

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Evaluación del componente formativo de un programa para profesionales en aula

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
COGNICIÓN, APRENDIZAJE Y DESARROLLO**

AUTORA

Gabriela Inés Monteza Fernández

ASESOR

Oscar Andrés Pain Lecaros

Diciembre, 2018

Agradecimientos

A mi madre, Flor, por creer en el poder de la educación desde siempre y luchar por entregarnos, a mí y a mi hermana, una educación de calidad a pesar de todos los sacrificios personales que ello significó. Por luchar cada día por darnos los cimientos básicos para crecer y seguir nuestros sueños.

A mi padre, Víctor, por el ánimo para seguir y el amor mostrado en cada acción.

A mi esposo, Christian, su paciencia, amor y comprensión en este tiempo han sido el sostén que necesitaba para seguir. Por el ánimo que me daba a cada instante. Por creer en mí (muchas veces más de lo que yo creo en mí) y en este sueño que vivimos juntos.

A mi hermana, Claudia, por todas las alegrías que ha traído a mi vida. Por una infancia feliz juntas y las historias construidas.

A mi asesor, Oscar Pain, por su paciencia y acompañamiento a lo largo de este proceso. Por creer en mí y transmitirme la confianza necesaria.

A la organización sujeta de esta tesis, por las facilidades para contar con la información solicitada.

A mi Dios, por concederme el privilegio de estudiar y poner en mi camino las circunstancias que me terminarían llevando a servir al país a través de la educación.

Evaluación del componente formativo de un programa para profesionales en aula

Resumen

La presente investigación es una evaluación de un programa que dota de profesionales de diversas carreras a Instituciones Educativas Públicas (IEP) para cubrir puestos vacantes de docentes, en su mayoría en zonas rurales del Perú. Para ello se ha hecho una evaluación mixta sobre la formación que reciben estos profesionales (beneficiarios del programa) para ingresar a aula y el acompañamiento de parte de la organización. Se ha entrevistado a seis actores clave, así como a seis acompañantes de los beneficiarios directos [BD] del programa. Además, se ha encuestado a los BD actuales (n=63) y los BD egresados del programa (n=160). Así, se generaron inferencias cuantitativas, cualitativas y metainferencias (mixtas).

Los resultados obtenidos fueron analizados según los espacios formativos que tienen los beneficiarios: formación inicial [FI], formación continua [FC] y acompañamiento. La evaluación permitió identificar que la FI presenta falencias en didáctica específica y pedagogía. Además, se identificó que aquellos con carrera docente de formación valoran más las sesiones de liderazgo en la formación continua que aquellos con otras carreras de procedencia. Por último, en cuanto el acompañamiento recibido, se encontró que este es el espacio formativo más valorado entre los tres propuestos por el programa evaluado.

Para futuras investigaciones se considera pertinente evaluar longitudinalmente todo el proceso de formación de tres promociones para poder hacer un comparativo más pertinente y con conclusiones más precisas.

Palabras clave: formación continua, proceso de acompañamiento, formación docente.

Abstract

This is an evaluation of a program that provides professionals from different fields to fill vacancies of teachers in rural areas of Perú, specific to public institutes. For this, a mixed evaluation has been made about the training that these professionals receive (beneficiaries of the program) to enter the school and the accompaniment of part of the organization.

Six key actors were interviewed, as well as six companions of the direct beneficiaries of the program. In addition, the current groups (n = 63) and the graduates of the program (n = 160) have been selected. Thus, they were generated in quantitative, qualitative and mixed contributions.

The results were analyzed according to the training spaces that the beneficiaries have: initial training, continuous training and accompaniment. The evaluation that will identify the initial training has shortcomings in specific teaching and pedagogy. In addition, he identified that those with a teaching career value higher leadership sessions in continuous training than those with other careers of origin. Finally, in how much the accompaniment received, it was found that this is the most valued training space among the three proposed by the evaluated program. For further investigations, it is recommended to do it in a longitudinal way the whole process of formation of three cohorts to be able to make an analysis in more detail and with more precision.

Keywords: continuous training, accompaniment process, teacher training.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Breve descripción del programa	3
Formación en servicio como mejora del desempeño docente	7
Método	16
Participantes	16
Medición y técnicas de recolección	19
Procedimientos	20
Análisis de datos	22
Resultados	24
Formación Inicial brindada por Educa Rural	25
Formación continua brindada por Educa Rural	33
Acompañamiento realizado por Educa Rural	41
Discusión	52
Formación inicial y Formación continua	52
Acompañamiento	58
Evaluaciones futuras	61
Referencias	64
Apéndices	68
Apéndice A: Consentimiento informado para entrevistas	68
Apéndice B: Consentimiento informado para encuestas virtuales	70
Apéndice C: Guía de entrevista a jefes de programa	72
Apéndice D: Guía de entrevista a egresados	73
Apéndice E: Guía de entrevista para acompañantes	74
Apéndice F: Preguntas de encuesta para BD actuales y egresados	75
Apéndice G: Rúbrica de evaluación del desempeño de los BD de Educa Rural	78

Existen diferentes iniciativas para desarrollar las capacidades docentes, reconociendo el rol docente como clave para el mejoramiento de los resultados en las escuelas al ser los mediadores del proceso educativo (Aguerrondo, 2008). Un ejemplo de ello son las propuestas por el Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] a través de espacios de capacitación docente, cursos de capacitación a distancia, programas como el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente – PRONAFCAP (Orihuela, Díaz, Del Mastro 2009) y el programa de acompañamiento en aula (MINEDU, 2018b). Además, en el año 2014, el MINEDU firmó un convenio con nueve universidades para capacitar a más de 23 mil docentes (MINEDU, 2014b), evidenciando el interés del Estado y diversas organizaciones en este asunto. Por último, en el año 2017, a través del PRONAFCAP, se capacitaron a 25 mil docentes en servicio de EBR (Orihuela, Díaz, Del Mastro, 2009).

Más allá de la propuesta curricular, la infraestructura de las instituciones o las herramientas con las que se disponga, al final del día, son los docentes quienes hacen la diferencia en la preparación de los estudiantes (Katitia, 2015). Tomando esto como referencia surgen algunas preguntas: ¿qué hacer ante la realidad en zonas rurales del Perú donde quedan plazas vacantes que termina siendo ocupadas por personas sin título pedagógico ni preparación alguna? O, ¿cómo mejorar los resultados de aprendizaje en escuelas unidocente multigrado (un docente enseñando todos los cursos a todos los grados de primaria)?

Un contexto particularmente complicado para la selección y asignación de docentes es el entorno rural. Así, ante la ausencia de docentes para cubrir plazas en zona rural son no-docentes quienes asumen el reto. En zona selva la situación es aún más extrema. Diferentes UGEL han tenido que contratar, en más de una ocasión, a estudiantes universitarios de diversas

especialidades para cubrir las plazas vacantes y que los niños no pierdan el año escolar (P. Julca, comunicación personal, 18 de diciembre de 2017).

Treviño (2010) menciona que los docentes destacados deberían ser insertados en escuelas de contexto desfavorable, promoviendo así la reducción de las brechas sociales a través de la educación. Sin embargo, es en las zonas más remotas del país donde hacen falta docentes preparados. Las primeras plazas en llenarse son de zona urbana y luego las de zona rural, quedando muchas veces vacantes y teniendo que ser ocupadas por docentes que no aprobaron el examen o por profesionales de diversas carreras (Balcazar, 2001). Esto debido a la lejanía y difícil acceso a servicios básicos. Lo lamentable es que, al no haber un sistema de apoyo real a estudiante con mayores necesidades, el sistema educativo termina agrandando la brecha entre estudiantes asociada a nivel socioeconómico (Cueto, Ramirez y León, 2003, p.50).

En este contexto, una organización social, a la que llamaremos Educa Rural, lleva a cabo un programa formativo dirigido a profesionales de diversas carreras, quienes cubrirán plazas vacantes de Instituciones Educativas Públicas [IEP]. La formación propuesta por Educa Rural busca que los beneficiarios directos [BD], quienes irán a enseñar y recibirán la capacitación del programa, desarrollen su liderazgo y que se interesen por contribuir de forma permanente con la educación desde distintos frentes una vez que han terminado los dos años para beneficiar a estudiantes de zona rural. Dada la importancia y responsabilidad que implica trabajar con estudiantes de nivel básico, el presente trabajo busca evaluar los procesos de implementación de dicho programa, en particular los procesos formativos.

Para tal fin se hará una breve descripción del programa, luego se analizarán las características de los procesos de formación inicial [FI] y formación continua [FC]. Finalmente, se ahondará en los desafíos del acompañamiento pedagógico [AP] y las propuestas existentes al respecto y se presentarán los objetivos de la evaluación. Esta es la primera evaluación del

componente formativo de Educa Rural, por lo que los resultados serían de mucha utilidad para que sigan mejorando la formación que brindan en beneficio de los estudiantes.

Breve descripción del programa

Educa Rural inició sus operaciones en el 2010. En un inicio Educa Rural se centraba en dotar de profesionales a IEP de zonas vulnerables de Lima Metropolitana. Desde el año 2014, cambia su foco acción, siendo hoy un programa que dota de profesionales a IEP que son declaradas con puestos vacantes, es decir, escuelas que no logran contar con profesores del Estado para el mes de febrero; o escuelas unidocentes multigrado, es decir, escuelas en zona rural con un solo docente para todo los cursos a todos los grados de nivel primaria de Educación Básica Regular [EBR]. Alvarado (2011) menciona que “la enseñanza en un aula en la cual un maestro enseña a dos o más grados al mismo tiempo, constituye la realidad predominante de la escuela primaria de áreas rurales”, existiendo 9000 aulas en estas condiciones en el territorio nacional (Alvarado, 2011). Así, esta organización propone insertar a profesionales de distintas carreras (beneficiarios directos del programa – BD), entre ellos varios docentes, por dos años a aulas de contextos vulnerables (en su mayoría zonas rurales) para brindar un servicio educativo. Se buscan tres objetivos como producto de los dos años de experiencia: (i) mejorar los resultados académicos de los estudiantes de zona rural; (ii) mejorar las habilidades blandas de los estudiantes y los BD; y (iii) generar en los BD un compromiso a largo plazo con la educación del Perú, para contribuir eficazmente, desde distintos sectores, a eliminar la alta inequidad y baja calidad educativa luego de los dos años. Es importante considerar que estos objetivos se deben lograr indistintamente de la profesión de procedencia de los BD del programa.

Según una primera revisión del programa realizada por Benavides, Balarín y Veramendi (2011), después de la FI brindada por Educa Rural, la primera mitad del primer año escolar

(entre marzo a julio) es de un aprendizaje en temas metodológicos; mientras que la segunda mitad del primer año (agosto a diciembre) comienza el periodo de adaptación al contexto educativo. Durante el segundo año, los BD se sienten listos para ejercer su rol de liderazgo y articular proyectos con la comunidad escolar (Benavides, Balarín y Veramendi, 2011).

Durante los dos años que dura el programa, tiene distintos espacios de formación: formación inicial [FI], formación continua [FC] y AP [AP]. La FI tiene el objetivo de preparar a los BD para ingresar al aula como docentes y hacer frente a los tres primeros meses con una preparación intensiva de 4 a 5 semanas entre los meses de enero a febrero (formato de internado). La FC tiene el propósito de dotar a los BD de lo que les haga falta para elevar los resultados académicos y habilidades blandas de sus estudiantes durante los dos años, enfocándose, sobre todo, en reforzar su liderazgo (Cumsille y Fiszbein 2015). Durante el año escolar hay 4 espacios de FC, así, cada BD asiste a 8 espacios formativos durante los dos años. Cada uno con una duración de 2 a 3 días y con 20 a 25 horas de formación. En estos espacios formativos, la organización tiene el desafío de formar a los BD considerando que el foco de atención está determinado por una capacidad limitada, “si se nos pide que prestemos atención a varias tareas demandantes, el canal de derivación carece de la capacidad para trasladar al mismo tiempo toda la nueva información al dispositivo de detección” (Best, 2004).

Asimismo, el acompañamiento propuesto por el programa se centra en observar al BD en aula con sus estudiantes con el fin de mejorar su práctica pedagógica (incluyendo también el desarrollo de habilidades blandas). Este acompañamiento se realiza una vez al mes o una vez cada dos meses a todos los BD durante los dos años. El programa se basó, inicialmente, en un modelo americano, sobre el que funcionó los tres primeros años. Luego, este se adaptó a la realidad peruana y se contextualizaron los procesos, así como los contenidos de la formación.

Actualmente se trabaja de la mano con el MINEDU y diversas UGEL para cubrir las plazas vacantes en zonas rurales con los BD de la organización. Así se evita que escuelas de zonas rurales se queden sin un profesional a cargo y los alumnos pierdan el año escolar. De la mano con las UGEL se identifican las IEP con plaza vacante a las que los BD tendrán que postular en el tercer tramo de contratación. Adicionalmente, a través de Escale, herramienta del MINEDU, se realiza la ubicación de los BD identificando las IEP unidocentes multigrado en zona rural. Para poder operar, la organización tiene convenios de cooperación interinstitucional con el MINEDU y con las UGEL donde incide.

La apuesta de Educa Rural no se centra solo en la formación docente, sino en la incorporación de personas de diversas carreras al sector educación. Con ello, la formación actual del programa involucra tanto a docentes como a no-docentes y ambos grupos reciben los mismos contenidos de formación. Con ello, será importante, verificar si deberían tener procesos formativos diferenciados quienes son docentes de profesión y quienes no, o si es indistinto ya que ambos grupos se enfrentarán a desafíos similares (IEP de zona rural).

De manera adicional, dado que uno de los objetivos de Educa Rural es incorporar a personas de distintas carreras al sector educación, será valioso evaluar si el paso por el programa y la formación recibida influyó en los egresados. Además, considerando que es un programa que inició con un modelo americano y que ha sufrido cambios en la propuesta formativa año a año (y sigue presentando cambios), será importante evaluar la experiencia formativa de los BD actuales y quienes ya egresaron del programa.

Es importante mencionar que, según la experiencia internacional, estos tipos de programas (existen 48 en el mundo) generan un gran impacto en los BD no-docentes quienes inician emprendimientos de educación o, la mayoría, se quedan trabajando en el sector después de los dos años en aula (Friedrich, 2015). Lo mencionado por Friedrich muestra que el tercer objetivo

de la organización sí se cumple en otros países y será relevante evaluar si lo mismo ocurre en Perú.

