los instrumentos previstos no pudieran aplicarse.

Tabla 9
Levantamiento de información primaria Minedu

Instrumento	Actor	Número de aplicaciones
Guía de Entrevista N° 02	Coordinadora PELA	01
Guía de Entrevista N° 05	Coordinadora de Fortalecimiento de Capacidades- DISER	01
Guía de Entrevista N° 04	Directora de DISER	01
Guía de Entrevista N° 03	Directora DIGEIBIRA	01
Guía de Entrevista N° 06	Jefe OSEE	01
Guía de Entrevista N° 07	Director DIFODS	01
Guía de Entrevista N° 08	Jefa UPP	01
Guía de Entrevista N° 01	Directora DIGEBR	01
Guía para taller N° 1- Pedagógico	11 especialistas pedagógicos de DISER Coordinadora de Acompañamiento Pedagógico 01 Especialista DIFODS 01 Especialista DIGEIBIRA	01 01
Guía para taller N° 2- Gestión	Coordinadora de Acompañamiento Pedagógico 02 Especialistas UPP	01

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Como se puede observar en la tabla, para la región Lima, se cumplió con el número de aplicaciones prevista en la planificación.

En las tablas siguientes, se resume las aplicaciones en regiones, según instrumento, informante clave identificado y número de aplicaciones.

Tabla 10
Número de aplicaciones de instrumentos en DRE y UGEL

Instrumento	Informante Clave	Número de aplicaciones programadas	Número de aplicaciones ejecutadas
Guía de Entrevista N° 9 _A	Director DRE/GRE	04	04
Guía de Entrevista Grupal N° 1_ A	Jefe del Área de Gestión Pedagógica DRE Especialista EBR DRE	04	04
Guía de Entrevista Grupal N° 2_ B	Gestor Regional DRE Jefe de Área de Gestión Institucional DRE	04	04
Guía de Entrevista N° 9 _B	Director UGEL	10	09
Guía de Entrevista Grupal N° 1_ B	Jefe del Área de Gestión Pedagógica DRE Especialista EBR DRE	10	10
Guía de Entrevista Grupal N° 2_ B	Gestor Regional DRE Jefe de Área de Gestión Institucional DRE	10	10
Guía de Entrevista Especialista Pedagógico	Especialista Pedagógico DISER	04	04

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

En las DRE y UGEL, no se pudo concretar la entrevista con el Director de la UGEL Anta, en Cusco, pese a ser programada, debido a problemas de agenda del director.

Las aplicaciones de instrumentos en las IIEE visitadas, exceptuando las aplicaciones en las pruebas piloto, se presentan en la tabla a continuación.

Tabla 11
Número de aplicaciones de instrumentos en IIEE

Instrumento	Informante Clave	Número de aplicaciones programadas	Número de aplicaciones ejecutadas
Guía de Entrevista Nº 11	Acompañante Pedagógico	12	15
Guía de Entrevista Nº 12	Director-Docente	32	28
Grupo Focal Nº 01	Padres de Familia	10	09
Grupo Focal Nº 02	Alumnos	10	11
Guía de Observación Nº 01	Asesoría Personalizada	10	05
Guía de Observación Nº 02	GIA	03	02

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

En el mes de setiembre se visitaron 19 de las 20 IIEE de la muestra, siendo la IE 11608, Señor Cautivo de Ayabaca la única que no pudo ser visitada. Esta incidencia tuvo como causas (i) fallas en los datos de coordenadas de ESCALE, (ii) inaccesibilidad de la IIEE, no habiendo transporte público y/o privado para realizar la visita y (iii) paro provincial de docentes convocado por el SUTEP, por lo que no hubo clases escolares el viernes 16 de setiembre. El incidente fue comunicado de forma oportuna a los equipos de OSEE y DISER.

Por otro lado, en las IIEE visitadas los principales inconvenientes surgieron debido al cambio de fechas en las actividades de los acompañantes pedagógicos. Esto imposibilitó la observación de las asesorías personalizadas y GIA en diversas UGEL, siendo un inconveniente frecuente. Las UGEL que presentaron cambios en la programación de actividades de acompañamiento fueron la UGEL Celendín, la UGEL Cutervo y la UGEL Padre Abad, donde

la visita personalizada fue cambiada a una visita diagnóstica, debido a la reciente contratación de la acompañante pedagógica.

Las entrevistas faltantes a docentes y directores, por otro lado, se debieron a la ausencia de estos actores en las IIEE (UGEL Chiclayo y UGEL Coronel Portillo); así como faltas de consistencia entre ESCALE y lo hallado en las IIEE (UGEL Padre Abad, UGEL Cajamarca), donde una IE unidocente se encontraba registrada como polidocente.

Se realizó un grupo focal de estudiantes adicional, dada la predisposición de los alumnos de participar. En los grupos focales en general participaron alumnos de 3ero 4to, 5to y 6to grado de primaria, donde en la mayoría de ellos se logró la participación de 10 alumnos.

Por último, cabe señalar que se entrevistó mayor cantidad de acompañantes pedagógicos de lo previsto, debido a que estos facilitaron la aplicación de entrevistas al encontrarse con el personal de campo en las capitales provinciales. En términos generales, la mayoría de los acompañantes pedagógicos fueron receptivos con el levantamiento de información brindando información de utilidad para la logística de campo, facilitando el contacto con los docentes y padres y mostrándose dispuestos a la colaboración.

Un mayor detalle respecto a las actividades se campo se presenta en el Anexo N°1.

4. ANÁLISIS DEL DISEÑO

En la presente sección se desarrolla el análisis del diseño de la intervención, con el objetivo de establecer si este es pertinente para los objetivos planteados.

En ese sentido, se parte del análisis del modelo conceptual y el marco lógico establecido para la intervención, en relación a su relevancia y relación causal con los problemas identificados y resultados esperados. Luego se pasa a la revisión de lo establecido en cuanto a criterios de focalización, lineamientos, protocolos y procesos de entrega de servicios, roles y funciones definida, y sobre el sistema e instrumentos de seguimiento que se encuentran diseñados; de modo que se determine si este diseño es el adecuado en función a diferentes criterios, como su aplicabilidad a la realidad, a su coherencia, y a su correspondencia con lo que se espera de la estrategia.

Esto se realizará sobre las diversas directivas, resoluciones y documentos oficiales que recogen el diseño de la estrategia, parte de la información primaria recogida, tanto en entrevistas centrales como en el trabajo de campo, así como de la revisión de experiencias internacionales que permitan identificar posibles mejoras al diseño.

4.1. Modelo conceptual

En la presente sección se realizará el análisis de las evidencias recogidas en el modelo conceptual del PELA para la verificación de las relaciones que sustentan la elección del acompañamiento pedagógico como una opción adecuada para la mejora de los logros de aprendizaje. Cabe señalar que la literatura mostrada justifica de manera directa al PELA, de modo que esta

verificación permitirá establecer la relevancia del acompañamiento pedagógico en general (sin diferenciar por tipo de escuela).

Esto se dará en dos puntos dentro del proceso de análisis presentado en el modelo conceptual del PELA. Por un lado, se recogerá y analizará la evidencia presentada respecto a la relación entre las capacidades docentes y los logros de los estudiantes, de modo que se identifique la relevancia de la causa planteada. Por otro lado, se recogerá y analizará la evidencia presentada respecto a la efectividad de los programas de acompañamiento pedagógico para la mejora de las capacidades docentes.

En relación con el primer punto de análisis, de las cinco causas presentadas, las cuales parten del análisis de problemas del PELA y se identifican en su Anexo N°2, aquella que se centra en las capacidades docentes es la Causa Directa 2: *Dificultades de Directivos y Docentes en la implementación del currículo intencional*. De esta manera, el Anexo N°2 presenta amplia evidencia sobre la importancia de las capacidades docentes para el logro de aprendizaje de los estudiantes.

Algunos de estos estudios son el desarrollado por Wright y otros (Wright, Horn, & Sanders, 1997) respecto al estado de Tennessee, que concluyó que el efecto docente es el que hace la diferencia, mientras que otras variables tuvieron efectos marginales o menores; así como el estudio de Rivkin y otros (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005) realizado con un panel – data del Texas School Project, que concluyó que el efecto de reducir el tamaño de la clase en 10 estudiantes es menor que el beneficio de aumentar en una desviación estándar la calidad del docente, lo que subraya la relevancia del factor docente en la calidad de la escuela.

También, de acuerdo al estudio de Darling – Hammond (1999), se infiere que el desempeño académico está correlacionado con la calidad de enseñanza de los profesores, siendo la variable más influyente el manejo de la pedagogía específica en áreas curriculares o disciplinas a dictar.

Asimismo, respecto a las causas indirectas, estas son 2: la Causa Indirecta 2.1 *Limitado conocimiento del diseño pedagógico e instruccional por Directivos y Docentes para implementar el currículo intencional*, y la Causa Indirecta

2.2 Docentes con insuficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la enseñanza en IIEE polidocentes, multigrado y EIB.

Respecto a la Causa Indirecta 2.1 *Limitado conocimiento del diseño pedagógico e instruccional por Directivos y Docentes para implementar el currículo intencional*, se encuentra validada en estudios como el desarrollado en Carolina del Norte, que concluyó que la experiencia del docente y su puntuación en las pruebas, tuvo efectos más importantes en el rendimiento académico que otras variables como tamaño de la clase o características socioeconómicas de los estudiantes (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007).

Además, el MINEDU (2004), a través de los resultados de la Evaluación Nacional realizada el 2001, identificó que existe una asociación entre los contenidos disciplinares básicos que los docentes mostraban en matemática y comunicación y los resultados de sus estudiantes, determinándose que es indispensable que el docente tenga al menos un nivel de manejo suficiente de los contenidos que se va a enseñar en pos de que el alumno tenga un rendimiento adecuado (Metzler y Woessmann, 2010).

Por otro lado, la segunda Causa Indirecta 2.2 *Docentes con insuficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la enseñanza en IIEE polidocentes, multigrado y EIB*, la validan estudios como el de Hill y otros (Hill, Rowan, & Ball, 2005) en el cual señalan que el efecto de la variable “conocimiento del docente” está subestimado en la literatura dado que su forma de medición solo considera conocimientos duros o específicos de las materias. Para los autores es necesario desarrollar instrumentos que valoren el manejo disciplinario experto y útil para la enseñanza más que el conocimiento general del área.

Por ejemplo, saber matemática si bien es un requisito para enseñarla, no es suficiente. El docente debe tener un manejo especializado de la matemática para su uso en la enseñanza. Los autores aplicaron instrumentos que evaluaban el dominio de la matemática para la enseñanza a los docentes y encontraron que dicha variable tenía un efecto positivo incluso en la cohorte del primer grado de primaria.

Asimismo, Jaap Scheerens (2004), en su estudio sobre efectividad escolar y de enseñanza; encontró que los factores relacionados a la enseñanza

(oportunidad de aprender, tiempo para la enseñanza, estructura de la enseñanza, entre otros) tienen en promedio un gran efecto sobre la eficacia de la enseñanza.

Así, se diferencian los dos aspectos que juntos permiten a los docentes y directivos implementar el currículo intencional: los conocimientos respecto al currículo y las capacidades o habilidades pedagógicas. Se requiere de ambos para que los docentes y directivos cuenten con las capacidades completas, por lo que dichos aspectos se complementan.

De esta manera, se evidencia la relación entre la Causa Indirecta 2.2 *Docentes con insuficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la enseñanza en IIEE polidocentes, multigrado y EIB*, y el problema específico del PELA de Bajos logros de aprendizaje de los estudiantes de EBR, la cual se muestra en la siguiente figura.

De acuerdo al análisis de alternativas presentado en el Anexo N°2 del PELA, es la causa indirecta 2.2 a la cual aporta el acompañamiento pedagógico (en todos los tipos de IIEE, incluyendo a las IIEE multigrado), dentro del cual se encuentra la intervención evaluada.

Figura 13
Desarrollo de la causa 2 del árbol de problemas del PELA



Fuente: Anexo N°2 del PELA 2015

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

En relación con el segundo punto, referido a la efectividad del acompañamiento pedagógico, al realizar el análisis de alternativas, el PELA señala que la literatura a través de distintas evaluaciones de impacto sustenta la existencia de efectos positivos del acompañamiento pedagógico sobre los resultados de estudiantes. Así, un estudio realizado por Glazerman y otros (2010) analiza el efecto generado a partir de un programa de inducción integral al docente en 13 estados de Estados Unidos. Este estudio encuentra que en el tercer año de intervención se observó un aumento significativo en el rendimiento de los estudiantes (4 y 8 puntos porcentuales en comprensión lectora y matemática, respectivamente).

Además, se cuenta con evidencia directamente relacionada a la estrategia de acompañamiento pedagógico general (considerando todos los tipos de escuelas intervenidas) donde, de acuerdo a un estudio del MEF (2015), en el período entre 2010 y 2012 la intervención de acompañamiento pedagógico del MINEDU impactó positivamente al rendimiento de los estudiantes con 0.15 y 0.22 desviaciones estándar en comprensión lectora y matemática respectivamente. De la misma manera, entre 2013 y 2014 Majerowicz Nieto (2016) identificó que este programa generó un impacto positivo de 0.29 y 0.25 desviaciones estándar para matemáticas y comprensión lectora respectivamente.

De acuerdo a lo expresado, se puede señalar que este tipo de intervención aporta significativamente al desarrollo de los estudiantes, justificando la elección de dicho servicio entre las alternativas propuestas. Cabe resaltar que la OSEE está haciendo un esfuerzo por recoger indicadores de prácticas pedagógicas que permitirán validar el mecanismo intermedio de efectividad de la intervención en la mejora de las prácticas pedagógicas, lo cual permitirá justificar con más fuerza la intervención.

4.2. Marco Lógico

Según lo explicado anteriormente, la intervención evaluada se presenta como una actividad dentro del marco lógico presentado en el Anexo N°2 del PELA

(Ministerio de Educación, 2015), con lo cual no cuenta con un marco lógico propio. Cabe resaltar que, de acuerdo al Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES, 2004), el marco lógico es una herramienta para el diseño y seguimiento de proyectos y programas que permite reducir:

- *“La existencia de múltiples objetivos en un proyecto y la inclusión de actividades no conducentes al logro de estos.*
- *Fracasos en la ejecución por no estar claramente definidas las responsabilidades y no contar con métodos para el adecuado seguimiento y control.*
- *Inexistencia de una base objetiva y consensuada para comparar lo planificado con los resultados efectivos.”*

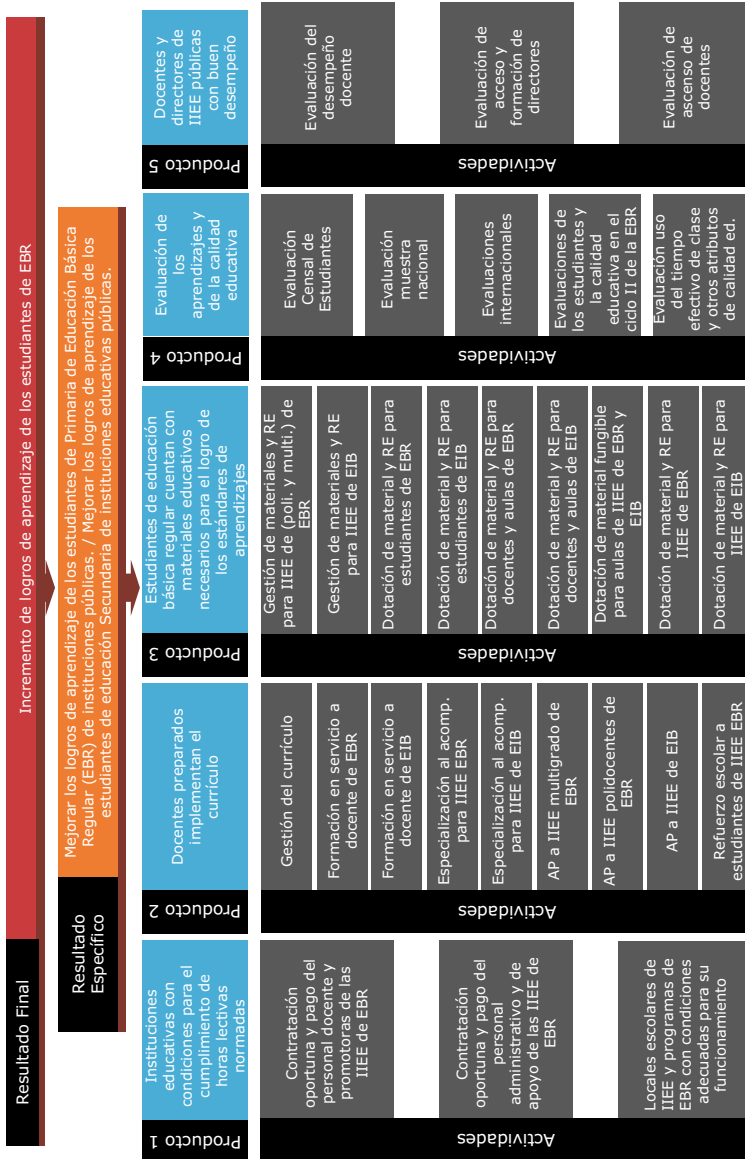
Debido a ello, se considera relevante en primer lugar explicar la propuesta de marco lógico desarrollada en el Anexo N°2 del PELA. En este, se señala como resultado final, al “incremento de logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica regular”. Luego, los resultados específicos buscan “mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes de primaria, ciclo II de Educación Básica Regular (EBR) y de educación secundaria de instituciones educativas públicas”.

Para contribuir a dichos resultados, se plantea lograr docentes preparados para implementar el currículo como producto. En ese sentido, una de las actividades que componen el mencionado producto es el acompañamiento pedagógico a IIEE multigrado de educación básica regular, como se puede ver en la figura 14.

Debido a ello, solo se presenta la descripción de la intervención según los componentes del mismo. No obstante, es de utilidad analizar la relación causal o los efectos que generan los componentes del acompañamiento sobre el logro de resultados esperados.

En este sentido, con el fin de realizar un análisis del acompañamiento pedagógico multigrado, se propone una nueva estructura de objetivos para el marco lógico a considerar en la presente evaluación. Esta se desarrolla teniendo en cuenta la metodología de marco lógico propuesta por el MEF en

Figura 14
Cadena de resultados del PELA



Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

el “Diseño. Revisión y Articulación Territorial de Programas Presupuestales 2016”. Esta propuesta se desarrolla con el fin de permitir un análisis más desagregado del acompañamiento. Además, se considera que esta estructura de objetivos permitirá desarrollar un nivel de análisis de acuerdo a los objetivos y preguntas establecidos para la presente evaluación.

Para ello, es importante especificar la estructura que debe seguir la metodología de marco lógico. En primer lugar se desarrolla una lógica vertical la cual se ve guiada por una cadena causal que debe ser verificada a través de evidencia pertinente y suficiente. Los aspectos que se desarrollan dentro de la lógica vertical son los siguientes:

- Resultado final: implica un cambio en las condiciones, cualidades o características para una población identificada.
- Resultado específico: aborda un problema identificado y contribuye al logro del resultado final.
- Producto: es el conjunto articulado de bienes y/servicios que recibe la población beneficiaria.
- Actividades: acciones que componen el desarrollo del producto.

Así, la relación causal que debe existir dentro de la lógica vertical se genera principalmente entre los niveles de producto, resultado específico y resultado final. Asimismo, dado que las actividades son componentes del producto, se esperaría también que generen efectos alineados al logro de los resultados esperados.

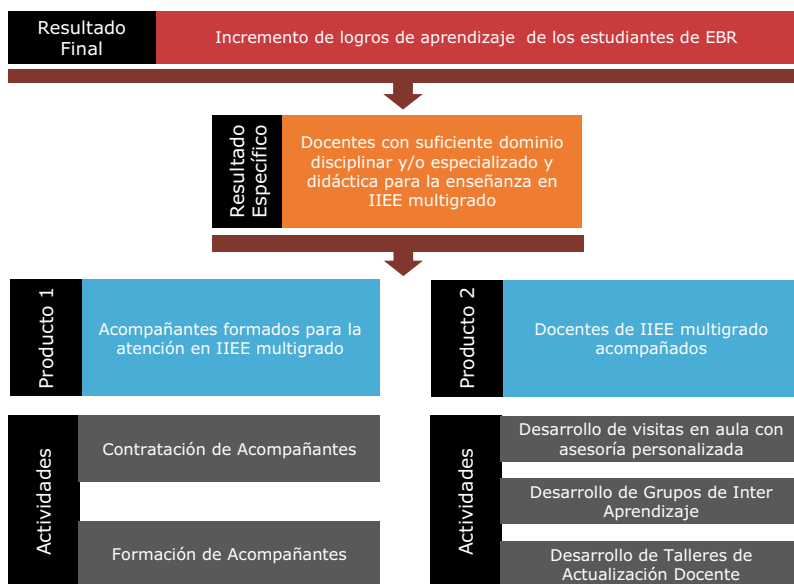
Luego de ello, la estructura de esta sección consta de un análisis de lógica horizontal dentro de cada nivel del marco lógico presentado. De esta manera, se obtiene que cada nivel debe contar con un indicador que recoja información que permita registrar los avances, estancamientos o retrocesos en línea con los objetivos esperados en cada nivel. Para ello es necesario contar con medios de verificación específicos que aseguren la viabilidad del uso de cada criterio planteado.

Por último, dentro de la lógica horizontal se incluyen los supuestos necesarios que se deben cumplir para avanzar hacia el siguiente nivel de objetivos.

El planteamiento de estos supuestos se genera teniendo en consideración los posibles riesgos ambientales, financieros, institucionales, políticos, climatológicos, entre otros que pueden traducirse en una dificultad para lograr los productos y/o resultados esperados.

A continuación, se presenta la cadena de resultados propuesta para el análisis en el presente estudio.

Figura 15
Cadena de resultados propuesta



Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

En primer lugar, dentro de la cadena de resultados propuesto se define como resultado final al *incremento de logros de aprendizaje de los estudiantes de EBR*, de la misma manera que en la matriz lógica presentada en el Anexo N°2 del PELA (Ministerio de Educación, 2015).

A continuación, se define a *Docentes con suficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la enseñanza en IIEE multigrado* como resultado específico, a través del cual se espera lograr el resultado final propuesto,

dada la relación antes evidenciada. De esta manera, se plantea a este como el objetivo principal de la intervención.

Luego se identifican dos productos: *Acompañantes formados para la atención en IIEE multigrado*, y *Docentes de IIEE multigrado acompañados*.

El segundo producto responde a lo identificado previamente, donde a través de programas de acompañamiento se ha alcanzado mejorar los resultados de docentes y estudiantes. De esta manera, se encuentra evidenciado en evaluaciones de impacto que muestran efectos positivos de programa similares en el desempeño docente y de estudiantes. Por ejemplo, Landry, Anthony, Swank, & Monseque-Bailey (2009) al analizar la implementación de un sistema de tutoría, retroalimentación y un curso en línea a los docentes encontraron efectos positivos sobre las prácticas pedagógicas de los mismos para la instrucción en lectura y redacción. Asimismo, Neuman & Cunningham (2009) al analizar la implementación de un curso de desarrollo profesional y un sistema de *coaching* encontraron efectos significativos en la mejora de prácticas docentes, estrategias y actividades realizadas en aula.

Respecto al primer producto, este se identifica como necesario luego de analizar los supuestos y riesgos de la intervención. Es así que, si bien el contar con el personal necesario adecuadamente formado para la entrega de los servicios suele ser una acción común por ser una acción transversal a la intervención, en este caso se identifica como producto dada su relevancia. Esta se justifica en, por un lado, la importancia de la calidad de los recursos humanos para asegurar la calidad del servicio; y por otro, en que han sido procesos que han generado cuellos de botella para asegurar la entrega del servicio.

Por último, se definen las actividades, identificadas como necesarias para completar la entrega de cada producto. Para el caso del producto 1 se identifican las actividades: (i) contratación de acompañantes, y (ii) capacitación de acompañantes; mientras que para el producto 2 se identifican como actividades: (iii) desarrollo de visitas en aula con asesoría personalizada, (iv) desarrollo de grupos de inter aprendizaje, y (v) desarrollo de talleres de actualización docente.

Así, la metodología de marco lógico indica que bajo el cumplimiento de las 5 actividades mencionadas anteriormente, se logra entregar ambos productos. A través de ello, se fortalece el desempeño docente para lograr que estos cuenten con suficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la enseñanza en IIEE multigrado. Este resultado específico logrado al finalizar la intervención permite avanzar hacia el resultado final planteado (incremento de logros de aprendizaje los estudiantes de EBR).

A continuación, se busca dar respuesta a las preguntas de evaluación referentes al marco lógico de la intervención. En primer lugar, se realiza un análisis de la lógica vertical de este marco lógico planteado, y en segundo lugar se establecen y analizan el cumplimiento de la lógica horizontal, que incluye los indicadores y principales supuestos que dicha estructura requiere.

4.2.1. Lógica vertical

Si bien según la evidencia previamente presentada, un servicio de acompañamiento para los docentes tiene efectos positivos en los desempeños docentes y de estudiantes, dicho servicio puede encontrarse compuesto por diversas actividades. A continuación, se presentan un conjunto de estudios que permite analizar las diferentes opciones que existen en cuanto a la composición de este servicio y sus efectos, tanto sobre desempeños docentes como en estudiantes. Cabe mencionar que todos los estudios a presentar desarrollan una evaluación de impacto que muestra los efectos generados a partir de los programas evaluados en cada uno.

De esta manera, en primer lugar se considera la opción actualmente entregada, consistente de visitas pedagógicas, grupos de inter aprendizaje y talleres. Luego, se presenta información respecto a evaluaciones que contienen dos acciones de acompañamiento en vez de tres. Por último, se analizan diferentes programas que cuentan con una actividad principal. De esta manera se pueden analizar los efectos, tanto de estas actividades por separados como los que presentan al ser actividades complementarias.

Estudios que incluyen las tres actividades (visitas, GIAs y talleres)

Sobre esto, Glazerman y otros (2010) analizaron el efecto que se genera a partir del desarrollo de un programa de inducción al docente de manera integral con una duración de entre 1 y 3 años, el cual fue implementado en Estados Unidos. Como parte de esta intervención, los mentores visitan semanalmente a los docentes por un período de 2 horas, se brinda talleres mensuales de desarrollo profesional a los docentes y se promueven reuniones mensuales entre docentes por distrito para compartir necesidades o prácticas pedagógicas. Así, estos autores señalan que si bien en los dos primeros años de intervención no se encontró impactos significativos a nivel de docente ni de estudiante, en el tercer año de intervención sí se observó un aumento significativo en el rendimiento de los estudiantes en lectura y matemática. En concreto, el impacto en lectura fue de 0.11 puntos y en matemáticas de 0.20 puntos, lo cual es suficiente para subir 4 puntos percentiles en lectura y 8 puntos percentiles en matemáticas al estudiante promedio del percentil 50.

Asimismo, Yoshikawa y otros (2015) analizan un programa de acompañamiento desarrollado en Chile, el cual consiste en el desarrollo de 12 módulos que contienen componentes de didáctica y *coaching*, además de brindar materiales educativos (libros), 2 visitas por mes, talleres de capacitación y talleres grupales bimensuales donde los docentes comparten estrategias pedagógicas y los aciertos y fallas del programa, todo esto durante 2 años. Según identificaron los autores, este programa genera un impacto positivo sobre el clima emocional y organización del aula, mas no sobre el rendimiento de los estudiantes. En particular, las clases que recibieron el tratamiento obtuvieron un puntaje 0.81 desviaciones estándares mayor en apoyo emocional y 0.45 desviaciones estándares mayor en organización del aula, comparado con las aulas de control (las que no recibieron el tratamiento).

Estudios que incluyen 2 actividades

Garet y otros (2008) analizaron un programa implementado en Estados Unidos, el cual consta de seminarios de 8 días enfocados en el desarrollo de

estrategias pedagógicas sobre comprensión lectora. Adicionalmente, se consideró un programa de coaching para 3 docentes por escuela y 60 horas por año escolar. A través de este estudio, se encontró que luego de un año se generaron efectos solo sobre una de las tres prácticas docentes promovidas por el programa en estudio (un aumento de 0.53 puntos en el puntaje asignado a instrucción explícita) y se verificó que la adición del sistema de *coaching* no altera los resultados.

Asimismo, Stanulis & Floden (2009) realizaron un estudio de los efectos generados a partir de un sistema de inducción estructurada brindada por una universidad, el cual se lleva a cabo en Estados Unidos. Este cuenta con grupos de estudio mensuales de 6 horas y 6 jornadas completas de desarrollo profesional en un año. Las actividades de tutoría incluyen planificación, observación, retroalimentación y estrategias de gestión de aula. Así, se encontró que la adición de un sistema de tutoría intensiva semanal genera efectos positivos y significativos sobre el clima escolar (una diferencia de 2.394 puntos, respecto al grupo de control), el contenido pedagógico (un incremento de 2.786 puntos) y el compromiso estudiantil (un incremento de 1.201 puntos), mas no en manejo de clase.

El estudio realizado por Neuman & Cunningham (2009) analiza un programa estadounidense que consiste en la provisión de un curso de desarrollo profesional y un sistema de *coaching* de visitas semanales. De esta manera, encontraron efectos significativos en la mejora de prácticas docentes por la inclusión del sistema de *coaching*. Estas mejoras incluyeron áreas como lectura ($F(2,173)=6.02$, $p<.01$), redacción ($F(2,173)=12.63$, $p<0.001$), desenvolvimiento físico ($F(2,173)=4.60$, $p<.01$) y estrategias pedagógicas ($F(2,173)=6.20$, $p<.01$).

Por último, Landry y otros (Landry, Anthony, Swank, & Monseque-Bailey, 2009) analizan la implementación de un programa estadounidense que cuenta con un sistema de tutoría, un sistema de retroalimentación sobre el progreso de los estudiantes y un curso en línea sobre contenido teórico de la materia a enseñar y sobre prácticas docentes. El sistema de tutoría consiste en brindar apoyo a los docentes con temas relacionados a la planificación,

lecciones de instrucción y retroalimentación. Las visitas tienen una duración de 2 horas con una frecuencia de 2 veces al mes. Luego de 1 año de seguimiento se encontró efectos positivos sobre la calidad de enseñanza reflejada en mejores prácticas pedagógicas sobre instrucción en lectura (el tamaño del efecto fue 0.43 puntos), redacción (el tamaño del efecto fue 0.77 puntos), entre otras actividades relacionadas a la alfabetización, ya que hacia eso se enfocó el programa.

Estudios que incluyen 1 actividad

Luego, Rockoff (2008) analiza el desarrollo de un programa de tutoría implementado en Nueva York y encuentra una relación positiva entre el rendimiento de los estudiantes y la cantidad de horas de la tutoría realizada. La magnitud del efecto fue sustancial: el efecto de diez horas de tutoría sobre el desempeño del alumno fue un incremento de 0.05 desviaciones estándares en matemáticas y 0.04 desviaciones estándares en lectura. De la misma manera, Evertson & Smithey (2000) realizaron un análisis del desarrollo de un sistema de tutoría a docentes principiantes en donde se asignaba un tutor por cada docente. A partir de esto encontraron que la capacitación previa del tutor impacta positivamente en el desarrollo del acompañamiento y en el logro de mejoras a nivel de habilidades de docentes (por ejemplo, incrementa hasta casi un punto una medición, del 1 al 5, de qué tan claramente explica un tema) y rendimiento de los estudiantes (incrementa hasta casi un punto una medición, del 1 al 5, de qué tan exitoso es un alumno).

Zhang y otros (Zhang, Lai, Pang, Yi, & Rozelle, 2013) desarrollaron un estudio del impacto de la implementación de un programa de capacitación en Beijing, el cual cuenta con una duración de 3 meses y desarrolla temas del contenido de la materia y de pedagogía. Este programa se enfocó en la enseñanza de inglés a los profesores de escuelas de migrantes en Beijing. No obstante, este programa no se tradujo en efectos significativos en el rendimiento de los estudiantes, ni de los profesores.

Finalmente, Angrist & Lavy (2001) analizan una intervención que consiste en un programa de capacitación sobre métodos de enseñanza con una frecuencia semanal, realizado en Israel. Estas capacitaciones se efectuaban en las mismas IIEE con los profesores competentes en materia de lectura, matemáticas e inglés por separado. Asimismo, se buscó desarrollar estrategias para ayudar a los niños de menor rendimiento, inmigrantes y estudiantes con problemas de aprendizaje. Estas sesiones consisten en asesoramiento y un proceso de retroalimentación. Estos autores encontraron efectos positivos y significativos en los puntajes de los estudiantes en comprensión lectora y matemática. Específicamente, el programa incrementó los puntajes de los alumnos en ambas materias en media desviación estándar.

Dentro de los estudios revisados no se encontró de manera frecuente la inclusión de grupos de inter aprendizaje como parte de los programas de acompañamiento. No obstante, la combinación de las 3 actividades sí parece generar un efecto positivo sobre la calidad de aula en el programa de 2 años de duración y en el rendimiento de los estudiantes en el programa de 3 años de duración. Asimismo, estos resultados se obtienen a partir de la mejora de las habilidades y estrategias pedagógicas de los docentes. De esta manera, se tiene indicios de que es correcto que el programa mantenga una duración mínima de 2 años para reforzar los resultados esperados.

En los programas que combinan 2 de las actividades consideradas en el acompañamiento pedagógico se encuentran principalmente los talleres de capacitación y visitas o sistema de coaching. La literatura revisada señala, en la mayoría de los casos, que esta combinación sí genera un efecto positivo sobre las prácticas docentes y rendimiento de los estudiantes, sin embargo, el alcance y magnitud de este efecto no se maximiza cuando los programas presentan corta duración. En general, se encuentra que las visitas se realizan de manera semanal o cada 2 semanas con una duración entre 1 a 2 horas. Los talleres se generan con menor frecuencia, de manera grupal y mayor duración por sesión.

Finalmente, los programas de una sola actividad consideran principalmente visitas y en un caso se analizan el desarrollo de talleres. Se encontró

indicios de que el desarrollo de un programa de talleres de capacitación a docentes, sin actividades adicionales, puede no generar efecto a nivel de docentes ni estudiantes. Por otro lado, de acuerdo a la literatura, la implementación de visitas o un sistema de tutoría sí puede tener efectos positivos, más no en todos los casos, sobre las prácticas docentes y el rendimiento de los estudiantes.

Sobre esto, se observa que una mayor duración de visitas incide positivamente sobre los resultados esperados. Asimismo, se encontró que las visitas funcionan de manera individual, sin embargo, se observan efectos positivos cuando estas son grupales con un grupo reducido de docentes de la misma materia y grado escolar.

Considerando estos aspectos, se considera que los componentes del producto de acompañamiento pedagógico multigrado permitirían el logro del resultado de docentes con suficiente dominio disciplinar y/o especializado. Tomando en cuenta lo anterior se valida la lógica vertical en el diseño de la estrategia, considerando los puntos evaluados.

Por otro lado, es importante señalar, que al realizar la búsqueda de evaluaciones de impacto sobre experiencias de acompañamiento pedagógico orientadas a IIEE multigrado, no se encontró evidencia suficiente para realizar el análisis deseado, sin embargo, se encontraron experiencias relevantes que se presentan a continuación.