El programa similar al de Educa Rural en el Reino Unido es uno de los que cuenta con mayores avances académicos (McConney, Price, Woods-McConney 2012). Esto se debería a que en ese país la formación de los BD está a cargo de universidades de renombre a través de una alianza interinstitucional. Lamentablemente, la poca evidencia internacional y el poco registro de descripción detallada de los programas a lo largo de los años hace que sea difícil entender y reportar comparaciones de los 48 programas a nivel global (McConney, Price, Woods-McConney 2012).

Cabe mencionar que en Latinoamérica existen 11 organizaciones similares a Educa Rural. Todas tienen el mismo formato de dos años de experiencia indistintamente la profesión de los BD, con un componente de FI, FC y AP. Cada organización establece sus propios objetivos según la realidad del país, sin embargo, el objetivo general es mejorar los niveles de educación de cada zona. Para fines del presente trabajo, solo se evaluará el componente de formación continua de la organización existente en Perú, pues no existe data comparable con los otros 11 países.

La FI de programas similares al de Educa Rural suele durar entre 4 y 6 semanas, según el país donde se desarrolla el programa. Tanto en Reino Unido como en Australia la FI dura 6 semanas (McConney, Price, Woods-McConney 2012). De esas 6 semanas los BD pasan dos semanas enseñando en aula y una semana en el lugar donde se encuentra el colegio en el que enseñarán. La FI se da durante el verano previo al inicio de clases al igual que en Perú. Tanto en Australia como en el Reino Unido la FI está a cargo de universidades de prestigio (McConney, Price, Woods-McConney 2012).

En Estados Unidos la FI dura 5 semanas y no cuentan con alianzas con universidades para la formación de los BD (al igual que en Perú). Basado en la evidencia existente, una FI más amplia y la alianza con universidades resultan en una formación más efectiva antes de que los BD comiencen a enseñar en las aulas (McConney, Price, Woods-McConney 2012).

Formación en servicio como mejora del desempeño docente

En los últimos años la formación continua [FC] docente ha sido la respuesta ante una serie de rápidos cambios globales. Las herramientas tecnológicas modificarán la dinámica educativa y estas nuevas exigencias repercutirán en la labor futura de los estudiantes (Perkins, 2015). En muchos casos, lo que se enseña hoy, será obsoleto en unos cuantos años. Para Díaz (2015), la FC es uno de los componentes clave en la reingeniería de la formación docente y para hacerla más eficiente se debe planificar las necesidades de capacitación tomando en cuenta los contextos y problemáticas específicas por especialidad y región.

Como respuesta a este desafío, se están adoptando nuevos programas de formación docente. Así, el Estado peruano elaboró una propuesta sobre las competencias y desempeños esperados que debieran evidenciarse en la práctica diaria docente. Dado que Educa Rural dota de profesionales de diversas carreras a IEP de EBR, se analizarán los marcos de referencia del Estado peruano. Así, se expondrán las competencias a evaluar en los docentes según las Rúbricas de Observación en Aula para la Evaluación del Desempeño Docente (MINEDU, 2017a), alineado al Marco de Buen Desempeño Docente [MBDD] (MINEDU, 2016). Esto con el objetivo de contrastar si el programa formativo Educa Rural considera lo mínimo solicitado por el MINEDU y analizar sus implicancias.

Para Woolfolk (2012), la educación debería ser multicultural y pertinente; con integración del contenido; propiciar la construcción del conocimiento tomando en cuenta la cultura de los estudiantes; reducir los prejuicios culturales existentes referentes a sus estudiantes; y fortalecer

la cultura escolar y la estructura social. Así, el desafío en aula implica, también, la adaptación cultural de los formadores y de los estudiantes.

Adicionalmente, la evidencia internacional y comparada evidencia que “dentro de los factores asociados al desempeño de los estudiantes, las variables relativas al docente tienen una gran incidencia” (Barber & Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010; en Treviño, 2015, p.92). Por ello, resulta fundamental que quienes van a enseñar en aula, sean docentes de formación o no, se encuentren preparados para tal desafío. Además de considerar que la formación docente debería ser un continuo, con una etapa inicial seguida por instancias diversas en un proceso de desarrollo profesional permanente (UNESCO, 2002).

Según Katitia (2015), los programas de formación docente deberían incluir contenido relacionado a situaciones reales y desarrollar nociones en pedagogía, pues no es importante solo qué se enseña, sino cómo enseñarlo. Es importante, así, considerar lo indicado por Calvo (2008) sobre lo que se necesita durante la formación docente: saber pedagógico, conocimiento de contextos sociales de los estudiantes y espacios de reflexión personales sobre lo que es educar. Los BD del programa deberían, además, considerar las diferentes etapas de desarrollo en las que se encuentran sus estudiantes para, a partir de ello, planificar sus sesiones de clase (sobre todo aquellos que enseñan en aulas multigrado). Si un docente no tiene claro el desarrollo cognitivo de sus estudiantes y el estadio en el que se encuentran puede demandar exigencias por encima de su nivel de desarrollo actual creando frustración en los estudiantes e impidiendo aprendizajes futuros (Patterson 1982).

Generar aprendizajes significativos para los estudiantes resulta fundamental. Según Bruner, “el aprendizaje más significativo es desarrollado por medio de descubrimientos que ocurren durante la exploración motivada por la curiosidad” (Good y Brophy, 1995, p.161). Por

ello, es muy importante que las personas que van a estar frente a un aula sepan cómo motivar esa curiosidad incentivando que los estudiantes descubran su propio aprendizaje.

Con lo mencionado, los BD deberán ser capaces de crear un ambiente que propicie el aprendizaje. Para ello, según Woolfolk (2012 p.39), los docentes pueden emplear apoyo visual, promover que sus estudiantes exploren preguntas hipotéticas, permitir que resuelvan problemas y razonen. Para lograrlo, Educa Rural propone una formación que integra también el aprendizaje social. Para Bandura (1986), un observador puede adquirir nuevas habilidades cognitivas y patrones de conducta mediante la observación de la actuación de alguien más. Así, los BD suelen observar las clases de otros BD docentes para rescatar buenas prácticas.

Con lo mencionado, enseñar es un gran desafío, y estructurar la formación de quienes lo harán también lo es, siendo importante estructurar la propuesta de formación continua con una etapa inicial previa, seguida de distintas instancias formativas permanente durante la práctica (UNESCO, 2002).

Como conclusión, la formación continua resulta fundamental para potenciar a los BD para lograr los resultados de aprendizaje esperados en sus estudiantes. Resulta muy importante considerar una educación multicultural, valorando la cultura de los estudiantes y reduciendo los prejuicios (Woolfolk, 2012). Asimismo, se debe mantener un equilibrio entre lo pedagógico, los contextos culturales y los espacios de reflexión en la formación (Calvo, 2008). Por último, los docentes deben tomar en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentran sus estudiantes para planificar mejor sus sesiones y generar aprendizajes significativos a través de sus conocimientos previos.

Según el MINEDU, existe un abanico de opciones para modelar la formación docente en servicio y dependerá de diversos factores como: el diagnóstico de necesidades y las prioridades de las autoridades del momento. Sin embargo, es importante considerar que “no existe un tipo

único de docente ni necesidades de formación uniformes para todos” (MINEDU, 2017b). Así, se propone tener en cuenta 4 componentes para diseñar la formación en servicio: (i) contar con un sistema de orientación (filosofía, objetivos, perspectiva pedagógica y justificación del modelo); (ii) diseño de la formación (modalidad, forma de atención, planificación, requisito de formadores, estrategias formativas y materiales); (iii) intervención y ejecución; (iv) monitoreo y evaluación (MINEDU, 2017b).

En vista a que la formación docente debe ser permanente, y con un mayor anclaje entre la teoría y la práctica (Calvo, 2008) y considerando una vez más que los docentes son los mediadores del proceso educativo (Valdés, 2008), una vez que se encuentran en la sala de clase, es necesario mejorar sus capacidades. Se ha mostrado en el estudio de Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe del año 2010 “que los cursos presenciales y generales son insuficientes para fortalecer las capacidades de los profesores, pues utilizan sesiones frontales que no moldean el repertorio de prácticas que se espera de ellos” (Treviño, 2010, p.121). Por ello, es necesaria una formación docente que combine el acompañamiento para la mejora de las prácticas en el aula con el fortalecimiento de saberes disciplinarios como complemento a su práctica pedagógica (Treviño, 2010).

El AP es un proceso de construcción colectiva entre quienes participan del mismo (Calvo, 2008), en el que se intercambian experiencias pedagógicas para un mejoramiento de la práctica docente. Se trata de un recurso pedagógico que “se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, sin distinción de niveles de superioridad y jerarquía” (MINEDU, 2009, p.8). Para ello, se requiere crear una relación horizontal con un ambiente grato de aprendizaje e intervención pertinente. Este proceso de intercambio se produce a través del diálogo, la observación y evaluación del trabajo en aula, y del compartir con la disposición de aceptar compromisos para crecer conjuntamente (MINEDU, 2009).

Según Badía (2012), el asesor pedagógico debe ser un profesional estratégico, que trabaja en colaboración del docente en el avance del centro que interviene. Además, debe ser capaz de ayudar a los docentes a desarrollar en sus alumnos la competencia de aprender a aprender. Así, el acompañante deberá centrarse en los procesos desarrollados en clase más que en el contenido. Badía (2012) refuerza la idea de que el AP es un proceso de aprendizaje en donde ambas partes aprenden y no es un proceso evaluativo. Para ello, el acompañante pedagógico debe poder planificar el proceso de acompañamiento antes de llevarlo a cabo, diseñar la estrategia, identificar los posibles aliados, establecer compromisos necesarios y coordinar el acompañamiento con el director de la institución educativa (BID, 2011).

En el Protocolo de AP del MINEDU se esbozan 5 competencias esperadas del docente (MINEDU, 2014a p.9): (i) identificar los conocimientos y habilidades que deben aprender sus estudiantes; (ii) evaluar el proceso y analizar la información de las evaluaciones; (iii) identificar la eficacia de las estrategias aplicadas en clase; (iv) mejorar el manejo del tiempo en aula; (v) hacer un uso óptimo de los materiales y recursos en el aula. Estas competencias están alineadas a lo propuesto en el MBDD, siendo relevante tomarlas en cuenta para el análisis del componente de AP de Educa Rural.

A pesar de lo beneficioso que resulta el AP, sus efectos están limitados al desempeño docente en muchos casos y está dividido por áreas, lo que imposibilita potenciar proyectos colectivos con otros docentes (Calvo, 2008). Además, el proceso de mejoramiento es de largo plazo y no solamente asociado al acompañamiento. Por otro lado, no brinda necesariamente las herramientas pedagógicas para enfrentar los problemas de inequidad social y las rutas que los conduzca a satisfacer sus necesidades de enseñanza (Calvo, 2008). De manera adicional, es importante considerar que su eficacia depende de cuatro factores: formadores, acompañantes,

docentes y estudiantes. El efecto del AP dependerá de que cada actor realice su mejor desempeño posible (Rodríguez, Leyva y Hopkins, 2016).

En el año 2009, se plantearon 3 objetivos sobre los que se basaba el plan de supervisión pedagógica, los cuales se presentan a continuación (MINEDU, 2009): (i) incrementar los niveles de calidad y equidad de los servicios del sector educación; (ii) promover el conocimiento y práctica de la ciencia, tecnología, cultura y deportes; (iii) asegurar la implementación de las políticas del sector en los gobiernos regionales y locales, con participación de la sociedad y el sector privado. Sin embargo, al ser un plan de supervisión, no tenía un carácter formativo, sino de verificación del cumplimiento de las normas.

En el año 2014, el MINEDU creó el protocolo de AP. Este sería una estrategia de formación continua para los docentes centrada en la escuela y no una herramienta de supervisión (MINEDU, 2014a). Así, el propósito del AP consiste en mejorar la práctica pedagógica a través de tres formas de intervención (MINEDU, 2014a): (i) visita en aula, (ii) microtalleres y (iii) talleres de actualización docente. Además, estos tres tipos de intervención buscan potenciar 5 competencias en los docentes (alineadas a las indicadas en el MBDD): (i) identificar conocimientos que deben aprender los estudiantes; (ii) evaluar el progreso y analizar las evaluaciones; (iii) identificar estrategias para mejorar su práctica; (iv) mejorar la gestión del tiempo; (v) hacer un uso óptimo de recursos disponibles en el aula. “Inicialmente el AP estuvo diseñado para apoyar a los docentes de inicial y hasta 2° grado de primaria de EBR” y luego se amplió a otros grados (Rodríguez, Leyva y Hopkins, 2016).

En el 2017, se crearon las Rúbricas de Observación de Aula para la Evaluación de Desempeño Docente (MINEDU, 2017a), entendiendo la observación de aula como un recurso para evaluar el desempeño docente frente al aula y entendiendo la importancia de este en los resultados de sus estudiantes. El Protocolo de AP, construido por el MINEDU, así como las

Rúbricas de Observación de Aula, debería ser los referentes para la actuación de cualquier modelo de AP. Estos documentos servirán como marco de referencia para evaluar el proceso que realizan los acompañantes de Educa Rural. Así, los 6 desempeños de la rúbrica de evaluación deberían la base para evaluar el desempeño de los BD en aula.

En un informe de los programas de AP existentes en Perú hasta el año 2016 se revisaron las variables demográficas de los acompañantes, así como las limitantes o beneficios del AP sobre el rendimiento escolar. Este informe podrá ser usado como referencia de lo que ha venido sucediendo a lo largo de los años con los programas de AP del Estado para contrastarlo con los resultados de Educa Rural.

En el Perú el AP ha tenido tres periodos: desde su creación en el 2011; el periodo de revisión y rediseño entre el 2011 y 2012; y la implementación del rediseño a partir del 2013 (Chinen, 2017). El informe de FORGE hace un recorrido entre los tres periodos indicando la línea de tiempo entre uno y otro. Para efectos de este capítulo ahondaremos en los resultados encontrados en el tercer periodo, es decir, en la implementación del rediseño.