Experiencias de acompañamiento pedagógico en escuelas multigrado

Los proyectos desarrollados en escuelas de organización multigrado tienen como antecedente común al programa colombiano “Escuela Nueva” (1976), centrado en mejorar la enseñanza básica en escuelas multigrado del sector rural. Su propuesta incluía un modelo educativo participativo, cuyos cuatro componentes –curricular y de aula, comunitario, gestión, capacitación y seguimiento- ven en el maestro un agente de cambio que requiere asesoría y acompañamiento constantes, antes y durante las sesiones de aprendizaje. De

esta manera, es introducido el concepto de “acompañamiento pedagógico” como parte fundamental del enfoque.

Durante los años 80 y 90, el gobierno colombiano invirtió en la ampliación del modelo a más de 20 000 escuelas del sector rural y, posteriormente, a instituciones del ámbito urbano, bajo el nombre de “Escuela Nueva Activa”. Los resultados del Primer Estudio Internacional Comparativo (UNESCO, 2001) reflejaron el impacto del programa, al revelar que las escuelas del ámbito rural obtenían mejores resultados en las áreas de matemática y lenguaje, en comparación con las ubicadas en el espacio urbano.

Posteriores evaluaciones cualitativas (Colbert de Arboleda, 2006) recogen la importancia de la propuesta como enfoque pedagógico, al servir de marco adaptativo para proyectos de diversos países; en Brasil: Escola Activa; Panamá: Escuela Activa; Chile: Mece Rural; El Salvador: Aulas Alternativas; México: Escuela Interactiva Comunitaria; Nicaragua: Escuela Modelo; República Dominicana: Escuela Multigrado Innovada; Perú: Aprende; Guyana: Escuela Nueva; Uganda: New School; Filipinas: Active School, Honduras: Escuela Activa Participativa; y Guatemala: Escuela Nueva Unitaria (1992), cuyo informe técnico resaltó el valor de la capacitación docente para transitar el modelo hacia nuevas temáticas, entre ellas la educación rural bilingüe (Ministerio de Educación de Guatemala, 1996)

Asimismo, análisis correlativos demuestran que los proyectos implementados comparten resultados positivos en rendimiento académico y desarrollo de actitudes democráticas en el aula (Mogollón & Solano, 2011). Finalmente, estudios descriptivos se enfocan en exponer las diferencias entre escuelas participantes y aquellas que no adoptan el modelo, probando que, mayoritariamente, alumnos provenientes de Escuelas Nuevas se encuentran en niveles satisfactorios y avanzados de aprendizaje (Marin Henao, 2013).

El Programa de Aprendizaje Multigrado (PAM), implementado desde el año 2012 en Puebla – México, es una de las experiencias más recientes y cuyos resultados apuntan a claras mejorías en rendimiento académico estudiantil, según los alcances de la evaluación PLANEA. Igualmente, el monitoreo y las evaluaciones Pretest (2014) y Posttest (2015) indican que existe

una alta valoración del PAM entre los docentes participantes, donde el 90% considera que el programa mejora la educación de los niños y el 70% cree que las enseñanzas han mejorado sus capacidades como educador (Mejía, Argáandar, Arruti, Olvera, & Estrada, 2016).

En el contexto peruano, AprenderDes (2003 - 2009) constituye el programa más importante enfocado en escuelas multigrado. En él, el componente de acompañamiento fue desarrollado a través de la realización periódica de talleres, seguimiento especializado en el aula, círculos de intercambio de experiencias y visitas a escuelas demostrativas. Los resultados de su evaluación final enfatizaron la importancia de relacionar el contexto con los contenidos de aprendizaje, así como elaborar material específico para las instituciones multigrado. De la misma manera, la experiencia ha probado que el acompañamiento refuerza las habilidades sociales de los docentes, su confianza y autoestima (USAID, 2010).

4.2.2. Lógica horizontal

Como se mencionó anteriormente, el acompañamiento pedagógico a IIEE multigrado de educación básica regular está planteado como actividad, dentro del marco lógico del PELA (Ministerio de Educación, 2015). Asimismo, se realiza un moderado análisis de lógica horizontal del acompañamiento como actividad.

De esta manera, se presenta como único indicador al “porcentaje de docentes de instituciones educativas públicas multigrado de Educación Básica Regular que reciben acompañamiento pedagógico”. Para este indicador, se señala que el medio de verificación utilizado será los registros administrativos recogidos a través del SIGMA 2.0. Finalmente, dentro de su matriz de lógica horizontal, se indica que los supuestos necesarios para el cumplimiento de esta lógica planteada son los siguientes:

- No se presentan variables climatológicas o desastres naturales que impidan la implementación de la evaluación.

- Cumplir con lo establecido el protocolo de acompañamiento pedagógico.
- No se presenten dificultades en el plano político.

Dado que en el presente informe se planteó la reestructuración del marco lógico con la finalidad de poder realizar un análisis de mayor profundidad, se plantea una nueva lógica horizontal alineada con la nueva cadena causal planteada anteriormente. Para ello, también se deben señalar los indicadores, medios de verificación y supuestos correspondientes.

Como ya se mencionó, en el PELA se desarrolla la lógica del acompañamiento pedagógico multigrado como actividad, por lo cual solo le correspondería indicadores de metas físicas, y por esta razón, se presenta únicamente un indicador. No obstante, en la propuesta de marco lógico realizada por el equipo consultor, para poder ampliar el análisis se plantea al acompañamiento como un producto, por lo cual este requiere tanto de indicadores de metas físicas como de indicadores de desempeño.

Así pues, tomando como base el marco lógico propuesto anteriormente se desarrolla cada uno de los niveles entre resultado final y actividades con una propuesta de indicadores, medios de verificación y supuestos para la correcta implementación y evaluación de los aspectos cruciales de la intervención.

Tabla 12
Matriz lógica

Objetivos	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos importantes
Resultado final			
Incremento de logros de los estudiantes de EBR	Porcentaje de estudiantes de 2º grado de Primaria de IIEE públicas con nivel satisfactorio en comprensión lectora	ECE (Evaluación Censal de Estudiantes) en 2º grado	-
	Porcentaje de estudiantes de 2º grado de Primaria de IIEE públicas con nivel satisfactorio en matemática	ECE (Evaluación Censal de Estudiantes) en 2º grado	

Objetivos	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos importantes
Resultado específico			
Docentes con suficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la enseñanza en multigrado	Porcentaje de docentes que alcanzan un nivel satisfactorio en las 7 competencias pedagógicas establecidas	Ficha de Observación en aula de prácticas pedagógicas (DIFODS)/ Rúbricas (SIGMA 2.0)	Las competencias del Marco del Buen Desempeño Docente priorizadas se alinean a las capacidades docentes requeridas para la implementación en el Currículo propiamente dicho.
Productos			
Producto 1: Acompañantes formados para la atención en IIEE multigrado	Porcentaje de acompañantes con la formación óptima para la entrega del servicio	Evaluación de desempeño de acompañantes	No se generan renuncias de acompañantes durante la ejecución de la intervención.
Actividades			
Contratación de acompañantes	Número de acompañantes contratados	Registros administrativos	No se generan renuncias de acompañantes durante la ejecución de la intervención.
Capacitación de acompañantes	Número de acompañantes capacitados	Registros administrativos	- No se generan renuncias de acompañantes durante la ejecución de la intervención. - Los acompañantes tienen una formación inicial suficiente para asimilar y aprovechar la capacitación recibida.
Productos			
Producto 2: Docentes de IIEE multigrado acompañados	Número de docentes de instituciones educativas públicas multigrado de Educación Básica Regular que recibe acompañamiento pedagógico multigrado.	Registros administrativos (SIGMA 2.0)	- No se presentan dificultades en el plano político. - Los docentes tienen buena disposición a recibir el servicio de acompañamiento pedagógico. - Los docentes se encuentran asignados a la IIEE focalizadas el periodo necesario para recibir las sesiones de acompañamiento requeridas (3 años de acuerdo a lo diseñado).
	Porcentaje de docentes que se encuentran satisfechos con el servicio recibido.	Encuesta de satisfacción docente sobre el servicio entregado	
Actividades			
Desarrollo de visitas en aula con asesoría personalizada	Número de docentes que recibieron visita (mensual de marzo a diciembre)	Registros administrativos (SIGMA 2.0)	- No se presentan variables climatológicas o desastres naturales que impidan la ejecución de las visitas.

Objetivos	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos importantes
Desarrollo de Grupos de Inter Aprendizaje	Número de docentes que participaron de GIAs (mensual de marzo a noviembre)	Registros administrativos (SIGMA 2.0)	<ul style="list-style-type: none"> - Se cumple con lo establecido el protocolo de la actividad. - Los docentes tienen buena disposición a recibir el servicio - No se presentan variables climatológicas o desastres naturales que impidan la ejecución de las visitas. - Se cumple con lo establecido el protocolo de la actividad. - Los docentes tienen buena disposición a recibir el servicio
Desarrollo de Talleres de Actualización Docente	Número de docentes que participaron de talleres (semestral de marzo a diciembre)	Registros administrativos (SIGMA 2.0)	<ul style="list-style-type: none"> - No se presentan variables climatológicas o desastres naturales que impidan la ejecución de las visitas. - Se cumple con lo establecido el protocolo de la actividad. - Los docentes tienen buena disposición a recibir el servicio

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Indicadores

Como se observa en la tabla anterior, para cada sección se genera uno o dos indicadores, los cuales deben contar un medio de verificación específico a través del cual se pueda recoger la información requerida.

En primer lugar, para el resultado final de *Incremento de logros de los estudiantes de EBR* se han tomado los indicadores planteados en el marco lógico que se presenta en el Anexo N°2 del PELA: porcentaje de estudiantes de 2º grado de primaria de IIEE públicas con nivel satisfactorio en comprensión lectora y en matemática. Estos indicadores son obtenidos a partir de la ECE, por lo que cabe señalar que no tomarán en cuenta al grupo de escuelas atendidas que no son incorporadas en esta evaluación.

En segundo lugar, se busca obtener como resultado específico a *Docentes con suficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la*

enseñanza en IIEE multigrado. Para medir dicho resultado, se propone utilizar el porcentaje de docentes que alcanzan un nivel satisfactorio en las 7 competencias pedagógicas establecidas según el Marco del Buen Desempeño Docente. Este medio de verificación se considera factible dado que en las rúbricas se evalúan estas competencias y el docente recibe un puntaje según su nivel de avance. Asimismo, cabe señalar que a partir del 2017 estas serán incorporadas en el SIGMA 2.0 por lo cual podrá obtenerse la información a partir de este medio.

Luego, para el producto Acompañantes formados para la atención en IIEE multigrado se propone realizar su medición a través del indicador de porcentaje de acompañantes con la formación óptima para la entrega del servicio. Para su medición se propone incorporar una evaluación de desempeño de acompañantes a ser realizada a fin de cada año de atención, en base a la prueba de entrada aplicada como diagnóstico del programa de fortalecimiento de capacidades que implementó la intervención.

Por otro lado, el segundo producto desarrollado es el *Acompañamiento Pedagógico Multigrado*, para el cual se proponen un indicador de meta física y otro de desempeño. En primer lugar, como indicador de meta física se propone usar el número de docentes de instituciones educativas públicas multigrado de Educación Básica Regular que reciben acompañamiento pedagógico. Esto se puede obtener a través de los registros administrativos de ejecución de actividades de la DISER, donde se debería reportar el número de docentes que hayan recibido todas las actividades programadas (las 9 visitas, 8 GIA y 2 talleres). Asimismo, como indicador de desempeño se propone obtener el porcentaje de docentes que se encuentran satisfechos con el servicio recibido como medición de la calidad del servicio, a través de encuestas de satisfacción al docente que tendrían que ser sistematizadas.

Dentro de las actividades, se presenta específicamente, indicadores de metas físicas que permitan verificar el cumplimiento de las actividades y las condiciones en las que se generan.

Para la contratación de acompañantes se propone medir la cantidad de acompañantes contratados. De la misma manera, en la capacitación de

acompañantes se propone utilizar el número de acompañantes capacitados como indicador. Para ello, se puede usar la información que se cuenta dentro de los registros administrativos de la DISER respecto a contrataciones de las UGEL y a los participantes en las capacitaciones organizadas por la DISER, y de esta manera evaluar el avance para el cumplimiento de ambas actividades.

Asimismo, se propone que para las actividades 1 y 2 del producto 1 se cuenten con los siguientes indicadores de gestión internos: ratio del número de acompañantes respecto al número de profesores a recibir acompañamiento y ratio del número de acompañantes respecto al número de especialistas pedagógicos regionales. Estos permitirían analizar la carga de trabajo generada para los especialistas regionales y los acompañantes según la cantidad de actores a su cargo.

El resto de actividades consideradas dentro de la matriz consisten en la ejecución de las estrategias principales de acompañamiento (visitas con asesoría personalizada, grupos de inter-aprendizaje y talleres de actualización docente). Así, se plantea utilizar indicadores de metas físicas que recojan la cantidad docentes que han recibido cada servicio dentro de un determinado período (1 mes para visitas y GIA, y 1 semestre para los talleres). El medio de verificación correspondiente para cada uno de estos indicadores sería los registros administrativos de ejecución de actividades de la DISER, donde se debería reportar el número de docentes que hayan recibido las visitas, participados de los GIA y participado de los talleres (a través de los listados de asistencia). Esta misma información podrá ser recogida con el sistema de información SIGMA 2.0 una vez sea implementado.

Supuestos

A continuación, se plantean los supuestos pertinentes en cada sección que deben cumplirse para que se pueda brindar efectivamente la actividad, producto o resultado y permita escalar al siguiente nivel, y que se encuentran fuera del ámbito de control de la intervención.

Un primer aspecto a considerar es que para lograr incrementar los logros de aprendizaje los estudiantes de EBR, las competencias del MBDD priorizadas deben estar alineadas con las capacidades docentes requeridas para la implementación en el Currículo. De esta manera, el resultado específico se orientaría de manera más precisa hacia el logro del resultado final planteado. Esto, si bien es normado por el MINEDU, no es controlado de manera específica por la intervención, dado que es la DIFODS la que establece los lineamientos a seguir en el tema.

Asimismo, el servicio de acompañamiento brindado al docente debe permitir que los docentes cuenten con suficiente dominio disciplinar y/o especializado y didáctica para la enseñanza en IIEE polidocentes, multigrado y EIB. Para ello,

se requiere que los docentes tengan buena disposición a recibir el servicio, y que se encuentren asignados a la IIEE focalizada durante todo el período del desarrollo de la estrategia (evitar la rotación docente durante los 3 años de intervención).

También, se requiere una cantidad suficiente de acompañantes con la formación necesaria para una adecuada entrega del servicio. El cumplimiento conjunto de estos supuestos permite entregar efectivamente el acompañamiento pedagógico multigrado sin interrupciones, trabas generadas por factores externos o por una baja disposición a recibir el servicio por parte de los docentes.

Respecto al posible rechazo de los docentes hacia el servicio de acompañamiento, se tiene que, por ejemplo, en el caso de Celendín se señaló que aproximadamente 45 docentes se resisten a recibir el acompañamiento, dado que rechazan las intervenciones del estado por los conflictos ambientales ocurridos en la zona.

Por otro lado, se recogió de diversas entrevistas que otro grupo de docentes tienen rechazo a que docentes menores o con menor periodo de formación o con menor tiempo de ejercer la docencia tengan el rol de acompañantes, debiendo recibir recomendaciones sobre sus prácticas docentes por parte de ellos.

Otro aspecto por el cual se da un rechazo al acompañamiento es que se percibe como un tipo de evaluación a los docentes, que los llevaría a ser desaprobados y retirados de sus cargos, o un medio de imponer el cambio de enfoque pedagógico.

Como se mencionó, la ausencia de rotación docente es un supuesto que contribuye a brindar efectivamente el servicio de acompañamiento pedagógico multigrado. Esto se muestra como otra limitación operativa debido a la constante rotación de los docentes entre IIEE. Dado que la intervención tiene una duración de 3 años, cada vez que se da una rotación antes de dicho periodo, evita que se alcancen los resultados potenciales en su formación.

Asimismo, si bien será parte del rol de la intervención capacitar a los acompañantes, se requiere de un perfil mínimo para que las acciones de capacitación sean suficientes, así como de un número adecuado de acompañantes para que se pueda atender a toda la población focalizada por la intervención, lo cual en parte dependerá de la oferta disponible de acompañantes formados. Por ello, surge como supuesto para el producto que se cuente con una cantidad suficiente de acompañantes con la formación necesaria para una adecuada entrega del servicio.

Dentro de los supuestos requeridos para realizar la contratación y formación de acompañantes se encuentra ausencia de renunciadas de acompañantes durante la ejecución de la intervención. Además de la formación inicial que se requiere de los acompañantes contratados, un elemento adicional es la disponibilidad de estos actores a aceptar la remuneración asignada a este cargo, ya que esto también es un factor que contribuye a la retención de acompañantes, como se observa en las entrevistas de campo realizadas.

Luego, para la capacitación de acompañantes se encuentra relevante que estos actores cuenten con una formación inicial suficiente para asimilar y aprovechar el aprendizaje potencial a obtener dentro del programa de capacitación.

Para el cumplimiento de las actividades estratégicas del acompañamiento pedagógico multigrado se requiere que no se presenten variables climáticas o desastres naturales que impidan la ejecución de las visitas. Además,

se requiere cumplir con lo establecido en el protocolo de la actividad para brindar efectivamente el servicio planificado dentro de la intervención. Por último, es importante contar con una buena disposición de los docentes para recibir cada actividad que compone el producto ofrecido.

4.2.3. Otros supuestos relevantes

Adicionalmente, de las entrevistas realizadas se recogieron una serie de aspectos que, de no darse, tampoco permiten el cumplimiento de las relaciones causales antes identificadas, o pueden obstaculizar el que se alcancen los niveles de efectividad potenciales identificados en diversos estudios, y que se encuentran fuera del ámbito de control de la intervención.

Por ejemplo, procesos como la entrega de licencias o destagues a docentes limita su asistencia a las IIEE, lo que también presenta obstáculos para el cumplimiento de las actividades programadas como parte del acompañamiento pedagógico multigrado. Esto, si bien es manejado como parte del sistema educativo, se encuentra por fuera del manejo de la intervención.

Luego, otro tema crucial es la dispersión de las IIEE que genera dificultades de acceso. De esta manera, en las IIEE multigrado se presentan con mayor frecuencia sucesos que limitan el acceso de los acompañantes a sus visitas con los docentes como pueden ser paros por conflictos sociales, bloqueos de vías o accesos por sucesos climatológicos, o inclusive la falta de transporte por cuestiones fortuitas. Este tipo de situaciones también pueden ocasionar que las visitas se deban reducir tanto en frecuencia como en duración.

Finalmente, se tiene como supuesto que exista una participación de los padres y la comunidad en el proceso educativo de los estudiantes de IIEE multigrado. Si bien, existen acciones desde la intervención para fomentar esto, la disposición de los padres para participar en ellas se requiere como un supuesto para que el acompañamiento tenga los efectos deseados en la formación de los estudiantes.

En resumen, se presentan los siguientes supuestos adicionales para que la intervención alcance los resultados esperados.

Tabla 13
Supuestos de la intervención

Supuestos
<p>Los docentes se encuentran en las IIEE en las fechas en que se han programado las actividades del servicio de acompañamiento.</p> <p>Existe acceso a las IIEE focalizadas que permita la entrega del servicio.</p> <p>Los padres y la comunidad participan del proceso educativo de los estudiantes.</p>

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

4.3. Criterios de focalización y priorización

Los criterios de focalización se generan con el objetivo de acotar adecuadamente la población objetivo de manera que se pueda llevar a cabo la intervención con un enfoque más específico. Como se señaló previamente, el acompañamiento pedagógico multigrado para la atención de IIEE en el año 2016 se guía de los siguientes criterios de focalización definidos en la norma técnica RSG N°008-2016-MINEDU:

- (i) Nivel de primaria
- (ii) Pública de gestión directa
- (iii) Unidocente o Polidocente Multigrado
- (iv) De enseñanza monolingüe
- (v) Con registro de estudiantes y profesores en el SIAGIE y NEXUS respectivamente.

El Anexo N°2 del PELA indica también que la IE focalizada debe ser de contexto rural.

Asimismo, los criterios de priorización se establecieron de modo que se pueda alinear el desarrollo de la intervención con su capacidad de cobertura. Para el año 2016 se establecieron los siguientes:

- (i) IIEE que no presentan resultados en la evaluación de la ECE por ser escuelas pequeñas.
- (ii) IIEE evaluadas que concentran, a nivel de distrito, al mayor porcentaje de estudiantes en el nivel -1 en comprensión lectora o matemática de la ECE
- (iii) Continuidad de las IIEE focalizadas con el presupuesto asignado por los DS 072-2014-EF y DS 030-2015-EF¹².

Se distinguen dos aspectos a analizar en relación con estos criterios planteados. Por un lado se encuentra la pertinencia de los criterios establecidos en relación con los objetivos de la estrategia. Por otro, la pertinencia de la unidad de focalización y priorización, la cual también debe ser coherente con los objetivos de la estrategia, pero a su vez debe encontrarse acorde con la realidad en la que se aplica.

4.3.1. Análisis de criterios

Para analizar la pertinencia de los criterios se han diferenciado los criterios de focalización de los de priorización.

Respecto al primer punto, en relación con los criterios de focalización, estos acotan la población a atender a las IIEE multigrado, listando sus condiciones. De este modo, los criterios cumplen con establecer las características según las cuales se identifican las IIEE multigrado, de acuerdo a lo definido por el ministerio.

Por otro lado, se ha analizado de forma más detallada los criterios de priorización.

12. Mediante estos decretos se estableció la lista de focalización de IIEE que fueron atendidas en el 2014 y 2015 y que tendrían que ser atendidas nuevamente para cumplir el período de intervención definido.

Criterio 1

- (i) *IIEE que no presentan resultados en la evaluación de la ECE por ser escuelas pequeñas.*

Respecto al primer criterio, que señala que se priorizan IIEE que no presentan resultados en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). En esta evaluación se excluye a los estudiantes que asisten a una IE que atiende a menos de cinco estudiantes matriculados en el grado por ser evaluado (segundo grado de primaria en lengua castellana, cuarto grado de primaria EIB y segundo grado de secundaria), debido a que en IIEE muy pequeñas el riesgo de clasificar mal a los estudiantes en los niveles de logro es alto, y por razones logísticas y presupuestales (Ministerio de Educación, 2009).

Al respecto, esta característica de ser IIEE de pocos alumnos establece un contexto específico para estas escuelas. De este modo, de acuerdo a lo señalado en estudios como el de Webb (2012), la aglomeración espacial y la dispersión geográfica¹³ tienen efectos significativos en el ingreso de las familias. Esto de acuerdo a datos de la ENAHO y de la encuesta nacional de hogares realizada en 2006 por el Proyecto Niños del Milenio - Perú, donde se observa que a mayor tamaño de centros poblados las familias tiene mayores ingresos, y a mayor tiempo de viaje a los centros poblados se encuentra menores ingresos de las familias. Asimismo, de acuerdo a la prueba PISA 2012 (OCDE, 2016), se observa que el 94.5% de los alumnos con bajo rendimiento en matemáticas son alumnos menos favorecidos socioeconómicamente en Perú. De esta manera, se encuentra una asociación entre zonas dispersas o con baja concentración poblacional y los bajos rendimientos o resultados de los estudiantes.

Si bien en este caso no se cuenta con las mediciones, de acuerdo a los estudios y estadísticas mencionadas el contexto en el que se encuentran dichas escuelas aumenta la probabilidad de que sus estudiantes presenten menores rendimientos. En ese sentido, se vuelve crucial priorizarlas.

13 Observados como tamaño de centros poblados, tiempos y distancias de traslado a las capitales distritales y tipos de vía.

Por otro lado, cabe resaltar que el hecho de que no se cuente con información respecto al desempeño de sus alumnos se traduce en una limitación para la presentación de resultados, ya que el ministerio plantea evidenciar la mejora en logros de aprendizaje, pero estos se obtienen justamente a través de la ECE. Por ello, priorizar estas escuelas no solo da la oportunidad de mejorar sus resultados, sino también de registrar información sobre ellas, aunque sea principalmente respecto a sus docentes, a través del programa.

Criterio 2

(ii) IIEE evaluadas que concentran, a nivel de distrito, al mayor porcentaje de estudiantes en el nivel -1 en comprensión lectora o matemática de la ECE

Por otro lado, al analizar el segundo criterio, se observa que la intervención lleva a cabo una priorización guiada por un enfoque de derechos, en el que se prioriza la entrega del servicio a quienes más necesitan la intervención del Estado. Esto asimismo, responde al énfasis de la intervención puesto en la reducción de brechas de logros de aprendizaje. Como resultado, se obtiene una priorización que incluye a zonas con menor densidad poblacional.

De acuerdo al estudio realizado por Rodríguez, Leyva y Hopkins (2016), en el contexto latinoamericano se identifican tres tipos de programas de acompañamiento en función al grupo objetivo que establecen: programas que priorizan la atención de docentes principiantes o novatos, programas que priorizan la atención de docentes que trabajan con alumnos en condiciones de vulnerabilidad, y programas que priorizan la atención de docentes que trabajan con alumnos con bajos rendimientos.

Según dicho estudio, los programas de acompañamiento que se han implementado en países como Argentina, Chile, Colombia y Uruguay son del primer tipo. En el segundo tipo se encuentran por ejemplo los programas de acompañamiento implementados por las escuelas Fe y Alegría, en específico en Venezuela. Por último, un ejemplo de programas del tercer tipo es

el Programa de Mentorías implementado por el Ministerio de Educación de Ecuador.

Si bien, se observa que son más los programas que cuentan con docentes principiantes como grupo objetivo, se observa que en diversas experiencias se toma en cuenta los criterios de bajos rendimientos considerados en la intervención evaluada, especialmente en experiencias que se enfocan en la reducción de brechas de rendimientos. Asimismo, cabe señalar que, como específica el estudio, en la medida que el nivel socioeconómico es un importante predictor del rendimiento académico ambos grupos pueden estar estrechamente correlacionados. De acuerdo a ello, se sustentan el criterio referido a los bajos rendimientos de los estudiantes.

Criterio 3

(iii) Continuidad de las IIEE focalizadas con el presupuesto asignado por los DS 072-2014-EF y DS 030-2015-EF¹⁴.

Por último, se encuentra el criterio de priorización por continuidad de IIEE previamente focalizadas. Como se mencionó previamente, este criterio aplica solo para aquellas IIEE del DS 072-2014-EF y DS 030-2015-EF. Se considera apropiado en tanto busca que se dé una atención completa (de 3 años de duración) a las IIEE de acuerdo a lo señalado en la norma técnica, lo que es necesario para su efectividad. En ese sentido, se analizan los aspectos que podrían afectar la sostenibilidad durante esos tres años, de acuerdo a lo señalado en la norma técnica. Dado que la atención de las escuelas priorizadas por continuidad se justifica a partir de la necesidad de atenderlas por los tres años programados, se entendería que estas terminarían su periodo de

14 Mediante estos decretos se estableció la lista de focalización de IIEE que fueron atendidas en el 2014 y 2015 y que tendrían que ser atendidas nuevamente para cumplir el período de intervención definido.

atención antes del 2018 de acuerdo al año en que iniciaron su atención¹⁵. Asimismo, las escuelas priorizadas en función a los otros criterios y que por lo tanto iniciaron su atención en el 2016 culminarían su periodo de atención al finalizar el 2018.

De acuerdo a la norma técnica RSG N°008-2016-MINEDU, se define la siguiente política de egreso de las IIEE de las intervenciones de acompañamiento:

“El acompañamiento pedagógico como componente de intervenciones o acciones formativas promovidas por el MINEDU o instancias de gestión educativa descentralizada, tiene una duración de tres (03) años. Concluido el plazo indicado, los responsables de la intervención o acción formativa deberán determinar el egreso o de manera excepcional, la permanencia de la institución educativa en la acción formativa correspondiente, tomando en cuenta los siguientes criterios:

1. Grado de avance en los desempeño esperados de los profesores de la IE.
2. Liderazgo pedagógico del Director de la IE.
3. Funcionamiento de espacios de trabajo colaborativo a nivel de la IE y/o red educativa.

El MINEDU deberá realizar asesoramiento pedagógico a las UGEL del ámbito de las instituciones educativas que egresan de la estrategia de acompañamiento pedagógico a fin de apoyar la sostenibilidad del progreso logrado, de manera que los equipos directivos de dichas IIEE asuman de manera efectiva la implementación de estrategias de acompañamiento y trabajo colaborativo, con carácter permanente.

Las DRE y UGEL deberán realizar acciones de asesoramiento pedagógico a las instituciones educativas que egresan de la estrategia de acompañamiento pedagógico para apoyar la sostenibilidad del progreso

15 Si hubiera escuelas que iniciaron su atención el 2014 deberían culminar el 2016, y si iniciaron el 2015 deberían culminar el 2017.

logrado, ello sin perjuicio de las actividades de transferencia de capacidades que las intervenciones o acciones formativas deberán implementar de manera progresiva.”

Al respecto, existen diversos puntos que se deben definir. Un primer aspecto se refiere a de qué manera se realizará la medición de los criterios establecidos para el egreso de las escuelas; en específico, con qué instrumentos y cuáles serán los estándares establecidos o necesarios para que una escuela se mantenga en el servicio o no. Estos criterios no se encuentran aterrizados para la intervención de acompañamiento en instituciones multigrado. No obstante, un criterio que puede ser viable son las rúbricas de observación, explicadas en la RSG 008. Las rúbricas resultan un instrumento válido, pues guardan un registro del progreso, a partir de la observación de las acciones o prácticas docentes,

Para las escuelas que no pasen estos criterios se debe definir de qué manera se continuará con la atención, si estas escuelas requieren un nivel igual de atención o podrían reducir la intensidad por ejemplo.

Asimismo, para las escuelas que efectivamente egresen se señala se dará asesoramiento pedagógico, tanto desde el MINEDU hacia las UGEL, como desde las DRE y UGEL hacia las IIEE. Este es otro aspecto no aterrizado en función a acciones a llevar a cabo, con lo cual no se tiene claridad de sus implicancias. De acuerdo a las entrevistas centrales, las acciones de asesoramiento pedagógico deben apuntar a consolidar los roles de los líderes pedagógicos que den continuidad a las estrategias de trabajo colaborativo.

Por otro lado, este proceso de egreso daría paso a la selección de nuevas escuelas lo que, de acuerdo los entrevistados en el ministerio, se daría bajos los criterios ya establecidos. Cabe señalar que, considerando que se están atendiendo todas las escuelas que fueron designadas por continuidad del servicio, se aplicarían los criterios restantes respecto a las IIEE que no presentan resultados en la ECE, y las que concentran altos porcentajes de estudiantes en el nivel -1 en comprensión lectora o matemática de la ECE. Sobre esto, se debería establecer los grupos de IIEE según niveles de prioridad, dentro de las escuelas no atendidas, hasta completar el total de escuelas multigrado.

Adicionalmente, según la RSG 056-N°256-2016, las IIEE Multigrado surgen a partir de un determinado contexto no buscado y como alternativa de solución ante la limitada cantidad de docentes (ya sea polidocente incompleta o unidocente). Sin embargo, el servicio multigrado no se encuentra formalmente definido u oficializado, de modo que se cuente con parámetros para la creación de este tipo de escuela o para la conversión de las IIEE en polidocentes. De este modo, en las entrevistas centrales se señaló que se encuentran en definición los criterios que determinarán si una escuela debe ser multigrado o no, por lo que la población actualmente definida podría cambiar.

4.3.2. Pertinencia de unidad de medida

En cuanto a la unidad de medida utilizada, para el 2016 los criterios establecidos estuvieron orientados hacia características de las IIEE. No obstante, diversos actores del ministerio señalan que se ha considerado la posibilidad de cambiar de unidad de focalización a nivel de docente o de redes de IIEE.

De la revisión de programas latinoamericanos de acompañamiento, se encontró que la mayoría considera al docente como unidad de intervención, y en segundo lugar, a las IIEE, mas no se encontró focalización a nivel de redes.

En cuanto al nivel de IIEE, su uso se justifica en la necesidad de potenciar el efecto de la intervención de manera que se afecte el desempeño de escuelas completas y no solo a algunos docentes (Soltau, Rodríguez, & Sanz, 2013), lo cual podría ser más difícil de identificar y podría tener resultados más aislados en los estudiantes.

Respecto a los programas que toman al docente como unidad de focalización, la mayoría de estos tienen como criterio de focalización a los docentes principiantes. Con ello, su enfoque está puesto en ser un refuerzo de la formación inicial de docentes más que en el cierre de brechas. Un argumento a favor de este criterio es que podría enfrentar el problema de la rotación docente por IE, la cual se traduce en una dificultad para la implementación del servicio ya que interrumpe el proceso de acompañamiento y podría reducir

los niveles de efectividad de la misma. Al atender docentes directamente se podría evitar dicho problema, sin embargo, la rotación del mismo podría complejizar la logística para la visita del docente.

Por último, si se desarrollara a través de redes de IIEE se tendría que atender a necesidades más diversas (debido a la variedad de IIEE incluidas en una red), pero acotadas dentro de una zona territorial específica. Asimismo, sería necesario que cada red contara con un director y/o coordinador y se podrían generar sinergias entre las escuelas. El establecimiento de este criterio requeriría la conformación de redes de escuelas de tipo multigrado a nivel de cuencas como unidad geográfica esencial, no en el formato de redes educativas que existen actualmente. Esta característica también facilitaría la atención en términos logísticos. Asimismo, dado que el funcionamiento de la intervención dependería de la red, podría generar mayor probabilidad de que se genere la auto-sostenibilidad de la red y que los efectos de la intervención se mantengan.

En conclusión, se tiene claridad en cuanto a la justificación y definición de los criterios de focalización y priorización establecidos. Sin embargo, no se encuentran aterrizados los mecanismos que permiten su sostenibilidad, relacionados al criterio por continuidad, en específico, las herramientas y niveles de medición para el egreso de IIEE. Esto podría generar problemas para la continuidad del servicio, y a los mecanismos de asesoría posterior a la intervención, lo que podría limitar la sostenibilidad de los efectos generados en los desempeños docentes.

Con respecto a las intervenciones de acompañamiento a nivel de Latinoamérica, estas comparten criterios con la AP Multigrado, lo que sustenta sus criterios de focalización. Sin embargo, estas experiencias no presentan un enfoque específico a las escuelas rurales.

Asimismo, si bien actualmente la unidad de medida aplicada para la focalización es la de más sencilla aplicación, esta puede generar ciertos problemas en la implementación. Por un lado, en aspectos logísticos la atención a nivel de IIEE no contempla la agrupación de escuelas por cercanía por un mismo acompañante.

Por otro, el atender IIEE no toma en cuenta que la rotación docente pueda mellar los efectos de la intervención. Sobre este último aspecto, es necesario tener en cuenta que la rotación es un problema que afecta a todo el sector por lo que la intervención tiene poca injerencia al respecto.

En ese sentido, si bien se observan ventajas y desventajas en las tres unidades de focalización identificadas, se considera que las ventajas que brindan las unidades de docentes y redes no suplen las complejidades de su implementación. De este modo, debe enfrentarse las problemáticas identificadas de rotación y organización territorial. Respecto a la organización territorial, esta debe ser contemplada en la distribución de acompañantes para la atención, lo que se puede incorporar con criterios claros de organización del servicio. En cuanto a la rotación, si bien como se mencionó es una problemática que excede al servicio, una recomendación a considerar es el priorizar las plazas dentro de escuelas de atención multigrado para la asignación de plazas para docentes nombrados. Esto deberá realizarse desde las UGEL, y puede aportar a la reducción de la rotación docente en el tipo de escuela que atiende la estrategia evaluada.

4.4. Entrega de servicios

En cuanto al diseño de los procesos de entrega de servicios, se analizan dos aspectos. Por un lado, se revisan los principales documentos que norman y establecen la entrega del servicio, para especificar su coherencia, relevancia y que reflejen la información necesaria para una adecuada implementación. En segundo lugar, se presenta un mapeo de macro procesos, que es una forma de diagramación que permite visualizar la agregación de valor de la intervención en los procesos o pasos más grandes en que se puede dividir la entrega del servicio. Este mapeo fue realizado como parte de la consultoría, por lo cual no se encuentra formalizado por parte de la intervención, y requirió la identificación de los procesos a partir de los documentos oficiales emitidos por el MINEDU (manual, RSG, etc.) y reuniones iniciales con la DISER. Se

plantea como herramienta que permita identificar posibles cuellos de botella en la implementación.

4.4.1. Normativa y protocolos

Un primer documento que define orientaciones generales respecto a la intervención de acompañamiento pedagógico para IIEE multigrado, según se señaló previamente, es la RSG N°008-2016-MINEDU que contiene la “norma que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la educación básica”. Este documento define las modalidades de acompañamiento que se plantea implementar desde el ministerio, y determina aspectos básicos como los enfoques que aplican, las etapas, los ratios de atención, la frecuencia de entrega, las actividades principales, los instrumentos que usa, el sistema de seguimiento que aplica, así como los criterios de focalización y de egreso.

Asimismo, el Manual del Acompañante Pedagógico – Acompañamiento pedagógico a IE Multigrado (Ministerio de Educación, 2016), elaborado por la DISER, es el documento que contiene las principales orientaciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico a docentes de las instituciones educativas multigrado monolingüe castellano de las diferentes regiones del país. Como se mencionó en la sección de descripción de la intervención, incluye protocolos de entrega de servicios, así como el organigrama de funciones de la intervención. Este fue diseñado con el objetivo de unificar criterios y procedimientos que aseguren la calidad de la planificación y la ejecución oportuna del acompañamiento brindado desde esta intervención.

Por otro lado, la RSG N°026-2016-MINEDU que contiene las “normas para la contratación administrativa de servicios del personal para las intervenciones pedagógicas en el marco de los programas presupuestales 0090, 0091 y 0106 para el año 2016 (Ministerio de Educación, 2016), es el documento que establece los términos para la contratación del personal de la intervención. Esto incluye los pasos a seguir, así como la descripción de puestos, y los perfiles establecidos como mínimos para la contratación.

Otros documentos relevantes, que definen un elemento crucial para la entrega del servicio, son los relacionados al programa básico de fortalecimiento de competencias de los acompañantes. Dentro de estos se encuentran, en primer lugar, el documento “Programa básico de fortalecimiento de competencias profesionales de acompañantes pedagógicos 2016”, elaborado por el área de fortalecimiento de capacidades de la DISER. En él se presenta el diagnóstico de capacidades de los acompañantes contratados el 2016, así como el plan de capacitación programado, a nivel de enfoque, contenidos generales, actividades y cronograma establecido. De manera complementaria se encuentran los módulos de capacitación que forman parte de este programa de fortalecimiento de capacidades, los que detallan los contenidos específicos necesarios.

Como primer punto sobre estos documentos, es que de manera general guardan coherencia y consistencia entre sí. De esta manera, se complementan definiendo los distintos aspectos requeridos para la intervención, sin contradecirse o generar confusiones sobre los aspectos definidos.

Por otro lado, en sus contenidos específicos se encuentran algunos vacíos que dejan puntos difusos o no definidos, en aspectos como lo referente al proceso de egreso de las escuelas del programa, que ya fueron mencionados, y otros referentes a temas de roles y funciones y sistemas de seguimiento, que serán abarcados en las secciones correspondientes.

Sin embargo, en cuanto a los aspectos principales de la intervención se observa que los principales elementos que deben ser definidos respecto a las necesidades de esta forma de atención se encuentran incluidos en los principales documentos de la estrategia. Por un lado, aquellos elementos relacionados con el modelo de IIEE y la organización de este servicio para generar un entorno adecuado a la enseñanza se presentan como contenidos a ser abordados por el acompañamiento dentro de los módulos de capacitación para los acompañantes. Dentro de este aspecto se encuentran elementos que apoyan la labor docente como: la organización del aula (rincones, carpetas, pizarra, etc.), la simultaneidad y atención diferenciada por grados (planificación curricular en unidades de aprendizaje e implementación del currículo), el uso

de materiales auto instructivos para el estudiante y guías para el docente, y la promoción de la participación de las familias.

Como segundo aspecto se encuentran los aprendizajes y capacidades de los actores en la comunidad educativa. Dentro de este aspecto están la definición de los aprendizajes que se quieren lograr en los estudiantes en escuelas de tipo multigrado, y las capacidades de los docentes para la entrega del servicio educativo multigrado respondiendo a sus necesidades. En relación con las capacidades docentes, dentro de la intervención de acompañamiento, es necesario establecer cuáles son dichas capacidades a desarrollar, cuáles son los procesos formativos que serán aplicados, y cuáles serán las herramientas de evaluación de dichas capacidades. Al respecto, las capacidades se encuentran detalladas en el Manual del Acompañante Pedagógico – Acompañamiento pedagógico a IE Multigrado (Ministerio de Educación, 2016), como competencias y desempeños del Marco del Buen Desempeño Docente. Estas podrían aterrizar de manera más detallada al caso de la educación en escuela de atención multigrado.

Finalmente, las capacidades de los acompañantes son un aspecto necesario, en el contexto de la intervención de acompañamiento pedagógico, en que se requiere actores que tengan competencias para desarrollar una reflexión crítica de la práctica, manejen metodologías para la formación de adultos, manejen los contenidos de las áreas curriculares, y se encuentren contextualizados a las necesidades y realidad multigrado. Estos elementos se desarrollan en los documentos referentes al programa de fortalecimiento de competencias de acompañantes.

Al revisar con detenimiento los módulos de “Fortaleciendo capacidades pedagógicas para el acompañamiento” se observa que este aborda de manera amplia las dinámicas a realizar por los docentes, cómo son, cómo deben de reconocerlas los acompañantes durante las visitas, y la reflexión crítica reflexiva al respecto. En ese sentido, los documentos reflejan abordar el acompañamiento de manera adecuada. Asimismo, en el módulo I se presentan secciones donde se comentan específicamente las habilidades docentes necesarias en un aula multigrado. Sin embargo, esto podría estar presentado y esquematizado de manera más profunda.

En general, la entrega de servicios es una sección abordada adecuadamente por la intervención, en cuanto a diseño. Se observa que existe coherencia entre los documentos revisados con respecto a AP Multigrado, pues plantean los mismos objetivos. Asimismo los documentos expresan precisión en cuanto a las actividades que deben realizarse en las IIEE multigrado, cómo identificar las buenas prácticas y reflexionar ante ellas con los docentes. De esta manera, los acompañantes tienen las herramientas para realizar sus labores. Se recomienda seguir estos pasos de precisión, a medida que continúe la intervención y se recomienda enlazar esta sección con la implementación, en donde se observan más dificultades, las cuales serán abordadas más adelante.

4.4.2. Mapeo de procesos nivel 0

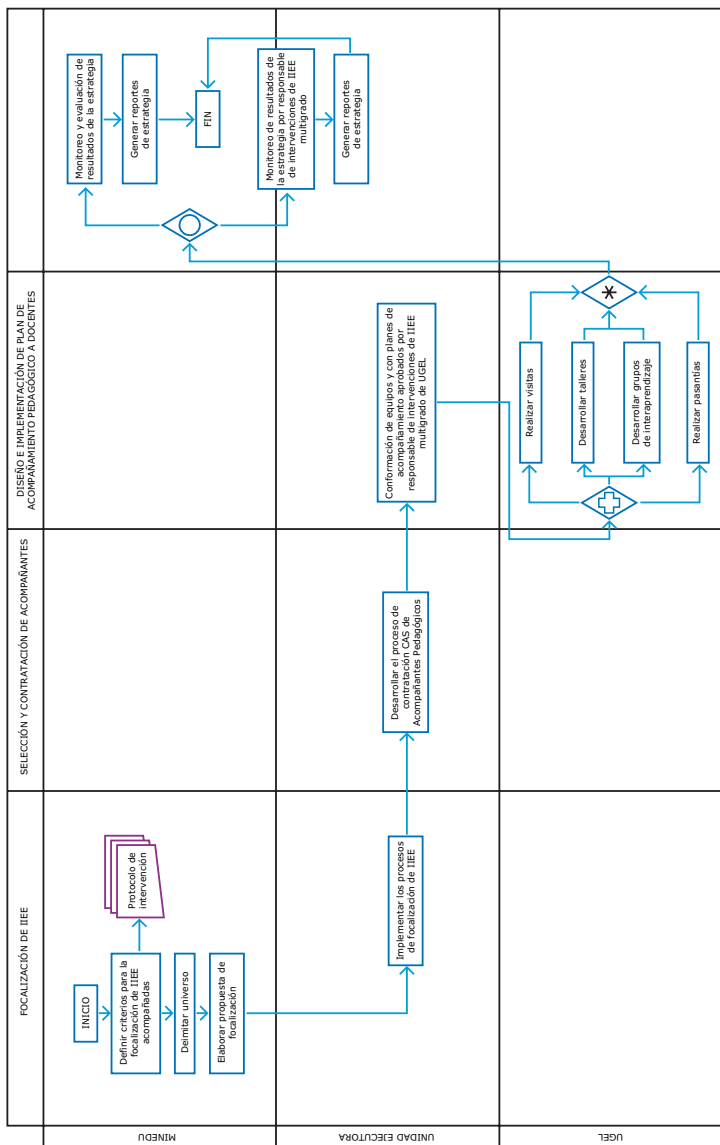
A continuación, se realizará un mapeo de procesos nivel 0, el cual describe el nivel más grande de agregación de procesos, de modo que se cuente con la identificación de los aspectos más relevante de la intervención. Si bien este es un primer acercamiento, en secciones más adelante se desagregarán algunos de estos, donde cada nivel implicará identificar procesos más acotados y alcanzar mayor detalle.

Para realizar un mapeo de los procesos nivel 0 de la intervención, se debe partir por establecer que esta intervención entrega un servicio, el de acompañamiento pedagógico, que cuenta con diversos componentes y requiere diversos insumos.

Para analizarlo se observó el flujo de procesos de la actividad acompañamiento pedagógico a IIEE multigrado y multigrado de EBR definido en el Anexo N°2 del PELA, el cual se muestra en la figura 16.

Sobre esto se realizó una identificación y agrupación de procesos macro o procesos nivel 0. Un mapeo de procesos nivel 0 se establece en tres tipos de procesos: procesos estratégicos, procesos operativos y procesos de apoyo. Los procesos estratégicos son aquellos relacionados a la determinación de las políticas, estrategias, objetivos y metas del servicio, así como asegurar su

Figura 16
Flujo de proceso de la actividad acompañamiento pedagógico a IIEE multiedad y multigrado de EBR del PELA



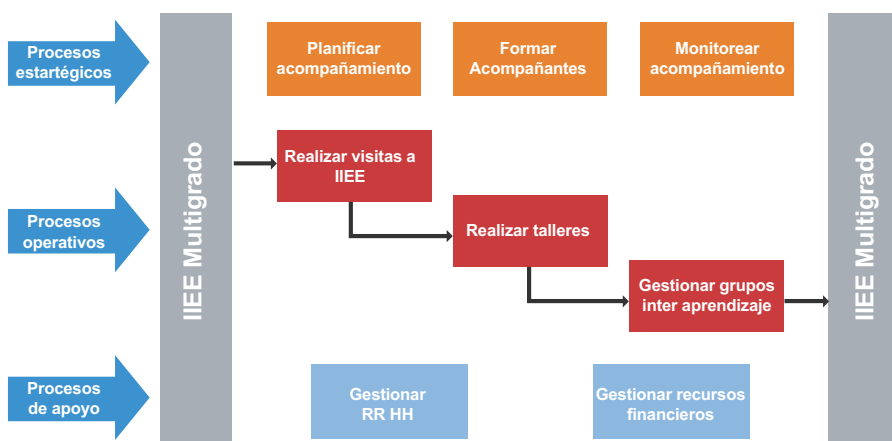
Fuente: Anexo N°2 PELA (pp. 281)

cumplimiento. Los procesos operativos o misionales son los procesos de producción de bienes y servicios de la cadena de valor, denominados también procesos de realización o clave. Son los que incorporan los requisitos y necesidades del ciudadano o destinatario de los bienes y servicios, y son encargados de lograr la satisfacción del mismo. Por último, los procesos de apoyo o soporte se encargan de brindar apoyo o soporte a los procesos operativos o misionales, por lo tanto son los que realizan actividades necesarias para el buen funcionamiento de los procesos operativos o misionales.

De esta manera, en la siguiente figura se presentan los procesos nivel 0 identificados clasificados en estos tipos, y que engloban todas las actividades que realiza el programa. En naranja se presentan los procesos estratégicos, en rojo los operativos y en celeste los de apoyo. Estos fueron identificados a través del análisis de las principales actividades del programa identificadas por medio de la información recabada tanto documental como en entrevistas centrales, y fueron clasificados según la metodología de gestión por procesos. Asimismo, dicho mapeo fue validado a través de un taller realizado con personal del MINEDU referido a temas de gestión de la intervención.

Figura 17

Macro procesos del acompañamiento pedagógico



Dentro de los procesos estratégicos nivel 0 se presentan: (i) planificar el acompañamiento, (ii) formar a los acompañantes, y (iii) monitorear el acompañamiento.

De esta manera, en la planificación del acompañamiento se considera desde el diseño del enfoque, componentes y competencias a desarrollar en el acompañamiento, hasta el establecimiento de los criterios de focalización y priorización y la selección de IIEE a atender. En el proceso formar a los acompañantes, se toma en cuenta la definición del plan de fortalecimiento de capacidades, el diseño de actividades de formación de acompañantes y la ejecución de dichas actividades. Por último, en el proceso de monitorear el acompañamiento se considera al diseño y ejecución del sistema de seguimiento de la intervención, que considera el seguimiento tanto de metas físicas como de desempeño, y resultados del programa. Los tres procesos se encuentran a cargo de las áreas encargadas del MINEDU (DISER con sus equipos de especialistas macro regionales y pedagógicos regionales, en coordinación con OSEE, DIFODS, UPP, etc.).

En cuanto a los procesos operativos nivel 0, se toman como ellos: (i) la realización de las visitas en aula, (ii) la ejecución de los talleres de actualización docente, y (ii) la gestión de los grupos de inter aprendizaje. Dentro de estos procesos se recoge desde la planificación de estas actividades a nivel operativo, pasando por la coordinación logística, hasta la ejecución en sí de las actividades. Estas funciones se encuentran a cargo principalmente de los acompañantes, con la supervisión de los actores locales y regionales.

Finalmente, dentro de los procesos de apoyo nivel 0 se consideran: (i) gestión de recursos humanos, y (ii) gestión de recursos financieros. El proceso de gestión de los recursos humanos considera tanto la contratación del equipo de MINEDU que participa de la ejecución de la intervención, como de los acompañantes pedagógicos. En el caso del proceso de gestión de los recursos financieros se encuentran desde las actividades de transferencia de recursos a las regiones, hasta la asignación de viáticos, compra de materiales, etc., por parte de las unidades ejecutoras en regiones. Estas funciones se encuentran divididas, entre las áreas encargadas del MINEDU (DISER,

en coordinación UPP) para los primeros pasos de la gestión de los recursos financieros, y los actores locales y regionales para la ejecución de las contrataciones y entrega de viáticos.

Considerando que para la entrega del servicio en sí, que consiste en las visitas en aula, talleres y GIA, y que son los principales procesos de generación de valor de la intervención, el principal actor encargado es el acompañante pedagógico, la calidad de este servicio dependerá de la preparación de este actor para dar un adecuado servicio. Tomando ello en cuenta, se identifican como procesos clave tanto su contratación como su formación para el servicio. Cabe señalar que el proceso de contratación es un subproceso dentro del proceso nivel 0 de gestión de recursos humanos del servicio, por lo cual, al ser un nivel más de desagregación, corresponde a un proceso nivel 1. Por otro lado, la formación de acompañantes se encuentra mapeado como un nivel 0, por un ser un proceso estratégico macro.

En cuanto a recomendaciones, se espera que la intervención estudiada formalice sus procesos, de tal manera que se eviten confusiones entre niveles de actores (local y regional) y la coordinación entre los actores del MINE-DU. De esta manera, la elaboración de diagramas de flujo que visualicen los procesos, y de lineamientos que los normen (en especial para el proceso de capacitación, dado que para la contratación existen reglamentos) permitirá que se tenga un entendimiento uniforme de sus procedimientos.

4.5. Roles y funciones

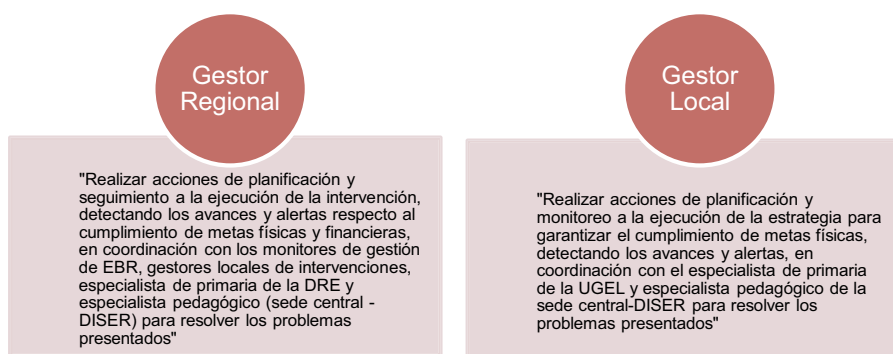
Como se mencionó en la sección de descripción, los actores en las regiones tienen un rol en la intervención principalmente de gestión del servicio multigrado. Por ello, un primer aspecto a señalar es que se requiere definir de manera clara las funciones de cada uno de los actores involucrados (gestor regional y local; y coordinador y responsable de la calidad de información), para que, en base a estos lineamientos, se evite la duplicidad o confusión de funciones.

En ese sentido, no se observa la definición de los medios o actividades específicas para llevar a cabo las responsabilidades planteadas en cada caso de acuerdo al Manual de Acompañamiento Pedagógico a IE Multigrado (2016). La relevancia de estas especificaciones incide principalmente en las similitudes entre los cargos a nivel local y regional, lo cual, según la información recogida en las entrevistas realizadas por el equipo consultor genera confusión. Asimismo, al revisar otros documentos oficiales, estas funciones similares no permiten determinar de qué manera aporta cada actor. Tal es el caso del Director de Gestión Pedagógica y el Director de Gestión Institucional: ambos tienen la responsabilidad de planificación, pero no se especifica en qué medida.

Otro ejemplo es el del Gestor Local y el Gestor Regional, ya que ambos tienen asignadas funciones de planificación, pero no queda claro cómo participa el actor regional de este proceso, dado que es el actor local quien interactúa de manera directa con los acompañantes. Esto se evidencia en la figura siguiente.

Figura 18

Funciones de planificación para Gestores Regional y Local

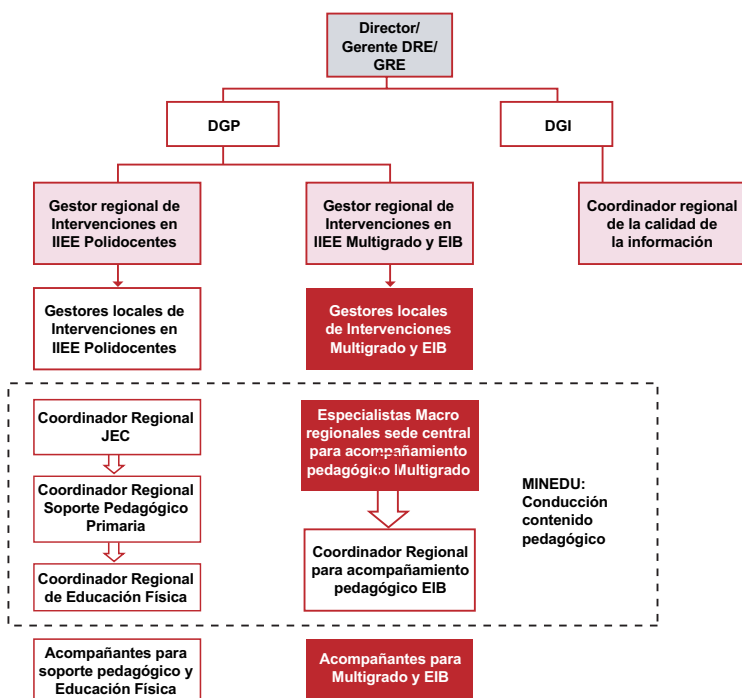


Fuente: Manual del Acompañante Pedagógico – Acompañamiento pedagógico a IE Multigrado (Ministerio de Educación, 2016)

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

A continuación, se muestra la estructura de coordinación entre los entes centrales, regionales y locales de la intervención, según lo mostrado en el Manual del Acompañante Pedagógico:

Figura 19
Coordinación de actores: Gobierno regional con MINEDU



Fuente: Manual del Acompañante Pedagógico – Acompañamiento pedagógico a IE Multigrado (Ministerio de Educación, 2016)

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Asimismo, según el Manual del Acompañante Pedagógico – Acompañamiento pedagógico a IE Multigrado (Ministerio de Educación, 2016), la coordinación entre actores regionales/locales con el equipo del MINEDU (DISER) no se define adecuadamente. Esto se observa en el gráfico de coordinación de actores en el cual no se presenta mayor explicación sobre la

coordinación generada entre gestores regionales/locales con los especialistas macro-regionales, más allá de que son actores por parte del MINEDU que forman parte de la estrategia. Sin embargo, no se establecen mecanismos de coordinación específicos. Además, no se refleja la coordinación de los especialistas pedagógicos regionales con actores de las DRE y UGEL. Si bien estas unidades aún no son responsables de la conducción del contenido pedagógico, su involucramiento en la estrategia depende de que se involucren en esta parte, lo cual requiere una interacción entre las direcciones de gestión pedagógica con estos actores. A modo de recomendación, una opción viable es establecer las funciones de cada uno de los actores en función de los productos. De esta manera, se puede determinar qué aporte específico tiene cada uno de ellos.

4.6. Seguimiento y monitoreo

A continuación se realizará una evaluación del sistema de seguimiento y monitoreo en cuanto a los lineamientos existentes para llevarlo a cabo. En ese sentido, se evaluarán las variables, herramientas y responsabilidades asignadas dentro de este sistema, así como los principales hallazgos que cuestionan su pertinencia.

4.6.1. Sistema de seguimiento

Se considera importante la implementación de un sistema de seguimiento a los acompañantes para asegurar la calidad de la intervención y el progreso del desempeño de los docentes. Como se mencionó anteriormente, en la norma técnica RSG N°008-2016-MINEDU se especifican lineamientos para el proceso de seguimiento y evaluación. En este sentido, se encuentran establecidas las responsabilidades, la periodicidad de recojo de información, y los medios de reporte de dicho proceso.

De acuerdo a la matriz de seguimiento y evaluación para el acompañamiento pedagógico, la UGEL se encarga de realizar un reporte mensual de acompañamiento para evaluar el cumplimiento del Plan Anual de Acompañamiento. Específicamente, los gestores locales y regionales recogen el avance logrado del acompañante en cuanto a metas físicas, es decir, validan la información que registra el acompañante y que se encuentra sistematizada en el aplicativo Excel (utilizado como herramienta mientras el SIGMA 2.0 se encuentra en desarrollo), y a partir del 2017, en el SIGMA 2.0. Respecto al desempeño del acompañante, la UGEL recoge la información y lleva a cabo reportes trimestrales; así como las direcciones del MINEDU desarrollan un informe sobre este desempeño. Los especialistas pedagógicos, acompañantes y responsables/coordinadores de la calidad de la información se encargan de registrar el progreso de desempeño de profesores, para lo cual elaboran reportes de acompañamiento y de la calidad de información.

De acuerdo a la matriz de seguimiento y evaluación para el acompañamiento pedagógico descrita previamente, si bien se definen de las funciones de los diferentes actores, se considera que la generalidad de los lineamientos puede limitar el desarrollo de las actividades de seguimiento, especialmente a nivel local y regional. Por ejemplo, se define a la UGEL como la encargada de recoger y registrar información respecto al cumplimiento del Plan Anual de Acompañamiento; sin embargo, no se indican las funciones y/o tareas que los responsables deben llevar a cabo para generar el reporte requerido.

Otro aspecto a señalar es que se encuentran limitaciones respecto a la variable planteada en los lineamientos sobre el desempeño del acompañante. A partir de la información recogida, se observa que se registra principalmente la planificación y ejecución de metas físicas, mas no se encuentra una evaluación más integral del desempeño. Sobre esto, cabe señalar que se cuenta con un reporte inicial de rendimiento del acompañante el cual se realizó en el programa básico de fortalecimiento de capacidades dirigido a acompañantes. Asimismo, en este se propone un sistema de evaluación a estos actores; sin embargo, hasta el momento no se ha presentado ningún reporte de avance fuera del reporte inicial mencionado.

De la misma manera, el sistema de seguimiento, a la fecha de elaboración de este estudio, aún no sistematiza información de desempeño docente. Al respecto, se tuvo un primer alcance de evaluación docente a través del Sistema de Monitoreo de Prácticas Escolares, el cual realizó un único recojo de información durante el 2016. Este sistema no tiene como finalidad ser un sistema de seguimiento del desempeño de los docentes de las IIEE focalizadas por la intervención por lo que no registra periódicamente el desempeño de las escuelas atendidas. Sin embargo, servirá, como se mencionó previamente, como una herramienta complementaria. Por otro lado, de acuerdo a lo señalado por la OSEE, el nuevo sistema de información SIGMA 2.0 recogerá información de la rúbrica de acompañamiento respecto al desempeño docente. Sin embargo, estos sistemas aún no se encuentran formalizados ni estructurados en indicadores específicos relacionados con el seguimiento de la intervención, aunque la incorporación de la rúbrica mencionada será un primer paso para establecer dichos indicadores.

En este sentido, se considera relevante acompañar los medios de reporte especificados en la RSG N°008-2016-MINEDU con indicadores más específicos y funcionales. Esto puede permitir extraer datos más relevantes para la evaluación o toma de decisiones con respecto de la intervención. Además, se debe buscar la manera de sistematizar la información recogida a partir de los medios de reporte.

En programas similares se implementaron encuestas de satisfacción en cuanto a frecuencia, calidad y aprendizaje de las actividades, a partir de las cuales se construyen indicadores en esos aspectos (Boerr Romero, 2010). Asimismo, se evalúan indicadores de rendimiento docente y se implementa un mecanismo de auto-seguimiento del docente (cuaderno de campo). En este último, la información es verificada por el acompañante (Universidad de la Sabana, 2011). Otros programas trabajan con fichas de registro de desempeño, ejecución física, planificación, aprendizaje, entre otras (Ministerio de Educación y Ciencia, 2010). Respectos a estas herramientas, las más novedosas para la estrategia de acompañamiento en IIEE multigrado son las encuestas de satisfacción (dado que la estrategia ya cuenta o se encuentra en

proceso de implementación de herramientas respecto a desempeño docente, ejecución física y planificación), las cuales podrían dar información que permita establecer indicadores de calidad del servicio.

También se observa la falta de un sistema de seguimiento más articulado, pues si bien cada actor realiza el seguimiento que le corresponde y envía el medio de reporte requerido, no se comparte esta información entre las instituciones involucradas con la intervención, según señalan los entrevistados. Cabe mencionar que solo se sistematiza la información recogida respecto a metas físicas, mas no la que se recoge a través de los informes o reportes realizados por los actores a nivel regional o del ministerio. Al respecto, si bien a partir del SIGMA 2.0 los actores de DRE y UGEL podrán generar reportes que les permitan monitorear la estrategia, tanto a nivel de metas físicas como de desempeño, lo que permitirá paliar esta problemática, es necesario que se establezcan funciones específicas de seguimiento más allá del registro de información, y que se los tome en cuenta en la toma de decisiones sobre la estrategia que les de recursos de acción sobre ella.

En este sentido, se debe fomentar un sistema de difusión del resto de información que es recogida entre los actores de la intervención para que, de esta manera, conozcan a mayor profundidad el contexto en el que se desarrolla la intervención, y en caso sea necesario, tomar alguna medida sobre alguna limitación o dificultad que sea de su competencia. La articulación de información mencionada debe involucrar a los principales actores activos del programa (gestores locales/regionales y responsables/coordinadores de la calidad de la información). No obstante, resulta relevante incluir en este proceso de articulación a los directores de gestión pedagógica e institucional.

Además, diversos acompañantes expresan sentirse inseguros con respecto al nuevo sistema de información SIGMA 2.0, pues muchos tienen dificultad solo con el manejo de la información a través de Excel.

Adicionalmente, a través de las entrevistas realizadas por el equipo consultor, se encontró que el seguimiento realizado a través de visitas de campo por el especialista pedagógico regional es considerado insuficiente debido a que este no se puede realizar con la frecuencia deseada, lo que permitiría el

fortalecimiento de las capacidades de los acompañantes a través de una asesoría más directa. En ese sentido, dentro de las limitaciones se identificaron las dificultades para el manejo de presupuesto, la dispersión geográfica de las IE focalizadas y la cantidad de personal disponible para el seguimiento.

Cabe señalar que los actores de las DRE y UGEL indicaron que observan deficiencias en cuanto al seguimiento directo (presencial) que pueden realizar, los especialistas pedagógicos de EBR de las DRE y/o UGEL, a la intervención a través de visitas a las IIEE para fortalecer el desempeño de los acompañantes. Sobre esto, cabe mencionar que estos actores tienen la responsabilidad de velar por la política educativa de todas las intervenciones implementadas en su región o localidad, por lo que se esperaría que también realicen seguimiento al acompañamiento pedagógico multigrado. Sin embargo, estos actores no cuentan con un protocolo definido, herramientas o indicadores específicos ni medios de reporte requeridos, a través de los cuales deban realizar seguimiento a esta intervención.

No obstante, se reconoce la necesidad del apoyo e intervención de los especialistas pedagógicos EBR dentro del programa de acompañamiento, ya que el especialista pedagógico regional no cuenta con una capacidad de cobertura total a sus acompañantes asignados. Por ello, algunas entidades sí realizan eventuales visitas en campo, otras no realizan seguimiento adicional al de metas físicas y otras realizan, por ejemplo, seguimiento por teléfono u otros medios. En adición a ello, reconocen que las limitaciones para el desarrollo de este seguimiento son la dispersión geográfica, que incide en el costo, demanda de tiempo y personal para llevarlo a cabo. Asimismo, dado el costo requerido también se dificulta el proceso de seguimiento si no se brinda un presupuesto pertinente para el mismo.

Por último, cabe señalar que el sistema de seguimiento y monitoreo implementado en la intervención sí influye en la toma de decisiones para el mismo. En primer lugar, la información de cobertura y metas físicas permite evaluar el avance que se está logrando, y si se cumple o no el protocolo en las actividades ejecutadas. Por otro lado, la información recogida contribuye al desarrollo de la asignación presupuestal, sobre cómo generar más eficiencia, lograr mayor precisión en los costos de viáticos, pasajes, entre otros.

5. ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN

En la presente sección se desarrolla el análisis de implementación de la intervención, con el objetivo de evaluar su avance e identificar los principales cuellos de botella que han surgido en este proceso.

En ese sentido, se analizarán los principales componentes referidos a la implementación de la intervención como son: los procesos de entrega de servicios, los roles y funciones, el seguimiento y monitoreo, las percepciones de los actores del programa y el presupuesto del mismo.

Para ello se ha utilizado la información primaria recabada de los numerosos actores entrevistados, así como diversas fuentes de información secundaria (reportes, estadísticas, información financiera, etc.), y se complementó con experiencias similares de las que se pudiera tomar lecciones aprendidas a ser aplicadas en la intervención.

5.1. Criterios de focalización y priorización

En cuanto a la implementación de los criterios de focalización se identifican tres temas principales a analizar, los cuales, si bien son complementarios a los criterios en sí, son necesarios en el proceso de implementación de estos, y que deben ser tomados en cuenta.

En primer lugar, se encuentra la coordinación con las regiones. Como se mencionó previamente, de acuerdo a las entrevistas centrales en años anteriores las regiones llevaban a cabo un proceso de negociación con el MINEDU, donde estas modificaban el listado final de IIEE, añadiendo o quitando IIEE por criterios propios, que quedaban a la decisión discrecional de la región.

De este modo, las recomendaciones de focalización desde las regiones se orientaban a la atención a IIEE de mayor cantidad de alumnos, e incluso se dejaba de lado las escuelas en las cuales no se aplicaba la ECE dado que los rendimientos de sus estudiantes no afectaban los rendimientos de la región.

En la actualidad, si bien los criterios de focalización y priorización están claramente establecidos desde el MINEDU, se requiere la coordinación con las autoridades regionales y locales para la identificación de intervenciones o actividades que puedan generar duplicidades o problemas en la implementación del programa. Según señalan las entrevistas centrales, en algunas regiones incluso se realiza la coordinación para la implementación de intervenciones propias que podría generar duplicidades, pero esto solo sucede en regiones con gran empoderamiento a nivel de su política educativa (caso de la región San Martín). De no ser el caso, podrían llegar más de una intervención a una escuela en simultáneo, lo que puede generar retrasos si más de un actor debe trabajar con los docentes de la escuela, o incluso rechazo por parte de los docentes por ser exigidos de dedicar demasiadas horas a actividades fuera de horario escolar.

Asimismo, estas autoridades se encuentran a cargo de la asignación de IIEE por acompañante, con asistencia técnica del especialista macro regional. De acuerdo a las entrevistas con las autoridades educativas locales y regionales, esta asignación no tiene un criterio específico establecido a nivel de distribución geográfica, y en muchos casos se basa en la comodidad de los acompañantes, donde han señalado que a un mismo acompañante se le asignan escuelas “lejos y cerca” de su lugar de residencia de modo que se repartan “equitativamente” las escuelas. De este modo no se da preferencia a que algunos acompañantes siempre puedan ir a escuelas cercanas o se perjudica a otros que siempre deban ir a escuelas lejanas, considerando que la mayoría de acompañantes suelen vivir en zonas más urbanas, dando preferencial a la comodidad de todos de manera equitativa. Si bien es un factor a priorizar, debido a que deben mantenerse interesados en su participación en el programa, este tipo de distribución no necesariamente hará eficiente la entrega del servicio. Este tipo de decisiones también tendrá implicancias en la implementación a nivel de logística.

Por ello, es necesario que los objetivos de la intervención y de los actores regionales se encuentren alineados respecto a las prioridades a nivel de cierre de brechas educativas, y de eficiencia de la intervención. En ese sentido, tanto los objetivos regionales en cuanto a educación deben coincidir con los planteados por el MINEDU, para que las decisiones no difieran entre sí, o hayan discordancias, pues ambas instancias buscarían lo mismo.

Otro elemento que se debe tener en cuenta es la verificación de la base de datos empleada para el proceso de focalización y priorización, es decir, el listado de escuelas con la información sobre el número de docentes y alumnos. Esto es necesario porque en las entrevistas centrales y de campo, diversos actores señalaron que no en todos los casos se logró cumplir efectivamente los criterios de focalización inicialmente señalados. Esto se debe a que las bases de datos no siempre reflejan efectivamente la realidad actual de las IIEE.