Como hallazgos previos, se encontró que la edad promedio de los acompañantes pedagógicos era de un poco más de 40 años, con una mayor participación de la cohorte de 45 a 50 años (se han buscado acompañantes con amplia experiencia) (Chinen, 2017) y se iniciaron programas de mentoría a docentes jóvenes. El informe buscaba dar respuesta a dos interrogantes: ¿el AP ha generado un impacto significativo en el rendimiento escolar de los estudiantes que culminan el segundo ciclo de la EBR? y ¿qué factores han limitado o facilitado el impacto del AP sobre el rendimiento escolar? Para ello se identificaron las escuelas a las que se impartiría el programa de AP y escuelas análogas a estas para hacer más apropiada la comparación. Los resultados mostraron que existe evidencia de que el AP ha tenido efectos positivos sobre el rendimiento escolar (Chinen, 2017).

Tabla 1

VARIABLES QUE CONTRIBUYEN O LIMITAN EL IMPACTO DEL AP EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR SEGÚN EL STUDIO DE FORGE

Aspecto a analizar	Resultados encontrados
Características del acompañante	<p>Sexo del acompañante: no impacta de manera significativa</p> <p>Grado académico del acompañante: el grado de bachiller del acompañante contribuye positivamente, mientras que el tener postgrado muestra alguna evidencia de contribuir, pero no de manera regular (muestra mayor evidencia de su aporte en matemática, no en comprensión lectora). Por otro lado, la licenciatura no muestra evidencia de aporte adicional.</p> <p>Experiencia laboral previa: Cuando la experiencia laboral previa del acompañante es significativa, resta al efecto del AP (sobre todo en los resultados de comprensión lectora). La experiencia en escuelas multigrado, muestra evidencia tener un efecto positivo ambas áreas (matemática y comprensión lectora).</p>
Características del aula	Las aulas multigrado no presentan evidencia de afectar el impacto del AP como era la hipótesis inicial, mientras que el sexo de los estudiantes sí afecta el impacto del AP, sobre todo en matemática.

Fuente: Elaboración propia a partir del informe FORGE, 2017

Sería relevante incorporar temas motivacionales, teniendo que redefinir los filtros de selección de los acompañantes sobre el manejo de habilidades blandas (Chinen, 2017). Con ello, se debería incluir una evaluación de competencias docentes en la visita de diagnóstico y no solo una evaluación del perfil de aprendizaje de los alumnos (Chinen, 2017). El AP debe tener metas explícitas a alcanzar y un periodo de tiempo bien definido para evaluaciones intermedias en las que se realicen análisis de lo logrado e identifiquen medidas de mejora (Chinen, 2017). Se deben asegurar también mecanismos para transferencia de lo enseñado en las instituciones de formadores a los acompañantes (Chinen, 2017).

En un estudio dirigido por Soltau, Sanz y Rodríguez (2013) se identificaron oportunidades de mejora sobre las condiciones de trabajo de los acompañantes y formadores en el Perú. Según el informe, la carga laboral de los acompañantes es excesiva, por el ratio de atención a docentes (número de IEP por acompañante pedagógico); reportes e informes; documentación administrativa requerida (plan de trabajo) y atención a demandas adicionales de la DRE o UGEL correspondiente. En un estudio posterior de Rodríguez, Leyva y Hopkins (2016), se indica que el ratio promedio de docentes por acompañante era de nueve.

En el año 2013, el programa de AP del Estado comenzó a implementar la formación de acompañantes. Así, se eligió la institución que formaría a los formadores, se amplió la cantidad de docentes de inicial y primaria, se atendió con prioridad las escuelas unidocentes multigrado de zona rural, se hizo un acompañamiento diferenciado para escuelas con estudiantes vernáculo-hablantes y se definieron competencias básicas de los docentes a observar en el acompañamiento (Rodríguez, Leyva y Hopkins, 2016). Dicho estudio concluye que “experiencias en ambientes multigrado y formación universitaria, de los acompañantes, aportan a explicar mayores impactos” en los resultados académicos de los estudiantes.

En este contexto, esta investigación, tiene como objetivo evaluar los procesos de implementación del componente formativo (FI, FC, AP) de Educa Rural. Con ello, se evaluará las necesidades de formación de los BD actuales y egresados del programa para conocer si la formación de Educa Rural responde o respondió a sus requisitos formativos, así como recoger y analizar sus percepciones al respecto en el marco de lo presentado en la literatura sobre la formación continua. La relevancia de esta evaluación radica en que Educa Rural nunca ha tenido una evaluación de procesos y es una organización que está en proceso de implementación y modificaciones continuas. A partir de los resultados obtenidos, Educa Rural podrá implementar mejoras a su modelo. Además, otras organizaciones de esta naturaleza podrían beneficiarse de esta evaluación (a nivel nacional e internacional). Para ello, se hace una evaluación de qué tanto valoran los BD y los egresados los temas, la metodología y los contenidos brindados por el programa y sus componentes de formación tanto para la FI, FC y AP.

Método

El objetivo de esta evaluación es responder al problema de evaluación sobre la pertinencia formativa de Educa Rural con sus BD actuales y BD egresados, quienes enseñan o enseñaron por dos años, en IEP de zonas rurales de Perú. Para tal fin, el diseño de esta evaluación corresponde a un enfoque metodológico mixto de investigación evaluativa de los procesos de implementación, con el objetivo de lograr una perspectiva más amplia y profunda del programa a analizar (Hernández, 2014). Así, se realizará una investigación evaluativa. Esta hace una importante contribución para mejorar programas o políticas sociales, siendo una herramienta valiosa para el desarrollo educativo y social, a partir de la aplicación de los métodos de la investigación social para emitir juicios de valor y tomar decisiones sobre los funcionamientos y eficacia de los programas sociales, incluidos los educativos (Rossi, 2004).

Los componentes cualitativos de esta evaluación se abordaron desde un enfoque de análisis temático (Mertens, 2010), y para los componentes cuantitativos, el tipo de diseño corresponde a uno no experimental de tipo descriptivo (Hernández, 2014), en el marco de una evaluación de procesos de implementación de programas (Rossi, 2004).

Con el objetivo de detallar el diseño y metodología empleada, en primer lugar se presentarán las características de los participantes a evaluar. Luego se presentarán las medidas y técnicas de recolección variables e instrumentos, para finalmente describir los procedimientos empleados.

Participantes

En esta evaluación, los participantes para el estudio estuvieron constituidos por los jefes del programa, BD actuales, BD egresados del programa y acompañantes pedagógicos.

Para la fase 1, los entrevistados fueron seis actores claves: dos jefes del programa (personas con puestos de toma de decisión de la organización), dos egresados del programa con carrera profesional docente y dos egresados con una carrera profesional no-docente y que actualmente trabajan en el sector educación. Para la fase 2, se entrevistaron a 6 acompañantes pedagógicos de un total de 8 y se envió la encuesta a todos los BD actuales en el 2017 (87 personas) y todos los BD egresados en para la misma fecha (244 en total), desde la primera promoción hasta los que egresaron en diciembre 2016. De ellos, 63 BD actuales y 160 BD egresados respondieron la encuesta, obteniendo un 27,5% de omisión entre los BD actuales y 34,4% entre los BD egresados del programa.

Respecto a quienes no respondieron la encuesta, se tiene la siguiente información de los BD actuales, 24 no respondieron la encuesta, ellos tenían 27.2 de edad promedio ($DE=3.7$), el 27.5% era docente y el 72.4% era no-docente. Además, el 79.3% eran mujeres y el 20.7% eran hombres. De los BD egresados, 84 no respondieron la encuesta, ellos tenían 30.5 de edad promedio ($DE=3.8$), el 29.8% era docente y el 70.2% era no-docente. Además, el 66.7% eran mujeres y el 33.3% eran hombres. Para evitar que exista sesgo en los resultados por los que no respondieron la encuesta, se ha triangulado la información a través de encuestas y entrevistas a BD egresados, jefes del programa y acompañantes pedagógicos.

La edad promedio de los BD actuales ($M=30.6$; $D.E.=6.43$) que respondieron la encuesta era mayor que la de los BD egresados ($M=30.09$; $D.E.=3.11$). Del total de los encuestados el 73% eran mujeres y el 27% hombres. Lamentablemente no se cuenta con información de la experiencia previa de los BD actuales ni egresados, por lo que esta información no puede ser analizada.

Respecto a las carreras de procedencia de los BD actuales, 30.2% de los encuestados fueron docentes y 69.8% no-docente y de los BD egresados, 23.1% fueron docente y 76.9% no-docente. Las carreras de procedencia de los no-docente se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 2

Carrera de origen de los BD actuales y egresados no-docentes

	BD actuales	BD egresados
Administración / negocios	9	21
Antropología, sociología, ciencias políticas	2	5
Arte, diseño gráfico	2	1
Biología	0	3
Ciencias de la Comunicación	9	24
Derecho	3	10
Economía	3	3
Salud (enfermería, odontología, obstetricia)	0	6
Historia	0	5
Ingeniería	8	14
Literatura, traducción	2	4
Psicología	5	23
Trabajo Social	0	1
Total	43	120

A los entrevistados se les entregó un consentimiento informado explicando la confidencialidad de la información (ver apéndice A). En este se manifestó que no se revelaría la identidad de los participantes ni de la organización (a solicitud de la misma para poder hacer este estudio) y que los resultados serían analizados de manera grupal. En el caso de las encuestas a BD actuales y egresados del programa el consentimiento informado (ver apéndice B) estaba al inicio de la encuesta que fue de carácter virtual. En este formulario de google, que fue enviado por correo electrónico a todos los BD actuales y egresados, los encuestados podían indicar si querían participar o no de la evaluación de manera voluntaria.

Así también, los participantes fueron informados de que podían retirarse del estudio cuando lo considerasen, siendo libres de responder o no las encuestas en un periodo determinado o de no culminar de las entrevistas si lo consideraban pertinente.

Medición y técnicas de recolección

En la primera fase de la evaluación se realizaron entrevistas semiestructuradas según los participantes a evaluar y se emplearon dos guías de entrevistas semiestructuradas con 20 preguntas aproximadamente cada una: (i) para los jefes del programa y (ii) para egresados docentes y no-docentes. Durante la primera parte de la entrevista a los jefe del programa la guía (ver apéndice C) se buscaba conocer sobre los inicios del programa de formación, sus objetivos actuales y cómo fue concebida. Luego se indagó sobre la formación brindada durante los dos años: FI, FC y acompañamiento; levantando información sobre cómo se realiza, cuáles son los aportes de cada parte del programa, sus falencias y principales desafíos. Finalmente la entrevista culminó con reflexiones sobre lo realizado hasta el momento y los retos para el futuro.

Para la entrevista a egresados del programa con carrera docente y no-docente (ver apéndice D), en la fase inicial se buscaba conocer más sobre los egresados, cuál fue su motivación para ingresar a la organización, qué expectativas tenían al ingresar. Luego, se indagó sobre su experiencia en el programa, qué análisis así como tienen al respecto, cómo evalúan la formación recibida, entre otros. Finalmente, la entrevista culminó con reflexiones generales sobre el programa.

En cuanto a la segunda fase de la evaluación, se empleó una metodología mixta para recoger información primaria de acompañantes (a través de una entrevista semiestructurada) y de los BD actuales y BD egresados (a través de una encuesta con preguntas cerradas). Para la entrevista a acompañantes se utilizó también una guía de entrevista para acompañantes pedagógicos (ver apéndice E). Para realizar la encuesta, se trabajó con una matriz de evaluación que alineó la evaluación con las distintas áreas y los distintos actores.

Para la parte cuantitativa, se utilizó un cuestionario con 67 preguntas organizadas en tres áreas luego de realizar un análisis factorial exploratorio con rotación VARIMAX para asegurar la validez empírica (ver apéndice F). Además, se encontró que los valores eran confiables, siendo todos mayores a .8, con una consistencia interna adecuada (George y Mallery, 2003, p. 231).

Tabla 3

Coefficiente de confiabilidad de las variables cuantitativas

Áreas Evaluadas	α de Cronbach
FORMACIÓN INICIAL	
Evaluación de la preparación de la FI	.88
Utilidad de las sesiones de la FI	.85
FORMACIÓN CONTINUA	
Evaluación de la preparación de la FC	.93
Utilidad de las sesiones de la FC	.87
ACOMPañAMIENTO	
Evaluación del proceso de acompañamiento recibido	.94
Utilidad del proceso de acompañamiento recibido	.91

Procedimientos

Para iniciar la evaluación del programa sujeto de esta investigación, se solicitó permiso a la organización que lo realiza. Para poder contar con el permiso pertinente, la organización solicitó no revelar el nombre de la misma por políticas de la red organizacional a la que pertenece. Por ello, se le asignó el seudónimo de “Educa Rural”.

Una vez con el permiso concedido por la organización, se procedió a elaborar una matriz de evaluación para poder estructurar las preguntas de la entrevista y la encuesta. Antes de aplicar la evaluación, el estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La evaluación estuvo comprendida en dos fases. La primera fase fue cualitativa con entrevistas a actores clave, tales como el director de programa, el coordinador de acompañantes pedagógicos y egresados del programa. La información de la primera fase sirvió para la

creación de los instrumentos de la segunda fase. Esta segunda fase combinó dos etapas, la primera fue una etapa cualitativa centrada en los acompañantes pedagógicos; mientras que la segunda etapa de la segunda fase fue cuantitativa, con encuestas para los BD actuales del programa y BD egresados del mismo. Para la primera fase se realizaron entrevistas a través del muestreo por cuotas y para la segunda fase, las encuestas se realizaron a través del muestreo estratificado.

Las encuestas estuvieron divididas en tres secciones, al igual que las entrevistas y tuvieron un total de 56 preguntas (20 minutos aproximadamente para responderlas) (Apéndice F). Cada entrevista, tanto de la fase 1 como de la fase 2, tuvo una duración de 45 minutos aproximadamente y se realizaron en el tercer trimestre del año 2017.

Luego de la elaboración de las guías de entrevista para actores clave, según los objetivos de la matriz de la evaluación del programa, estas se pilotearon con un actor clave para luego afinarlas y finalmente realizar las entrevistas a los demás actores clave (jefes del programa, egresados de carrera docente y egresados de carrera no-docente). Antes de iniciar las entrevistas se entregó un consentimiento informado a cada entrevistado con la finalidad que puedan conocer los lineamientos de la investigación, teniendo claridad de que puedan retirarse cuando lo estimen necesario y que no estaban obligados a responder. Estas entrevistas fueron grabadas con el permiso de cada entrevistado y se transcribieron para proceder con el análisis con el fin de identificar temas clave que permitan responder a los objetivos de investigación. Estas grabaciones serán borradas 6 meses después de concluida la investigación evaluativa. Asimismo, esta primera fase permitió ajustar los instrumentos cualitativos y cuantitativos de la segunda fase.

Para la segunda fase se pilotearon también los instrumentos cualitativos y cuantitativos. La entrevista a acompañantes fue pilotada con una persona y las encuestas a BD actuales y

egresados fueron piloteadas con 8 personas cada una. Una vez que se pilotearon los instrumentos se realizaron las modificaciones necesarias y se procedió a enviar los instrumentos a toda la población (87 BD actuales y 244 BD egresados). Las entrevistas a los acompañantes se realizaron vía telefónica, por encontrarse todos en distintas regiones. Al igual que en la primera fase, se entregó un consentimiento informado a los acompañantes antes de iniciar la entrevista. Por otro lado, las encuestas a los BD y egresados del programa fueron enviadas a través de correo electrónico en formato virtual (formulario de google). En esta, se incluyó una sección inicial con el consentimiento informado, en caso los participantes no aceptaran dicho consentimiento, la encuesta culminaba automáticamente. Además, podían retirarse cuando lo estimasen pertinente.

Análisis de datos

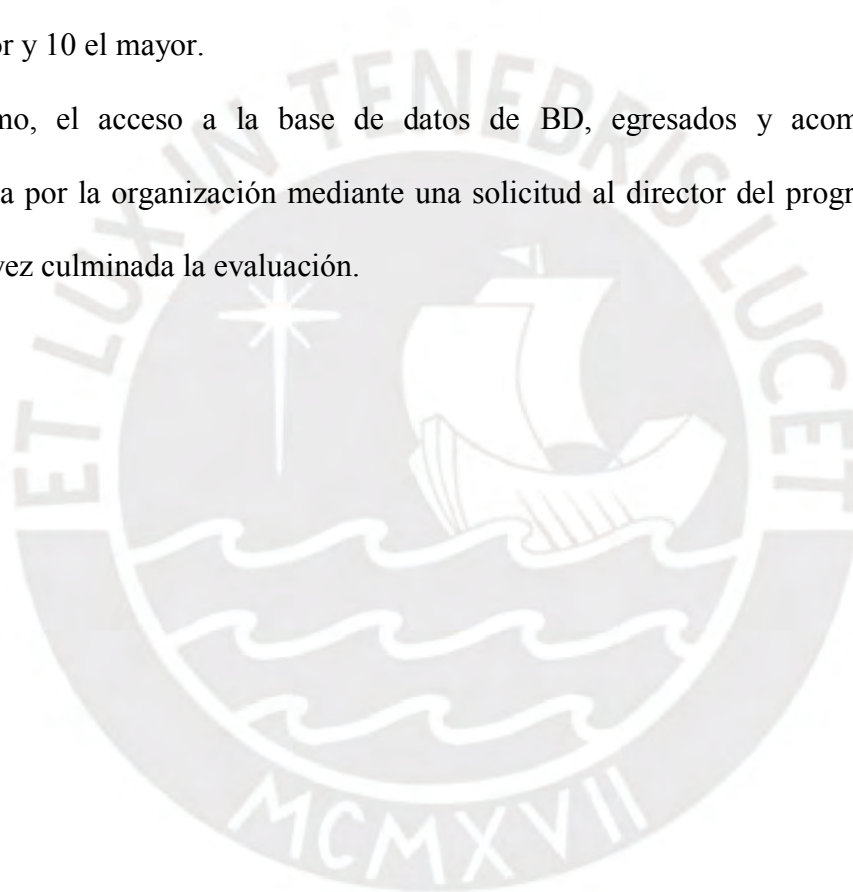
La información de las entrevistas fue analizada a través de un análisis temático tratado de manera grupal. Mientras que la información de las encuestas se analizó realizando estadísticas descriptivas y de correlación con los resultados. Tanto la información cualitativa como cuantitativa se interpretó según los objetivos de la evaluación y se realizó un análisis conjunto de los resultados, tal como se le indicó a los participantes.

En el análisis cuantitativo se realizaron estadísticos descriptivos de las encuestas realizadas a BD actuales y BD egresados del programa a evaluar para poder tener claridad sobre los resultados obtenidos. Para tal fin se encuestaron a 160 BD egresados y 63 BD actuales y se entrevistaron a un total de 12 personas: 6 en la primera fase de investigación y 6 en la segunda. Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico SPSS 22 en la computadora personal de la evaluadora a la cual se accede a través de una contraseña de la que

solo ella tiene conocimiento. Como se indicó, esta información será presentada de manera conjunta con los datos cuantitativos.

Cabe precisar que la mayoría de preguntas cuantitativas a analizar se encuentran en una escala Likert de 1 al 5, donde 1 es el puntaje menor expresando menor conformidad y 5 es el puntaje mayor expresando mayor conformidad o acuerdo con lo expresado en los ítems. Las preguntas generales de cada bloque son las únicas en escala Likert de 1 al 10, donde 1 es el puntaje menor y 10 el mayor.

Por último, el acceso a la base de datos de BD, egresados y acompañantes fue proporcionada por la organización mediante una solicitud al director del programa y esta se eliminó una vez culminada la evaluación.



Resultados

Con el fin de evaluar y analizar el componente formativo del programa, los resultados se presentarán en tres bloques. Un primer bloque sobre la FI, un segundo bloque sobre la FC y un último bloque sobre el AP recibido a lo largo del programa. Para cada uno de los bloques se presentarán los análisis descriptivos pertinentes según condición del participante (BD actual o BD egresado), carrera de procedencia (docente o no-docente), así como las posibles interacciones entre estas variables y un análisis de las entrevistas a los implicados en el estudio.

Antes de presentar el detalle de los resultados, es oportuno ahondar en las motivaciones de los docentes y los no-docentes para participar de un programa de esta naturaleza. El 42% de BD actuales docentes del programa indicaron que su motivación inicial para participar fue sentirse identificados con la misión o visión de Educa Rural y encontrar un grupo de gente con su misma pasión por la educación. El 21% indicó que querían trabajar en zonas rurales del país y mejorar la educación ahí. Por otro lado, el 16% postuló motivado por el crecimiento personal que pensaron tendrían producto de la experiencia. En cuanto los BD actuales con carrera profesional diferente a la docencia, el 20% indicó sentirse identificado con la misión o visión de Educa Rural. Otro 20% mencionó que postularon pues tenían el deseo de retribuir a la sociedad la educación que habían recibido. Un 18% indicó que querían trabajar en zonas rurales, mientras que un 11% manifestó haber tenido el deseo de servir al país a través de Educa Rural.

En cuanto los BD egresados docentes, el 40% indicó haber postulado debido a que se sintieron identificados con la misión o visión de la organización, 14% mencionó querer contribuir a mejorar la educación y 11% mencionó haber estado interesados en trabajar en zonas vulnerables o comunidades alejadas. Por otro lado, de los BD egresados no-docentes, el 22% mencionó haberse sentido identificados con la misión o visión de Educa Rural, el 21%

quería contribuir a mejorar la educación o retribuir a la sociedad las oportunidades que tuvieron, 10% indicaron querer conocer la realidad educativa del país, otro 10% expresó haber tenido un deseo de servir al país a través de Educa Rural y otro 10% manifestó haber querido inspirar a otros a través de su propia historia personal.

Adicionalmente, es importante mencionar que, antes de ingresar al programa el 47.5% de BD no-docente (indistintamente de ser BD actual o egresado) mencionó que no tenía la intención de trabajar en el sector educación una vez concluidos los dos años. Sin embargo, actualmente el 91% de BD no-docente se encuentra trabajando en el sector educación de una u otra manera (la mayoría en gestión educativa).

Formación Inicial brindada por Educa Rural

Según las diferentes entrevistas realizadas, la FI del programa evaluado suele durar cuatro semanas con espacios formativos desde las 8a.m. a 9p.m. En esta se brinda preparación en herramientas metodológicas para enseñar en aula, se propicia el aprendizaje colaborativo entre los BD del programa, se construye una cultura organizacional basada en generar un movimiento por la educación y se brinda formación en liderazgo para, a la vez, potenciar el liderazgo de los estudiantes.

El principal objetivo de la FI, que ocurre en el verano previo al inicio de clases del primer año del programa, es brindar las herramientas necesarias para ingresar al aula de clases como docente (Jefe 2). Sin embargo, considerando lo indicado en las entrevistas sobre los cambios en la FI y el hecho de que no exista un modelo definido para todos los años, se puede inferir que no existe una propuesta formativa definida, sino lineamientos o ideas generales sobre las que modifican la malla año a año.

Tomando ello en cuenta, en la tabla 4 se presenta cómo evalúan los BD actuales y los egresados del programa la FI recibida.

Tabla 4

Promedio de puntajes de la percepción sobre la formación inicial según tipo de beneficiario

	BD actual				BD Egresado			
	No-docente	DE	Docente	DE	No-docente	DE	Docente	DE
Al terminar tu FI te sentiste preparado/a para ingresar al aula como docente	2.9 _a	.81	3.8 _b	.83	3.3 _a	.85	3.8 _b	1.00
La FI me brindó las herramientas generales necesarias para enfrentar mi primer mes en aula	2.9 _a	.91	3.3 _a	.99	3.3 _a	.84	3.7 _b	.95
La FI me brindó las bases necesarias para lograr el objetivo de mejorar los resultados académicos de mis estudiantes	3.0 _a	.86	3.4 _a	.83	3.3 _a	.89	3.8 _b	.87
La FI me brindó los aprendizajes suficientes para las áreas curriculares que enseñé o enseñé	2.4 _a	.91	3.2 _b	1.03	2.7 _a	.97	3.4 _b	.99
En la FI me enseñaron herramientas pedagógicas pertinentes para usar en aula	3.3 _a	1.01	3.6 _a	.84	3.4 _a	.95	3.6 _a	.91
La FI me preparó para enfrentar las demandas de la comunidad educativa (padres de familia, docentes, etc.)	2.6 _a	.94	3.1 _a	.99	2.9 _a	1.01	3.2 _a	.99
En la FI aprendí estrategias de enseñanza relevantes para aplicar en aula	3.4 _a	.94	3.6 _a	.68	3.5 _a	.91	3.7 _a	.79

Nota: Los valores que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < .05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias. Las pruebas asumen varianzas iguales, utilizando la corrección de Bonferroni. Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5 era “totalmente de acuerdo”.

Como se puede observar, los BD egresados docentes se sintieron más preparados para ingresar al aula y mejorar los resultados académicos de sus estudiantes que los BD egresados no-docentes, mostrando una diferencia estadísticamente significativa en sus puntuaciones. Sin embargo, este punto difiere de lo indicado en las entrevistas. En ellas, los BD egresados no-docentes mencionaron que la FI era suficiente para ingresar al aula, en tanto que los egresados docentes indicaron que la preparación era una base, pero no era suficiente (“Es suficiente para generar cultura, pero no necesariamente para estar en el aula. Faltó didáctica específica”

Egresado docente 1). Adicionalmente, los acompañantes indicaron que la FI no era suficiente para ingresar al aula, refiriéndose a los contenidos brindados.

Considerando lo indicado en las entrevistas, los BD egresados docentes, en comparación con los BD egresados no-docentes de profesión, indican haberse sentido menos preparados para ingresar al aula después de la FI recibida, con menos herramientas y base para mejorar los resultados académicos de sus estudiantes. Esto, puede deberse a que el conocimiento previo que tienen sobre la práctica pedagógica les permite saber de las demandas del aula antes de ingresar a ella. Por otro lado, durante las entrevistas, los BD egresados no-docentes indicaron comprender que la FI no buscaba convertirlos en docentes, sino en brindarles herramientas básicas, mientras que los egresados docentes indicaban que buscaban mejorar sustancialmente su práctica pedagógica luego de la FI recibida "...como complemento de la formación recibida en sus casas de estudio superior..." (Egresado Docente 1).

Por otro lado, en la tabla 4 se puede observar que tanto los docentes como los no-docentes que son BD actuales dieron puntajes bajos a la formación para enfrentar las demandas de la comunidad educativa. Además, los BD egresados puntúan a la FI con mayor puntaje ($M=3.3$, $D.E= .72$) que los BD actuales ($M=3.1$, $D.E= .69$). En general, con lo encontrado en la encuesta, los docentes, valoran más que los no-docentes (indistintamente si son BD actuales o egresados) la preparación inicial para ingresar a aula, mejorar los resultados académicos de sus estudiantes, preparación necesaria para las áreas curriculares que enseñarían y demandas de la comunidad (ver tabla 3). Por otro lado, aquellos con carrera docente ($M=3.5$, $D.E= .73$) valoran más los diversos aspectos de la FI en comparación con aquellos que no tienen carrera docente ($M=3.1$, $D.E= .69$). Con ello, y según las encuestas realizadas, se puede inferir que la FI brindada es más valorada por los docentes, como complemento a su formación universitaria. Esto se puede deber a que, como se menciona en el informe de la UNESCO, la formación

superior para los docentes necesita otros espacios de formación como complemento y la FI de Educa Rural, para ellos, es más bien una formación adicional (UNESCO, 2002).

Además, al hacer la comparación entre BD actuales y egresados, indistintamente de la carrera de procedencia, los BD egresados del programa valoran más la FI para hacer frente al primer mes de ingreso al aula ($M=3.4$, $D.E=.88$) y a la FI para mejorar los resultados académicos de sus estudiantes que los BD actuales ($M=3.0$, $D.E=.95$).