Por ejemplo, en las regiones los entrevistados señalaron que se ha encontrado que los datos no siempre recogen la cantidad de docentes actual dentro de una IE, ni los cambios generados por tipo de IE (por ejemplo, algunas IIEE cambiaron de unidocente a multigrado, de multigrado a polidocente, entre otros), o registran la existencia de IIEE que en la actualidad se encuentran cerradas. De esta manera, se generó que IIEE se encuentren focalizadas para otros tipos de acompañamiento, adicionalmente al multigrado.

Esto genera retrasos en la implementación, dados los tiempos necesarios para la identificación de estos problemas y la reasignación de las IIEE, con lo cual se limita la entrega completa del servicio. Además, podría dificultar el cumplimiento de las fechas límite de reportes, así como generar gastos adicionales para el acompañante. Asimismo, la modificación requerida puede generar que la asignación de IIEE por acompañante no sea la óptima, dado que esta ya habría sido determinada antes.

Finalmente, como factor complementario a la focalización, la organización territorial de la intervención es un paso posterior a ella, pero relacionado. La organización territorial se refiere a la forma con el cual se agrupan las IIEE a ser atendidas por un mismo acompañante en un territorio determinado. Este dependerá de la dispersión geográfica y el nivel de accesibilidad

a las IIEE. Estos aspectos inciden en la cantidad de IIEE que puede cubrir un acompañante, en el tiempo requerido o la viabilidad para desarrollar el acompañamiento. Por ejemplo, se identificó que en La Convención (Cusco), un acompañante tenía asignada una IE en el Bajo Urubamba y otra en Vilcabamba, sin embargo, no era factible que el mismo acompañante atendiera ambas IIEE dada la lejanía entre estas, por lo que tuvo que realizarse ajustes en la asignación de acompañantes.

Asimismo, la asignación de IIEE de alta dispersión para un mismo acompañante, dificulta o imposibilita la realización de grupos de inter aprendizaje. En este sentido, en las entrevistas realizadas surge la propuesta de que un acompañante al que se le asigne una zona de mayor dispersión de IIEE deba tener una menor cantidad de docentes a su cargo, y viceversa. Como se mencionó, esta asignación se genera a nivel de los actores regionales y/o locales con asistencia del especialista macro regional. De acuerdo a la DISER, durante la asistencia técnica que brinda el especialista pedagógico macro regional se incluye la asesoría en la asignación de IIEE según su dispersión, sin embargo, esto no se encuentra formalizado en ningún documento, lo que podría ayudar a su difusión.

En resumen, se requiere una mejor coordinación y alineamientos de intereses con las autoridades regionales y locales en materia educativa, de modo que se mejoren los diversos procesos que implica la implementación de los criterios de focalización y priorización: (i) la coordinación para el cruce y verificación de información, para evitar confusiones o cambios en las IIEE focalizadas y la asignación de las mismas por cada acompañante; (ii) para la selección adecuada de IIEE por existencia de otras intervenciones o actividades que puedan generar duplicidades o problemas en la implementación del programa; y (iii), para que se tenga en cuenta la organización territorial del servicio, para evitar que se genere un cuello de botella debido a este aspecto.

Para promover el alineamiento de intereses se podría incorporar en herramientas de incentivo, como los Compromisos por Desempeño, indicadores o metas relacionadas a la atención de escuelas multigrado. Por ejemplo, se podría establecer indicadores que recojan el rendimiento de los estudiantes

únicamente de escuelas multigrado, de modo que las DRE y UGEL tengan un incentivo para el trabajo en este tipo de escuela.

5.2. Entrega de servicios

Dentro del análisis de la entrega de servicios de la intervención desde el punto de vista de la implementación se abordarán dos aspectos. Por un lado se analizan los procesos clave o cruciales para el cumplimiento de la entrega del servicio, y luego, se evalúa la entrega de cada componente del servicio.

5.2.1. Procesos clave

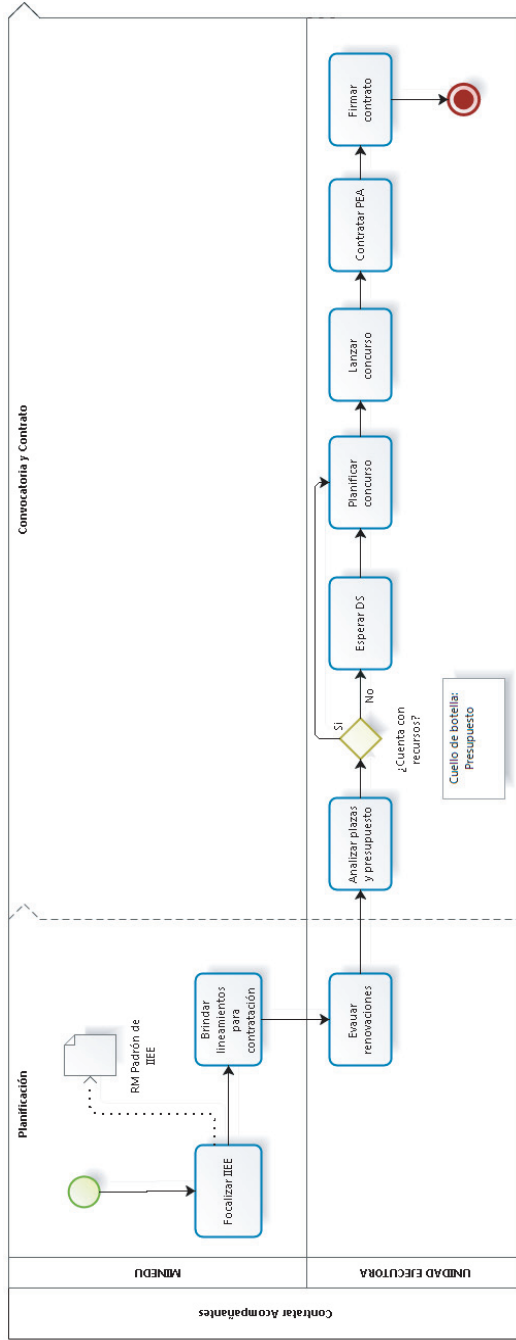
Del análisis anterior se procederá a analizar con mayor profundidad únicamente los procesos identificados como claves para asegurar la calidad en la entrega de los diversos componentes del servicio.

En cuanto al proceso de contratación de acompañantes pedagógicos, sin este no se puede asegurar la entrega del servicio de acompañamiento. Por otro lado, la formación o capacitación de acompañantes pedagógicos es necesario para asegurar el modelo de atención diseñado, y para apuntar al cumplimiento de los protocolos establecidos. Sobre estos procesos clave se realizará una revisión sobre cómo es que se realizan.

Contratación de acompañantes pedagógicos

Para identificar como se realiza el proceso de contratación se realizó un mapeo de dicho proceso nivel 1 junto con el equipo del MINEDU, dado que este no se encontraba previamente formalizado. Este mapeo se llevó a cabo en el taller que abarcó los aspectos de gestión del servicio, en el cual se realizó una dinámica de identificación de pasos para la conformación de un diagrama de flujo. Este se presenta en la siguiente figura.

Figura 20
Flujo de proceso de contratación de acompañantes pedagógicos



Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Para la ejecución de este proceso se consideran actores en dos niveles: del MINEDU, y de las unidades ejecutoras. De esta manera, el proceso se divide en dos etapas, una primera de planificación de las contrataciones, y una segunda de ejecución de las contrataciones, donde se realizan las convocatorias y se firman los contratos.

La primera etapa la inicia el MINEDU, al realizar la focalización y priorización de IIEE que serán atendidas por la intervención cada año. A partir de dicha actividad se tiene establecido el padrón de IIEE a atender, el cual es determinado en una resolución ministerial. Con dicho listado se establecen las metas de contrataciones por unidad ejecutora para el año, donde se define el número de acompañantes necesario.

Como paso siguiente, el MINEDU debe establecer los lineamientos para estas contrataciones, la que contendrá el perfil general, así como las funciones y el sueldo asignado. Cabe señalar que en caso alguno de estos componentes cambie de un año a otro, la unidad tiene la obligación de volver a realizar un proceso de selección para contratar a todos aquellos puestos relacionados. Como se mencionó previamente, para el año 2016, el perfil oficial del acompañante se encuentra definido en la Resolución de Secretaría General 026-2016-MINEDU (Ministerio de Educación, 2016). A continuación, se presentan los requisitos referentes a la experiencia y formación que dicho perfil para el puesto de acompañantes pedagógicos.

Tabla 14
Requisitos del perfil de puesto de acompañante pedagógico

Requisitos	Detalle
Experiencia	<p>Experiencia General:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mínimo cinco (05) años en sector educación. - Experiencia docente en aula no menor de cinco (05) años en el nivel primario. - Deseable un (01) año de experiencia en aula multigrado.

Requisitos	Detalle
Experiencia	<p>Experiencia Específica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencia no menor de un (01) año como docente fortaleza o asistente de soporte pedagógico intercultural (siempre que cumpla con el criterio de contar con título pedagógico o Licencia en Educación Primaria) o con dos (02) años en formación docente o capacitación o acompañamiento o asistencia técnica.
Formación Académica, grado académico y/o nivel de estudios	<ul style="list-style-type: none"> - Profesional con título pedagógico o Licenciado en Educación Primaria - Preferentes: - Especialización o diplomados en temas pedagógicos, con duración no menor de 120 horas y con antigüedad no mayor de cinco (05) años.

Fuente: Resolución de Secretaría General 026-2016-MINEDU (Ministerio de Educación, 2016)
Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Una vez se cuenta con estos aspectos definidos, la unidad ejecutora (usualmente la UGEL), deberá realizar una evaluación interna para definir si habrán puestos que renovará, personas con quienes deberá terminar sus contratos, y a partir de ello podrá definir cuántos puestos deberá poner en concurso público.

Asimismo, ya entrando en el proceso de convocatoria y contratación, se deberá determinar cuánto será el presupuesto requerido para dichas contrataciones por el periodo que se haya estipulado, en caso sea necesaria esta contratación durante el año fiscal. De acuerdo a la DISER, en el marco de las metas planificadas esto es establecido por la UPP. Una vez identificado ese presupuesto requerido, se deberá evaluar si la UE cuenta con los recursos para cubrir estos gastos. Si es que ya cuenta con estos recursos se podrá pasar a realizar la planificación del concurso, en caso contrario, deberá esperar a que se publique el decreto supremo que asigne dicho presupuesto a la unidad ejecutora y que se transfieran los recursos.

Una vez la unidad ejecutora cuente con estos recursos, sea a través de una asignación adicional o con recursos que ya tenía la unidad, se inicia la

actividad de planificación del concurso público. Para esto debe conformarse una Comisión Evaluadora, y debe emitirse una Directiva Regional de Contratación que defina los perfiles, funciones y montos nuevamente.

A continuación, se lanzan los concursos de contratación, y se procede a realizar la contratación de PEA (Población económicamente activa), y por último la firma de contratos, con lo cual se cierra el proceso.

Del mapeo de este proceso, se puede identificar que el principal punto que puede agregar un paso adicional, y por lo tanto extender los plazos del proceso es la identificación de la suficiencia de los recursos, con lo cual este proceso se encuentra atado al de transferencia de recursos. De esta manera, entrevistados de las DRE y UGEL señalan que las demoras en cuanto a las transferencias presupuestales resultan perjudiciales para el proceso de contratación. Primero, como señalan los entrevistados, las salidas al campo se ven atrasadas y segundo, la entrega de viáticos para que los acompañantes puedan llegar a la IE.

Finalmente, es relevante señalar que la formalización del proceso de contratación, es decir, el identificar su diagrama de flujo en un documento que establezca los pasos a seguir en él, podría aportar a que los actores tengan claridad sobre el mismo y puedan llevarlo a cabo de manera homogénea en todas las unidades ejecutoras.

Dentro de este proceso, los distintos actores entrevistados en las DRE y UGEL reconocen que uno de los principales cuellos de botella es la etapa de entrega de recursos para aquellos casos en que se debe esperar la emisión de decretos supremos por parte del MINEDU. En ese sentido, se dificultó la entrega de viáticos, necesarios para la movilización de los acompañantes. De no realizarse esta etapa en los tiempos adecuados, esto puede generar que no se pueda iniciar las actividades del programa en las fechas planificadas, tal y como sucedió en el 2016, según las entrevistas realizadas.

Por otro lado, en cuanto al proceso de selección en sí, en las entrevistas se reconoce que se han mejorado algunos aspectos de este, pero quedan puntos aún por mejorar. De acuerdo a la RSG 026-2016-MINEDU (Ministerio de Educación, 2016), se determina que en la etapa de selección se debe desarrollar

una evaluación curricular y una entrevista personal, y que la evaluación psicológica, técnica o de competencias son opcionales de acuerdo a lo determinado por cada UGEL o DRE. Los actores locales y regionales señalan que el hecho de que ahora incluya una entrevista personal y la evaluación del perfil técnico a nivel curricular ha mejorado el proceso de evaluación para la contratación.

Sin embargo, indican que, dado que se han cambiado los criterios de contratación, los responsables de dicho proceso no se han familiarizado por completo con los lineamientos y las funciones a realizarse por el contratado de modo que permita realizar un mejor proceso de contratación. Por ejemplo, la comisión encargada está compuesta por el jefe del personal, el jefe de gestión organizacional y un representante de gestión pedagógica, donde puede darse el caso que dichos responsables no conozcan bien el protocolo de la intervención, por lo que pueden tener mayores dificultades para elegir a la persona idónea.

De esta manera, algunas UGEL identifican que se ha contratado acompañantes pedagógicos que no cumplen con el perfil requerido, no cuentan con las capacidades requeridas o no tienen la experiencia suficiente. Por ejemplo, de acuerdo a entrevistas centrales, en la UGEL Bolívar de La Libertad no se encontraba acompañantes que cumplieran con dos años en experiencia de formación docente, capacitación, monitoreo, o en acompañamiento como docente en fortaleza, por lo que se tuvo que bajar este requisito a seis meses. Lo mismo fue señalado en las entrevistas de la UGEL Lambayeque, donde el requisito más difícil de cumplir fue la experiencia de trabajar como formador, y en segundo lugar la experiencia en escuelas multigrado.

Por otro lado, señalan que esto puede deberse a que el perfil establecido no asegura que los acompañantes manejen las herramientas y técnicas pedagógicas indispensables para asesorar a los docentes. Así, indican que la experiencia documentada no necesariamente se verá reflejada en conocimientos específicos, por lo que señalan como sugerencia para mejorar el proceso que se incorpore una evaluación de competencias para el proceso de selección de acompañantes pedagógicos, que si bien ya se encuentra estipulada en la RSG 026-2016-MINEDU se indica como opcional, de modo que no se base solo en la documentación.

Sin embargo, también señalan que más allá del perfil, hay acompañantes contratados que no cumplen con las capacidades necesarias, dado que no cuentan con las habilidades de comunicación interpersonal que requieren para trabajar con los docentes. Se considera que es un puesto que requiere compromiso, lo cual no se puede asegurar con el perfil diseñado. Si bien, parte de esto puede suplirse con las entrevistas personales, al parecer esto no ha sido suficiente. Esto a su vez, dificulta la convivencia entre el acompañante y las comunidades que visita, pues al tener dinámicas distintas, el acompañante no logra dejar de ser un extraño durante sus visitas. Como consecuencia, muchos acompañantes no se sienten a gusto y dejan su labor, lo cual incrementa la volatilidad de los mismos. La mejora de las condiciones laborales de los acompañantes (en relación con su sueldo, y adecuados tiempos en la entrega de viáticos, entre otros) podría mejorar su incentivo de desenvolverse y comunicarse con las comunidades. Asimismo, las habilidades interpersonales son un aspecto que se trabaja a través de los procesos formativos, como se verá más adelante.

Al respecto, la UGEL Cajamarca tiene planificado realizar un proceso de evaluación de sus acompañantes a fin de año, de modo que se identifique que cumplen sus funciones de manera completa, donde tomarán en cuenta no solo el perfil técnico, sino también las capacidades y el compromiso. Asimismo, señalan que incorporarán esta evaluación en el proceso de contratación del próximo año, tomando en cuenta quienes hayan tenido un buen desempeño y quienes no han cumplido con sus funciones de manera adecuada, para evaluar si podrán continuar como parte de la intervención.

No obstante, el principal problema que dificulta contar con acompañantes que cumplan lo requerido es la falta de postulantes al puesto. De este modo, en la mayoría de las entrevistas en las UGEL se señaló tener problemas para completar las vacantes. Por ejemplo, en la primera convocatoria realizada, en la UGEL Lambayeque solo se pudieron contratar 5 de 23 puestos requeridos, y en el caso de la UGEL Cajamarca se contrataron 22 de 33 puestos requeridos.

Esto se dio principalmente por qué no se contó con suficientes postulantes que cumplieran con los requisitos establecidos. Debido a ello debió

ajustarse los perfiles para algunas UGEL. Asimismo, los entrevistados señalaron que los requisitos más difíciles de cumplir fueron respecto a la experiencia en IIEE multigrado, y a la experiencia como formadores.

De esta manera, los entrevistados identificaron algunos factores por los que profesionales que si cumplen con los perfiles requeridos optan por no postular al puesto. Un primer tema se refiere a remuneración ofrecida. Se indica que muchos no consideran suficiente la remuneración respecto a lo ofrecido por otros programas o incluso en la carrera docente regular, considerando que el puesto de acompañante pedagógico multigrado implica traslados constantes a zonas alejadas. Por ejemplo, señalan que la remuneración es casi equivalente a la de los acompañantes del servicio de Soporte Pedagógico Urbano (se da en escuelas primarias polidocentes completas en zonas urbanas), el cual no implica traslados a zonas lejanas (3600 y 3400 soles mensual, en multigrado y soporte, respectivamente).

Por otro lado, señalan como un factor importante que el tipo de contratación es por modalidad CAS, lo que implica que no podrán ganar años de servicio docente durante su periodo como acompañantes, además de que esta modalidad no da estabilidad laboral ya que la contratación es trimestral, y por tanto no contribuye a la retención de acompañantes, a pesar de que se reconoce que lo ideal es mantenerlos. De este modo, un grupo amplio de docentes que podrían cumplir con el perfil requerido y la experiencia, perciben que no les conviene este tipo de contrato, ya que no aporta a su carrera docente. Por ello, los entrevistados recomiendan cambiar la normativa de modo que este tipo de experiencias sean consideradas para la posterior postulación a puestos directivos. Si bien el acompañamiento pedagógico está incluido en la carrera magisterial, aún no se implementa la contratación de acompañantes a través de la carrera. Es decir que, si bien la carrera magisterial reconoce a la formación docente como un área de desempeño laboral, el cual “Comprende a los profesores que realizan funciones de acompañamiento pedagógico...” (Ministerio de Educación, 2013) aún no se realiza la contratación de acompañantes bajo este esquema. En este sentido, resulta importante evaluar dicha implementación, para generar mayores incentivos dentro del puesto de acompañante.

Finalmente, un elemento que genera problemas en el proceso de contratación de acompañantes son las renunciaciones de estos cuando ya fueron seleccionados. Según señalan los entrevistados de las UGEL y DRE, esto se da porque les surgen oportunidades laborales con mejores ingresos una vez ya iniciado el servicio. Asimismo, cuando no se han cumplido con procesos administrativos como la entrega de los viáticos correspondientes se desincentiva a los acompañantes a quedarse en los puestos.

Cuando esto sucede, se tiene que desarrollar nuevos procesos de convocatoria que, con los tiempos que requiere el proceso, retrasan la atención. El proceso dura aproximadamente entre quince y veinte días, como mínimo, y requiere 10 días previos para comunicar el inicio del proceso al Ministerio de Trabajo. Al respecto, se podría considerar realizar las convocatorias para todas las estrategias de acompañamiento del ministerio en simultáneo, de modo que los postulantes vean todas las oportunidades a la par. Esto permitiría visibilizar las convocatorias que resultan más atractivas para los acompañantes y que estos consideren como opciones laborales sustitutas, así como la falta de oferta de acompañantes en general. Para ello se requeriría que todas las estrategias de acompañamiento realicen un trabajo coordinado. De este modo lineamientos como la RSG 008-2016-MINEDU, que establece las disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la Educación Básica Regular, y la RSG 026-2016-MINEDU, que establece las normas para los procesos de contratación dentro del PELA, presentan un marco que abre paso a dicha coordinación al determinar procesos homogéneos para todas las estrategias.

Asimismo, los equipos de DRE y UGEL sugieren establecer medios de formación, como diplomados, para incentivar a los docentes a postular al programa. Esto con el fin de que se capaciten como acompañantes y continúen con la formación a través del otorgamiento de becas. En ese sentido, se busca reconocer a los acompañantes con mejor desempeño para otorgarles una certificación que los incentive a continuar con esta formación. Además, que este reconocimiento les sirva para acceder con más facilidad a un financiamiento por parte del Estado, en forma de una beca de especialización.

Esta puede ser de carácter nacional como internacional, dependiendo del rendimiento y podría a su vez derivar a un programa de pasantías. Esto resulta, por un lado, atractivo para el docente y por otro, beneficia la calidad de trabajo de los acompañantes.

En programas de acompañamiento similares, se implementan incentivos dentro del puesto de acompañante. Por ejemplo, se brindan capacitaciones de manera virtual y/o presencial, recursos bibliográficos, como en Colombia en el programa Docentes Noveles (Universidad de la Sabana, 2011) y en Argentina en el programa Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles (Boerr Romero, 2010), o se otorga una certificación o título al cumplir el trabajo como en Ecuador en el Programa de Mentoría (Ministerio de Educación de Ecuador, 2010) o en Guatemala en el programa Reforma Educativa en el Aula (Wise & Zwiers, 2014). Asimismo, se busca asignar el acompañamiento según cercanía geográfica y cultural del acompañante para facilitar el trabajo realizado.

En definitiva, se observa que los principales problemas del proceso de contratación de acompañantes se encuentran en la disponibilidad de una oferta de acompañantes con el perfil adecuado. Esto, como se planteó anteriormente, tiene consecuencias en el desempeño del acompañante y en el cronograma programado de la intervención, el cual se ve afectado. En ese sentido, se identifican dos posibles propuestas de mejora. Por un lado, la implementación de incentivos que hagan más atractivo el puesto. Por otro, la generación de programas que permitan la especialización de docentes a acompañantes con conocimientos sobre las prácticas multigrado. Asimismo, son relevantes aspectos como el proceso de transferencia de recursos, y las capacidades y conocimientos de los equipos de UGEL para realizar los procesos de selección, aspectos que limitan la contratación.

Formación de acompañantes pedagógicos

El proceso de formación de acompañantes pedagógicos se encuentra fuertemente atado al proceso de contratación de este puesto, dado que dependerá

del resultado del mismo para la determinación de las capacidades del equipo de acompañantes a ser formados.

Así, un primer insumo para la construcción del Programa de Fortalecimiento de Capacidades es el perfil del acompañante, que detalla los requisitos y las competencias y funciones que va a desempeñar. Como se mostró anteriormente, este perfil se encuentra definido en la Resolución de Secretaría General 026-2016-MINEDU (Ministerio de Educación, 2016).

Sobre el análisis del perfil de los acompañantes finalmente contratados y las competencias profesionales que exige la labor de acompañamiento pedagógico se tiene contemplado el diseño del Programa de Fortalecimiento de Capacidades, descrito a fondo anteriormente.

De acuerdo a lo señalado en las entrevistas centrales, se busca que este sea un programa sostenido durante dos años, que parta del programa básico que se da desde los actores del ministerio, pero que se complemente con especializaciones. Sin embargo, se señala que este segundo paso requiere la implementación de algún mecanismo que permita la constancia de los acompañantes en el puesto. Este tipo de cambio podría permitir otras mejoras en el proceso de formación y de contratación, como la realización de evaluaciones constantes que permitan identificar niveles de avance.

Sin embargo, como se mencionó en la sección anterior, se encontraron problemas para completar el proceso de contratación con profesionales que cumplan por completo con este perfil. Así, en algunas regiones se tuvo que bajar el perfil, pasando de 5 a 3 años de experiencia en aula, y de 2 años de formación a 6 meses. Incluso, en el caso de la UGEL Bolívar, en la región La Libertad, se tuvo que exonerar el perfil referido a la experiencia en formación, por no encontrar nadie que cumpla dicho aspecto.

En respuesta a ello, la DISER realizó un primer recojo de información respecto al perfil básico y las demandas de fortalecimiento de competencias profesionales de los acompañantes en un taller realizado en marzo del presente año. Este primer mapeo identificó que, efectivamente, un porcentaje significativo de acompañantes no cuentan con experiencia en la labor de acompañamiento y/o en labor docente en aula multigrado. De esta manera,

existe un porcentaje importante de acompañantes, que en una escala de 1 a 5, reconoce que su nivel de conocimientos en temas vinculados a los desempeños priorizados a fortalecer en los docentes, se encuentra entre las escalas 2 y 3. Asimismo, desde la Unidad de Planificación en Presupuesto (UPP) se hizo un análisis de las escalas magisteriales (de la carrera pública magisterial) de los acompañantes multigrado y EIB y los resultados señalaban que 74% de los acompañantes estaba por debajo de la escala magisterial 3, lo que representa un 35% del total de acompañantes contratados.

Asimismo, si bien actualmente al módulo de desarrollo personal únicamente se le asigna un día de trabajo, los acompañantes identifican que es uno de los puntos que más les falta trabajar. A pesar de ello, se tiene una percepción general de que las actividades de formación han tenido un buen desempeño, aunque no se cuenta con una evaluación posterior a la de entrada¹⁶.

Entre los puntos por mejorar de este proceso se identifica como primer aspecto a los especialistas regionales. En primer lugar, se señala que en algunos pocos casos, estos no cuentan con el perfil esperado para realizar estas actividades de formación de capacidades, donde puede generarse un vacío al que deben responder las autoridades locales. Por ejemplo, en la UGEL de Cutervo señalan: “Acá no los capacitamos. Acá no, pero ellos asisten a una capacitación macro regional... pero siendo conscientes, muchas de las capacitaciones han sido deficientes. No cubrían las expectativas. Los especialistas mismos que capacitaban a los acompañantes no reunían el manejo de los conocimientos teóricos y prácticos como para poder orientar de manera eficaz a los acompañantes. Yo he sido testigo de ello.”. Sin embargo, a través de las actividades de asistencia técnica que desarrolla el MINEDU con estos actores este tipo de falencias pueden ser evitadas. Si bien, en este año se menciona que el programa no pudo ser diseñado con los especialistas regionales, se indica que es lo planificado, lo que ayudaría a asegurar cuenten con las capacidades suficientes para transmitirlo. Una de las consecuencias de esta falencia es la falta de delimitación de la capacitación a los acompañantes multigrado, pues se parece en muchos aspectos a otros acompañamientos.

16 A la fecha de recojo de información del presente estudio.

Pero un aspecto más importante es la asignación de estos especialistas en relación al número de acompañantes que deben formar, que es altamente variable, aproximadamente en un ratio entre 20 a 39 acompañantes por especialista. Dado que los especialistas pedagógicos regionales son los encargados de realizar las actividades de asistencia técnica constantes más allá de los talleres de capacitación, este alto ratio limita el tiempo de asistencia técnica que los acompañantes pueden recibir. Este punto será desarrollado en la sección 7.3 de roles y funciones.

Por otro lado, otro aspecto del proceso de contratación que puede afectar el proceso de formación de acompañantes será los plazos que este tome. De este modo, si los procesos de contratación demoran no se contará con el tiempo planificado y adecuado para completar las sesiones de formación planificadas.

Asimismo, en algunos casos la falta de entrega de viáticos no permite a los acompañantes asistir a los talleres planificados y cumplir con las horas de formación planificadas. Si bien estos aspectos responden a otros procesos, ello demuestra que deben tenerse en cuenta todas las etapas del proceso de entrega del servicio durante la ejecución, dado que se encuentran atados entre sí.

Un aspecto más señalado por los entrevistados fue que no se ha incorporado a la capacitación el uso de herramientas de recojo de información para el registro de actividades ejecutadas. Esta capacitación sobre el uso de herramientas y aplicativos para reportar el acompañamiento pedagógico estuvo a cargo de la OSEE, por ese motivo sólo se consideró un indicador en el programa respecto al reporte de la formación. Asimismo, sobre los recursos didácticos, estos fueron entregados a los acompañantes entre los meses de febrero y agosto. Sobre esto, se percibe que los acompañantes no cuentan con el conocimiento suficiente para su uso. Si bien la capacitación sobre este tipo de herramientas es una función asignada a las unidades regionales y locales, se podría considerar complementar las estrategias utilizadas desde los especialistas.

Luego, la demora en la entrega de recursos didácticos, como los materiales auto instructivos, fue un punto mencionado por parte de los acompañantes como algo que podría mejorar el desempeño de los acompañantes en

la entrega del servicio. Estos tienen un rol fundamental en la intervención, pues están compuestos por 2 módulos para fortalecer las capacidades pedagógicas para acompañar, 2 módulos para gestionar el acompañamiento pedagógico, cartillas sobre la estrategia formativas, guía del participante para el entorno virtual y 4 módulos formativos para el entorno virtual.

A pesar de las dificultades encontradas en este proceso, según la percepción de los acompañantes, las actividades de formación son necesarias. Reconocen que la formación que reciben busca plantear estrategias que desarrollen el pensamiento crítico de los estudiantes, buen manejo de aula y clima de aula. Asimismo, consideran que la frecuencia de las mismas es una limitación y sugieren que la capacitación sobre uso de herramientas y aplicativos se realice en marzo, no a mitad de año. Algunos acompañantes aún no se sienten completamente preparados para su función, lo cual refuerza la necesidad de actividades formativas.

Por último, un hallazgo relevante fue que algunas UGEL señalan haber desarrollado jornadas de formación con los acompañantes adicionales a las capacitaciones establecidas, para aportar al proceso de fortalecimiento de capacidades en su labor pedagógica, o han asumido como su responsabilidad la formación en desarrollo personal de los acompañantes que tienen asignados. Esta es una experiencia positiva que podría difundirse o promoverse hacia otras regiones.

Para sintetizar, el principal problema del proceso de formación se encuentra en el tiempo asignado a esta actividad, tanto por problemas en la implementación de la contratación que retrasaron el proceso, como por la alta asignación de acompañantes por especialista que limita el tiempo que estos le pueden dedicar a la asistencia técnica a acompañantes. Otro problema es la demora en la entrega de los materiales de las capacitaciones, los cuales resultan fundamentales para el aprendizaje del acompañante. Una buena práctica que puede aportar a la mejora del proceso es la ejecución de actividades de formación desde las UGEL, sin embargo, también es necesaria la reducción de la asignación de acompañantes por especialista para mejorar la calidad del servicio.

5.2.2. Componentes del servicio

A continuación, se analiza cada uno de los componentes del servicio de acuerdo a las percepciones de los acompañantes y docentes, así como a la observación directa realizada de dichas actividades, identificando los principales problemas en su ejecución. Entre ellos, uno de los problemas que resalta, debido a la persistencia en las percepciones de los docentes es que no comprenden la dinámica crítico reflexiva de la intervención, pues esperan una crítica más directa y un apoyo participativo en clase. Por ello, maestros manifiestan su disconformidad con la observación de los acompañantes, pues preferirían su ayuda para controlar a los estudiantes.

Visitas de aula

A partir del análisis de las guías de observación y las percepciones expresadas en las entrevistas, se determinan siete dificultades al realizar las visitas en aula. En primer lugar, la coordinación entre docentes y acompañantes pedagógicos. Si bien no es en todos los casos, tanto algunos docentes como también acompañantes expresan su disconformidad con la coordinación entre ellos en cuanto al establecimiento de las sesiones de retroalimentación. En ese sentido, ambos participantes del proceso llegan tarde o descoordinadamente debido a que no están seguros del día ni la hora en la que se dará dicha sesión. En este contexto, las reuniones suelen tardar más de lo debido.

En segundo lugar, y como consecuencia de la dificultad anterior, las horas asignadas no son suficientes. Muchos docentes expresan que es necesario extender la duración de las sesiones de retroalimentación pues sienten que los objetivos asignados no se cumplen. Asimismo, afirman que debe haber “más campo y menos gestión”, entendiendo que requieren mayor desarrollo de temas pedagógicos y que no reconocen al proceso de auto reflexión como un mecanismo de mejora en los tiempos que quisieran. En ese sentido, el objetivo de reflexión crítica planteado por la intervención no cumple su

cometido, tal y como lo expresan los docentes. Los acompañantes también consideran insuficiente el tiempo empleado y reconocen que depende de la disposición y capacidad de avance de los docentes. Por otro lado, el material usado por los acompañantes parece ser pertinente, según su percepción.

Además, como factor en contra, también se encuentra la distancia. Este tema juega un rol muy importante pues varios docentes viven lejos de la institución y les cuesta movilizarse a las IIEE. Además del esfuerzo de considerar horas adicionales a su horario laboral, el pasaje de ida y vuelta suele ser costoso. Algunos demandan que el Estado se encargue de este gasto, a pesar de que este lo asume, pues es parte de su rol y está incorporado en su contrato.

En cuarto lugar, existen demandas de participación dentro de la sesión de clases, durante las visitas de observación de aula. Por un lado, existe un pequeño grupo de docentes entrevistados que consideran a los acompañantes como invasivos dentro de su proceso de enseñanza durante la sesión, pues perciben sus intervenciones como interrupciones en la clase y señalan además que no siguen las pautas establecidas del programa. Sin embargo, otro grupo de docentes demanda participación activa de los acompañantes durante la visita de observación de aula. En ese sentido, se sienten más seguros con su constante intervención, pues señalan que así pueden reconocer sus errores. No obstante, la intervención del acompañante debería ser mínima, en donde las intervenciones son únicamente de soporte, más no para corregir errores.

Como quinto punto, las estrategias brindadas parecen no ser suficientes. Algunos docentes señalan que no les basta con la observación como contribución a su enseñanza, sino que además demandan apoyo con la cantidad de niños, lo cual denota una falta de conocimiento de la labor del acompañante pedagógico. Como consecuencia buscan apoyo de este durante la visita de observación de aula. Para ello, es necesario que el acompañante brinde estrategias de control de un gran número de alumnos, pues no basta con las de aprendizaje si es que el docente no es capaz de manejar a un grupo tan grande de alumnos.

Un sexto aspecto es la falta de horizontalidad en la relación entre docente y acompañante. Si bien algunos profesores han expresado estar muy a

gusto con la presencia de los acompañantes, hay también quienes han señalado estar incómodos con su presencia. Por ejemplo, algunos afirman haber sido interrumpidos durante sus sesiones de clases para ser corregidos. En ese sentido, se requiere una relación más horizontal entre los actores del proceso, tal y como la tiene el otro grupo de docentes, quienes indican que no toman las sesiones como una invasión a su trabajo, sino más bien una crítica constructiva. Asimismo, aprecian la presencia de los acompañantes e incluso demandan más participación de estos, como se indicó anteriormente.

En séptimo lugar, la falta de establecimiento de compromisos al final de algunas sesiones de retroalimentación es otro aspecto que dificulta la mejora del proceso de aprendizaje, lo cual, si bien es una acción obligatoria, solo se da en algunas instituciones. En ese sentido, resulta difícil que se visibilice una mejora con el pasar de las sesiones si es que no hay un compromiso que los docentes busquen cumplir en el periodo entre las visitas.