El ítem con menor valoración, tanto por los BD actuales no-docentes y los BD egresados no-docentes, es el de la formación respecto a las áreas curriculares a enseñar, en la que los no-docentes le brindan el menor puntaje con una diferencia estadísticamente significativa respecto al brindado por los docentes. Esto podría deberse, como se indicó en las entrevistas, a que durante el desarrollo de la FI, aún no se tiene claridad respecto a qué área curricular y nivel se enseñará durante los dos años del programa (alineado a los tramos de contratación del MINEDU (MINEDU, 2018)). Al ser un programa que cubre plazas vacantes de IEP, tienen que esperar al segundo tramo de la tercera etapa de contratación docente, después de que efectivamente nadie se presentó a dichas plazas, para saber dónde podrían enseñar (esto lo saben los últimos días de febrero) (MINEDU, 2018). Sin embargo, hay un grupo de BD que enseñarán en escuelas unidocente multigrados, estos podrían tener asignada su plaza antes de que acabe la FI del programa. Adicionalmente, durante las entrevistas, los egresados docentes indicaron que falta enseñar nuevos enfoques educativos durante la FI.

Como complemento, en la tabla 5, se puede observar que de manera general, la FI fue mejor puntuada por los egresados, sean docentes o no, que por los BD actuales, con una diferencia significativa (en una escala Likert del 1 al 10):

Tabla 5
Promedio general de la formación inicial recibida en el programa

Tipo de BD	No-docente	DE	Docente	DE
BD actual	6.1 _a	2.0	6.5 _a	2.1
BD egresado	6.9 _a	1.6	7.5 _a	1.4

Nota: Los valores que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < .05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias. Las pruebas asumen varianzas iguales, utilizando la corrección de Bonferroni. Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5 era “totalmente de acuerdo”.

A pesar de que, como se mencionó en las entrevistas, año a año se busca mejorar la FI, los BD actuales otorgan un menor puntaje en comparación con los BD egresados del programa. Esto aunque los jefes del programa aseguran que la formación que ahora se brinda es de mayor calidad que la de los años iniciales, haciendo referencia a la curva de aprendizaje del programa y a que este ha sido cambiado constantemente buscando la mejora. Aunque es conveniente indicar que “diferente” no siempre es mejor. Según uno de los jefes: “al comienzo la FI se basaba en formar docentes con propósito. La organización ha madurado, entendiendo que este espacio es el inicio de un camino más largo. Cada año la FI ha sido distinta, con foco distinto.” (Jefe 1). Al mencionar “docentes con propósito” se referían a que se formaba a los BD pensando en que todos se quedarían enseñando en aula después de su experiencia de dos años, así, en un inicio, las sesiones estaban pensadas en lo que pasaba en un aula de clases (planificación de clases, desempeño docente, evaluación académica) y no en la experiencia integral que vive un BD al ir a enseñar a una comunidad rural (incluyendo el trabajo con la comunidad) (Jefe 1).

Adicionalmente, los BD actuales brindan un menor puntaje ($M=6.25$, $D.E= 2.02$) que los egresados ($M=7.02$, $D.E= 1.60$) al evaluar la FI de manera general (ver figura 1). Esto pese a que en las entrevistas, los jefes del programa indicaron que los contenidos de la FI han ido mejorando con los años, recibiendo ahora, los BD actuales, una mejor propuesta formativa inicial. “Cada año la FI ha sido distinta, ninguno es réplica del otro” (Jefe 2).

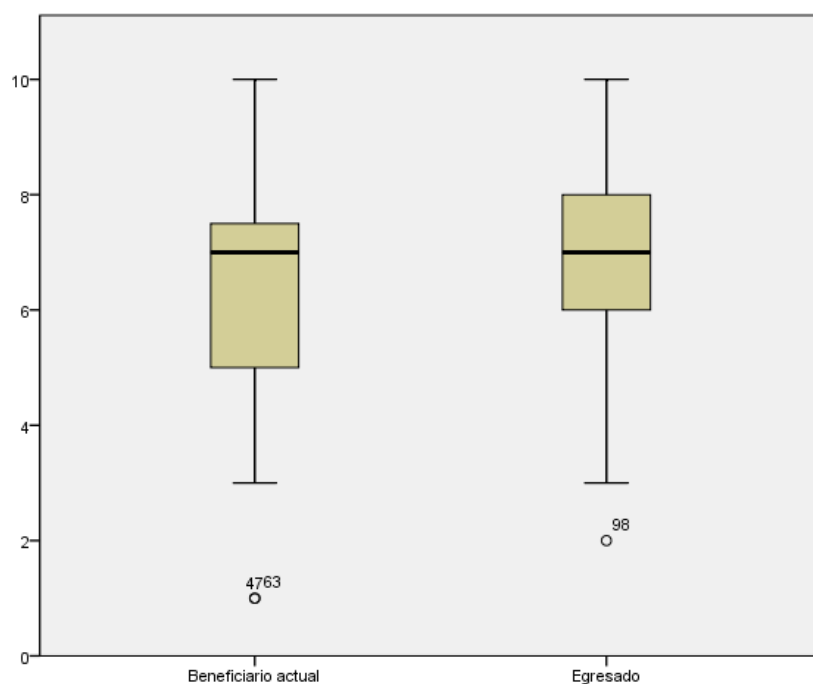


Figura 1: Resultados de la evaluación general del programa usando gráficos de cajas para representar la opinión de los BD actuales y BD egresado.

Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5 era “totalmente de acuerdo”.

Tabla 6

Promedio de puntajes de utilidad de las sesiones de formación inicial

	BD		BD Egresado	
	Actual	DE		DE
Utilidad de las sesiones de liderazgo enseñadas en la FI	3.8 _a	1.1	3.9 _a	1.0
Utilidad de las herramientas de planificación de aula enseñadas en la FI	3.7 _a	.9	3.8 _a	.9
Utilidad de las estrategias de enseñanza para aplicar en aula enseñadas en la FI	3.4 _a	.9	3.7 _b	.9
Utilidad del conocimiento disciplinar del curso para el nivel a enseñar durante la experiencia enseñadas en la FI	3.0 _a	1.0	3.1 _a	1.1
Utilidad de técnicas de manejo de clima del aula enseñadas en la FI	3.4 _a	1.0	3.6 _a	1.1
Utilidad de las sesiones de cultura de la FI	3.3 _a	1.0	3.8 _b	1.0

Nota: Los valores que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < .05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias. Las pruebas asumen varianzas iguales, utilizando la corrección de Bonferroni.

Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5 era “totalmente de acuerdo”.

Respecto a la utilidad de las sesiones de la FI, se encontró que las sesiones de liderazgo fueron las que tuvieron un mayor puntaje, mientras que fue poca la utilidad del conocimiento disciplinar del curso para el nivel a enseñar en la FI. Una vez más, este dato se ratifica con las

entrevistas realizadas, en donde indican que durante el proceso de FI no se sabe aún a qué colegios ni qué cursos o grados enseñarán los BF actuales. En línea a ello, los acompañantes indicaron que durante este periodo se brinda una formación general y no específica. En este punto se les da lineamientos generales sobre cómo ingresar a una nueva comunidad de contexto rural, pero reciben capacitaciones específicas del área ni del nivel al que enseñarán (jefe 2). Esto se da, pues según el proceso de contratación del MINEDU, recién en febrero (cuando ya acabó el periodo de FI de Educa Rural), se tiene conocimiento de los puestos vacantes en zona rural.

Como se puede observar en la tabla 6, para los egresados, las sesiones de mayor utilidad con una diferencia significativa en comparación con los BD actuales del programa, fueron las de estrategia de enseñanza para aplicar en aula y las sesiones de cultura. Esto se puede deber al cambio de estrategia que tiene la FI cada año. Como mencionaba el jefe 1, en los primeros años (formación que recibieron los BD egresados), la FI estaba más enfocada en estrategias de enseñanza para aplicar en aula que en los últimos años (formación recibida por los BD actuales). Adicionalmente, es importante mencionar que ha habido “mucho cambio en el foco de formación de cada promoción. No hay continuidad año a año para poder ver resultados consistentes o poder comparar” (Acompañante 2) y “hay una falta de sistematización de la FI, han habido constantes cambios entre una y otra” (Jefe 2).

Otros aspectos que fueron mencionados durante las entrevistas, serán señalados a continuación. En primer lugar, se percibe un aporte positivo la formación de cultura durante la FI, que hace referencia a la inspiración y conexión con el propósito de la organización y construcción de un movimiento por la educación (alineamiento con la misión y visión de la organización de que más estudiantes reciban una educación de calidad indistintamente de su región). Así, también coinciden que, durante los primeros años de la organización, el foco

formativo fue más para transmitir la cultura organizacional que en temas pedagógicos, y con el paso de los años este aspecto de dicha cultura se ha ido perdiendo.

Un segundo aspecto corresponde a los espacios de auto-conocimiento y liderazgo personal los cuales fueron altamente valorados por los BD entrevistados, en línea a lo mencionado por Calvo (2008), sobre la importancia de los espacios de reflexión personales sobre lo que es educar. Asimismo, otro aspecto mencionado fue la cantidad de sesiones durante la FI, percibidas como “abrumadoras” y agotadoras pues, según se indicó en las entrevistas, los espacios formativos comenzaban a las 8 de la mañana y terminaban a las 9 de la noche.

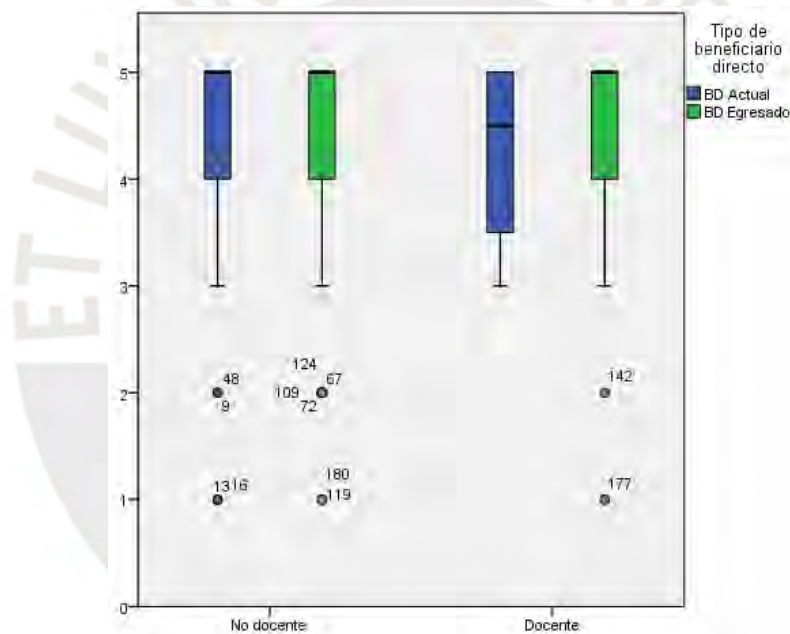


Figura 2: Resultados de la probabilidad de asistir a la FI si hubiera sido opcional, usando gráficos de cajas para representar la opinión de los BD actuales y BD egresado.

Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “nada probable” y 5 era “totalmente probable”.

Por último, en la figura 2 se grafican las respuestas de los BD actuales y egresados sobre la probabilidad de haber asistido a la FI de Educa Rural si esta hubiera sido opcional. En este gráfico podemos ver que la mayoría de los BD indicaron que hubiera sido entre probable o muy probable que asistan de todas formas. Los BD egresados docente fueron los que puntuaron más alto esta pregunta ($M=4.5$, $D.E=.9$), mientras que los BD actuales docentes fueron los

que puntuaron en general, más bajo a esta afirmación ($M=4.2$, $D.E=.9$). Pero en general, no hay diferencia significativa entre los cuatro grupos de participantes.

A modo de conclusión, a lo largo de los años la FI de Educa Rural ha ido cambiando con el objetivo de ser cada vez más significativa y pertinente para la experiencia de los BD, pero estos cambios no han sido suficientes para asegurar una experiencia rigurosa para todos. Durante los primeros años se hacía énfasis en la formación para ingresar al aula y ahora se hace énfasis en el trabajo con la comunidad (Jefe 1). Sin embargo, también se indica que se ha hecho demasiado énfasis en reforzar temas de cultura, sobre todo en los primeros años (alineamiento con la misión de organización), y poco en los aspectos pedagógicos. Así se hace necesario mejorar la formación en pedagogía para docentes y no-docentes. Adicionalmente, no existe una malla formativa sólida sobre la que se base la FI y los lineamientos que pudieran tener pasan a un segundo plano cuando hay tantas modificaciones de año a año. Con ello, la falta de una malla formativa base no permite comparar lo ofrecido año a año. Sin embargo, a pesar de lo mencionado, los BD (tanto docentes como no-docentes y actuales o egresados) afirmaron que sería probable o muy probable que hubieran participado de la FI aunque esta no hubiera sido obligatoria.

Formación continua brindada por Educa Rural

Durante los dos años del programa, los BD cuentan con cuatro espacios formativos por año. Cada uno se realiza en un fin de semana presencial (de entre 2 a 3 días), en donde todos los BD se reúnen para aprender de diversos temas según las necesidades del grupo identificadas a través de los acompañantes. Según lo indicado por todos los acompañantes en las entrevistas, se levanta información de las necesidades de los BD actuales a partir de la observación en aula y las conversaciones uno a uno. Son los jefes de programa quienes definen, cuáles serán los

contenidos de estos espacios formativos a partir de la información levantada por los acompañantes.

Así, estos espacios tienen el objetivo de fortalecer temas pedagógicos con especialistas (Acompañante 2), brindar herramientas para el aula y conocer más la realidad educativa (Acompañante 3), reconexión con el propósito (Acompañante 4) y que el BD pueda capacitarse para potenciar el liderazgo de sus estudiantes (Acompañante 5). Estos espacios “deberían permitirles aprender más para hacer mejor su trabajo y en armonía con las competencias que el currículo busca en ellos”- Jefe 2.

Sin embargo, uno de los desafíos más grandes de estos espacios es la falta de disciplina y compromiso de algunos BD (Acompañante 5), pues no realizan los trabajos previos a estos espacios para sacarles el mayor provecho. Así también, tener que lidiar con muchos BD por acompañante dificulta la labor, considerando que los acompañantes deben trasladarse por varias regiones del país para llegar a ellos (Acompañante 5). Esto último está alineado a lo mencionado por Soltau, Sanz y Rodríguez (2013) sobre la dificultad de los acompañantes ante el ratio de atención a docentes.

Según lo indicado por los jefes del programa, la FC de Educa Rural no siempre fue realizada como se hace hoy en día. Desde el año 2010 al año 2014, la FC se realizaba cada dos sábados en Lima (cuando la mayoría de BD se encontraba trabajando en Lima y periferias); luego, durante los años 2015 y 2016, se hicieron 4 sesiones de FC regionales cada año (en Cajamarca, Lima y Arequipa de manera simultánea); recién desde el año 2017 estos espacios de FC son nacionales. Estos cambios se debieron a los cambios de estrategia de la organización (Jefe 2). Como se mencionó, en un inicio Educa Rural se centraba en dotar de profesionales a IEP de zonas vulnerables de Lima, ahora se centra en dotar de profesionales a puestos vacantes en zona rural o IEP unidocente multigrado. Con este cambio organizacional, ya no se podían

tener sesiones cada dos semanas en Lima, por lo que se pasó a un formato regional. Luego, para asegurar la calidad de los espacios de FC es que se centraliza todo en un solo lugar (Jefe 2).

Con lo indicado anteriormente, aseguran estar realizando una formación cada vez más rigurosa para asegurar la calidad de todos los espacios de FC. Por ello, se cuenta con la presencia de especialistas para temas específicos. Asimismo, los jefes mencionan que aún se necesita seguir trabajando temas de pedagogía y didáctica durante estos espacios. Esto coincide con la percepción de los BD respecto a la formación recibida.

En línea a la falta de contenidos de pedagogía y didáctica en la FC, los BD egresados docentes mencionan que lo que más recuerdan de estos espacios son los momentos de inspiración y reconexión con el propósito y no tanto temas de didáctica o metodología. Un egresado docente mencionó no recordar que la información que les dieron en la FI haya tenido continuidad en la FC (Egresado docente 1). Así, la FC era complemento de la práctica en aula, pero no tenía relación necesariamente con la FI recibida.

Referente a la cultura que se transmitía en las sesiones, los entrevistados (Jefes, BD y acompañantes) coincidieron en la importancia de los espacios para reforzarla durante la FC (alineados al mismo propósito de trabajar por la educación). Sin embargo, también coincidieron en la falta de rigurosidad para conocer si efectivamente lo brindado en la FC resulta útil a los BD o no (mencionado por los Jefes y Acompañantes). Adicionalmente, los BD egresados no docentes indicaron en la entrevista recordar más el soporte emocional de estos espacios que la formación en pedagogía o didáctica, acotando que no todos los BD recibían la formación que necesitaban.

Con lo indicado previamente, procederemos a analizar lo recogido por los BD (actuales y egresados) en las encuestas y entrevistas respecto a la FC. A pesar de la diferencia entre los

formatos de FC (cada dos semanas, regional y nacional), es importante indicar que en ninguno de los casos había diferencia significativa entre los grupos de los egresados que tuvieron una FC cada dos semanas y los que tuvieron una FC de manera regional, por lo que los resultados serán analizados dividiendo únicamente en dos a los participantes: BD actual y BD egresado.

Tabla 7

Promedio de evaluación de las sesiones de FC según condición de los BD del programa

	BD Actual				BD Egresado			
	No-docente	DE	Docente	DE	No-docente	DE	Docente	DE
Las sesiones de FC me brindan o me brindaban las herramientas generales necesarias para mejorar los aprendizajes de mis estudiantes en aula	3.7 _a	.8	4.1 _b	.6	3.3 _a	1.0	3.6 _a	.9
Las sesiones FC me brindan o me brindaban las bases necesarias para lograr el objetivo de mejorar los resultados académicos de mis estudiantes	3.5 _a	.8	3.9 _a	.8	3.3 _a	1.0	3.8 _b	.8
En las capacitaciones me enseñan o me enseñaban herramientas pedagógicas pertinentes para usar en aula	3.5 _a	.9	3.8 _a	1.0	3.3 _a	1.0	3.8 _b	.8
Las sesiones de capacitación me preparan o me prepararon para enfrentar los distintos desafíos en aula	3.4 _a	.9	3.9 _a	.7	3.3 _a	1.0	3.7 _b	.8
Los contenidos de las sesiones de formación y capacitación son o eran aplicables al aula	3.7 _a	.8	4.1 _a	.8	3.3 _a	1.1	3.8 _b	.9
Lo que se enseña en las sesiones de FC influye o influyó en mi formación integral para seguir trabajando en el sector educación una vez terminada la experiencia de dos años	3.7 _a	1.0	4.2 _a	.8	3.2 _a	1.3	3.9 _b	1.0
En los espacios de FC aprendo o aprendí estrategias de enseñanza para aplicar en aula	3.5 _a	.7	4.0 _b	.9	3.3 _a	1.1	3.9 _b	.9

Nota: Los valores que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < .05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias. Las pruebas asumen varianzas iguales, utilizando la corrección de Bonferroni.

Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5 era “totalmente de acuerdo”.

Respecto a la evaluación de la preparación de la FC, llama la atención que los docentes puntuaran más alto en todos los ítems respecto a los no-docentes con diferencias estadísticamente significativas en todos (tanto los BD actuales como los BD egresados). Los

docentes, sean BD actuales o egresados, puntuaron más alto que los no-docente las estrategias de enseñanza para aplicar en aula con una diferencia significativa. Docente: ($M=3.9$, $D.E=.87$); No-docente: ($M=3.4$, $D.E=1.04$).

Asimismo, los BD actuales puntúan más alto en algunos ítems, en comparación con los egresados del programa, tales como en el uso de herramientas para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes (BD actuales ($M=3.8$, $D.E=.79$); BD egresados ($M=3.4$, $D.E=.96$); contenidos aplicables al aula (BD actuales ($M=3.8$, $D.E=.81$); BD egresados ($M=3.4$, $D.E=1.1$).

Tabla 8

Promedio de evaluación de la preparación recibida en los espacios de FC según su condición actual en el programa y carrera de procedencia

Tipo de beneficiario				Profesión de procedencia			
BD Actual	DE	BD Egresado	DE	No-docente	DE	Docente	DE
7.2 _a	1.6	6.8 _a	1.6	6.7 _a	1.6	7.3 _b	1.6

Nota: Los valores que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < .05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias. Las pruebas asumen varianzas iguales, utilizando la corrección de Bonferroni.

Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5 era “totalmente de acuerdo”.

En general, se puede apreciar que aquellos con formación docente valoran más los espacios de FC que aquellos con carrera no-docente, indistintamente de la etapa del programa en la que se encuentra (actual o egresado), con una diferencia estadísticamente significativa. Asimismo, aunque se evidencia que los BD actuales valoran más la formación continua recibida que los egresados, no hay diferencia significativa en el puntaje asignado por ambos.

Otro análisis más detallado y relevante es sobre la utilidad de las sesiones de FC, que se presenta en la tabla 9.

Tabla 9

Promedio de puntaje de utilidad de las diferentes sesiones de la FC según condición de los BD del programa

	Tipo de beneficiario directo				Carrera de procedencia			
	BD Actua		BD Egresado		No-docente		Docente	
	1	DE	DE	DE	DE	Docente	DE	
Utilidad de las sesiones de liderazgo enseñadas en la FC	3.9 _a	1.0	4.0 _a	1.0	3.9 _a	1.0	4.2 _b	.8
Utilidad de las herramientas de planificación de aula enseñadas en la FC	3.5 _a	1.2	3.5 _a	1.2	3.4 _a	1.2	3.6 _a	1.2
Utilidad de las estrategias de enseñanza para aplicar en aula enseñadas en la FC	3.6 _a	1.1	3.4 _a	1.2	3.5 _a	1.2	3.5 _a	1.2
Utilidad de técnicas de manejo de clima de aula enseñadas en la FC	3.4 _a	1.3	3.4 _a	1.3	3.4 _a	1.3	3.6 _a	1.3
Utilidad de las sesiones de cultura de la FC	3.3 _a	1.3	3.4 _a	1.3	3.3 _a	1.3	3.7 _b	1.2
Utilidad del conocimiento disciplinar del curso para el nivel a enseñar durante la experiencia enseñadas en la FC	3.1 _a	1.3	2.9 _a	1.4	2.8 _a	1.4	3.5 _b	1.2

Nota: Los valores que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < .05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias. Las pruebas asumen varianzas iguales, utilizando la corrección de Bonferroni. Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5 era “totalmente de acuerdo”.

Como se puede observar en la tabla 9, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los BD actuales y los BD egresados respecto a la utilidad de las sesiones de FC, en ninguno de los ítems, indistintamente de su carrera de procedencia. Sin embargo, se puede apreciar una puntuación bastante mayor para las sesiones de liderazgo en comparación con las demás sesiones, con un promedio de 4 puntos sobre 5 posibles. Mientras que las sesiones de conocimiento disciplinar del curso y nivel a enseñar fueron las menos valoradas por los no-docentes. Esto a pesar de que en esta etapa ya se encuentran enseñando en aula. Al respecto, uno de los BD egresados menciona sentir que “la FI fue más potente que la FC, en la FC no habían muchos temas de pedagogía, sino más de soporte emocional” (Egresado no-docente 1). Adicionalmente, el BD egresado docente 1 indicó no recordar muchos espacios de didáctica, sino más momentos de inspiración y cultura en la FC, cuando había una mayor expectativa

sobre conocer y profundizar en estadísticas metodológica. Como lo indica Calvo, la FC debería responder a las necesidades formativas del docente en servicio (Calvo, 2008).

Por otro lado, se puede apreciar que los docentes (indistintamente si son BD actuales o egresados) puntúan más alto las sesiones de liderazgo, cultura y conocimiento disciplinar que los no-docentes con diferencia estadísticamente significativa que los no-docentes.

Tabla 10

Grado de satisfacción al concluir las sesiones de formación continua, según característica de los beneficiarios:

Carrera de procedencia				Tipo de beneficiario directo			
No-docente	DE	Docente	DE	BD Actual	DE	BD Egresado	DE
3.5 _a	1.0	3.9 _b	.7	3.8 _a	.8	3.5 _b	1.0

Nota: Los valores que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < .05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias. Las pruebas asumen varianzas iguales, utilizando la corrección de Bonferroni. Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5 era “totalmente de acuerdo”.

En la tabla 10, se muestra que los BD actuales del programa muestran mayor satisfacción respecto a la FC en comparación con los egresados (indistintamente de la carrera de origen). Uno de los jefes del programa indicaba que ahora se está buscando una mayor calidad en las sesiones de FC respecto a años anteriores, al centralizar todo en un solo espacio de formación para evitar las diferencias entre los grupos (Jefe 2). Ello podría repercutir en la satisfacción que evidencian los BD actuales del programa en comparación con los BD egresados. Asimismo, los docentes de formación indican una mayor satisfacción sobre las sesiones de FC en comparación con los no-docente. Esto, pues durante los dos años del programa podría ponerse en mayor evidencia la necesidad de formación pedagógica para ingresar a aula.

Tabla 11

Probabilidad de asistir a la FC si hubiera sido opcional, según carrera de procedencia y característica de los beneficiarios

BD Actual				BD Egresado			
No-docente	DE	Docente	DE	No-docente	DE	Docente	DE
4.1 _a	1.0	4.4 _a	.8	3.6 _a	1.1	4.0 _b	1.0

Nota: Los valores que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < .05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias. Las pruebas asumen varianzas iguales, utilizando la corrección de Bonferroni.

Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “nada probable” y 5 era “totalmente probable”.

En la tabla 11, se puede observar que los BD egresados de carrera no-docente no asistirían a la FC de haber sido opcional, con una diferencia significativa en comparación con los BD egresados docentes. Mientras que los BD actuales indican que sería “probable” o “totalmente probable” asistir a la FC de haber sido optativa. Esta diferencia se puede deber a que los BD egresados no-docentes no encontraron el valor que esperaban en las sesiones de FC para hacer frente a las demandas que requiere enseñar en contextos diferentes.

Durante las entrevistas se mencionaron otros aspectos sobre la FC, como por ejemplo, los jefes mencionaron que existe una falta de fluidez de los aprendizajes en la FC. Esto quiere decir que no hay una relación entre espacio formativo y otro, o entre las vivencias en aula y los espacios de FC. Por ello, cada espacio de formación durante el año puede ser muy distinto del anterior, sin conectar contenidos ni aprendizajes previos (jefe 2). Así también lo expresa un BD egresado docente, indicando que no recuerda una malla o relación entre los espacios de formación (Egresado docente1).

Los jefes indican, por un lado, que actualmente se hace un levantamiento de necesidades de formación de los BD a través del acompañamiento para programar los espacios de formación. Así también, los acompañantes indican que son ellos quienes realizan el levantamiento de necesidades formativas para, a partir de estas, construir los contenidos de FC. Sin embargo, un egresado mencionó, que “como eran espacios muy pequeños, se hablaba de muchos temas generales sin profundizar en ellos y no todos recibíamos la formación que necesitábamos” (Egresado no-docente 1). Con ello, cabe preguntarse, ¿cómo se aseguran que los acompañantes estén levantando las necesidades de formación pertinentemente?

Así mismo, a pesar de estar buscando brindar una mayor calidad en las sesiones de FC con especialistas en los últimos años, los acompañantes indican que el único mecanismo que existe hoy en día para evaluar si lo que se enseña es útil efectivamente para los BD, es a través de la

observación en aula que ellos realizan. Así, no existen otros mecanismos para tal verificación, no existen rúbricas estandarizadas y tampoco está sistematizada la información de las observaciones en aula.

Con lo expuesto, se puede concluir que la FC es más valorada por los docentes de formación que por los no-docentes (al igual que la FI). Además, a pesar de los esfuerzos por mejorar los contenidos de las sesiones de FC, aún no existe una malla formativa coherente entre sesiones que ayude a los BD a visualizar y evaluar su progreso.

Por último, en la FI las sesiones de liderazgo y cultura tenían el mismo puntaje, sin embargo, durante la FC, las sesiones de liderazgo puntúan más alto que todos los demás espacios formativos y la valoración por las sesiones de cultura disminuye. Los docentes de formación fueron los que valoraron más alto las sesiones de liderazgo.

Los BD indican también que se hace necesario ahondar más en formación en pedagogía durante la FC, pues hay una falencia en formación disciplinar y pedagogía, sobre todo para los no-docentes. Estos aprendizajes se deberían corroborar a través de la observación en aula que realizan los acompañantes.