Un octavo punto a considerar es que sí se hace uso del material indicado en el protocolo. No obstante, al inicio los acompañantes tenían dificultades para su manejo, sin embargo, a través de las capacitaciones y el manual de acompañamiento han sido capaces de absolver estas dudas.

Luego, los acompañantes manifiestan principalmente, dos dificultades durante la elaboración del plan de acompañamiento. Por un lado, respecto a la elaboración del plan en sí mismo, señalaron tener problemas para sintetizar la información y redactar adecuadamente, por lo que perciben la elaboración de dicho plan como engorroso y costoso, pues también deben imprimirlo con sus medios económicos. Señalan además la disminución de los materiales fungibles (como papel, lapiceros, folders, etc.) entregados por el ministerio. Por otro lado, no necesariamente vinculante, está el factor de tiempo, que, según los docentes, es muy limitado, lo cual no les permite realizar una entrega satisfactoria para ellos mismos.

Por último, tanto los acompañantes como los docentes si perciben que las visitas aportan al desarrollo docente ya que permiten plantear nuevas estrategias y fomentar el pensamiento crítico orientado a la mejora pedagógica. Sin embargo, identifican dos dificultades para alcanzar un mayor impacto.

Por un lado, algunos acompañantes reconocen que para las primeras visitas no se sintieron preparados, pero fueron mejorando sus estrategias en el camino. Por otro, para un correcto desarrollo de la actividad, indican que se requiere de la disposición, compromiso y disponibilidad de tiempo del docente, cosa que no siempre se da.

Grupos de Inter Aprendizaje (GIA)

A partir del análisis de las guías de observación y las entrevistas, se determinan las siguientes dificultades para los GIA. En primer lugar, tanto la coordinación como la distancia juegan un rol importante en la realización de los GIA, lo cual se expresa en el desconocimiento de algunos profesores en cuanto al cronograma. Por un lado, estos expresan que no se les brinda la información respectiva. En consecuencia, algunos de ellos olvidan sus materiales, dificultando el desarrollo de la reunión. De manera específica, los docentes no tenían noción de la fecha y una vez que los demás docentes y especialistas estaban listos para la reunión, recién el docente se daba cuenta que ese era el día de la sesión, no teniendo en cuenta que tenía que contar con sus materiales a la mano. Por otro lado, los acompañantes pedagógicos suelen ceder con respecto a las fechas según lo que los profesores prefieran. En otras palabras, la descoordinación se expresa tanto en docentes como en acompañantes.

Además, como se mencionó anteriormente, el tema de la distancia influye mucho en la disposición de los maestros, los cuales, en su mayoría, viven lejos del lugar en donde se dan los grupos. Por este motivo, la mayoría de los docentes entrevistados demandan viáticos por parte del programa y también un cambio de ambiente, es decir, un lugar más céntrico para ellos, para facilitar su disposición.

En segundo lugar, los materiales para las reuniones son insuficientes. La gran mayoría de los acompañantes entrevistados manifestaron la falta de materiales básicos, desde plumón y papel, hasta recursos multimedia. Además de

su ausencia o insuficiencia, los equipos resultan ser obsoletos, lo cual dificulta el inicio de la reunión y su desarrollo.

En tercer lugar y además una de las problemáticas que más urgencia requiere, es la duración de las reuniones. Si bien algunos maestros manifestaron su cansancio luego de las sesiones, demandaron también más horas de duración de estas, específicamente de 4 a 5 horas. Esto se debe a que muchos de los objetivos planteados al inicio de la sesión no quedan resueltos y además no se logra establecer la temática del siguiente GIA, estipulado como parte de la ejecución del GIA en el manual. Esto tiene consecuencias en el inicio del siguiente GIA, pues no se tiene claro cómo empezar.

A pesar de las dificultades mostradas, los docentes señalan la pertinencia de esta actividad, ya que permite el desarrollo conjunto de los docentes acompañados a través de retroalimentación entre pares para fortalecer las prácticas pedagógicas que emplean. La mayoría de docentes muestra interés y disposición para el desarrollo de los GIA. Asimismo, como ya se mencionó, de la revisión de experiencias similares se identificó un programa que realiza visitas, talleres y reuniones entre docentes, el cual muestra efectos positivos sobre en el desarrollo del acompañamiento y los resultados esperados. En ese sentido, los resultados de las reuniones percibidos se alinean con los objetivos de los GIAs, pues estos espacios se prestan para las reuniones de aprendizaje colectivo y reflexivo.

Asimismo, los docentes indican que es un espacio adecuado para compartir experiencias entre colegas, así como estrategias pedagógicas que cada uno considera que funcionan o no. Asimismo, se desarrolla bajo un buen clima de trabajo. A veces el tiempo se presenta como limitante para el desarrollo de la actividad.

Por último, en cuanto al protocolo que plantea el manual de acompañamiento, en los GIA observados de manera general se cumplió la mayoría de requerimientos establecidos. De este modo, el acompañante realizó su rol de moderador, ejecutando la revisión conjunta de compromisos del GIA anterior, presentando los objetivos y actividades, brindando información y materiales que permitan trabajar el tema tratado, aclarando dudas o preguntas,

generando un ambiente de aprendizaje colaborativo, y creando acuerdos y consensos entre los participantes. Asimismo, los docentes manifestaron su interés por el tema trabajado y compartieron sus experiencias e ideas al respecto. En cuanto a los elementos que no se cumplieron, los acompañantes fallaron en la aplicación de estrategias para la iniciar la reflexión, en la aplicación del uso del cuaderno de campo, en el recojo de opiniones sobre el GIA desarrollado y en el acuerdo de la fecha y temática de la próxima reunión. Este último punto fue mencionado por diversos entrevistados, especialmente docentes.

En suma, al analizar los grupos de inter aprendizaje como parte del proceso de implementación, se puede determinar que como problemas principales se encuentran la falta de una coordinada planificación de los GIAs, del recojo de acuerdos de cada sesión, y la insuficiencia de materiales para dichas reuniones. Si bien los docentes se sienten a gusto con los grupos y con el aprendizaje durante estos, es indispensable asegurar los materiales y realizar las coordinaciones de manera más efectiva para optimizar este mecanismo. Para ello se recomienda establecer calendarios por periodos más amplios (trimestrales por ejemplo) que permitan contar con acuerdos previos, y priorizar la actividad de realización de acuerdos, a la cual no se le está dando la relevancia debida.

Talleres de Actualización Docente (TAD)

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, se encontraron las siguientes dificultades. En primer lugar, existen factores externos que dificultan la asistencia a los talleres por parte de los docentes. Por un lado, los talleres son desarrollados en las vacaciones de medio año de los alumnos, etapa en la cual los docentes desarrollan actividades propias de su responsabilidad en el trabajo educativo desde sus hogares. Si bien las UGEL pueden solicitar la presencia de los docentes en este periodo, estos consideran actividades como los talleres adicionales a sus labores docentes. Esto dificulta su asistencia al querer o tener otras actividades o tiempo programado con sus familias. Por otro

lado, muchos docentes viven lejos y tienen que hacer un largo viaje; otros, con más dificultad, residen en zonas muy alejadas, tales como pueblos en los que la movilidad depende de botes, los cuales no siempre están operativos.

En segundo lugar, las condiciones del ambiente no siempre son las adecuadas, pues muchos lugares en los que se realizan los talleres a veces no tienen luz, ni aire acondicionado, específicamente en zonas en donde hace mucho calor, o los techos son muy bajos. Esto dificulta el desempeño óptimo por parte de los acompañantes, como por parte de los docentes. Además, a pesar de ser obligatorio por parte del programa brindar estos recursos, los materiales son escasos, lo cual se expresa en la falta total o cantidad insuficiente de papel o cartulina.

En las entrevistas realizadas los docentes indican que estos talleres son adecuados ya que permite fortalecer las competencias, estrategias pedagógicas y habilidades requeridas para efectuar adecuadamente la docencia, en aulas multigrado. Asimismo, se observa interés y disposición por parte de los docentes. Como ya se mencionó, diversos estudios muestran también la efectividad de brindar talleres a los docentes; sin embargo, esta se observa principalmente cuando se complementa con actividades como visitas y/o GIA, ya que la implementación aislada de los talleres no muestra efectos sobre los docentes ni los estudiantes.

Asimismo, los docentes y acompañantes perciben que sí fortalece las estrategias pedagógicas empleadas: “Bueno, me han ayudado porque nos han enseñado allí con la participación de diferentes docentes (...) hemos adquirido nuevas (...) estrategias, ¿no? para aplicarlo durante el aula para que con nuestros niños lo estemos utilizando” (Director/docente, región Cajamarca). Indican, además, que la utilidad de los talleres recae en que en ellos se realizan más actividades de materia práctica en las otras actividades (visitas y GIA), que suelen ser más teóricas, lo que les permiten fortalecer sus estrategias. Esto refiere a que, durante las sesiones de visita en aula, los docentes perciben que los acompañantes no aterrizan los problemas con los que se encuentran los docentes durante sus propias sesiones pedagógicas. En ese sentido, señalan que requieren plantear más casos prácticos en las sesiones de

retroalimentación, con el objetivo de posicionar a los docentes en escenarios críticos de la jornada escolar. No obstante, reconocen que en algunos casos el tiempo y la organización son limitantes para que ello se dé.

Finalmente, si bien fueron pocos, algunos docentes manifestaron su disconformidad con la preparación de los acompañantes pedagógicos, en contraste con los especialistas pedagógicos. A pesar de esta dificultad, muchos docentes expresaron que no les parecen suficientes las horas asignadas, pues no alcanzan para profundizar en todos los temas a tocar.

5.3. Roles y funciones

Como se mencionó anteriormente, se cuenta con dos grupos de actores involucrados para el desarrollo de la intervención: actores del MINEDU y actores regionales. Para el análisis, se verán involucrados dichos actores en cuanto a sus dimensiones, funciones y alcance.

5.3.1. Actores del MINEDU

En primer lugar, se debe tener en cuenta que el acompañamiento pedagógico se desarrolla en el marco de la DISER. Esta dirección debe formular e implementar políticas, planes, y propuestas pedagógicas de los servicios educativos brindados en el ámbito rural. En este sentido, esta generó una instancia para que se encargue directamente del fortalecimiento de capacidades la cual trabaja conjuntamente con la Coordinación del Programa de Formación de Capacidades y la Coordinación de Acompañamiento Pedagógico. A partir de esta última se coordina de manera más directa la intervención evaluada.

Como se mencionó anteriormente, esta coordinación de acompañamiento se encarga de brindar lineamientos, soporte y seguimiento a las acciones de acompañamiento pedagógico, para lo cual despliega un conjunto de 11 especialistas macro-regionales. Estos actores deben fortalecer los procesos

de la intervención, dar asistencia técnica pedagógica y monitorear a los actores involucrados dentro de un determinado grupo de regiones. Estos especialistas trabajan directamente con 60 especialistas regionales a los cuales también deben supervisar.

Se observa un ratio promedio de 5.46 especialistas pedagógicos regionales por cada especialista macro-regional, el que responde a una dispersión de entre 4 y 8 especialistas pedagógicos regionales por cada macro-regional, donde se observan especialistas macro-regionales con mayor carga que otros. Al respecto los especialistas pedagógicos regionales no han señalado problemas con dicha carga en las regiones visitadas.

Por otro lado, actualmente se cuenta con 60 especialistas regionales que están a cargo de 1 878 acompañantes pedagógicos, es decir, en promedio cada especialista supervisa el desempeño de 31 acompañantes. No obstante, el ratio de acompañantes por especialista se ubica entre 20 y 39, nuevamente signifi-cado cargas diferenciadas entre diferentes especialistas pedagógicos regionales.

Asimismo, se observa que para la mayoría de estos la carga supera la capacidad de cada uno. Siendo una de las funciones del especialista pedagógico regional realizar el seguimiento a través de visitas de asistencia técnica y monitoreo en campo, debido a esta situación, por ejemplo, esta función se ve limitada por el alto número de acompañantes a su cargo. Esto se ve agravado por la alta dispersión geográfica de las IIEE que complejizan la llegada del especialista a observar la labor de los acompañantes.

Este alto ratio de acompañantes por especialista también se traduce en una evaluación incompleta del desempeño del acompañante, ya que el único medio de seguimiento del desempeño de este último se genera a través del especialista regional, lo cual ha sido señalado en las entrevistas realizadas a los actores de DRE, UGEL y DISER¹⁷. Asimismo, tienen como una de sus funciones brindar asistencia técnica y monitoreo en campo (individual y grupal) a todos los acompañantes que tienen asignados. En este proceso de

17 Adicionalmente, debe señalarse que el sistema de monitoreo actual solo registra metas físicas y no sistematiza evaluación de desempeño de los acompañantes.

acompañamiento se evalúa el desempeño, para lo que cuenta con unas rúbricas objetivas, que se complementan con las pruebas de entrada y de salida de las capacitaciones.

Al respecto, cabe señalar que tanto las pruebas como los instrumentos para el recojo de indicadores de desempeño de los acompañantes que debe realizar el especialista pedagógico regional no se encontraban formalizados a la fecha de elaboración de este estudio y no se contó con ellos como parte de la presente evaluación. Por otro lado, el desarrollo de actividades formativas a cargo del especialista regional también se ve limitado por la insuficiencia de cobertura de un alto número de acompañantes por un mismo especialista. Además otra limitante es la dispersión de los equipos de acompañantes.

5.3.2. Actores en regiones

Como se mencionó anteriormente, las principales actividades de los actores a nivel de DRE y UGEL son de monitoreo y seguimiento. Los gestores locales/regionales se encargan del recojo de información de metas físicas, y sistematización de la misma. Asimismo, estos actores realizan la asignación de viáticos, materiales, entre otros temas logísticos y administrativos, como el apoyo en la coordinación de talleres conjuntamente con el MINEDU. Específicamente, los responsables / coordinadores de la calidad de la información apoyan en la sistematización y verificación de la información recogida respecto del progreso en metas físicas. Tienen el rol de revisar la consistencia de la información a nivel regional (UGEL, DRE) que se recoge.

Según la información recogida en las entrevistas realizadas por el equipo consultor, se observa un moderado nivel de coordinación entre los actores a nivel local y regional. La comunicación se da principalmente a través del correo electrónico y de reuniones mensuales o bimensuales, según la disponibilidad y forma de trabajo de cada región, ya que no se tiene medios o metas fijas definidas en cuanto a la coordinación interinstitucional. En algunos casos, estas visitas o reuniones se generan esporádicamente en caso se

presente alguna dificultad en la que se requiera el apoyo de los demás actores, por ejemplo, si se requiere orientar o capacitar al responsable de calidad de información de la UGEL. Así, estos actores reconocen la relevancia de este proceso de coordinación ya que permite articular mejor sus acciones, compartir las dificultades y avances de la intervención.

Asimismo, la DRE/UGEL se involucra principalmente para actividades administrativas como manejo de presupuesto, seguimiento y monitoreo de planificación y ejecución de metas físicas, mas no brindan apoyo pedagógico a los acompañantes. Por ello, se ha observado que el desarrollo de las actividades de acompañamiento se ha visto influenciado por limitaciones de manejo de presupuesto, despidos de acompañantes y/o aplazamiento de la fecha de inicio del acompañamiento.

Otro aspecto recogido a partir de las entrevistas realizadas por el equipo consultor es la coordinación realizada entre actores regionales/locales y actores centrales del MINEDU. En primer lugar, esta coordinación se debe generar en temas administrativos y pedagógicos. No obstante, los entrevistados (actores regionales y del MINEDU) señalan que la comunicación entre actores del MINEDU y actores regionales se orienta principalmente al monitoreo de la parte administrativa del programa. Asimismo, se observa que la coordinación entre especialistas pedagógicos macro-regionales y actores regionales es más fluida que la coordinación de estos últimos con los especialistas pedagógicos regionales. Así, se refuerza la atención brindada a los aspectos administrativos, ya que los macro-regionales se enfocan más a la atención de estos aspectos. Adicionalmente, se observa que la coordinación de los actores del MINEDU se genera con mayor fluidez con los actores locales que con los regionales.

Por último, es relevante mencionar que, además de la insuficiencia de especialistas pedagógicos regionales para llevar a cabo un seguimiento adecuado y así fortalecer el desempeño del acompañante, el apoyo que los especialistas de primaria brindan a nivel local y regional se ve limitado, dado que estos también se encargan del seguimiento de las instituciones educativas no focalizadas por esta intervención. De esta manera, por ejemplo, en Celendín

se cuenta con un solo especialista de educación primaria que poco puede hacer para apoyar las funciones en el seguimiento de los 49 acompañantes con los que cuenta esta UGEL.

5.4. Seguimiento y monitoreo

5.4.1. Recojo de información

Como se explicó anteriormente, la intervención cuenta con un sistema de recojo de información para monitoreo de las actividades de acompañamiento. Al respecto cabe señalar que SIGMA 2.0 es un sistema a cargo de la OSEE que no restringe que cada dirección realice un propio seguimiento a sus intervenciones, sin embargo, es el único sistema de información (entendido como una plataforma informática) generado para el monitoreo del acompañamiento pedagógico en IIEE multigrado.

Así, en el año 2016, el sistema informático SIGMA 2.0 se encontraba en desarrollo, por lo cual se utilizó un aplicativo Excel que permitiera mantener el registro de la información relevante con respecto a la planificación y ejecución de actividades.

En las versiones anteriores del SIGMA 2.0 que se han implementado en determinadas regiones, se observaron fallas en el funcionamiento del aplicativo lo cual dificultaba el registro de información. No obstante, se considera que el nuevo sistema a implementarse puede haber considerado dichos problemas y haber solucionado estas fallas a través de la prueba piloto que se tiene planificada para octubre del 2016.

Esta no pudo ser observada durante el trabajo de campo del presente estudio; sin embargo, se realizó una observación sobre la capacitación a los actores regionales y locales sobre el uso del sistema informático SIGMA 2.0 en el mes de septiembre. A través de esta observación y el uso de las versiones preliminares del SIGMA 2.0 se identifican algunas limitaciones y aciertos.

En primer lugar, el diferenciado acceso a internet por regiones se presenta como una limitación para la correcta implementación del SIGMA 2.0. La baja calidad de este servicio ralentiza el registro de información en algunas zonas, mientras que la carencia de internet en otras imposibilita este proceso.

Luego, en el registro en el aplicativo Excel se identificó que una inadecuada definición de fechas límite (hitos definidos por el MINEDU) también se tradujo en una limitación para el registro de información. La información inicial debe ser registrada por el acompañante, para luego ser validada por el gestor local y revisada por el responsable de calidad de información quien se encarga de la revisión y el envío de dicha información. Así, un cuello de botella se genera cuando la información registrada por el acompañante sea considerada inválida por lo que requeriría la modificación de la misma. Esto puede incidir en demoras de los registros por fuera de las fechas límite establecidas. Según lo observado a la capacitación anteriormente mencionada, estas fechas se conservan en la implementación del SIGMA 2.0, por lo cual la dificultad planteada se mantiene. Al respecto, cabe señalar que, si los actores de la UGEL y/o DRE no realizan la revisión el acompañante podrá seguir registrando la información sin inconveniente.

En las versiones iniciales del SIGMA 2.0 y el uso del aplicativo Excel, estos retrasos en el registro de la información se generan debido a una capacitación insuficiente a los acompañantes, para el uso del aplicativo o sistema. Es relevante mencionar que dicha problemática podría repetirse, dados los problemas identificados en el proceso de contratación. Por otro lado, el bajo acceso a internet también incide en las demoras en el registro de información en el mencionado sistema. De esta manera, se dificulta el cumplimiento de las fechas establecidas o impide que las instancias locales puedan verificar correctamente la información recogida, por falta de tiempo.

En adición a lo anterior, se reconoce el nivel de carga generado para los acompañantes por el proceso de registro de información que se magnifica por las dificultades que llevan en este proceso. Como ya se mencionó, el acceso a internet se reconoce como limitación ya que, por ejemplo, genera la necesidad de que el acompañante se traslade a la ciudad más cercana para realizar el proceso requerido.

Finalmente, se observa que los problemas en la entrega de viáticos pueden impactar en el proceso de registro. Por ejemplo, la demora en el envío de los viáticos correspondientes puede retrasar la ejecución de las actividades planificadas y por tanto reducir el tiempo que el acompañante tiene para el registro de información o imposibilitar dicho proceso según las fechas límite que se han establecido. Con la planificación anticipada que promueve el SIGMA 2.0, se espera que los problemas de la entrega de viáticos puedan solucionarse. Se desarrolla en mayor detalle, en la sección 7.6, donde se analizarán los procesos relacionados al presupuesto de la intervención, los cuales se relacionan con las fechas límite anteriormente mencionadas.

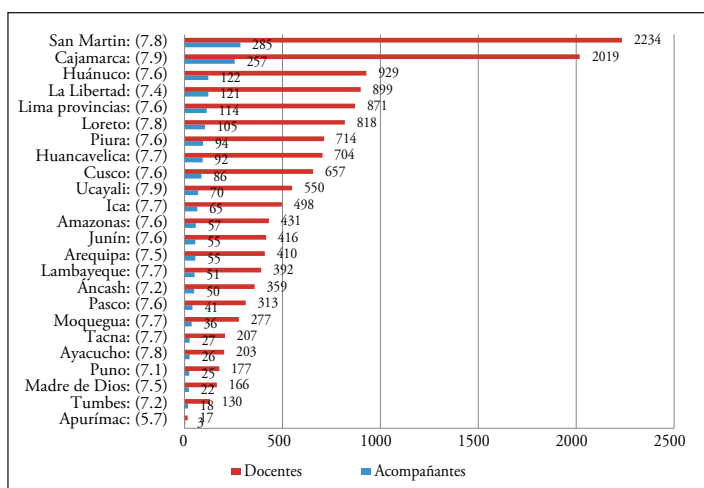
5.4.2. Metas/indicadores

Como se mencionó previamente, dentro del proceso de seguimiento y monitoreo actualmente solo se lleva a cabo la sistematización de información respecto de las metas físicas del acompañamiento. Entre estas se encuentran la cantidad de acompañantes contratados, cantidad de visitas, de GIA, talleres, tanto en la planificación como la ejecución de las mismas. Así, se está sistematizando resultados y desempeño docente, a cargo de los acompañantes pedagógicos, quienes haciendo uso de las rúbricas, van evaluando mensualmente el desempeño docente. Asimismo, los especialistas pedagógicos regionales vienen sistematizando el desempeño de los acompañantes. Esto sin embargo, aún no se encuentra registrado en sistemas de información o indicadores agregados.

En primer lugar, según la información remitida por la intervención (MINEDU, 2016), la contratación de acompañantes alcanzó casi el 100% de ejecución con respecto de lo planificado para cada UGEL y por tanto, en cada región. Como se observa en el gráfico siguiente, San Martín, es la región que cuenta con el mayor número de acompañantes contratados (285), y Apurímac presenta el menor número (3). Asimismo, el único registro de incumplimiento en las contrataciones de acompañantes se dio en Amazonas, pues inicialmente se programó contratar a 58 acompañantes, pero se registró 57.

De la misma manera se indica que se cubrió el 100% de docentes atendidos de las IE multigrado focalizadas con la intervención. Asimismo, el mayor número de docentes atendidos se encuentra en San Martín (2 234) y la menor cantidad de docentes se encuentra en la región Apurímac (17).

Gráfico 1
Acompañantes y docentes por región



Fuente: (MINEDU, 2016)

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Así, se observa una congruencia entre la cantidad de acompañantes y docentes por región, lo cual genera un ratio promedio entre 6 a 8 docentes por acompañante en cada región en la que se implementa esta modalidad de acompañamiento. No obstante, al observar los ratios individuales según la cantidad efectiva de docentes por cada acompañante dentro de una misma región, se observa una mayor variabilidad en este indicador. Así, en promedio a nivel de UGEL, dicho ratio varía entre 4.5 a 8 docentes por acompañante.

Por ejemplo, si bien el ratio promedio de docentes por acompañante en Amazonas es 7.6, en la UGEL Condorcanqui se observa, en promedio 4.5 docentes por acompañante y la UGEL de Bagua presenta 8 docentes por

acompañante, en promedio. De manera similar, el ratio promedio en Áncash es de 7.2, mientras que en la UGEL de Casma es 4.5 y en la UGEL Huarvey, 8. Así, se debe tener en cuenta que este ratio va a depender del acceso a las IE, medios de transporte, distancia, entre otros factores.

Por otro lado, en cuanto a la ejecución de actividades de la intervención, en casi todas las regiones se llevó a cabo los dos talleres de actualización docente programados. Específicamente, dentro de Arequipa, algunas UGEL tienen programado su segundo taller para el 28 y 29 de octubre. De la misma manera, la UGEL Bolívar (La Libertad) y la UGEL Chulucanas (Piura) también llevarían a cabo su segundo taller en el mes de octubre. Estos, sin embargo, no se desarrollan en la fecha programada inicialmente (julio – agosto). Por ello, cabe reflexionar sobre qué tanto podrá aplicar el docente lo que aprende en este taller si solo le resta un mes de clase.

Luego, 19 regiones hasta la fecha han registrado en promedio su sexta visita en aula y sexto GIA, por lo cual restan dos ejecuciones más para cumplir la meta anual de cada actividad. El resto de regiones (5) se encuentran, en promedio, en la quinta visita y quinto GIA. Sin embargo, el nivel de ejecución varía entre 4 a 6 visitas y/o GIA por UGEL y este número se ha visto influenciado por limitaciones de manejo de presupuesto, despidos de acompañantes y/o aplazamiento de la fecha de inicio del acompañamiento. Sobre el manejo de presupuesto, se generaron retrasos por falta de presupuesto para viáticos (como en el caso de la UGEL Utcubamba y UGEL Condorcanqui). Asimismo, también se observó dificultades en la capacidad del equipo administrativo de la UGEL para la ejecución del presupuesto (como en el caso de la UGEL Huarmaca y UGEL Coronel Portillo).

Por ejemplo, las UGEL de La Libertad (a excepción de 4 de estas) y las UGEL de Cusco iniciaron las actividades de acompañamiento a partir del mes de mayo, por lo cual han ejecutado 5 visitas y 5 GIA hasta la fecha. Las UGEL Lambayeque, Nauta, Contamana, Datém del Marañón, San Román, Puno, Mariscal Cáceres, Moyobamba, Huallaga, Tacna también iniciaron el acompañamiento en mayo. Luego, las UGEL Condorcanqui, Huarmaca y Coronel Portillo iniciaron el acompañamiento en junio por manejo de

presupuesto y problemas administrativos. La UGEL de Utcubamba (Amazonas) ha llevado a cabo 4 visitas y 4 GIA debido a que 18 acompañantes fueron despedidos por incumplimiento de perfil. Asimismo, en las regiones Huánuco, Ica y Pasco todos los acompañantes tienen menos de 8 docentes a su cargo. Por ello, estos han estado realizando una visita al mes con dos días de duración por cada docente visitado.

Por otro lado, se observa que se lleva principalmente un registro de metas físicas. No obstante, se encuentra relevante implementar un sistema de recojo de indicadores de desempeño que evalúe el progreso de los docentes. Actualmente se cuenta con instrumentos del acompañamiento pedagógico a través de los cuales se mide el desempeño del docente (rúbrica, matriz de progresión de aspectos de desempeño docente observados, fichas diagnósticas de planificación curricular, cuaderno de campo y ficha de perfil básico), sin embargo, no se lleva un proceso de sistematización de dicha información.

En este sentido, se implementó un primer proceso de monitoreo de prácticas escolares a cargo de la OSEE, que evalúa el desempeño a nivel docente e IE. Como se mencionó previamente, este monitoreo realiza visitas a escuelas de todo el país para recoger información sobre 16 indicadores que recogen información sobre tres dimensiones: enseñanza y aprendizaje; clima de la IE; y liderazgo y gestión escolar (MINEDU, 2016). En cada aspecto de evaluación se asigna una valoración entre 1 y 4 según el nivel de efectividad logrado, en donde 1 corresponde un nivel no efectivo; 2, a un nivel en proceso; 3, a un nivel efectivo; y 4, a un nivel altamente efectivo. Así, se obtuvo los siguientes resultados para la muestra de monitoreo de IE multigrado y polidocente consideradas¹⁸:

18 En la muestra de IIEE primaria multigrado e IIEE polidocente, se consideró 187 y 193 IIEE, respectivamente. Es decir, sobre estas se realiza la evaluación de Monitoreo de Prácticas Escolares.

Tabla 15
Porcentaje de docentes efectivos o IE con gestión efectiva

	Primaria Multigrado	Primaria Polidocente Completa
Cantidad de IIEE	187	193
Cantidad de docentes	479	1 139
<i>Dimensión 1: Enseñanza y aprendizaje (% de docentes efectivos)</i>		
Planificación de la sesión	42%	51%
Maximización del tiempo	89%	87%
Pensamiento Crítico	23%	27%
Involucramiento de los estudiantes	22%	26%
Retroalimentación durante la sesión	25%	25%
Retroalimentación del trabajo escrito	3%	4%
Manejo de normas de convivencia	79%	74%
Relaciones al Interior del aula	74%	65%
<i>Dimensión 2: Clima de la IE (% de IE con gestión efectiva)</i>		
Manejo de normas de convivencia escolar	58%	67%
Relaciones profesionales entre el personal docente y directivo	76%	75%
Relaciones profesionales entre el personal docente	62%	77%
<i>Dimensión 3: Liderazgo y gestión escolar (% de IE con gestión efectiva)</i>		
Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica	--	0.51
Evaluación y planes de mejora	--	0.61
Aprovechamiento del tiempo	45%	58%
Gestión de la asistencia de docente	5%	11%
Gestión de la asistencia de estudiante	15%	27%

Porcentaje de docentes o IE pertenecientes al nivel 3 o 4 del Monitoreo de Prácticas Escolares (efectivo o altamente efectivo)

Fuente: (MINEDU, 2016)

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Cabe mencionar que dentro de las dimensiones evaluadas por el monitoreo, el acompañamiento pedagógico se enfoca principalmente en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de los docentes. Sobre esto, se observa que el aspecto de mayor desarrollo en las IE multigrado es la maximización

del tiempo (89% de docentes efectivos), esto indica que se aprovecha la mayor parte o casi la totalidad del tiempo para el desarrollo de actividades pedagógicas. Luego, se encuentra que la retroalimentación del trabajo escrito de los estudiantes es el aspecto menos desarrollado en las IE multigrado. Asimismo, las relaciones profesionales entre el personal docente y directivo, y el aprovechamiento del tiempo son los aspectos mejor desarrollados en las dimensiones 2 y 3, respectivamente.

Adicionalmente, se observa que el desempeño docente en la dimensión 1 para las IE polidocente es, en promedio, ligeramente superior que en multigrado. Por ejemplo, se observa un mayor desarrollo de los docentes de IIEE polidocentes en planificación de la sesión; pensamiento crítico; involucramiento de los estudiantes; y retroalimentación del trabajo escrito. De la misma manera, se observa un mejor desempeño en aspectos de las IE polidocente mostrados en las dimensiones 2 y 3.

Además, en estas últimas dimensiones la diferencia entre polidocente y multigrado es mayor con respecto a la dimensión 1. Estos resultados pueden ser consecuencia de las dificultades contenidas en un sistema escolar multigrado frente a un sistema polidocente completo. De esta manera, se observa consistencia entre los resultados de desempeño docente y los logros de aprendizaje, debido a que, en estos últimos, el sistema multigrado también se muestra en desventaja.

5.5. Percepciones

A continuación, se presentan las percepciones recogidas en cuanto a los avances y resultados de la intervención por parte de diversos actores como alumnos, padres de familia, docentes y acompañantes.

En primer lugar, se pudo recoger las percepciones sobre el progreso del desarrollo de la intervención, a través de entrevistas a los acompañantes, docentes y directores de las IIEE visitadas. Así, estos identifican una mejora en determinados aspectos que inciden positivamente sobre la forma de trabajo

de los docentes. Por ejemplo, los acompañantes y docentes señalan que se presta importancia a las actividades de programación y planificación de los docentes, lo que les permite desarrollar una priorización de actividades más adecuada.

Además, señalan que se fomenta el uso de materiales, recursos audiovisuales, fichas de trabajo y actividades grupales para dinamizar el trabajo pedagógico. Asimismo, a través del acompañamiento se busca generar un mejor clima de trabajo en aula, reflejado en un trato más amable de parte del docente y con mayor paciencia con los estudiantes. Se busca desarrollar actividades que desarrollen el pensamiento crítico, dinámico (que permita la adaptación de los docentes), considerando el contexto multigrado de estas IIEE.

Dentro de las debilidades, tanto los acompañantes como los docentes reconocen una deficiencia en el manejo de procesos didácticos por parte de los docentes, incluyendo los contenidos de los diferentes cursos que se enseñan y el bajo involucramiento de los padres, puesto que no se fomenta activamente su participación en las actividades escolares.

Asimismo, como se mencionó anteriormente, la intervención busca desarrollar, específicamente 7 competencias en el desempeño docente. Así pues, para evaluar el desarrollo de las mismas, el equipo consultor realizó grupos focales, a través de los cuales se recogió información sobre las percepciones de los padres y alumnos con respecto de las competencias (i), (iii), (iv) y (vii).

Para ello, cabe recordar que la competencia (i) busca que el docente conozca y comprenda las características y contextos de sus estudiantes, y que traslade esta información a sus contenidos disciplinares, enfoques y procesos pedagógicos. Para ello, se indagó en el grupo focal de estudiantes si estos recibían enseñanza sobre alguna fiesta de su localidad, si hacían uso de su cuaderno de trabajo, y si este último contiene elementos o ejemplos y que se usen en clase.

Así, respecto de la competencia (i), los estudiantes señalan conocer las festividades regionales gracias a la intervención docente. Estos indican que se realizan actividades relacionadas a las festividades que los motivan a conocer a mayor profundidad la cultura del ambiente en el que se desarrollan.

Asimismo, desde un punto de vista más pedagógico y de contenido, se observa que no en todas las regiones evaluadas se hace uso del cuaderno de autoaprendizaje el cual debe ir acompañado de actividades relacionadas a su contexto cultural. Asimismo, de acuerdo a lo recogido de los estudiantes no se evidencia que el contenido cultural se traslade a actividades más académicas y de contenido del curso, sin embargo, no se indagó si esto se realizó posterior a la actividad. Un estudiante indica que se hace alusión a su contexto cultural, pero en actividades que no resultan muy académicas o de contenido de un curso:

“El 23 hacemos los juanes y el 24 se celebra San Juan, ahí nos vamos al río comemos nuestro juane, nos bañamos, y celebramos” (Estudiante de primaria, región Ucayali).

Luego, la competencia (iii) hace referencia a el docente pueda generar un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la diversidad; y así formar ciudadanos críticos e interculturales. Esto se abordó en el grupo focal de estudiantes mediante preguntas relacionadas a la disposición a escuchar, enseñar y/o repetir del docente, así como su tolerancia e igualdad en el trato a los estudiantes. Asimismo, se preguntó sobre las normas de convivencia y los métodos de solución antes problemas o incumplimientos de las mismas. Además, se abordó esta competencia a través del grupo focal de padres de familia, indagando la motivación de sus hijos para asistir a la escuela, así como inconvenientes entre alumnos y métodos de solución.

En este sentido, sobre la competencia (iii), los estudiantes indican que el trato de los profesores es pertinente, en el sentido de que aplica una enseñanza paciente, dinámica y firme, cuando es necesario. En este sentido, se observa que los docentes sí buscan el desarrollo de un clima propicio al aprendizaje y que sea de trato igualitario. Asimismo, buscan lograr un ambiente de convivencia democrática a través de las normas de convivencia que se deben respetar.