Acompañamiento realizado por Educa Rural

Durante los dos años del programa, cada BD tiene un acompañante que lo visita durante sus horas de clase para trabajar con él o ella temas pedagógicos, liderazgo en aula y la comunidad. Según lo mencionado en las entrevistas, este acompañamiento tiene el objetivo de reforzar los temas vistos en la FC, levantar información de las necesidades de los BD para usarlas como insumo de las actividades de FC, así como, acompañar en el proceso de crecimiento del BD para mejorar los resultados académicos de sus estudiantes y liderazgo en aula. Así, el acompañante debería propiciar el aprendizaje colaborativo entre BD y la

comunidad, por ello, “es valioso poder ingresar aula de otros docentes para aprender sus buenas prácticas” (Egresado docente 2).

Cada BD recibe la visita de su acompañante una vez al mes o una vez cada dos meses, esto depende de la cantidad de BD que tenga a cargo el acompañante y la distancia geográfica entre cada uno (Jefe 2). Los acompañantes tienen la responsabilidad de verificar que los BD estén aplicando los aprendizajes de la FC, así como de evaluar su desempeño en aula y en la comunidad donde se encuentra el BD. Así, si el BD tuviera problemas con la comunidad educativa o si sus estudiantes no estuvieran logrando los aprendizajes esperados para su nivel, pasan por un plan de mejora de la mano de su acompañante (Jefe 1). El acompañante define también, en conjunto con los jefes del programa, si un BD debe ser retirado de la escuela en donde está enseñando o si debe seguir en función a su desempeño (Jefe 2).

En general, los puntajes de este espacio formativo son uno de los más altos del análisis, mostrando la relevancia del acompañamiento para los BD actuales y egresados, sean docentes o no-docentes de formación. Este es el que presenta mayor puntaje promedio en comparación con la FI ($M=3.2$; $D.E=.29$) y FC ($M=3.5$; $D.E=.86$); con una media general de 4 puntos sobre 5 ($M=4$; $D.E=.75$). Según mencionaron en la entrevista, a través del acompañamiento “el BD siente que hay alguien que está cerca de él y que es la primera persona a la que puede acudir” (Jefe 2); además, “había un proceso de acompañamiento que se podía notar, un esquema que se cumplía en el uno a uno” (Egresado docente 1).

Tabla 12

Grado de satisfacción del proceso de acompañamiento, según característica de los beneficiarios

Tipo de beneficiario directo				Carrera de procedencia			
BD Actual	DE	BD Egresado	DE	No-docente	DE	Docente	DE
4.2 _a	.9	4.0 _a	.9	4.0 _a	.9	4.3 _b	.7

Nota: Los valores que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < .05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias. Las pruebas asumen varianzas iguales, utilizando la corrección de Bonferroni.

Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5 era “totalmente de acuerdo”.

Si bien es cierto que los docentes expresan un mayor grado de satisfacción respecto al acompañamiento recibido que los no-docente (indistintamente de su etapa en el programa), el puntaje promedio general dado a este espacio formativo es el más alto de los evaluados en comparación con el puntaje dado a la FI y la FC. Según lo indicado durante las entrevistas, los egresados podían observar “una ruta, un proceso claro durante el acompañamiento” (Egresado docente 1).

Asimismo, cabe rescatar que tanto docentes como no-docentes dan puntajes altos respecto a la evaluación del proceso de acompañamiento y no existe diferencia significativa entre ambos grupos, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

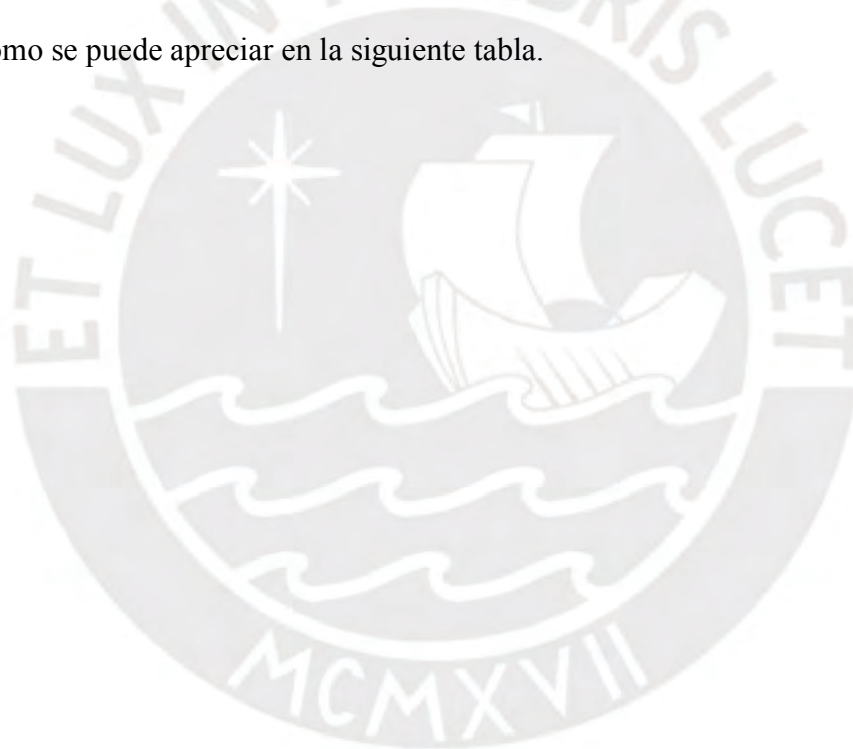


Tabla 13

Promedio de la evaluación general del proceso de acompañamiento recibido durante el programa

	BD Actual				BD Egresado			
	No-docente	DE	Docente	DE	No-docente	DE	Docente	DE
El proceso de acompañamiento está o estuvo alineado al proceso que vivo en aula y la comunidad	4.1 _a	.8	4.4 _a	.7	4.0 _a	.9	4.0 _a	.8
Mi acompañante me brinda las o me brindó herramientas necesarias para mejorar los resultados académicos de mis estudiantes	3.9 _a	.9	4.3 _a	.9	3.8 _a	.9	4.0 _a	.9
Mi acompañante me brinda o brindaba las herramientas necesarias para mejorar el liderazgo de mis estudiantes	3.9 _a	.8	4.3 _b	.8	3.8 _a	1.0	3.9 _a	1.0
Mi acompañante me brinda herramientas necesarias para tener mejor desempeño con la comunidad	3.9 _a	.8	4.0 _a	.9	3.7 _a	1.0	3.7 _a	1.1
Las conversaciones después de las observaciones de aula me motivan o motivaban a seguir mejorando	4.3 _a	.8	4.4 _a	.9	4.1 _a	.9	4.1 _a	.8
Considero que mi Acompañante cuenta o contaba con la preparación necesaria para realizar su trabajo cotidiano	4.3 _a	.8	4.5 _a	.5	4.2 _a	.9	4.2 _a	.6
La calidad del acompañamiento que recibo o recibí influyó en mis resultados como docente	4.2 _a	.8	4.4 _a	.8	4.0 _a	1.0	4.1 _a	.8
Mi acompañante me motiva o motivaba a trabajar de manera colectiva con otros BD	4.2 _a	.8	4.3 _a	.7	3.9 _a	1.0	4.0 _a	1.1
Mi acompañante me motiva o motivaba a trabajar de manera colectiva con la comunidad en la que me encuentro	4.2 _a	.7	4.4 _a	.7	4.0 _a	.9	3.9 _a	1.1

Nota: Los valores que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < .05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias. Las pruebas asumen varianzas iguales, utilizando la corrección de Bonferroni. Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5 era “totalmente de acuerdo”.

Por otro lado, respecto a la evaluación del AP recibido, los BD actuales puntúan más alto la acción del acompañante para motivarlos a actuar de manera colectiva ($M=4.3$; $D.E=.7$), en comparación con los BD egresados ($M=3.9$; $D.E=1$). Este punto se sustenta en lo indicado en las entrevistas a los acompañantes sobre el nuevo enfoque de la organización hacia promover

la acción colectiva entre los BD (considerando a los diferentes actores de la comunidad educativa y entre ellos mismos), algo que no era prioritario antes.

La menor puntuación general se da para las herramientas para mejorar el desempeño con la comunidad ($M=3.8$; $D.E=1$), mientras que el mayor puntaje fue dado a la preparación percibida de los acompañantes para hacer su trabajo ($M=4.2$; $D.E=.8$). Esto a pesar de que durante las entrevistas, los mismos acompañantes mencionaron no sentirse del todo preparados para ejercer su rol. Adicionalmente, uno de los jefes mencionó que “el conocimiento requerido de los acompañantes para el desafío en aula es bajo” (Jefe 1) y uno de los egresados mencionó percibir que “los acompañantes también deberían tener espacios de formación como lo tienen los BD, desarrollarse en habilidades blandas, pero también en temas pedagógicos” (Egresado no-docente 1). Asimismo, los acompañantes mencionaron que requieren una malla formativa con aspectos pedagógicos y de liderazgo (Acompañante 1), contar con grupos de aprendizaje de temas didácticos y liderazgo (Acompañante 2), tener espacios con especialistas (Acompañante 5). Ellos también perciben que necesitan prepararse más, siendo necesaria una formación de formadores en la organización.

Un punto importante en el proceso de acompañamiento es poder verificar si este está siendo útil para los BD. A continuación, la tabla 14 separa los puntajes obtenidos por los distintos frentes del acompañamiento.

Tabla 14

Promedio de puntaje sobre la utilidad del proceso de acompañamiento recibido según condición de los beneficiarios

	BD Actual				BD Egresado			
	No-docente	DE	Docente	DE	No-docente	DE	Docente	DE
Las conversaciones después de las observaciones de aula son o eran útiles para mí	4.4 _a	.7	4.4 _a	.8	4.1 _a	.9	4.1 _a	.8
Utilidad del acompañamiento para mejorar el liderazgo de estudiantes	3.7 _a	1.2	4.0 _a	.9	3.5 _a	1.3	3.9 _a	1.0
Utilidad del acompañamiento para mejorar el liderazgo personal	4.0 _a	1.1	4.0 _a	.9	3.6 _a	1.3	4.0 _a	1.2
Utilidad del acompañamiento sobre herramientas de planificación	4.0 _a	.9	4.0 _a	1.0	3.7 _a	1.0	4.0 _a	.9
Utilidad del acompañamiento sobre estrategias de enseñanza para aplicar en aula	4.1 _a	.8	3.9 _a	1.2	3.8 _a	1.1	4.0 _a	.9
Utilidad del acompañamiento en conocimiento disciplinar del curso para el nivel a enseñar	3.5 _a	1.1	3.7 _a	1.3	3.4 _a	1.3	3.8 _a	.9
Utilidad del acompañamiento en técnicas de manejo de clima de aula	4.0 _a	.8	4.2 _a	1.0	3.8 _a	1.1	3.9 _a	.8

Nota: Los valores que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < .05$ en la prueba de igualdad bilateral de medias. Las pruebas asumen varianzas iguales, utilizando la corrección de Bonferroni. Las categorías de los puntajes fueron en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5 era “totalmente de acuerdo”.

De manera similar que, en la tabla anterior, no hay diferencias significativas entre los puntajes de los BD actuales docentes y no-docentes; y los BD egresados docentes y no-docentes (salvo en el puntaje de las conversaciones inmediatamente después de las observaciones de clase, donde los BD actuales no-docentes puntúan más alto que los BD egresados no-docentes). Estas conversaciones después de la observación fueron consideradas las de mayor utilidad en general ($M=4.02$; $D.E=.8$). Mientras que el acompañamiento para ampliar el conocimiento disciplinar del curso y nivel a enseñar es el menor puntaje en general ($M=3.5$; $D.E=1.2$), repitiéndose el patrón de la FI y la FC sobre este punto en específico.

Al preguntar a los BD actuales y BD egresados sobre el tipo de soporte que consideraban caracterizaba a su proceso de acompañamiento, la mayoría indicó percibir un acompañamiento en temas pedagógicos (estrategias para la enseñanza, técnicas pedagógicas, contenido, dinámicas, entre otros) y socio-emocionales (conversar sobre temas personales, familiares, sentimientos sobre la experiencia, entre otros), tal como se puede evidenciar en la tabla 15. Dando mayores alcances sobre cómo se realizaba el acompañamiento a los BD.

Tabla 15
Tipo de soporte recibido en el proceso de acompañamiento

	Tipo de beneficiario directo	
	BD actual	BD Egresado
Pedagógico	24%	22%
Socio-emocional	5%	11%
Ambos	70%	64%
Ninguno	2%	4%
Total	100%	100%

Un punto que no se evidencia en las encuestas es lo mencionado por el Egresado docente 1 al indagar más sobre su apreciación del acompañamiento, quien indica que el proceso de acompañamiento estaba centrado en el aula y no en todo lo que implica el rol docente con la comunidad educativa:

ED: “Lo que veía mi acompañante era lo que yo hacía en ese momento en aula, no profundizaba más. No sé si sabía identificar lo que tenía que desarrollar, lo que necesitaba en ese momento. No sentí que supo identificar lo que yo necesitaba, sino era lo que observaba en aula en ese momento y todo estaba en función a la sesión visitada, pero había más componentes. Todo estaba en función de la sesión que observaba. El acompañamiento estaba muy enfocado a la retroalimentación de la sesión” (Egresado docente 1).

Durante las entrevistas, también salieron a relucir otros temas no indicados en las encuestas, como la experiencia previa de los acompañantes. Según indican los BD egresados, antes los acompañantes tenían mucha experiencia en temas pedagógicos, eran expertos en su

área, todos eran pedagogos de profesión. Ahora, no todos los acompañantes son de carrera docente, por lo que el conocimiento técnico no es el mismo (Jefe 2). De manera adicional, actualmente, la especialidad de los acompañantes no siempre coincide con el área que enseña el BD al que acompaña (Acompañante 3). Así, los BD egresados no-docentes indican que el AP es, especialmente necesario para los BD que no son pedagogos de profesión (Egresado no-docente 1). Así, se necesitan acompañantes con mayor experiencia en aula y con mayor conocimiento de la realidad educativa nacional (Acompañante 3).