No obstante, algunos docentes refuerzan el buen comportamiento con sanciones cuando este no se da, aunque se observa que estos no son mayoría

con respecto a la cantidad de IIEE evaluadas en este estudio. Asimismo, los padres señalan que los estudiantes sí se muestran motivados por participar activamente en su desarrollo pedagógico, lo cual se da como consecuencia del buen clima desarrollado en clase, puesto que los padres indican que los niños valoran la forma en que reciben la enseñanza de manera paciente por parte del docente y en un ambiente de buen trato entre compañeros. Se muestran participativos también ya que se muestran motivados a realizar sus tareas escolares y se esmeran por lograr las mismas. Por ejemplo, un padre de familia indica que:

“Algunos de los temas a mí me parece primordial es una enseñanza así con cariño de repente, que les gusta ¿no? la forma como hacer entender a los niños y la forma de poder llegar a los niños, el consentimiento de los niños, en qué momento. Porque hay niños diferentes de carácter y hay que entender, y ese carácter les gusta.” (Padre de familia, región Cusco)

No obstante, uno de los padres participantes indica que su hija se muestra más desanimada ya que considera que no se aprovecha correctamente el tiempo en clase, lo cual se muestra como caso aislado, por tanto, no generalizable.

En la competencia (iv) se busca lograr que el docente domine adecuadamente los contenidos disciplinares, con las estrategias y recursos pertinentes para fomentar un aprendizaje reflexivo y crítico. Para ello, en los grupos focales a padres de familia se preguntó sobre el tipo de actividades realizadas en clase, estrategias de enseñanza, así como la comodidad y atención de sus hijos sobre el método de enseñanza. Asimismo, se preguntó sobre la pertinencia del cuaderno de trabajo y los ejemplos que contiene.

Así, el desarrollo de la competencia (iv) se logra a través de estrategias que promuevan el pensamiento crítico y creativo, así como el uso de recursos y tecnologías pertinentes. Sobre esto, los padres participantes en este estudio señalan que los docentes hacen uso de actividades grupales diferenciadas acorde al grado correspondiente de los estudiantes. Asimismo, determina

momentos en el que enseña a un grupo de la clase mientras el otro grupo está resolviendo determinada tarea o actividad y así alterna la atención a ambos grupos. Para esto, se apoya en materiales como fichas de trabajo, computadora, papelógrafos o videos. Sobre esto, un padre de familia indica lo siguiente:

“Como hay dos grados también, mejor dicho, con cuatro grados, en esa aula se enseña dos grados en el otra aula entonces la estrategia que el profesor que toma es empieza de primero a segundo le deja una tarea en clase mientras que puede enseñar al otro grado tercero, cuarto. Esa estrategia toma el profesor detalladamente. Los separa en dos grupos en dos aulas. Ahora utiliza como estrategia las fichas, ese papel bond eso lo hace sacar fotocopias, se abastece con las fichas y lo que es la laptop.” (Padre de familia, región Cusco)

Sin embargo, excepcionalmente, un padre indica que se desarrolla una misma clase para todo el grupo en el aula, lo cual dificulta el desarrollo pedagógico de los estudiantes.

Finalmente, la competencia (vii) busca que el docente pueda establecer relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; además de dar cuenta de los resultados. Para ello, se indagó si el nivel de participación de los padres en reuniones, temas tratados y utilidad de las mismas. Asimismo, se preguntó sobre su nivel y forma de colaboración (de ellos u otros familiares) a sus hijos en casa respecto a sus tareas escolares. Se pidió reconocer las necesidades de sus hijos, así como la pertinencia del acompañamiento realizado.

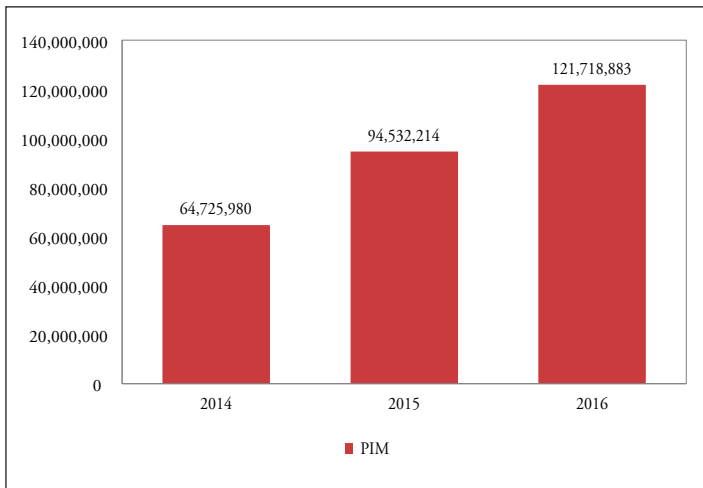
Respecto la capacidad (vii), los padres indican que existe un bajo nivel de retroalimentación sobre el progreso de los estudiantes. A partir de los padres participantes en la evaluación, se encontró que, en su mayoría, las reuniones de padres se generan de manera mensual y grupal por lo que se explica de manera general el avance de los estudiantes o se coordina sobre las actividades a realizarse en el colegio, mas no a nivel individual. Por tanto, se identifica que esta capacidad aún requiere de un mayor nivel de desarrollo.

5.6. Presupuesto

De acuerdo a lo señalado en el análisis de diseño, la intervención de acompañamiento pedagógico que se brinda en IIEE multigrado se encuentra definida como una actividad del programa presupuestal PELA. De este modo, es en dicha actividad que se encuentra registrado su presupuesto.

Asimismo, como se puede observar en el siguiente gráfico, el presupuesto asignado a esta actividad ha ido creciendo en los últimos años. De esta manera, ha pasado de contar con 64 millones de soles al 2014, a 121 millones de soles al 2016.

Gráfico 2
Presupuesto Institucional Modificado (PIM) en soles



Fuente: Consulta amigable del SIAF¹⁹ (extraído al 9 de febrero de 2017)

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

19 PIM de la actividad 5003124: Acompañamiento pedagógico a instituciones educativas multigrado de primaria para los años 2014 y 2015, y de la actividad 5005636: Acompañamiento pedagógico a instituciones educativas multiedad y multigrado de educación básica regular, grupo funcional 0104: Educación primaria para el 2016.

A continuación se presenta un breve análisis respecto a la ejecución de este presupuesto. Asimismo, dentro de los temas presupuestales se identificó como las principales problemáticas los procesos de transferencia de recursos y de entrega de viáticos, por lo que son estos procesos los que han sido identificados y serán evaluados en la presente sección.

5.6.1. Ejecución presupuestal

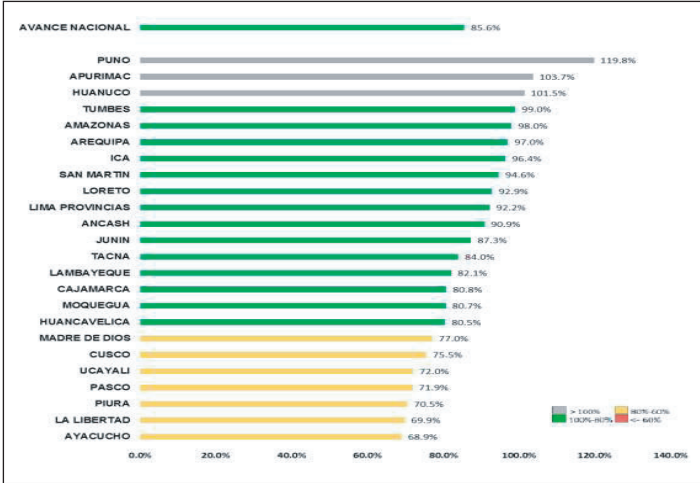
En líneas generales, la intervención pedagógica de acompañamiento multigrado presenta un avance de la ejecución del presupuesto de 80.3% hasta el mes de junio y 85.6% hasta agosto, lo cual se explica principalmente a través del gasto en contratación de acompañantes, pues estos tienen una participación de 70% en la ejecución total.

De manera particular, en cuanto a visitas, GIA y talleres, se ha ejecutado alrededor de 61% de la meta programada en el componente de pasajes, movilidad, viáticos y talleres hasta el mes de agosto de este año. Asimismo, las regiones con el más bajo cumplimiento de metas de ejecución de la intervención a agosto 2016 son Ayacucho, La Libertad y Piura, con porcentajes de 68.9, 69.9 y 70.5, respectivamente.

Con respecto al cumplimiento de metas a nivel general, el avance nacional es de 85.6%; sin embargo, al desagregar los resultados, encontramos variaciones a nivel regional. Por un lado, de las veinticuatro, catorce regiones experimentan resultados satisfactorios, y por otro, siete de ellas sufren niveles de ejecución media. De manera adicional, las regiones de Puno, Apurímac y Huánuco muestran riesgo de desfinanciamiento; es decir, estas regiones han ejecutado más de lo programado acorde con los lineamientos y techos presupuestales establecidos.

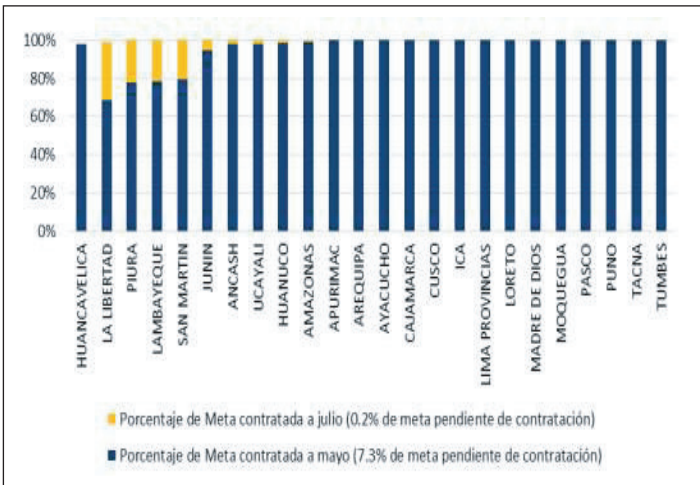
De manera particular, la intervención de acompañamiento multigrado alcanzó en agosto una meta del 99.8%, respecto al número de contrataciones de acompañantes programadas, contando con una variación de 7% con respecto al mes de junio.

Gráfico 3
Cumplimiento de Metas de Ejecución de acompañamiento multigrado por región



Fuente: Reporte de Ejecución y Disponibilidad Presupuestal - Agosto 2016, MINEDU

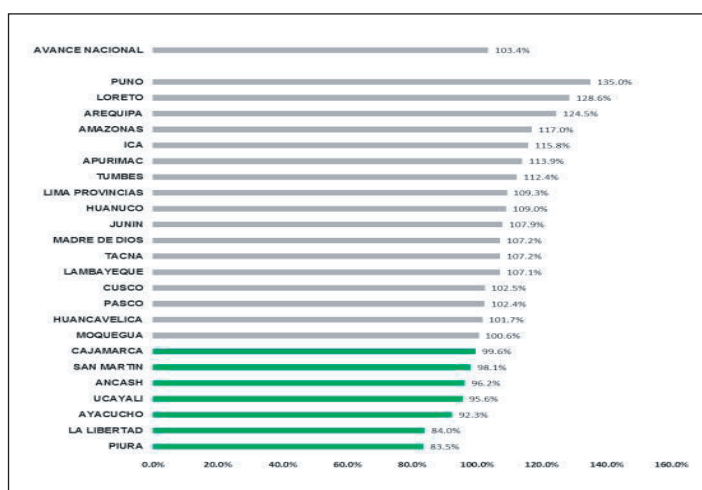
Gráfico 4
Contratación CAS para acompañamiento multigrado



Fuente: Reporte de Ejecución y Disponibilidad Presupuestal - Agosto 2016, MINEDU

Específicamente, catorce de las regiones avanzaron con las contrataciones de manera satisfactoria hasta mayo y nueve de ellas cumplieron su meta en julio.

Gráfico 5
Contratación CAS para acompañamiento multigrado



Fuente: Reporte de Ejecución y Disponibilidad Presupuestal - Agosto 2016, MINEDU

Sin embargo, el 71% de las regiones muestran riesgo de desfinanciamiento en gasto de contratación de CAS. Esto supone que el desfinanciamiento expresado anteriormente a nivel general se compone principalmente por el cumplimiento de metas de ejecución CAS. Por este motivo, al observar los resultados de disponibilidad presupuestal para componentes No CAS, se aprecia un avance nacional de 82.7% pero diferenciado al desagregarlo, pues Puno, Apurímac, Ancash, Tacna y Moquegua presentan porcentajes mayores a 100. En otras palabras, estas regiones tenían recursos suficientes de presupuesto para financiar las actividades programadas, por lo cual no recibieron transferencias.

Dentro del presupuesto asignado para materiales de la intervención, encontramos dos grupos: (i) movilidad local, seminarios, pasajes y viáticos,

y (ii) material didáctico e impresiones. En el caso del primer grupo, el cumplimiento de la meta a nivel nacional tiene como avance 60.8% en donde San Martín, Huánuco, Áncash y Puno resaltan por sobre el 82% con un cumplimiento de metas satisfactorio. Por el contrario, Cusco y Lambayeque se ubican como últimos dentro del cumplimiento de las metas de enero a agosto, pues su cumplimiento está por debajo del 39%.

En el caso del segundo grupo, a nivel nacional su avance es de 62.5%, en donde Huánuco, Apurímac, Tacna y Ayacucho muestran desfinanciamiento. El resto de regiones tiene niveles totalmente desiguales. En ese sentido, regiones como Moquegua, Madre de Dios y Ucayali muestran un cumplimiento de meta menor a 23%, a diferencia de Loreto, Ica y Puno, regiones que están por encima del 83% del cumplimiento de su meta de ejecución presupuestal.

En lo que respecta a la incorporación de recursos, a agosto de 2016, cerca de S/ 1.7 miles de millones no han sido incorporados en el presupuesto de las regiones. De manera particular, las regiones de Moquegua y Piura resaltan, pues su presupuesto pendiente para incorporar en la intervención es de 461,541 y 230,802, respectivamente. Paralelamente, a agosto de 2016, del presupuesto destinado a la intervención, hay más de 243 mil soles programados que no corresponden a específicas de gasto autorizadas por el modelo operativo. Cabe resaltar que los departamentos de Pasco y San Martín destacan por sumar un total de 109,294 soles de intervenciones que no incluyen la específica. Asimismo, el reporte del MINEDU muestra que diversos montos incluidos en la específica podrían haberse gastado en otros materiales para el kit de la intervención.

En conclusión, a nivel sub nacional, de todos los componentes de la intervención, Puno, Apurímac y Huánuco registran riesgo de desfinanciamiento para la continuidad de la operación de la intervención. Por otro lado, a nivel nacional, se superó la meta de ejecución de CAS, con 103.4% a agosto de 2016, lo que sugiere que se está gastando más de lo presupuestado, como se detalla en la el párrafo anterior. Asimismo, el 71% de las regiones muestra riesgo de desfinanciamiento en contratación CAS que podría deberse a una contratación mayor a la meta, salarios mayores o contratación adelantada.

A nivel nacional, el cumplimiento de la meta de ejecución de visitas, GIA, talleres y materiales no supera el 63%. En ese sentido, falta incorporar cerca de 1.7 miles de millones de soles del presupuesto asignado, donde Moquegua presenta los mayores riesgos de desvíos de recursos de intervención.

5.6.2. *Transferencia de recursos*

Para lograr la efectiva transferencia de recursos a las UGEL, se debe llevar a cabo un conjunto de procesos en los que se ven involucrados el MINEDU y MEF. Este proceso ha sido implementado de forma diferente a partir del 2016, en que se pasó a realizar de manera condicionada y por tramos, trimestralmente. Asimismo, este cambio vino acompañado de una mayor centralización del manejo del presupuesto respecto a años anteriores.

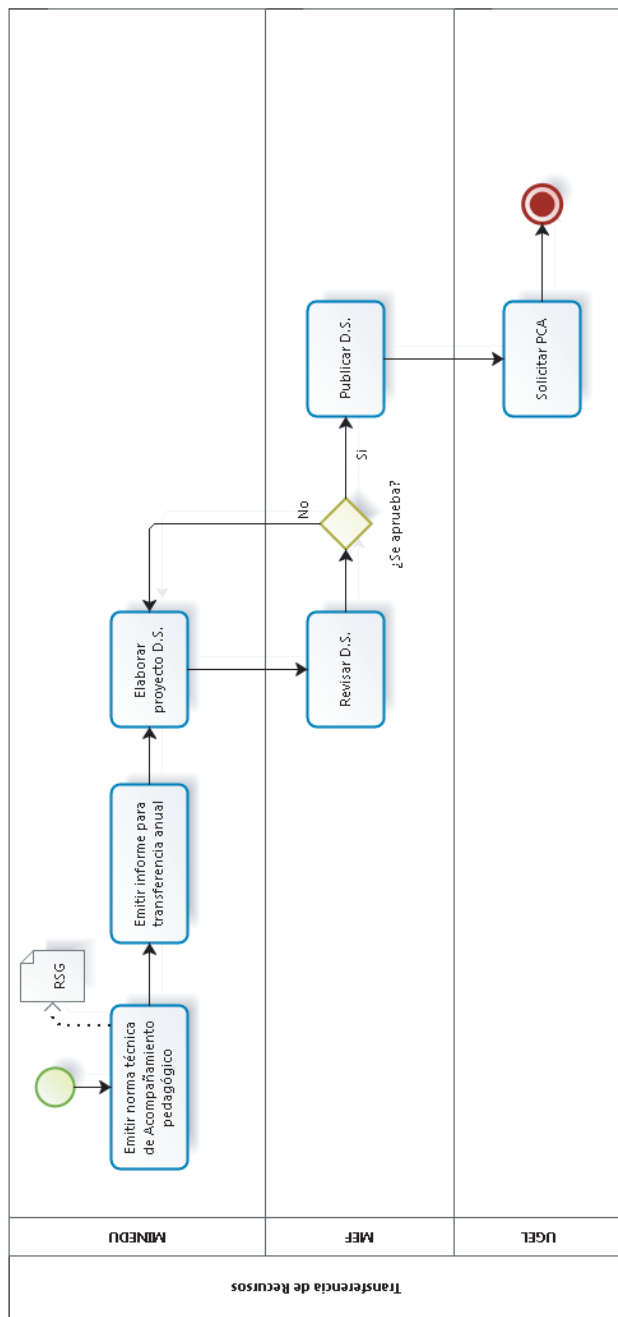
De acuerdo a las entrevistas realizadas a las unidades del MINEDU, este cambio se realizó con la finalidad de tener un mayor seguimiento a la ejecución, y evitar la generación de saldos que no se terminen de ejecutar en las regiones. Esto considerando que el dinero que es transferido a las regiones no puede ser reasignado luego.

En el siguiente diagrama de flujo se presenta el proceso actual de transferencia de recursos a las regiones.

En primer lugar, se requiere que las áreas pedagógicas del MINEDU realicen la emisión de la norma técnica de acompañamiento pedagógico a través de una Resolución de Secretaría General. Luego de ello, deben emitir un informe para la transferencia anual, el cual incluye la planificación de actividades, recursos necesarios, tiempo requerido, entre otros criterios que justifican el monto solicitado para cada región. Este informe es revisado por la Unidad de Planificación y Presupuesto del MINEDU, y a partir de este, elaboran el proyecto de Decreto Supremo.

Este último debe ser revisado por el MEF, para su aprobación y publicación. Esta revisión incluye una réplica de cálculos, revisión de expedientes y verificación de datos; y en caso el proyecto no sea aceptado, se solicitan

Figura 21
Diagrama de flujo del proceso de transferencia de recursos



Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

informes complementarios. Así, una vez logrado lo anterior, la UGEL debe enviar la solicitud del PCA para concretizar la transferencia de recursos. El PCA es un sistema que tiene el MEF para regular el despilfarro de recursos, con esto se limita el uso del presupuesto para un período determinado, pues se entrega, por ejemplo, el 50% del monto total asignado y una vez agotada esta cantidad, se transfieren más recursos.

Cabe mencionar que, para las regiones que tienen IIEE que venían siendo atendidas el año anterior, estas contaron con un presupuesto inicial de apertura para asegurar la ejecución de las actividades de acompañamiento durante los meses de enero a abril. Este año las escuelas que tuvieron continuidad en la entrega del servicio respecto al año anterior fue aproximadamente un 30%.

Como se mencionó anteriormente, existe un conjunto de procesos de evaluación para la asignación de presupuesto para el acompañamiento. Como primera limitación, se encontró la demora generada en estos procesos, específicamente a partir de la solicitud del PCA enviada por la UGEL, la cual se debe realizar de manera trimestral. Esta solicitud debe ser sustentada ante el MEF y aprobada por el mismo; sin embargo, en este proceso se genera, en promedio, una demora entre 15 a 30 días. En adición a ello, si se requiere hacer modificatorias, el problema es aún mayor ya que esto puede demorar el mismo período de tiempo de manera adicional. Estos retrasos se generan tanto en los sustentos que deben hacer los actores locales, como en la respuesta correspondiente del MEF. Esta dificultad afecta la ejecución de actividades y dificulta la planificación de las mismas.

Por un lado, dado que los contratos CAS se generan por 3 meses, al inicio del cuarto mes se genera una limitación para definir la continuidad de los mismos debido a que no se tiene asegurado un monto presupuestal para el siguiente período. Debido a esto, en algunas regiones se desistió de la continuidad de algunos acompañantes hasta no contar con el presupuesto necesario. Luego, una vez se contó con la nueva asignación de presupuesto, se requirió el desarrollo de una nueva convocatoria. Dados los tiempos que este proceso requiere, se dieron retrasos en la ejecución de actividades.

Asimismo, la demora en la asignación de presupuesto afecta el pago correspondiente a los acompañantes y la asignación adecuada de viáticos y materiales, lo cual incide en las renunciaciones de los acompañantes. Así, a partir de estas dificultades, se limita la ejecución de actividades de la intervención. Por otro lado, el mecanismo de transferencia de recursos por tramos genera incertidumbre en los actores locales y regionales sobre el presupuesto que les será aprobado para los siguientes períodos. En este sentido, la posible reducción de presupuesto dificulta la planificación de actividades del año.

Al respecto, desde la Unidad de Planificación y Presupuesto del MINEDU se señaló que el año pasado no se incorporó la asignación de los viáticos y otros gastos en el primer tramo de transferencia de recursos. Asimismo, que la salida de los Decretos Supremos se retrasó considerando el contexto de cambio de gobierno. Ambos aspectos se estarían considerando e incorporando en el proceso para años posteriores de acuerdo a esta unidad. De manera más específica, señalan que ampliarán los tramos a cuatro meses, donde incorporarán todos los rubros de gasto que se contemplen necesarios para las intervenciones.

Luego, con respecto al sustento de los montos requeridos en la transferencia, actores en la región de Cajamarca indican que se generan confusiones debido a la contradicción entre normas sobre asignación de presupuesto. Por ejemplo, señalan que la norma regional y la norma nacional establecen montos diferentes para el desplazamiento a nivel de distritos.

No obstante, una de las fortalezas reconocidas en el desarrollo de la transferencia de recursos por tramos es que permite y fomenta un mayor orden en la asignación presupuestal por actividades. Es decir, genera mayor claridad en reconocer qué monto le corresponde a determinada actividad a través de la planificación de gastos. Anteriormente, se identificaba excedentes de presupuesto y se buscaba invertir en actividades no planificadas o mal definidas, lo cual disminuía la eficiencia de la intervención.

En adición a ello, se observa un limitado seguimiento del proceso por parte de los actores locales. Por ejemplo, en la UGEL de Padre Abad señalaron que esta no tenía disponibilidad presupuestal para la asignación de viáticos

para el mes de agosto, lo cual no fue identificado y comunicado oportunamente. Luego de ello, se hizo el trámite correspondiente y efectivamente se generaban demoras en la respuesta para la transferencia de recursos. No obstante, por parte de la UGEL no se realizaba un adecuado seguimiento del proceso, pues por ejemplo, ningún actor se acercaba a preguntar el inconveniente encontrado para poder realizar las correcciones correspondientes.

En este sentido, se reconoce la importancia del seguimiento del proceso de transferencia de recursos por algún actor o actores a nivel local, puesto que esto fomenta que se dé manera más ágil. Así, estos actores, deben hacerse cargo de solicitar el giro, verificar el monto y fecha de la transferencia, entregar los documentos requeridos para el proceso, verificar que se haga correctamente el informe y se ingrese a administración, coordinar con tesorería y hacer las correcciones necesarias para completar el proceso.

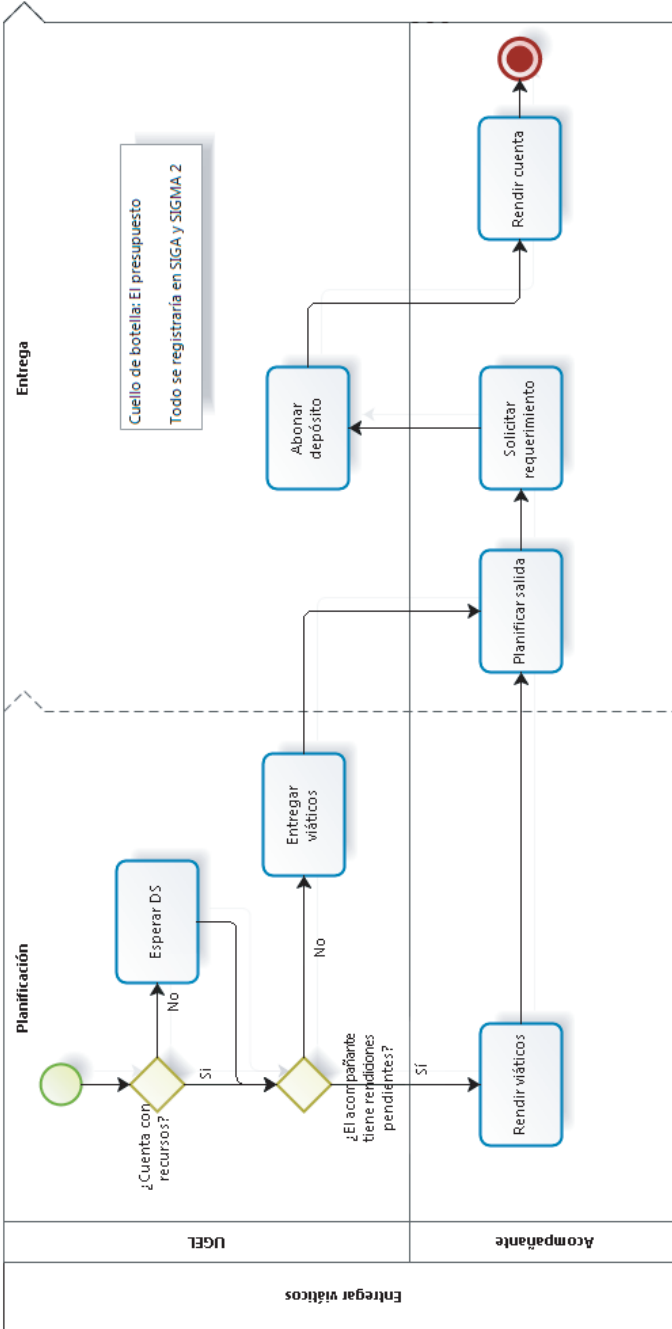
5.6.3. Entrega de viáticos

La entrega de viáticos representa una etapa fundamental dentro de la estrategia de acompañamiento multigrado, pues facilita el acceso de los acompañantes a las distintas actividades que componen la estrategia. Este proceso cuenta con dos actores principales, las unidades ejecutoras, principalmente UGEL, y los acompañantes pedagógicos. En el siguiente diagrama de flujo se presenta este proceso.

Durante el proceso de la entrega de viáticos, en lo que respecta a planificación, el primer paso a realizar recae en manos de la UGEL, la cual se encuentra en un proceso decisional en cuanto a los recursos con los que cuenta.

Si es que esta no cuenta con los recursos, debe esperar un decreto supremo, que la pondrá en posición de seguir con el proceso. De lo contrario, si esta cuenta con los recursos necesarios, procede a verificar si el acompañante tiene rendiciones pendientes. Si es que no las tiene, el siguiente paso consiste en entregar los viáticos. De tener el acompañante rendiciones pendientes, este debe rendir los viáticos a la UGEL, siendo esto responsabilidad de los

Figura 22
Diagrama de flujo del proceso de entrega de viáticos



Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

acompañantes durante la etapa de planificación. Habiendo culminado el proceso de rendir viáticos, se pasa a la etapa de entrega.

Durante la etapa de la entrega, los acompañantes que han rendido sus viáticos planifican la salida, como tercer paso, para luego solicitar un requerimiento, como cuarto. Este proceso implica que los acompañantes realicen un plan de viaje, el cual debe especificar la duración de éste y el destino. Habiendo realizado esto, dentro de la etapa de entrega, la UGEL tiene la labor de abonar el depósito. Finalizada esta acción, como último paso, el acompañante debe de rendir cuentas cuando haya culminado el proceso.

A raíz de la importancia de esta etapa, se han identificado dificultades que tienen repercusiones en la intervención en general.

Como se sabe, el criterio de elección de las instituciones es que estas están alejadas y en zonas poco pobladas, por ello, la distancia forma parte del conjunto de dificultades. En primer lugar, la ubicación de las IIEE dificulta la entrega de viáticos debido a la composición de este. Sus componentes son el hospedaje, la alimentación y la movilidad local, en donde la principal variación radica en la ubicación de la institución educativa. Al ser la ubicación de las IIEE un problema que persistirá, es necesario que la asignación de los acompañantes a las escuelas sea más congruente con su ubicación. De esta manera, y haciendo el cálculo del tiempo y recursos necesarios para llegar a la IE, será menos complicado para el acompañante llegar a la institución educativa. Para esto, de acuerdo a las entrevistas centrales, dentro del recojo de información de Semáforo Escuela, el equipo de ha recabado también tiempos y costos de traslado, de modo que se pueda incorporar dicha información a la programación presupuestal.

Si bien el monto exacto no está estipulado en la resolución ministerial, el criterio que rige la diferenciación de estos montos es si la movilización es inter-provincial, inter-distrital, etc. Sin embargo, muchas veces la movilización distrital implica una gran distancia. Siguiendo esta línea, diversos acompañantes expresan que muchas veces tienen que usar un transporte no convencional, como un bote, que cuesta más, o la distancia es mayor que otras porque no hay carretera, entre otros motivos.

Además, están los factores externos, como el clima, que dificulta la movilización o las condiciones del precio para la movilización, el cual es incrementado ante una lluvia, por ejemplo. Así, la asignación de viáticos es a nivel nacional, es decir, a todas las regiones por igual, sin tener en cuenta las particularidades geográficas, como pueden ser aquellas las de la geografía amazónica.

El cuello de botella más criticado y observado por la mayoría de entrevistados (MINEDU y acompañantes) es el de los costos reales de los viáticos. Se señala que las UGEL no tienen noción de los verdaderos gastos de viaje, como se había mencionado anteriormente, pero además que existen gastos complejos de sustentar para los acompañantes. Por otro lado, señalan que debería haber una diferenciación de asignación según la zona de vivienda, pues existen acompañantes que viven cerca a las IIEE que deben visitar y no tienen mayores gastos, a diferencia de otros acompañantes que no. Al respecto, cabe señalar que en el sistema de información SIGMA 2.0 se tiene contemplado incluir un módulo que recoja información respecto al costo de los traslados de modo que se pueda validar los montos de viáticos necesarios para movilidad.

Otro factor de dificulta el proceso de entrega de viáticos es, en tercer lugar, la informalidad que se vive principalmente en las zonas rurales del Perú. Esta impacta en las zonas en donde la estrategia busca trabajar, en donde resulta complicado adquirir boletas y facturas. Ante esta falencia, se viven estructuras económicas de trueque, como es el caso de Madre de Dios, en donde la moneda es el combustible, o en zonas andinas, en donde un viaje se puede intercambiar con una gallina. Lo importante de recoger información de costos de traslado es generar evidencia de en qué zonas no se brindan comprobantes de pago y existen dificultades para encontrar medios de transporte (por horarios).

Así diversos ejemplos que la UGEL no logra reconocer al momento de rendir los viáticos. Como consecuencia, muchos acompañantes deben asumir estos costos y no hay manera de recuperarlos. Como mecanismo de solución, los acompañantes optan por alejarse de la zona de impacto, a otra en donde no abunde la informalidad, para lograr cumplir con los requeri-

mientos de la UGEL. Sin embargo, al tomar esta decisión, asumen costos adicionales que no logran recuperar.

Asimismo, los gastos de transporte de los docentes para la asistencia a los GIA son cubiertos por ellos mismos, o a veces por los acompañantes ya que no existe presupuesto asignado a ello. Dicho presupuesto no se encuentra contemplado dado que se espera que estas actividades puedan realizarse en zonas cercanas o en un punto accesible al grupo de docentes. Sin embargo, este gasto puede generarse, dado que, si bien los GIA se realizan por grupos pequeños que no incluyen necesariamente a todos los docentes de un mismo acompañante, dentro de estos grupos algunos docentes se encuentran cerca al punto de reunión mientras que otros se encuentran a mayor distancia dada la alta dispersión de las IIEE. A pesar de ello, mayoritariamente se siguen llevando a cabo las actividades planificadas.

Finalmente, está la burocratización del proceso. Por un lado, muchas veces, la UGEL no puede proceder, pues depende de otras entidades para tomar decisiones, tal es el caso económico. Cuando la UGEL no cuenta con los recursos, la salida de los acompañantes se posterga o se cancela, a pesar de que ya se haya hecho el plan de viaje, pues al no haber recursos, el trámite para que se pueda proceder (Decreto Supremo) demora. En ese sentido, muchos acompañantes demandan “autonomía económica” de la UGEL, para evitar estos tropiezos. Como se mencionó previamente, el aspecto referido a la salida de los Decretos Supremos estaría relacionado con el contexto del año 2016 de manera específicamente, y estaría siendo contemplado por la Unidad de Planificación y Presupuesto. Asimismo, el cambio de transferencia a nivel de tramos cada cuatro meses podría paliar en estas dificultades. Sería recomendable evaluar el funcionamiento de este nuevo plazo en relación con la ejecución de actividades en el año, para considerar su reformulación.

Por otro lado, otro aspecto es el trámite: la sustentación de gastos de transporte y de viáticos implica que el personal de la UGEL lo haga a través del SIGA, un sistema de información que resulta requerir bastantes especificaciones, tales como autorizaciones, las cuales no coinciden con las realidades previamente explicadas.

6. SERVICIO MULTIGRADO

Si bien el análisis del presente estudio se enfoca en el diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en IIEE multigrado, existen diversos aspectos del servicio educativo en escuelas multigrado que surgen en diversos puntos del análisis. Estos aspectos, si bien son externos a la intervención evaluada, son relevantes para la mejora de los resultados esperados en la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Los principales elementos identificados son los siguientes:

- **Formalización del servicio multigrado**

Según la RSG 056-N°256-2016, las IIEE Multigrado surgen a partir de un determinado contexto no buscado y como alternativa de solución ante la limitada cantidad de docentes (ya sea polidocente incompleta o unidocente). Sin embargo, el servicio multigrado no se encuentra formalmente definido u oficializado, de modo que se cuente con parámetros para su creación o para la conversión de las IIEE en polidocentes. Deberían formalizarse los parámetros de en qué contextos es necesaria una escuela tipo multigrado y cuándo deja de ser necesaria. Para ello hace falta una norma técnica y la puesta en marcha de la propuesta pedagógica que ya está elaborada.

Asimismo, sería importante evaluar la pertinencia de la ampliación del servicio a los primeros años de secundaria, considerando que podría aportar a asegurar una oportuna y efectiva transición de la primaria a la secundaria y reducir la deserción. Los alumnos que egresan de una escuela tipo multigrado normalmente deben desplazarse para acceder a la secundaria, por lo

que podrían abandonar su educación. Para evitar esto, habría que contemplar que en algunos casos se tengan secundarias multigrado en los centros poblados que aglutinen alumnos, que no tengan la masa crítica para una secundaria polidocente y que se encuentren bastante alejados de la secundaria más próxima.

Adicionalmente, los retos particulares del servicio multigrado ya identificados deben priorizarse en la implementación de la atención. Elementos como atender a los estudiantes de manera diferenciada y simultánea; la urgencia de contar con docentes especializados en esta forma de atención desde la formación inicial, materiales educativos propios para un contexto multigrado, equipamiento e infraestructura adecuadas y suficientes para la atención multigrado, una gestión escolar con decidida y genuina participación de los estudiantes, las familias y la comunidad, se les debe dar relevancia y establecer acciones concretas para su implementación paulatina. Si bien parte de estos retos ya se encuentran contemplados, existen retos importantes que no, en especial relacionados a la especialización docente.

- **Racionalizar oferta multigrado desde una perspectiva territorial: criterios de apertura y cierre de escuelas multigrado**

En relación al punto anterior, una opción es clasificar los centros poblados por su tamaño de población, en particular en edad escolar. También podrían generarse redes o clústeres de centros poblados en relación a sus vecinos para definir si son centro de su sistema o periferia, siempre que el tiempo de traslado no exceda de un tiempo definido. De esta manera se pueden formar redes de centros poblados que tienen un servicio educativo integrado. Luego de ello, se deben tener tamaños mínimos de población escolar para brindar servicio secundario, y primario completo y en los casos en que no se pueda multigrado, tratando de evitar los unidocentes. La posibilidad de pertenecer a una red varía con la disponibilidad o no de servicio de transporte o servicio de internado. Para brindar mayor calidad del servicio a un menor costo, es

importante la escala asegurándose que toda la población acceda y reciba el servicio.

- **Carrera docente multigrado/Formación inicial/ Formación continua**

Otro punto que surge es que la especialidad de docente multigrado debería ser incluida en la carrera magisterial para que los docentes con estas capacidades y experiencias se especialicen y no se pierda conocimiento con su rotación. La formación inicial debe incidir en general en competencias necesarias para enseñar a alumnos de diferentes grados o niveles de avance en una misma aula. Esto puede aportar no sólo a las escuelas de tipo multigrado sino a todo el servicio educativo.

- **Capacidades en UGEL/DRE para la gestión pedagógica e institucional y participación en las intervenciones del MINEDU**

Un problema clave, es que las UGEL y DRE tienen muy pocos recursos humanos y financieros para realizar la labor de acompañamiento y monitoreo a todas las IIEE de sus áreas de influencia, incluyendo el seguimiento a las intervenciones de acompañamiento pedagógico del MINEDU. Es importante además fomentar las capacidades de seguimiento del servicio en las distintas IIEE y los distintos servicios.

- **El rol del municipio**

Los municipios son una entidad de gobierno que podría compartir con las IIEE el esfuerzo en mejorar el servicio educativo bajo los lineamientos del MINEDU, las DRE y las UGEL. En ese sentido pueden contribuir de manera importante con aspectos como:

- Transporte para los alumnos: de modo que se racionalice el servicio y se amplíe la escala de las IIEE. Este servicio debería ser estable, predecible y tanto para la ida como el regreso de los alumnos. Debería considerar las actividades adicionales que realizan en las instituciones educativas.
- Alimentación escolar: en coordinación con el Programa de Alimentación Escolar Qali Warma y las IIEE, podría asegurar que los alumnos dispongan de la alimentación que les permita aprovechar de mejor manera sus labores educativas.
- Formación continua: el municipio puede contratar acompañantes bajo la gestión y programas de la UGEL para reforzar la formación continua de sus docentes en zonas de menores competencias.
- Bienestar docente: el municipio puede contribuir a que los docentes que se trasladan a zonas rurales cuenten con facilidades para realizar su labor.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las principales conclusiones y recomendaciones identificadas a lo largo del estudio en sus diversas temáticas de análisis. Estas se han dividido en los dos aspectos principales analizados en el estudio: la pertinencia del diseño, y el avance y la identificación de los principales cuellos de botella de la implementación.

7.1. Diseño

En cuanto al diseño, se identifican ocho conclusiones que permiten identificar aciertos de la estrategia, y algunos posibles puntos de mejora para la pertinencia respecto a sus objetivos.

(i) **Existe evidencia que valida tanto el modelo conceptual como los componentes de la estrategia**

Por un lado, se encuentra evidencia extensa que sustenta la relación entre la capacidad didáctica de los docentes y los resultados en rendimientos de los estudiantes. Asimismo, por el lado de qué acciones pueden aportar a mejorar los desempeños docentes, diversos estudios reflejan los efectos de los programas de acompañamiento a su mejora, y a su vez de los rendimientos de los alumnos.

Entrando a un mayor detalle, respecto a qué componentes debe tener una estrategia de acompañamiento efectivo, de acuerdo a la revisión

de estudios realizada la combinación de actividades seleccionadas sí tiene efectos positivos en los desempeños de los estudiantes. Sin embargo, estos estudios enfatizan la importancia de que las visitas sean personales y de que las actividades se lleven a cabo por al menos 2 años para la generación de resultados a nivel de docentes, y de 3 años a nivel de estudiantes.

A partir del sustento encontrado en las relaciones causales, se considera que se valida la lógica vertical de la intervención. Al respecto se recomienda mantener los componentes planteados dentro del acompañamiento pedagógico multigrado.

(ii) La estrategia no cuenta con un marco lógico propio, y el marco lógico en el que se encuentra no señala indicadores de desempeño para el acompañamiento pedagógico multigrado

El acompañamiento pedagógico en IIEE multigrado se encuentra especificado como una actividad como parte del marco lógico establecido para el programa presupuestal PELA. Por ello, dado lo establecido por la directiva del MEF, en dicho marco lógico no contempla indicadores de desempeño. Si bien no es estrictamente necesario que la intervención cuente con un marco lógico propio, este permite realizar un seguimiento más detallado y centrado no solo en la ejecución física de la intervención. Considerando ello, se presenta una propuesta de marco lógico con indicadores por cada nivel que se recomienda tomar en consideración.

(iii) Los mecanismos de sostenibilidad de los criterios de focalización y priorización no se encuentran aterrizados

De acuerdo a la norma técnica RSG N°008-2016-MINEDU la política de egreso de las IIEE de las intervenciones de acompañamiento tiene una duración de tres años; sin embargo, concluido el plazo los responsables de la intervención deben definir si la escuela se encuentra apta para egresar o no,

en función al grado de avance de los docentes, el liderazgo de los directivos y el funcionamiento de los espacios colaborativos. Al respecto, no existe una definición formal de dichos aspectos, que establezca las herramientas de medición y niveles deseados de los criterios establecidos para el egreso de IIEE, lo que podría generar problemas para la continuidad del servicio.

Asimismo, se establece que tanto las DRE y UGEL darán un asesoramiento a las escuelas que egresen de la estrategia. Sin embargo, no especifica los mecanismos de asesoría posterior a la intervención, lo que podría limitar la sostenibilidad de los efectos generados en los desempeños docentes.

Por ello, se recomienda especificar las condiciones de egreso en función a un nivel deseado, sobre los criterios ya determinados. Para la evaluación del avance de los docentes se podría contemplar utilizar el indicador propuesto en el marco lógico para el nivel de resultado específico, o la construcción de un indicador sobre la rúbrica de observación docente.

Además, se recomienda detallar qué acciones específicas deberían realizar las DRE y UGEL para dar seguimiento a las escuelas egresadas. Dichas acciones podrían estar referidas a visitas de menor frecuencia o talleres propios, siguiendo las buenas prácticas llevadas a cabo por algunas UGEL.

(iv) La unidad de focalización aplicada actualmente, de IIEE, puede generar problemas en la implementación de la intervención

Por un lado, no contempla la complejidad en el acceso a las escuelas priorizadas. Por otro, el atender IIEE no considera que la rotación docente pueda mellar los efectos de la intervención, considerando que interrumpe el proceso de acompañamiento.

Si bien se observan ventajas y desventajas en las unidades de focalización identificadas (docentes, redes e IIEE), se considera que las ventajas que brindan las unidades de docentes y redes no suplen las complejidades de su implementación. De este modo, debe enfrentarse las problemáticas identificadas de rotación y organización territorial del servicio.

Respecto a la organización territorial, esta debe ser contemplada en la distribución de acompañantes para la atención, lo que se puede incorporar con criterios claros de organización del servicio. Asimismo, se debe contemplar fortalecer el trabajo en redes territoriales. En cuanto a la rotación docente, si bien como se mencionó es una problemática que excede al servicio, se recomienda incorporar cambios en el proceso de contratación como la ampliación de los plazos, o establecer posibles incentivos. Asimismo, una recomendación a considerar es el priorizar las plazas dentro de escuelas de atención multigrado para la asignación de plazas para docentes nombrados. Esto deberá realizarse desde las UGEL, y puede aportar a la reducción de la rotación docente en el tipo de escuela que atiene la estrategia evaluada.

(v) Los procesos de contratación y capacitación de acompañantes son clave para asegurar la calidad del servicio

Considerando la ejecución de visitas en aula, talleres y GIA son los principales procesos de generación de valor de la intervención, y que para su entrega el principal actor encargado es el acompañante pedagógico, la calidad de este servicio dependerá de la preparación de este actor para dar un adecuado servicio. Tomando ello en cuenta, se identifican como procesos clave tanto su contratación como su formación para el servicio, y los procesos de gestión de recursos financieros, sin los cuales no se puede asegurar la entrega del servicio.

Debido a ello, se recomienda realizar un monitoreo particular de estos procesos, priorizándolos dentro de la intervención. Para ello los indicadores de gestión propuestos para estos procesos (contemplados como actividades en el marco lógico propuesto) pueden ser herramientas adecuadas.

(vi) Se requiere definir de manera más clara las funciones de cada uno de los actores involucrados para evitar duplicidades o confusión de funciones

El Manual de Acompañamiento Pedagógico a IE Multigrado (2016) no define de manera clara los medios o actividades específicas para llevar a cabo las

responsabilidades planteadas para cada rol dentro de la estrategia. La relevancia de estas especificaciones incide principalmente en las similitudes entre los cargos a nivel local y regional, lo cual, según la información recogida en las entrevistas realizadas por el equipo consultor genera confusión. Asimismo, al revisar otros documentos oficiales, estas funciones similares no permiten determinar de qué manera aporta cada actor.

Se recomienda establecer las funciones de cada uno de los actores en función de los productos. De esta manera, se puede determinar qué aporte específico tiene cada uno de ellos.

(vii) Hace falta una estructura clara de seguimiento y monitoreo donde se consideren indicadores de desempeño de la intervención

En línea con lo señalado respecto al marco lógico de la intervención, el sistema de seguimiento y monitoreo no contempla una estructura clara de indicadores y herramientas para su medición. Asimismo, si bien cuenta con un planteamiento de variables y responsables, tampoco presenta acciones claras a realizar desde las regiones. Esto deja vacíos en el recojo de información, especialmente respecto a indicadores de desempeño de la estrategia, tanto de acompañantes como de docentes. Cabe recalcar que se viene trabajando la incorporación de indicadores de desempeño a la estrategia, sin embargo, aún se encuentra pendiente registrar los avances de manera formal.

La incorporación de una estructura de indicadores como la presentada en el marco lógico propuesto podría permitir un mayor orden y definición del sistema de seguimiento. Asimismo, desde el especialista pedagógico regional, principal actor que tiene a su cargo el monitoreo in situ de los acompañantes, no se cuenta con un protocolo de monitoreo establecido. Se recomienda el establecimiento del señalado protocolo, que determine las acciones necesarias para asistir y evaluar el desempeño del acompañante.

(viii) No se comparte la información de seguimiento y monitoreo entre los actores involucrados en la intervención

Respecto al seguimiento, en general se observa la falta de un sistema más articulado, de modo que se comparta la información entre las instituciones involucradas con la intervención, las DRE y UGEL. Es necesario compartir información con aquellos actores que se desee involucrar y empoderar en la gestión pedagógica de la estrategia de acompañamiento, como podrían ser directores de DRE y UGEL, y directores y jefes de las áreas de gestión pedagógica. Si bien a partir del SIGMA 2.0 estos podrán generar reportes que les permitan monitorear la estrategia, tanto a nivel de metas físicas como de desempeño, lo que permitirá paliar esta problemática, es necesario que se establezcan funciones específicas de seguimiento más allá del registro de información, y que se los tome en cuenta en la toma de decisiones sobre la estrategia que les de recursos de acción sobre ella.

Por otro lado, si bien se encontraron algunos problemas en el proceso de registro de información, estos se encuentran en proceso de mejora con la implementación del nuevo sistema de información, donde una adecuada capacitación será clave para una buena incorporación del mismo.

7.2. Implementación

En cuanto a la implementación del servicio se tiene seis conclusiones que permiten identificar aciertos de la estrategia, y algunos posibles puntos de mejora para la entrega del servicio.

(i) No todos los acompañantes pedagógicos contratados por la intervención cuentan con el perfil mínimo necesario

Si bien se ha podido contratar suficientes acompañantes para llevar a cabo la implementación de la estrategia el presente año sin asignar más docentes

por acompañante de lo establecido, se tuvo que bajar los perfiles establecidos para cumplir con el número deseado. De esta manera, algunas UGEL identifican que se ha contratado acompañantes pedagógicos que no cumplen con el perfil requerido, no cuentan con las capacidades requeridas o no tienen la experiencia suficiente. Por ejemplo, de acuerdo a entrevistas centrales, en la UGEL Bolívar de La Libertad no se encontraba acompañantes que cumplieran con dos años en experiencia de formación docente, capacitación, monitoreo, o en acompañamiento como docente en fortaleza, por lo que se tuvo que bajar este requisito a seis meses. Lo mismo fue señalado en las entrevistas de la UGEL Lambayeque, donde el requisito más difícil de cumplir fue la experiencia de trabajar como formador, y en segundo lugar la experiencia en escuelas multigrado. Desde el proceso de contratación, el principal problema se encuentra en la disponibilidad de una oferta de acompañantes con el perfil adecuado.

Aunque la disponibilidad de profesionales es un factor externo a la intervención, los entrevistados (de MINEDU y las UGEL visitadas) señalaron aspectos que pueden generar mayor motivación entre los profesionales para postular a este puesto, con un énfasis en la modalidad de contratación que tienen los acompañantes pedagógicos.

En ese sentido se identifican dos posibles propuestas de mejora. Por un lado, la implementación de incentivos que hagan más atractivo el puesto. Al respecto algunas acciones puntuales son contar con una modalidad de contrato para los acompañantes que les permita acumular años de servicio para los ascensos en la carrera magisterial, así como llevar a cabo programas de pasantías o certificaciones que motiven a los acompañantes a quedarse en la intervención. Se debe considerar también aumentar la diferencia de sueldo con los acompañantes pedagógicos de otras estrategias. Por otro lado, la generación de programas que permitan la especialización de docentes a acompañantes con conocimientos sobre las prácticas para la atención multigrado.

- (ii) **La estrategia no está transmitiendo claramente sus funciones, y existen problemas de coordinación con los docentes y problemas de planificación de las actividades**

Algunos docentes señalan que no les basta con la observación como contribución a su enseñanza, sino que además demandan apoyo con la cantidad de niños, lo cual denota una falta de conocimiento de la labor del acompañante pedagógico. Asimismo, parte de los docentes y acompañantes expresan su disconformidad con la coordinación para la planificación de las actividades, dado que falta comunicación de la planificación de las actividades. Ello también muestra también la falta de compromiso de algunos docentes para participar de las actividades y que no le dan la importancia que requieren.

Al respecto, es necesario que se dé una mayor difusión del rol del acompañante y sus estrategias de acción, ya que si bien se lo percibe como un apoyo, al exigir su participación se entiende que es un apoyo directo, como tener un docente adicional para ese día, en vez de un apoyo indirecto, que brinde estrategias de acción al docente. Por ello también es necesario que se le de relevancia a las estrategias de control de grupos. Dicha difusión puede ayudar a que los docentes entiendan la utilidad de la estrategia y le den mayor relevancia.

- (iii) **La intervención no cuenta con la cantidad suficiente de especialistas pedagógicos regionales para realizar adecuadamente sus funciones**

En general se identifica que los especialistas pedagógicos regionales contratados tienen un buen perfil y cumplen con tener los conocimientos y capacidades necesarias para realizar sus funciones, en su mayoría. Sin embargo, el problema se presenta en la cantidad. Se encuentra la notable falta de especialistas pedagógicos regionales suficientes para realizar adecuadamente las funciones de formación de acompañantes y de seguimiento de las actividades ejecutadas.

De acuerdo a lo reportado, los especialistas tienen entre 20 y 39 acompañantes a su cargo, con lo cual, se les dificulta realizar actividades de formación y capacitación de manera exhaustiva. Se recomienda reducir dichos ratios, considerando como criterio para la contratación el tiempo requerido por los especialistas para realizar visitas a los acompañantes, estableciendo las visitas deseables como punto de referencia.

Adicionalmente, el proceso de formación de acompañantes tiene un primer y principal obstáculo que se encuentra en el tiempo asignado a esta actividad, tanto por problemas en la implementación de la contratación que retrasaron el proceso, como por la alta asignación de acompañantes por especialista que limita el tiempo que estos le pueden dedicar a la asistencia técnica a los acompañantes. Una buena práctica que puede aportar a la mejora del proceso es la ejecución de actividades de formación desde las UGEL, sin embargo, también es necesaria la reducción de la asignación de acompañantes por especialista para mejorar la calidad del servicio, ya mencionada.

(iv) No existen suficiente coordinación con las autoridades regionales y locales en el proceso de focalización y priorización de escuelas, y los intereses no se encuentran alineados

Desde la focalización y priorización de la intervención, se requiere una mejor coordinación y alineamientos de intereses con las autoridades regionales y locales en materia educativa, de modo que se mejoren los diversos procesos que implica la implementación de estos criterios: (i) la coordinación para el cruce y verificación de información, para evitar confusiones o cambios en las IIEE focalizadas y la asignación de las mismas por cada acompañante; (ii) para la selección adecuada de IIEE por existencia de otras intervenciones o actividades que puedan generar duplicidades o problemas en la implementación de la intervención; y (iii), para que se tenga en cuenta la organización territorial del servicio, para evitar que se genere un cuello de botella debido a este aspecto.

En cuanto al alineamiento de intereses, se pueden aplicar instrumentos de incentivos como los Compromisos por Desempeño, para impulsar que se priorice a las escuelas multigrado. Respecto a la participación en los procesos, se recomienda incorporar etapas de verificación de información en el proceso donde se considere la participación de actores de las DRE y UGEL. De este modo es necesario que los actores regionales y locales participen de dichos procesos realizando una verificación de información o brindando sus propias bases de datos, brindando información respecto a otras intervenciones, y realizando la organización territorial del servicio, bajo la asistencia técnica del MINEDU. Si bien parte de estas funciones pueden ya encontrarse consideradas, el asociarlas a un Compromiso por Desempeño puede incentivar su cumplimiento. Por último, la incorporación de nuevas bases de datos como la del Semáforo Escuela ayudará a la actualización y verificación de la información.

(v) La modalidad de transferencia de recursos condicionada y por tramos generó incertidumbre en los actores locales

En cuanto a los temas de presupuesto, dentro del cual el proceso de transferencia de recursos es otro proceso clave dentro de la intervención, como principal problemática se identifica que el actual mecanismo aplicado genera incertidumbre en los actores regionales y locales. Esto ha truncado los procesos de contratación y entrega de viáticos, principales gastos de la intervención. De esta manera, es necesaria una mejor difusión de este mecanismo para evitar este tipo de confusiones, y una mayor asistencia técnica en el proceso.

(vi) La actual programación de viáticos no contempla información real de costos de traslado

Debido a diversas problemáticas como la informalidad y la presencia de situaciones poco previsibles, como eventos climatológicos, los costos de traslado son poco previsibles, por lo cual los viáticos asignados a los acompañantes

no son los necesarios o no son posibles de sustentar adecuadamente. Se están llevando a cabo medidas para recoger dicha información, como incorporarlo en el sistema SIGMA 2.0 o recoger dicha información por otros medios (como el sistema Semáforo Escuela).

8. CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio ha realizado una revisión del diseño y los avances en implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en IIEE multigrado a partir del recojo de información primaria cualitativa y secundaria de los principales documentos formales de la intervención, estudios del mismo, así como experiencias internacionales de programas similares.

En él, se han puesto en relieve los principales aciertos y puntos de mejora de la estrategia posibles de indentificar a través de estos medios.

De manera general, la estrategia de acompañamiento pedagógico para IIEE multigrado se encuentra en una etapa de consolidación de procesos, dadas las nuevas funciones asumidas a partir de la estructura asumida, con lo cual la identificación, formalización y difusión de sus principales procesos podría dar mayor claridad a los diversos actores que componen la intervención y una mayor certeza de las acciones a ser realizadas.

Asimismo, la estrategia saca a relucir diversos aspectos del servicio educativo multigrado, sobre los cuales no se ha profundizado pero que se mencionan por su relevancia en los resultados esperados de la intervención.

Para ambos puntos se realizó un primer ejercicio de reflexión. Sobre este se considera que sería valioso profundizar, tanto en la identificación, como en la organización y difusión de: (i) los procesos, y (ii) los elementos críticos del servicio multigrado mencionados. Esto, considerando que son aspectos que atraviesan la mayoría de puntos del análisis elaborado, pero que no ha sido posible detallar dado el alcance del estudio realizado.

Por último, el análisis a profundidad de la oferta de acompañantes es un reto que la intervención debe enfrentar para identificar mayores herramientas de mejora de la calidad del servicio.

BIBLIOGRAFÍA

- Angrist, J., & Lavy, V. (2001). *Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools*. *Journal of Labor Economics*.
- Banco Mundial. (2001). *Peruvian Education at as Crossroads: Challenge and Opportunities for the 21 Century*.
- Beltrán, A., & Seinfeld, J. (2012). *La Trampa Educativa en el Perú*. Lima: Fondo Editorial Universidad del Pacífico.
- Boerr Romero, I. (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago: Santillana.
- Bullough. (2000). *Becoming a teacher. Self and the social location of teacher education*. En Kluwer, *International Handbook of teacher and Teaching*.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). *How and Why Do Teacher Credentials Matter for Student Achievement? National Bureau of Economic Research*.
- Colbert de Arboleda, V. (julio-diciembre de 2006). *Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia*. *Revista Colombiana de Educación*(51), 186-212.
- Darling - Hammond, L. (1999). *Reforming Teacher Preparation and Licensing: Debating the Evidence*. Recuperado el 25 de Julio de 2016, de https://people.ucsc.edu/~ktellez/d_hammond.pdf
- Davini. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a Enseñar*. Buenos Aires: Papers Editoriales.

- Evertson, C., & Smithey, M. (2000). *Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An experimental field study*. The Journal of Educational Research.
- García, C. (1999). *La formación inicial y permanente de los educadores*. Recuperado el 25 de Julio de 2016, de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/FORMACION%20INICIAL%20Y%20PERMANENTE.pdf>
- Garet, M., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., Jones, W., . . . Falk, A. (2008). *The Impact of Two Professional Development Interventions on Early Reading Instruction and Achievement*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010). *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- ILPES. (2004). *Metodología de Marco Lógico*. Santiago de Chile.
- Juan, Santiago y Roussos, Andrés. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa*. Recuperado el 21 de Julio de 2016, de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/254_Roussos.pdf
- Landry, S., Anthony, J., Swank, P., & Monseque-Bailey, P. (2009). *Effectiveness of Comprehensive Professional Development for Teachers of At-Risk Preschoolers*. Texas: American Psychological Association.
- Majerowicz Nieto, S. (2016). *Evaluaciones Rápidas de Impacto: Acompañamiento Pedagógico, Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI) y Soporte Pedagógico*.

- Marin Henao, S. M. (2013). *Analizando lo nuevo de la Escuela Nueva con relación a las Pruebas SABER*. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4542/378161M337.pdf?sequence=1>
- MEF. (2015). *Evaluación de impacto de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico - MEF 2015*. Lima.
- Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, M., Olvera, A., & Estrada, M. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 111 - 135.
- Metzler y Woessmann. (2010). *The Impact of Teacher Subject Knowledge on Student Achievement: evidence from Within-Teacher Within-Student Variation*. Recuperado el 25 de Julio de 2016, de <http://ftp.iza.org/dp4999.pdf>
- MINEDU. (2013). *Programa de Educación Logros de Aprendizaje*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2016). *Avance del Acompañamiento Pedagógico Multigrado 2016 según regiones*. Lima.
- MINEDU. (2016). *Monitoreo Prácticas Escolares*. Lima.
- MINEDU. (2016). *Planificación y ejecución de contratación de acompañantes según UGEL*. Lima.
- Minerd. (2014). *Evaluación de Impacto del Coordinador Docente En Los Centros Educativos de República Dominicana*. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación. (2009). *Modelo de Atención Educativa para la primaria multigrado en área rurales - Propuesta Pedagógica Integral*. Recuperado el 25 de Julio de 2016, de <ftp://ftp.perueduca.edu.pe/.ocultos/libros/modelodeatencion.pdf>
- Ministerio de Educación. (2004). Factores asociados al rendimiento estudiantil- Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Lima: Documento de Trabajo Nro 9. Unidad de Medición de la calidad.

- Ministerio de Educación. (2007). *Proyecto Educativo nacional al 2012. La educación que queremos para el Perú.*
- Ministerio de Educación. (2008). *Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje de la Educación Básica Regular” (PELA).*
- Ministerio de Educación. (2009). *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Segundo grado de primaria y cuatro grado de primaria de IE EIB. Marco de Trabajo.* Obtenido de http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece/Marco_de_Trabajo_ECE.pdf
- Ministerio de Educación. (2010). *Estrategias para el trabajo en aulas unificadas y multigrado en Resolución Directoral No. 0265-2012-ED.*
- Ministerio de Educación. (2012). *ANEXO N° 2 - Programa Presupuestal “Logros de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular-PELA” 2013-2016.*
- Ministerio de Educación. (2013). Ley de Reforma Magisterial N.º 29944 - Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial D.S. N.º 004-2013-ED.
- Ministerio de Educación. (2015). *ANEXO N° 2 - Programa Presupuestal “Logros de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular-PELA” 2016-2018.*
- Ministerio de Educación. (2016). *“Lineamientos para el Mejoramiento del Servicio Educativo Multigrado Rural” en Resolución de Secretaría General N° 256 - 2016.*
- Ministerio de Educación. (2016). *Manual de Acompañamiento Pedagógico a IE Multigrado Lima.* Lima: Dirección General de Educación Básica alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el ámbito rural.
- Ministerio de Educación. (2016). *Norma que establece las disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica en Resolución de Secretaría General N° 008 - 2016.*

- Ministerio de Educación. (2016). *Normas para la Contratación Administrativa de Servicios del personal para las intervenciones pedagógicas en el marco de los Programas Presupuestales 0090, 0091 y 0106 para el año 2016 en Resolución de Secretaría General N° 026-2016-MINEDU.*
- Ministerio de Educación. (2016). Programa Básico de Fortalecimiento de Competencias Profesionales de Acompañantes Pedagógicos 2016.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2010). *Programa de Mentoría*. Quito: Ministerio de Educación de Ecuador.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (1996). *Génesis de una Nueva Escuela Unitaria en Guatemala*. Obtenido de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACB128.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2010). *Acompañamiento Pedagógico a pie de aula*. Malabo: prodege.
- Mogollón , O., & Solano, M. (2011). *Escuelas Activas. Propuestas para mejorar la calidad de la evaluación*. FHI 360.
- Neuman, S., & Cunningham, L. (2009). *The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices*. American Educational Research Journal.
- OCDE. (2016). *PISA Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. París: OCDE.
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2006). *Evaluación Censal de Estudiantes 2006*. Recuperado el 25 de Julio de 2016, de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-2006-ece-2006/>
- Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. En F. Martínez, & E. Martín, *Avances y desafíos en la evaluación educativa*.
- Rivera, I. (1979). *Los determinantes de la calidad de la educación en el Perú*. Lima.

- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rockoff, J. (2008). *Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City*.
- Rodríguez G., J., Leyva Zegarra, J., & Hopkins Barriga, Á. (2016). *El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*.
- Seinfeld, J., & Beltrán, A. (2011). *Hacia una educación de calidad: La importancia de los recursos pedagógicos en el rendimiento escolar*. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico y Consorcio de Investigación Económica y Social, Lima.
- Soltau, L., Rodríguez, J., & Sanz, P. (2013). *Evaluación de Diseño y Ejecución Presupuestal - EDEP Acompañamiento Pedagógico*. Ministerio de Economía y Finanzas.
- Stanulis, R., & Floden, R. (2009). *Intensive Mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction*. Michigan: Journal of Teacher Education.
- UNESCO. (2001). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática, y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UNESCO. (2003). *Escuelas Multigrado: ¿cómo funcionan?* Recuperado el 22 de Julio de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>
- Universidad de la Sabana. (2011). *Estrategia de Acompañamiento: Docentes Noveles*. Chía: Ministerio de Educación Nacional.
- USAID. (2010). *Final Evaluation Report of USAID/PERU's education program: Aprender y CETT-Andino*. Obtenido de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pdaccp962.pdf

- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a docentes principiantes de Uruguay*.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*.
- Webb, R. (2012). *Pobreza y Dispersión Poblacional*. Lima, Perú: CIES.
- Wise, D., & Zwiers, J. (2014). *Instructional Coaching in Guatemala: Reflection for Reform*. University of Tennessee. .
- Wößmann, L. (2003). Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 117–170.
- Wright, S., Horn, S., & Sanders, W. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(1), 57-67.
- Yoshikawa, H., Snow, C., Barata, M., Gomez, C., Leyva, D., Treviño, E., . . . Arbour, M. (2015). *Experimental Impacts of a Teacher Professional Development Program in Chile on Preschool Classroom Quality and Child Outcomes*. New York: American Psychological Association.
- Zambrano, G. (2002). *Las Oportunidades de Aprendizaje en lógico matemática: un estudio para cuarto grado de primaria*. Recuperado el 25 de Julio de 2016, de <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/boletines/Boletin-22.pdf>
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico.
- Zhang, L., Lai, F., Pang, X., Yi, H., & Rozelle, S. (2013). *The impact of teacher training on teacher and student outcomes: evidence from a randomised experiment in Beijing migrant schools*. *Journal of Development Effectiveness*.

Anexo N° 1: Reporte de campo

El presente informe tiene como objetivo principal la descripción y reporte de las actividades involucradas en el levantamiento de información primaria en la consultoría.

Para ofrecer una descripción detallada, el documento se divide en tres secciones. En primer lugar, se describen las actividades de preparación para el levantamiento de información. En segundo lugar, se describe el desarrollo de las pruebas piloto, realizadas en dos instituciones educativas multigrado de Cañete, Lima.

Por último, se presenta la descripción de las actividades de levantamiento de información en cada una de las cinco regiones seleccionadas, así como un resumen de las principales incidencias.

A.1.1. Preparación de levantamiento de información

La etapa de preparación de levantamiento de información se realizó semanas previas al trabajo de aplicación en campo, y se centró en dos áreas: logística para levantamiento de información, y el reclutamiento, selección y capacitación de aplicadores. En los apartados siguientes se describen ambos grupos de actividades.

Logística para levantamiento de información

La logística para el levantamiento de información tuvo tres actividades principales: (i) la preparación de las cartas de presentación, (ii) el contacto previo

con las instituciones a visitar, y (iii) la búsqueda de transporte, alojamiento y similares.

La preparación de las cartas de presentación estuvo a cargo de la DISER, quienes elaboraron estas cartas para cada una de las instituciones a visitar. Asimismo, DISER brindó un directorio con datos de contacto de su personal en regiones, puntos focales para contacto en UGEL y DRE y celular de los acompañantes pedagógicos.

La consultora se encargó de establecer el contacto previo con las oficinas e IIEE a entrevistar a partir del directorio brindado por DISER. Para la aplicación de entrevistas en las DRE y UGEL se contactó telefónicamente a las personas en los cargos a entrevistar para fijar con ellos una fecha y hora de entrevista. Días antes de la aplicación del instrumento, se realizó una nueva llamada telefónica para confirmar la cita establecida.

De forma paralela, el área administrativa de la empresa consultora se hizo cargo de la compra de pasajes aéreos de los aplicadores en coordinación con el proyecto FORGE, según lo establecido en el cronograma de campo. Para los aplicadores encargados de las DRE y UGEL, se realizaron las reservas de hoteles en la capital de la provincia a visitar.

Reclutamiento, selección y capacitación de aplicadores

El reclutamiento, la selección y la capacitación a aplicadores fueron realizados por el personal a cargo de la evaluación de la intervención. Como primer paso, se estableció un perfil para el aplicador que visitaría las IIEE de la muestra.

El aplicador debía ser egresado de las carreras profesionales de psicología, sociología, antropología, educación o similares, con experiencia en aplicación de instrumentos cualitativos en, por lo menos, dos proyectos de investigación social, consultoría o investigación de mercado, disponibilidad inmediata y exclusiva para viajar a provincias por al menos dos semanas.

Se incluyó como experiencia deseable las experiencias de recojo de información en estudios sobre educación y/u otros proyectos que involucren trabajo con niños y experiencia en aplicación de instrumentos de observación.

Establecido el perfil, el equipo consultor realizó la búsqueda de los aplicadores adecuados, seleccionando nueve candidatos. Todos ellos cumplían el mínimo en cuanto a formación profesional y tenían más experiencia en campo de la que requería el perfil, además de experiencia en levantamiento de información en educación o similares.

Capacitación a aplicadores

Se realizó la capacitación de aplicadores en los instrumentos los días 29 y 31 de agosto, en el local de GRADE y con la participación de representantes de los equipos de OSEE y DISER. La primera parte de la capacitación consistió en la presentación de la intervención de acompañamiento pedagógico multigrado, a cargo de DISER. En esta presentación se hizo especial énfasis en las actividades comprendidas en la intervención, los roles y funciones de la intervención y otros actores relacionados.

Tras ello el equipo de aplicadores, representantes de OSEE y DISER y equipo consultor revisaron cada una de las herramientas a aplicar. Se detallaron los objetivos y metodología de cada instrumento, recogiendo los comentarios brindados por MINEDU y aplicadores para un posterior ajuste. Asimismo, se crearon espacios para las preguntas de aplicación que tuviera el personal de campo.

Por último, se realizó una revisión y explicación del protocolo de campo y las instrucciones para las pruebas piloto a aplicar.

A.1.2. Prueba piloto de instrumentos

Como es exigido en los Términos de Referencia de la consultoría, se desarrolló el piloto de los instrumentos a ser aplicados durante los días 01 y 02 de septiembre. La prueba piloto de instrumentos tuvo como objetivo evaluar la idoneidad de los instrumentos y, de requerirse, identificar las preguntas o indicaciones que deban ser modificadas.

Según lo consignado en los Términos de Referencia, el piloto debía comprender dos IIEE priorizadas en la intervención. Con la finalidad de facilitar el proceso de aplicación, se seleccionaron dos IIEE de la región de Lima Provincias, en la UGEL Cañete. Las IIEE visitadas en la prueba piloto se muestran en la tabla a continuación.

Tabla 16
IIEE seleccionadas para la aplicación de la prueba piloto

Distrito	Nombre	Código modular	Código ocal	Docentes	Alumnos	Tipo
CALANGO	20206	252510	352530	1	16	Unidocente
SANTA CRUZ DE FLORES	20250	252957	354478	3	40	Polidocente

Fuentes: DISER, ESCALE

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Institución Educativa 20250, Santa Cruz de Flores

El piloto de instrumentos en la IE 20250 se realizó el 01 de septiembre del 2016, con un equipo de 05 aplicadores y una representante de OSEE. La IE cuenta con dos docentes acompañados²⁰ que se hacen cargo de 40 alumnos. En esta institución se aplicaron los siguientes instrumentos:

Tabla 17
Instrumentos aplicados en la IE 20250

Actor(es)	Instrumento a aplicar	Número de aplicaciones
Director / Docente	Guía de Entrevista N° 12- Director_Docente	02
Acompañante Pedagógico	Guía de Entrevista N° 11- Acompañante Pedagógico	01

²⁰ El tercer docente es contratado por la Municipalidad de Cañete para enseñar el curso de computación, por lo que no recibe acompañamiento pedagógico.

Actor(es)	Instrumento a aplicar	Número de aplicaciones
Acompañante Pedagógico y docente	Guía de Observación N° 01- Visita Pedagógica	01
Padres de familia	Guía para Grupo Focal N° 1- Padres de Familia	01
Alumnos	Guía para grupo Focal N° 2- Alumnos	01

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

La aplicación de instrumentos se realizó desde la 1 p.m. hasta las 6:30 p.m. para evitar interferir con la jornada escolar. Las actividades fueron supervisadas por una representante de la OSEE de forma presencial y por el equipo de Metis Gaia S.A.C. por vía telefónica.

Institución Educativa 20260, Calango

La prueba piloto de instrumentos en la IE 20260, Calango se realizó el 02 de septiembre, con un equipo de 04 aplicadores, 01 representante de OSEE, y 01 representante de la DISER. La IE es unidocente y cuenta con 16 alumnos. Se aplicaron los siguientes instrumentos:

Tabla 18
Instrumentos aplicados en la IE 20260

Actor(es)	Instrumento a aplicar	Número de aplicaciones
Director / Docente	Guía de Entrevista N° 12- Director_Docente	01
Acompañante Pedagógico	Guía de Entrevista N° 11- Acompañante Pedagógico	01
Acompañante Pedagógico y docente	Guía de Observación N° 01- Visita Pedagógica	01
Padres de familia	Guía para Grupo Focal N° 1- Padres de Familia	01
Alumnos	Guía para grupo Focal N° 2- Alumnos	01

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

La aplicación de instrumentos se realizó desde la 1 p.m. hasta las 6:30 p.m. para evitar interferir con la jornada escolar. Las actividades fueron supervisadas por un representante de la OSEE y un representante de la DISER de forma presencial, y por el equipo de Metis Gaia S.A.C. por vía telefónica.

Finalmente, el lunes 05 de septiembre se realizó una reunión con los aplicadores, representantes de OSEE y el equipo consultor para discutir los ajustes metodológicos a los instrumentos propuestos.

A.1.3. Desarrollo del trabajo de campo

Esta sección presenta el desarrollo del levantamiento de información primaria. Esta fase, que se ha nombrado como trabajo de campo, incluye cinco regiones (Lima, Cajamarca, Cusco, Lambayeque y Ucayali) e involucra cuatro tipos de actores (MINEDU, Gobierno local, IIEE y beneficiarios). Con el objetivo de ordenar la descripción, se presenta la información dividida según las regiones visitadas.

Lima

El recojo de información en Lima se concentró en entrevistas y talleres a actores clave en MINEDU. Las diversas actividades iniciaron el 11 de agosto y culminaron el 31 del mismo mes, estando a cargo del equipo de consultores de Metis Gaia S.A.C.

Todas las actividades fueron coordinadas a través de los equipos de OSEE y DISER, quienes se encargaron de la convocatoria. En la siguiente tabla se muestran los actores entrevistados y los instrumentos aplicados.

Tabla 19
Levantamiento de información primaria en MINEDU

ENTREVISTAS			
Instrumento	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 02	Coordinadora PELA	11-08-2016	Nathan Nadramija
Guía de Entrevista N° 05	Coordinadora de Fortalecimiento de Capacidades- DISER	12-08-2016	Romina Manga
Guía de Entrevista N° 04	Directora de DISER	12-08-2016	Darío Ugarte
Guía de Entrevista N° 03	Directora DIGEIBIRA	18-08-2016	Darío Ugarte
Guía de Entrevista N° 06	Jefe OSEE	19-08-2016	Romina Manga
Guía de Entrevista N° 07	Director DIFODS	26-08-2016	Darío Ugarte
Guía de Entrevista N° 08	Jefa UPP	29-08-2016	Darío Ugarte
Guía de Entrevista N° 01	Directora DIGEBR	31-08-2016	Nathan Nadramija
Guía para taller N° 1- Pedagógico	Equipo de 11 especialistas pedagógicos de DISER	23-08-2016	Darío Ugarte
Guía para taller N° 1- Pedagógico	Coordinadora de Acompañamiento Pedagógico Representante de DIGEIBIRA Representante de DIFODS	25-08-2016	Darío Ugarte
Guía para taller N° 2- Gestión	Coordinadora de Acompañamiento Pedagógico 02 Especialistas UPP	26-08-2016	Nathan Nadramija

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Las entrevistas y talleres programados se desarrollaron según lo programado, sin contratiempos.

Cajamarca

El levantamiento de información en la región Cajamarca se desarrolló en tres UGEL: Cajamarca, Celendín y Cutervo, además de la Dirección Regional de Educación (DRE).

De forma paralela se visitaron seis IIEE (dos por cada UGEL). A continuación se detallan las actividades desarrolladas por UGEL y los responsables de aplicación.

UGEL Cajamarca

El recojo de información en esta UGEL incluyó entrevistas a los actores encargados en la DRE Cajamarca y UGEL Cajamarca, así como la visita y levantamiento de información en la IE 82209, La Ista y la IE 82226, El Higuierón.

Las actividades en DRE y UGEL fueron coordinadas a través del equipo Metis Gaia S.A.C. y aplicadas por Carlos Castro Serón. Las actividades tanto en DRE como en UGEL se desarrollaron según lo previsto. A continuación, se muestra una tabla resumen de los instrumentos aplicados.

Tabla 20
Levantamiento de información primaria en Cajamarca

DRE Cajamarca			
Instrumento	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 9_A	Director	12-09-2016	Carlos Castro
Guía de Entrevista Grupal N° 2_A	Gestor Regional		
	Jefe de Área de Gestión Institucional	12-09-2016	Carlos Castro
Guía de Entrevista Grupal N° 1_B	Jefe del Área de Gestión Pedagógica	12-09-2016	Carlos Castro
UGEL			
Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista Grupal N° 2_B	Jefe de Área de Gestión Institucional Gestor Local Responsable de Calidad de la información	12-09-2016	Carlos Castro
Guía de Entrevista N° 10	Especialista Pedagógico UGEL	12-09-2106	Carlos Castro
Guía de Entrevista Grupal N° 1_B	Jefe del Área de Gestión Pedagógica Especialista EBR	13-09-2016	Carlos Castro
Guía de Entrevista N°9_B	Director	16-09-2016	Carlos Castro

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

De forma paralela, se recogió información en la IE 82209, La Ista y la IE 82226, El Higuierón, seleccionadas en la muestra final. El levantamiento de información estuvo a cargo de Diana Bernales, quien visitó las IIEE entre el lunes 12 de setiembre y el viernes 16 del mismo mes.

La IE 82209, La Ista es una institución primaria unidocente, que cuenta con 4 alumnos. En esta institución estaba programada únicamente la entrevista al director docente, puesto que el número de alumnos no permitía desarrollar otras actividades. Dicha entrevista fue realizada el lunes 12 de setiembre, en la misma institución educativa; además, la aplicadora contactó a la acompañante pedagógica, realizando una entrevista adicional en la ciudad de Cajamarca.

La IE 82226, Higuieron fue visitada los días jueves 15 y viernes 16 de setiembre. Esta IE es polidocente y cuenta con 15 alumnos, habiendo programado cinco actividades en la IE: entrevista a la acompañante pedagógica, entrevista al director, entrevista al docente, grupo focal de padres de familia y observación de la asesoría personalizada. La aplicación de instrumentos fue cumplida sin mayores contratiempos.

Durante el jueves 15, la aplicadora realizó en instalaciones de la IE el grupo focal con padres de familia, con cinco participantes. Concluida la jornada escolar observó la asesoría personalizada realizada al director-docente. Ya en la ciudad de Cajamarca entrevistó al director docente. Durante el segundo día de visita, la aplicadora realizó la entrevista a la acompañante pedagógica y la entrevista a la docente.

El resumen de los instrumentos aplicados en ambas instituciones se muestra a continuación.

Tabla 21
Levantamiento de información primaria en IIEE de UGEL Cajamarca

IE 82209, La Ista			
Instrumento	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 12	Director- Docente	12-09-2016	Diana Bernales
Guía de Entrevista N° 11	Acompañante Pedagógico	12-09-2016	Diana Bernales
IE 82226, Higuieron			
Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía para Grupo Focal N° 1	Padres de familia (05)	15-09-2016	Diana Bernales
Guía de Observación N°1	Docente Acompañante Pedagógico	15-09-2016	Diana Bernales

IE 82226, Higuierón

Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 12	Director	15-09-2016	Diana Bernaldes
Guía de Entrevista N° 11	Acompañante Pedagógico	16-09-2016	Diana Bernaldes
Guía de Entrevista N° 12	Docente	16-09-2016	Diana Bernaldes

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

UGEL Celendín

El recojo de información en esta UGEL incluyó entrevistas a los actores encargados en la institución, así como la visita y levantamiento de información en la IE 82436, Quillimbash y la IE 627011, Santa Lucía.

Las actividades en la UGEL fueron coordinadas a través del equipo Metis Gaia S.A.C. y aplicadas por Carlos Castro Serón. Las actividades en la UGEL se desarrollaron según lo previsto. A continuación, se ofrece una tabla resumen de instrumentos aplicados.

Tabla 22
Levantamiento de información primaria en UGEL Celendín

UGEL Celendín

Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N°9_B	Director	14-09-2016	Carlos Castro
Guía de Entrevista Grupal N° 2_ B	Jefe de Área de Gestión Institucional Gestor Local Responsable de Calidad de la información	14-09-2016	Carlos Castro
Guía de Entrevista Grupal N° 1_ B	Jefe del Área de Gestión Pedagógica	14-09-2016	Carlos Castro

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

De forma paralela, se recogió información en la IE 82436, Quillimbash y la IE 627011, Santa Lucía, seleccionadas en la muestra final. El levantamiento de información estuvo a cargo de Karina Jannete Moreno Franco,

quien visitó las IIEE entre el lunes 12 de septiembre y el viernes 16 de septiembre.

La IE 82436, Quillimbash es polidocente y atiende a 56 alumnos, en total. Para esta evaluación, se programaron cinco actividades: entrevista al acompañante pedagógico, entrevista al director, entrevista al docente, grupo focal de niños y observación de la visita.

La IE 821578, Santa Lucía es unidocente y atiende a 17 alumnos. En esta IIEE se programaron cuatro actividades: entrevista al acompañante pedagógico, entrevista a director/docente, grupo focal con padres de familia y la observación de la visita pedagógica.

En ambos casos las únicas actividades que no pudieron realizarse fue la observación de la visita, por cambios en los cronogramas de los acompañantes.

UGEL Cutervo

El recojo de información en esta UGEL incluyó entrevistas a los actores encargados en esta institución, así como la visita y levantamiento de información en las IE 10301, San Isidro y la IE 18029, Lagunas.

Los instrumentos previstos fueron aplicados por Jorge Tuanama, quien visitó Cutervo del 16 de septiembre al 21 del mismo mes. El 16 de septiembre visitó la UGEL Cutervo, aplicando los instrumentos según se detalla en la tabla a continuación.

Tabla 23
Levantamiento de información primaria en UGEL Cutervo

UGEL Celendín			
Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N°9_B	Director	16-09-2016	Jorge Tuanama
Guía de Entrevista Grupal N° 2_ B	Jefe de Área de Gestión Institucional Gestor Local Responsable de Calidad de la información	16-09-2016	Jorge Tuanama

UGEL Celendín

Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista Grupal N° 1_B	Jefe del Área de Gestión Pedagógica		
Especialista en Educación Primaria	16-09-2016	Jorge Tuanama	

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

La IE 10301, San Isidro es polidocente y cuenta con 29 alumnos. Fue visitada el lunes 19 y martes 20 de septiembre, estando programadas seis actividades: Entrevista al acompañante pedagógica, entrevista al director, entrevista al docente, grupo focal con los alumnos de la IIEE, observación de la asesoría personalizada y observación del GIA. Se ejecutaron cinco de las seis actividades.

El lunes 19 de septiembre, el aplicador realizó la observación de la asesoría personalizada, con la participación del acompañante pedagógico y la directora de la IE. Luego de la asesoría personalizada, los docentes, el acompañante pedagógico y el aplicador viajaron hacia Callayuc, donde se realizaron la entrevista al docente del aula de 4to, 5to, y 6to y la entrevista al acompañante pedagógico.

El martes 20 de septiembre se realizaron el grupo focal con alumnos del 5to y 6to grado de primaria; luego, el aplicador entrevistó a la directora. La observación al GIA programado para el 17 de septiembre no pudo realizarse, debido a que este fue reprogramado para el sábado 23 de septiembre.

La IE 18029 Lagunas fue visitada el miércoles 20 de septiembre. Al visitar la IE se constató que es unidocente, con 13 alumnos en total, pese a que el en ESCALE figura como polidocente.

En esta IIEE fueron programados 4 instrumentos: una entrevista al acompañante pedagógico, una entrevista al director, una entrevista al docente y la observación de la asesoría personalizada. Debido a la falta de consistencia entre el sistema de información y lo hallado por el aplicador, sólo se aplicaron tres instrumentos.

Durante el 21 de septiembre se realizó la observación de la asesoría personalizada programada. Tras ello, el aplicador entrevistó al acompañante

pedagógico y, por último, al docente/director. Todas las actividades se realizaron en la IIEE.

El resumen de los instrumentos aplicados en ambas instituciones se muestra a continuación.

Tabla 24
Levantamiento de información primaria en IIEE de UGEL Cutervo

IE 10301, San Isidro			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Observación N°1	Docente Acompañante Pedagógico	19-09-2016	Jorge Tuanama
Guía de Entrevista N° 11	Acompañante Pedagógico	19-09-2016	Jorge Tuanama
Guía de Entrevista N° 12	Docente	19-09-2016	Jorge Tuanama
Guía para Grupo Focal N° 2	Alumnos (10)	20-09-2016	Jorge Tuanama
Guía de Entrevista N° 12	Director	20-09-2016	Jorge Tuanama
IE 18029, Lagunas			
Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Observación N°1	Docente Acompañante Pedagógico	21-09-2016	Jorge Tuanama
Guía de Entrevista N° 11	Acompañante Pedagógico	21-09-2016	Jorge Tuanama
Guía de Entrevista N° 12	Docente/Director	21-09-2016	Jorge Tuanama

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Cusco

El levantamiento de información en la región Cusco se desarrolló en dos UGEL: Anta y La Convención, además de la Dirección Regional de Educación (DRE), ubicada en Cusco. De forma paralela se visitaron cuatro IIEE (dos por cada UGEL).

Se realizaron un total de 17 entrevistas, 05 grupos focales y 01 observación a un GIA. A continuación se detallan las actividades desarrolladas por UGEL y los responsables de aplicación.

DRE Cusco

En primer lugar, se recogió información en la Dirección Regional de Educación - Cusco durante los días lunes 12 y martes 13 de septiembre. Las entrevistas se realizaron sin mayores inconvenientes. Cabe resaltar que la DRE Cusco es unidad ejecutora.

Tabla 25
Levantamiento de información primaria en DRE Cusco

DRE Cusco			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 9 _A	Director	12-09-2016	Darío Ugarte
Guía de Entrevista Grupal N° 1_A	Jefe del Área de Gestión Pedagógica Especialista EBR	12-09-2016	Darío Ugarte
Guía de Entrevista Grupal N° 2_ A	Jefe de Área de Gestión Institucional Responsable de Calidad de información	13-09-2016	Darío Ugarte

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

UGEL Anta

El recojo de información en la UGEL Anta incluyó entrevistas a los actores encargados en esta institución, así como la visita y levantamiento de información en la IE 51150, Pampahuaylla y la IE 50148, Huilqui.

Los instrumentos previstos para la UGEL Anta fueron aplicados por Darío Ugarte, mientras que Lilia Condorhuamán visitó las IIEE de Anta del 15 al 20 de septiembre. Se programaron 3 entrevistas y se aplicaron dos, debido a problemas en la agenda de la directora de la UGEL Anta. Las entrevistas aplicadas en la UGEL Anta se muestran en la tabla a continuación.

Tabla 26
Levantamiento de información primaria en UGEL Anta

UGEL Anta			
Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista Grupal N° 1_ B	Jefe del Área de Gestión Pedagógica	12-09-2016	Darío Ugarte
Guía de Entrevista Grupal N° 2_ B	Jefe del Área de Gestión Institucional Gestor Local		
Encargado de calidad de la información		12-09-2016	Darío Ugarte

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

La IE 51148, Huillque es unidocente y cuenta con 09 alumnos. La aplicadora visitó Huillque el jueves 15 y viernes 16 de septiembre, con el objetivo de desarrollar cuatro actividades: entrevista al acompañante pedagógico, entrevista al director/docente, grupo focal con padres de familia y observación de la asesoría personalizada.

Durante el jueves 15 de septiembre, la aplicadora visitó la IIEE y realizó la entrevista al directora/docente. El viernes 16 se desarrolló el grupo focal con los padres de familia, con la participación de nueve padres. Dado que la mayoría de padres de familia eran quechua hablantes se contó con el apoyo de una traductora.

Finalmente, el sábado 17 se entrevistó al acompañante pedagógico. No fue posible observar la visita puesto que el acompañante había visitado la IE una semana antes. Al consultar sobre el cambio de cronograma, el acompañante señaló que existe un cronograma general que se ajusta cada semana, según las diversas actividades que la UGEL exige a los acompañantes.

La IE 51150 “Simón Bolívar” en Pampahuaylla es polidocente y atiende a 67 alumnos. Se programaron cinco actividades: entrevista al acompañante pedagógico, guía de observación a la asesoría personalizada, guía de observación al grupo inter aprendizaje (GIA), entrevista al director, entrevista al docente y un grupo focal con los niños de los últimos grados.

El viernes 15 de septiembre, la aplicadora realizó la entrevista al director/docente en la ciudad de Cusco. El lunes 19 de septiembre, se realizó

el grupo focal con once niños del quinto y sexto grado; mientras, el 20 de septiembre se realizó la observación del grupo inter aprendizaje.

El resumen de los instrumentos aplicados en ambas instituciones se muestra a continuación.

Tabla 27
Levantamiento de información primaria en IIEE de UGELAnta

IE 51048, Huillque			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 12	Director-Docente	15-09-2016	Lilia Condorhuamán
Guía para Grupo Focal N° 1	Padres de familia	16-09-2016	Lilia Condorhuamán
Guía de Entrevista N° 11	Acompañante Pedagógico	17-09-2016	Lilia Condorhuamán
IE 51150,			
Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 12	Director	16-09-2016	Lilia Condorhuamán
Guía para Grupo Focal N° 2	Alumnos	19-09-2016	Lilia Condorhuamán
Guía de observación N° 2- GIA	Docentes Acompañante Pedagógico	20-09-2016	Lilia Condorhuamán
Guía de Entrevista N° 12	Docente	20-09-2016	Lilia Condorhuamán
Guía de Entrevista N° 11	Acompañante Pedagógico	20-09-2016	Lilia Condorhuamán

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

UGEL La Convención

El recojo de información en la UGEL La Convención incluyó entrevistas a los actores encargados en esta institución, así como la visita y levantamiento de información en la IE 50265, Vilcabamba y la IE 50310, Chaupimayo, ambas polidocentes.

Los instrumentos previstos para la UGEL La Convención fueron aplicados por Darío Ugarte, quien programó y aplicó tres entrevistas. Las entrevistas aplicadas en la UGEL La Convención se muestran en la tabla a continuación.

Tabla 28
Levantamiento de información primaria en UGEL La Convención

UGEL Celendín			
Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista Grupal N° 1_ B	Jefe del Área de Gestión Pedagógica Especialista EBR	14-09-2016	Darío Ugarte
Guía de Entrevista Grupal N° 2_ B	Jefe del Área de Gestión Institucional Gestor Local		
	Encargado de calidad de la información	14-09-2016	Darío Ugarte
Guía de Entrevista N° 9_A	Director	12-09-2016	Darío Ugarte

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

El levantamiento de información en las IIEE se llevó a cabo entre los días 12 y 16 de septiembre del 2016. En este período, la aplicadora María Elena Saavedra visitó la IE 50265, Vilcabamba y la IE 50310, Chaupimayo.

En la IE 50265 se programaron tres actividades: entrevista al director, entrevista a la docente y un grupo focal de padres de familia. El lunes 12 de septiembre desarrolló todas las actividades, puesto que le informaron que se había convocado a un paro de agricultores de la zona para el martes 13.

Durante el 12 de septiembre, la aplicadora desarrolló el grupo focal de padres de familia (9 padres de familia en total). Tras la jornada de clase, se entrevistó a la directora de la IE y al profesor de aula en la misma IE.

La IE 50310 se ubica en Chaupimayo y fue visitada el 15 y 16 de septiembre, estando programadas cuatro actividades: entrevista al director de la IE, entrevista al docente de la IIEE, un grupo focal con los alumnos y un grupo focal con los padres de familia.

El jueves 15 de septiembre se realizó el grupo focal de alumnos, contando con 10 alumnos y el grupo focal de padres de familia, con siete padres participantes. El viernes 16 de septiembre, tras la jornada escolar, la aplicadora realizó las entrevistas al director y a la docente acompañada.

El resumen de los instrumentos aplicados en ambas instituciones se muestra a continuación.

Tabla 29
Levantamiento de información primaria en IIEE
de UGEL La Convención

IE 50265, Paltaybamba			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía para Grupo Focal N° 1	Padres de familia	12-09-2016	María Elena Saavedra
Guía de Entrevista N° 12	Director	12-09-2016	María Elena Saavedra
Guía de Entrevista N° 12	Docente	12-09-2016	María Elena Saavedra
IE 50310, Chaupimayo			
Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía para Grupo Focal N° 2	Alumnos	15-09-2016	María Elena Saavedra
Guía para Grupo Focal N° 1	Padres de familia	15-09-2016	María Elena Saavedra
Guía de Entrevista N° 12	Director	16-09-2016	María Elena Saavedra
Guía de Entrevista N° 12	Docente	16-09-2016	María Elena Saavedra

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Lambayeque

El levantamiento de información en la región Lambayeque se desarrolló en tres UGEL: Ferreñafé, Chiclayo y Lambayeque, además de la Gerencia Regional de Educación (GRE), ubicada en Chiclayo. De forma paralela se visitaron seis IIEE (dos por cada UGEL). A continuación se detallan las actividades desarrolladas por UGEL y los responsables de aplicación.

UGEL Chiclayo

El recojo de información en esta UGEL incluyó entrevistas a los actores encargados en la GRE Lambayeque y UGEL Chiclayo. Todas las actividades fueron coordinadas por el equipo Metis Gaia S.A.C. y aplicadas por Ricardo Paredes. A continuación, se ofrece una Tabla resumen de instrumentos aplicados.

Tabla 30
Levantamiento de información primaria en Chiclayo

GRE Chiclayo			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 9_A	Gerente General GRE	14-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 1_ A	Jefe del Área de Gestión Pedagógica Especialista EBR	14-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 2_A	Jefe de Área de Gestión Institucional Gestor Regional Especialista en Calidad de la información	14-09-2016	Ricardo Paredes
UGEL Chiclayo			
Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 9_B	Director UGEL	13-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 1_ B Especialista en EBR Primaria	Director de Gestión Pedagógica 13-09-2016		Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 2_ B	Director de Gestión institucional Gestor Local Especialista en Calidad de la información	13-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista N° 10	Especialista DISER Lambayeque	13-09-2016	Ricardo Paredes

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Adicionalmente, se visitaron la IE 10798, Hacienda Oberrazabal y la IE 11506, Tablazos. Las visitas estuvieron a cargo de Leyla Jiménez y María Jimena Chumbes, respectivamente. En ambas IIEE el recojo de información se realizó sin mayores inconvenientes, aplicándose todos los instrumentos previstos para estas instituciones.

Tabla 31
Levantamiento de información primaria en IIEE de UGEL Chiclayo

IE 11506, Hacienda Oberrazábal			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N°12	Director	16-09-2016	Leyla Jiménez
Guía de Entrevista N°12	Docente	16-09-2016	Leyla Jiménez
Guía para Grupo Focal N° 2	Alumnos	16-09-2016	Leyla Jiménez
Guía para Grupo Focal N° 1	Padres de Familia	19-09-2016	Leyla Jiménez
Guía de Observación N°1	Docente	19-09-2016	Leyla Jiménez
	Acompañante Pedagógico		
Guía de Entrevista N° 11	Acompañante Pedagógico	19-09-2016	Leyla Jiménez
IE 10798, Tablazos			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Observación N°2	Docentes	16-09-2016	María Jimena Chumbes
	Acompañante Pedagógico		
Guía de Entrevista N° 11	Acompañante Pedagógico	16-09-2016	María Jimena Chumbes
Guía para Grupo Focal N° 1	Padres de Familia	19-09-2016	María Jimena Chumbes
Guía de Entrevista N°12	Director/Docente	19-09-2016	María Jimena Chumbes

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

UGEL Ferreñafe

Las entrevistas de la UGEL Ferreñafe estuvieron a cargo de Ricardo Paredes, quien visitó esta provincia el lunes 12 y martes 13 de octubre. Las entrevistas fueron coordinadas desde las oficinas de Metis Gaia S.A.C. y aplicadas sin mayores inconvenientes.

Tabla 32
Levantamiento de información primaria en UGEL Ferreñafe

UGEL Ferreñafe			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 9_B	Directora	12-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 1_B	Jefe del Área de Gestión Pedagógica	12-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 2_B	Jefe de Área de Gestión Institucional		
Gestor Local			
Especialista en Calidad de la información		13-09-2016	Ricardo Paredes

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

De forma paralela, se visitaron la IE 10099, Hacienda Mayoscán y IE 11246, Batán Grande entre los días lunes 12 y jueves 15 de septiembre. La aplicación de instrumentos estuvo a cargo de María Jimena Chumbes.

En la IE 10099 no pudo aplicarse la entrevista a la docente de los primeros grados de primaria, debido a que la profesora no podía quedarse en la IE por falta de movilidad hacia Ferreñafe. Los instrumentos aplicados se muestran en la tabla a continuación.

Tabla 33
Levantamiento de información primaria en IIEE de UGEL Ferreñafe

IE 10099, Hacienda Mayoscán			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Observación N°1	Docente Acompañante Pedagógico	12-09-2016	María Jimena Chumbes
Guía para Grupo Focal N° 2	Alumnos	13-09-2016	María Jimena Chumbes
Guía de Entrevista N°12	Director/Docente	13-09-2016	María Jimena Chumbes
Guía de Entrevista N°11	Acompañante Pedagógico	13-09-2016	María Jimena Chumbes
IE 11246, Batán Grande			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N°12	Director/Docente	14-09-2016	María Jimena Chumbes
Guía para Grupo Focal N° 1	Padres de Familia	15-09-2016	María Jimena Chumbes
Guía para Grupo Focal N° 2	Alumnos	15-09-2016	María Jimena Chumbes

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

UGEL Lambayeque

Las entrevistas de la UGEL Lambayeque estuvieron a cargo de Ricardo Paredes, quien visitó el miércoles 14 de septiembre. Las entrevistas fueron coordinadas desde las oficinas de Metis Gaia S.A.C. y aplicadas sin mayores inconvenientes.

Tabla 34
Levantamiento de información primaria en UGEL Lambayeque

UGEL Lambayeque			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 9_B	Directora	14-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 1_B	Jefe del Área de Gestión Pedagógica Especialista eBR	14-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 2_B	Jefe de Área de Gestión Institucional Gestor Local Especialista en Calidad de la información	14-09-2016	Ricardo Paredes

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

De forma paralela, Leyla Jiménez tenía prevista la visita a la IE 10719, Zapotal y la IE 11608, Señor Cautivo de Ayabaca del lunes 12 al jueves 15 de septiembre. Se aplicaron los instrumentos previstos en la IE 10719, Zapotal.

La visita a la IE 11608, Señor Cautivo de Ayabaca no se concretó debido a (i) fallas en los datos de coordenadas de ESCALE, (ii) inaccesibilidad de la IIEE, no habiendo transporte público y/o privado para realizar la visita y (iii) paro provincial de docentes convocado por el SUTEP, por lo que no hubo clases escolares el viernes 16. Los inconvenientes fueron informados a MINEDU de forma pertinente.

Los instrumentos aplicados se muestran en la tabla a continuación.

Tabla 35
Levantamiento de información primaria en IIEE de UGEL Lambayeque

IE 10719, Zapotal			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N°12	Director	12-09-2016	Leyla Jiménez
Guía de Entrevista N°12	Docente	12-09-2016	Leyla Jiménez
Guía para Grupo Focal N° 2	Alumnos	13-09-2016	Leyla Jiménez
Guía de Entrevista N°11	Acompañante Pedagógico	13-09-2016	Leyla Jiménez
Guía de Observación N°1	Docente	13-09-2016	Leyla Jiménez
	Acompañante Pedagógico		

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

Ucayali

El levantamiento de información en la región Ucayali se desarrolló en dos UGEL: Coronel Portillo y Padre Abad, además de la Dirección Regional de Educación (DRE), ubicada en Pucallpa. De forma paralela se visitaron cuatro IIEE (dos por cada UGEL). A continuación se detallan las actividades desarrolladas por UGEL y los responsables de aplicación.

UGEL Coronel Portillo

El recojo de información en esta UGEL incluyó entrevistas a los actores encargados en la DRE Ucayali y UGEL Coronel Portillo. Las actividades fueron coordinadas por el equipo Metis Gaia S.A.C. y aplicadas por Ricardo Paredes. A continuación, se ofrece una tabla resumen de instrumentos aplicados.

Tabla 36
Levantamiento de información primaria en Coronel Portillo

DRE Ucayali			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista Grupal N° 1_A	Jefe del Área de Gestión Pedagógica Especialista EBR	19-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 2_A	Jefe de Área de Gestión Institucional Gestor Regional Especialista en Calidad de la información	19-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista N° 9_A	Director DRE	20-09-2016	Ricardo Paredes
UGEL Coronel Portillo			
Instrumentos	Actores	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 9_B	Director UGEL	19-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 1_B	Director de Gestión Pedagógica Especialista en EBR Primaria	19-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 2_B	Director de Gestión institucional Gestor Local Especialista en Calidad de la información	19-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista N° 10	Especialista DISER Lambayeque	26-09-2016	Karina Higa

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

En el caso de la entrevista al especialista DISER, dado que no se pudo ejecutar la entrevista durante la visita a la región, se realizó por vía telefónica desde las oficinas de Metis Gaia S.A.C. por representante del equipo consultor.

El recojo de información en las IIEE se llevó a cabo del lunes 12 al sábado 17 de septiembre, en la IE 64563 y IE 64646 y estuvo a cargo de Crisell Cabezudo.

En la IE 64563 se aplicaron casi la totalidad los instrumentos previstos; sin embargo, no pudo aplicarse la entrevista al director/docente, puesto que se encontraba de vacaciones hasta fines de septiembre. Asimismo, debe señalarse que el grupo focal de niños no contó con la convocatoria prevista

y se realizó como parte del manejo de las expectativas de los niños asistentes quienes querían realizar la dinámica.

Tabla 37
Levantamiento de información primaria en IIEE
de UGEL Coronel Portillo

IIEE 64563, Leoncio Prado			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N°12	Docente	12-09-2016	Crisell Cabezudo
Guía para Grupo Focal N° 1	Padres de Familia	13-09-2016	Crisell Cabezudo
Guía para Grupo Focal N° 2	Alumnos	13-09-2016	Crisell Cabezudo
Guía de Entrevista N°11	Acompañante Pedagógico	17-09-2016	Crisell Cabezudo
IIEE 64646, 11 de agosto			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N°12	Director/Docente	14-09-2016	Crisell Cabezudo
Guía de Entrevista N°11	Acompañante Pedagógico	15-09-2016	Crisell Cabezudo
Guía para Grupo Focal N° 1	Padres de Familia	15-09-2016	Crisell Cabezudo
Guía para Grupo Focal N° 2	Alumnos	15-09-2016	Crisell Cabezudo

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

UGEL Padre Abad

El recojo de información en esta UGEL se desarrolló el miércoles 21 y jueves 22 de septiembre e incluyó entrevistas a los actores previamente contactados. Todas las actividades fueron coordinadas por el equipo Metis Gaia S.A.C. y aplicadas por Ricardo Paredes. A continuación, se ofrece una tabla resumen de instrumentos aplicados.

Tabla 38
Levantamiento de información primaria en UGEL Padre Abad

DRE Ucayali			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N° 9_B	Director UGEL	21-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 1_B	Jefe del Área de Gestión Pedagógica Especialista EBR	22-09-2016	Ricardo Paredes
Guía de Entrevista Grupal N° 2_B	Jefe de Área de Gestión Institucional Gestor Regional Especialista en Calidad de la información	22-09-2016	Ricardo Paredes

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.

El recojo de información en las IIEE se llevó a cabo del lunes 12 al viernes 16 de septiembre, en las IE 64041 y IE 65048 y estuvo a cargo de Melissa Golte.

La IE 64041 fue visitada el lunes 12 y martes 13 de septiembre. Debido al tamaño de la IE, estuvo previsto un único instrumento, que fue aplicado sin mayores complicaciones.

La IE 65048 fue visitada el jueves 15 y viernes 16 de septiembre. En esta IE no pudo realizar la aplicación de la observación de visita pedagógica y la entrevista al docente. Dado que hubo rotación de acompañantes, la visita programada era la primera actividad que la nueva acompañante realizaba en la IE, por lo que se desarrolló una entrevista diagnóstica. Por otro lado, los docentes explicaron que, si bien trabajan tres docentes, sólo la directora es docente de primaria (otro docente atiende a los niños en educación inicial y el tercer profesor presta labores de apoyo administrativo para la dirección). La siguiente tabla presenta el resumen de los instrumentos aplicados.

Tabla 39
Levantamiento de información primaria, según IIEE- Padre Abad

IE 64041, Neshuya			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N°12	Docente/Director	14-09-2016	Melissa Golte
IIEE 65048, Curimaná			
Instrumento	Actor	Fecha	Aplicador
Guía de Entrevista N°12	Director/Docente	11-09-2016	Crisell Cabezudo
Guía de Entrevista N°11	Acompañante Pedagógico	11-09-2016	Crisell Cabezudo
Guía para Grupo Focal N° 2	Alumnos	12-09-2016	Crisell Cabezudo

Elaborado por Metis Gaia S.A.C.



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canadá