A modo de ejemplificar lo que se menciona, se presentará el perfil de los acompañantes del año 2017 (quienes fueron entrevistados). El 100% son mujeres; tienen una edad promedio de 33.8 años con una D.E. de 9.9; el 50% es docente de profesión y el otro 50% son comunicadores; 4 tienen experiencia previa realizando AP; solo una acompañante tiene más de 20 años de experiencia en aula, 4 acompañantes tienen entre 2 y 5 años de experiencia en aula y una nunca ha enseñado.

Adicionalmente, “hay habilidades comunicacionales que también se deben potenciar en los acompañantes para sintetizar el reto del BD y comunicarlo de una manera esquemática” (Jefe 1). Así, jefe de programa indica que “cada acompañante va a tener que prepararse más, pues dependiendo de lo que necesite cada BD va a demandar de él o ella todo lo necesario para cubrir ese requerimiento. Tenemos que identificar qué necesita el acompañante para ser el acompañante que el BD necesita” (Jefe 2). Con lo indicado por ambos jefes, se hace evidente la necesidad de formar a los acompañantes para que puedan mejorar la calidad del acompañamiento que realizan con un concepto de fluidez del aprendizaje, dándole continuidad al ciclo de formación del programa (Jefe 1).

En línea a ello, los BD egresados también indican que los acompañantes deberían tener espacios de formación como lo tienen los BD para desarrollarse en habilidades blandas,

coaching, pero también en temas pedagógicos (Egresado no-docente 1). Los acompañantes también son conscientes de esta necesidad: “debería haber una malla con aspectos pedagógicos y de liderazgo para los acompañantes” (Acompañante 1); “grupos de aprendizaje para temas pedagógicos, liderazgo y coaching” (Acompañante 2); “generar intercambios con otros acompañantes, tener talleres con especialistas, acceder a diplomados con descuentos corporativos” (Acompañante 3); “formación de herramientas de cultura en el aula, herramientas de liderazgo, especialización en coaching” (Acompañante 4); “tener formación con especialistas, capacitación en coaching y liderazgo” (Acompañante 5).

Además, durante las entrevistas, los acompañantes coincidieron en que otro factor que dificulta su labor es el ratio de BD por acompañante. “Cada acompañante tiene que visitar a varios BD durante el mes, sobre todo se dificulta pues están dispersos geográficamente y demanda varios viajes” (Acompañante 2). Este punto también fue mencionado por los BD egresados: “Los acompañantes tienen demasiados BD que visitar. Eso no los ayuda a ser muy constantes con cada uno para desarrollar estrategias en el aula y la comunidad.” - Egresado docente 2. Así, los acompañantes no pueden hacer visitas recurrentes para observar el progreso de los BD y brindarles el soporte que necesitan. El ratio BD-acompañante actualmente en Educa Rural es, en promedio, de 12 BD para cada acompañante (Jefe 2).

Otro punto sobre el acompañamiento que fue mencionado durante las entrevistas a los jefes y acompañantes es la falta de sistematización y estandarización del mismo. Como indican los jefes, la experiencia de acompañamiento de una persona se pierde en el tiempo, pues no está sistematizada en ninguna parte. Nadie puede conocer cómo fue el detalle del acompañamiento de un BD actual o egresado, pues dicha información no se encuentra en ningún lado. Además, al preguntarles sobre el proceso que cada uno realiza, cada acompañante describió un proceso distinto, indicando luego que cada uno lo realizaba según las necesidades que observaba de

los BD a su cargo y este no estaba estandarizado como proceso en la organización. Indicaron que tienen rúbricas de evaluación sobre las cuales basarse, pero no todos las utilizan de la misma manera (ver apéndice G), además, algunos indicaron utilizar una rúbrica sobre la que se basaba el acompañamiento del programa en sus primeros años, pero que ya no deberían estar utilizando, denominada “Enseñar es Liderar” (Farr, 2010). Por otro lado, al preguntarles sobre las rúbricas del MINEDU, los jefes del programa indicaron que las usaron como base para construir las rúbricas que los acompañantes deberían utilizar.

Sobre el tipo de soporte ideal requerido por los BD, un egresado docente indico que sería ideal que el acompañamiento no esté solo enfocado en aula sino en toda la comunidad educativa; mientras que un egresado no-docente manifestó que el acompañamiento ideal sería aquel que mantiene un equilibrio entre los aspectos pedagógicos y emocionales.

Sin embargo, a pesar de las falencias que se encuentran en el acompañamiento de Educa Rural, los BD actuales ($M=4.7$; $D.E=.7$) y BD egresados ($M=4.6$; $D.E=.7$). manifiestan, indistintamente de su carrera de procedencia una alta probabilidad de haber querido contar con un acompañante si hubiera sido opcional y no obligatorio. Así, los docentes de formación en su mayoría indican que sería muy probable que hubieran decidido optar por un acompañante pedagógico ($M=4.7$; $D.E=.7$), al igual que los no-docentes ($M=4.6$; $D.E=.7$).

Por último, uno de los acompañantes comento percibir un menor compromiso de parte de los BD actuales con carrera docentes en comparación con los no-docente. Este punto se profundizará en el capítulo de discusión.

Como conclusión del proceso de acompañamiento, este es el espacio formativo más valorado por los BD indistintamente de su carrera de procedencia. Sin embargo, presenta algunas falencias: los acompañantes no sistematizan las observaciones de las visitas que realizan, no tienen una rúbrica de evaluación de los BD clara sobre la cuál basarse, no utilizan

las rúbricas del Estado Peruano, no todos los acompañantes están preparados para realizar su trabajo adecuadamente, los acompañantes requieren un proceso formativo diferenciado. Con ello, para tener mejores resultados, es necesario poder sistematizar la información, construir instrumentos para estandarizar la observación y así verificar si la formación brindada brinda valor al BD o no. Por último, hay muchos BD por acompañante, lo que dificulta el proceso.



Discusión

En el presente capítulo se discutirán los resultados obtenidos en las tres partes de esta aproximación a la evaluación del programa. Por la similitud de preguntas para la FI del programa y la FC, estos dos puntos serán discutidos de manera conjunta y, por otro lado, se presentará la discusión de los resultados del proceso de acompañamiento. Ello, con el objetivo analizar si la propuesta formativa del programa evaluado, a partir de las opiniones de los actores principales y la metodología utilizada responde a las necesidades formativas de los BD y en qué medida, así como identificar espacios de mejora para el mismo y programas similares.

Adicionalmente, se discutirá si la información recabada permite desarrollar propuestas para el programa y posteriormente proponer línea futuras de investigación y recomendaciones al mismo. Si bien los resultados se han presentado según las etapas del programa, estos se discutirán a la luz de los temas identificados en la integración de la información de los resultados cuantitativos y cualitativos.

Formación inicial y Formación continua

Respecto a los espacios formativos analizados, se pudo observar que los BD actuales valoran menos la FI que los BD egresados, pero valoran más la FC. Los BD actuales podrían dar mayor puntaje a la FC por diversos motivos: que la propuesta de hacer la FC en retiros nacionales (juntando a todos en 4 espacios formativos en Lima) esté funcionando o que los acompañantes estén haciendo un buen diagnóstico de sus necesidades formativas para ser respondidas en a FC. Por otro lado, los BD actuales consideran que la FI no es suficiente pues están viviendo la experiencia en ese momento y son conscientes de que necesitan más información para realizar la tarea con éxito. Mientras que los egresados ya concluyeron la tarea y pueden generar un juicio más benevolente al ya haber concluido la misma.

Por otro lado, se pudo observar que los docentes valoraron más la FI y la FC en comparación con los no-docente. Esto pues ellos ya cuentan con la base formativa suficiente para adicionar otros elementos a su formación como estrategias, conceptos de liderazgo, comunidad, entre otros. Siendo, para ellos, la FI y FC del programa parte de su formación en servicio (Calvo, 2008), Mientras que los no-docente, al no contar con aprendizajes previos al respecto, necesitan suplir primero los puntos básicos para enseñar antes que adquirir conocimientos adicionales al respecto.

Sin embargo, durante las entrevistas, los no-docentes indicaron que la FI fue suficiente para ingresar a enseñar a aula, mientras los docentes indicaron que no fue suficiente. Esta diferencia entre los resultados cuantitativos y lo comentado en las entrevistas se puede deber a una diferencia sobre las expectativas formativas iniciales. Durante la entrevista, los BD egresados no-docentes, indicaron considerar que la FI brindada por el programa fue suficiente para ingresar al aula pues indicaron ser conscientes de que esta no era una formación para ser docentes, y que de ninguna manera supliría la formación docente de 5 años en 4 semanas. Considerando este punto, los egresados no-docentes mencionaron que la FI era una primera aproximación al aula para los BD de carrera no-docente, percibiéndola como “suficiente” para ese fin. Sin embargo, los BD egresados docentes comentaron que, al postular al programa, buscaban profundizar en los conocimientos recibidos durante su formación superior. Con ello, esta expectativa no fue cubierta para quienes fueron entrevistados. Esto en una entrevista rápida tiene lógica, sin embargo, durante la encuesta, las personas tienen más tiempo para analizar la experiencia en su conjunto, evidenciando, finalmente, que para los docentes la FI sí fue suficiente (como complemento a su formación superior) y para los no-docentes no fue suficiente, pues reconocen las falencias una vez que ingresan a enseñar al aula durante los dos años del programa.

Con lo mencionado, surge la pregunta sobre cómo se aplica el Marco de Buen desempeño docente del Ministerio de Educación del Perú en la formación durante los dos años y cómo se asegura que los BD cumplan con los estándares del Estado Peruano, sobre todo en la formación de los no-docentes de profesión. Ello, considerando que es un programa que dota de profesionales a IEP.

Tomando en cuenta las 5 competencias en los docentes de la Rúbricas de Observación en Aula para la Evaluación del Desempeño Docente (MINEDU, 2017a) y alineado al Marco de Buen Desempeño Docente [MBDD] (MINEDU, 2016). No se puede precisar si los BD de Educa Rural cumplen con lo establecido por el Estado, pues no se utilizan estas rúbricas para evaluar el desempeño de los BD. Así, no se menciona cómo los BD identifican los conocimientos que deben aprender los estudiantes, ni cómo evalúan el proceso de ellos o analizan estas evaluaciones. Es más, aunque se menciona que el resultado académico de los estudiantes es evaluado por los acompañantes como indicador del desempeño del BD, no existen metas académicas para los estudiantes de cada BD por parte de la organización. Además, no se menciona un seguimiento sobre si los BD identifican estrategias para mejorar su práctica en aula, muchas veces son los acompañantes quienes les indican dichas estrategias (Jefe 2). Adicionalmente, no se menciona el uso del tiempo en ningún momento del acompañamiento ni el uso de los recursos disponibles en el aula (MINEDU, 2016).

Educa Rural tiene su propia rúbrica de evaluación del desempeño de los BD (ver apéndice G). Esta mide diferentes capacidades alineadas a: realidad educativa y gestión del cambio, pedagogía y didáctica, movilización con propósito, trabajo en equipo y autonomía. Para ello usan 4 categorías: novato, intermedio, avanzado y ejemplar. Como se puede observar, la rúbrica de evaluación del programa no está alineado a la rúbrica de observación del MINEDU, aunque podría incluir algunos aspectos en ella. Es más bien una rúbrica amplia para evaluar desempeño

en aula y la experiencia integrar. Sin embargo, el principal problema para la organización radica en que no todos los acompañantes la aplican, por lo que la evaluación del desempeño de los BD no sería objetiva. Así, quedan preguntas como: ¿cómo deciden qué BD está haciendo bien su trabajo y quién no? ¿Cómo deciden si un BD debe seguir enseñando o debe dejar el programa?

Por otro lado, se encontró que, no hay una relación de contenidos de la FI con los de a FC, es decir, no hay una malla formativa que integre contenidos entre un espacio formativo y otro (Jefe 2). Además, cada espacio formativo cuenta con una cantidad de sesiones diarias abrumadora para los BD. Esto pues, al no contar con una malla formativa, no se tienen claras las prioridades de formación y se brindan demasiados espacios durante el día (quizá queriendo aprovechar al máximo el corto tiempo de 4 semanas), sin considerar la capacidad limitada de atención y memoria de todas las personas, conocido como “el cuello de botella” (Best, 2004). Así, mucha información valiosa podría no estar siendo captada por los BD producto del cansancio y exceso de horas de formación por día. Así, se recomienda reducir la cantidad de sesiones de la FI y la FC, dejando lo que efectivamente aporta de los BD. No se recomienda ampliar los espacios formativos a más semanas o más días, pues esta podría ser una solución superficial, ya que si cada día se siguen teniendo la misma cantidad de sesiones, sería incluso más agotador para los BD y retendrían menos aprendizajes.

Aunque los BD indican que la FI no fue suficiente, la cantidad de sesiones por día les pareció abrumadora. Esto puede deberse a que no se está reteniendo la información necesaria producto de la cantidad de sesiones por día o que el contenido de formación no responda a las necesidades de formación de los BD. Con ello, sería pertinente hacer un diagnóstico de necesidades de formación antes de que los BD ingresen a la FI del programa (cuando ya han sido seleccionados), identificando brechas y requerimientos para cubrir en la FI.

Durante la FI hay muchos contenidos, con sesiones muy largas, lo que dificulta el nivel de atención y retención de los BD. Además, según lo indicado en las encuestas y en las entrevistas, hay falencias en didáctica específica y pedagogía, cuando lo que debería dominar toda persona que va enseñar a estudiantes son los temas pedagógicos (Calvo, 2008). Este espacio formativo no prepara a los BD para las áreas curriculares que enseñarán, se basa más en brindar estrategias generales de manejo de clase. Adicionalmente, cada año cambia el foco formativo, lo que dificulta el seguimiento entre año y año. Por último, los docentes se sintieron más preparados para ingresar al aula, después de la FI, que los no-docente, pues cuentan con preparación previa valiosa para este fin (formación superior).

Tomando en cuenta lo mencionado, se recomienda contar con dos mallas formativas diferenciadas en temas pedagógicos y didáctica para BD con formación docente y BD con formación no-docente y contar con una malla transversal para temas de liderazgo y cultura (cultura y multiculturalidad en el aula). Esto, incluyendo las prácticas culturales de las comunidades a las que se van a enseñar durante la FI y FC; y cómo aproximarse a una cultura diferente con el objetivo de promover la integración del contenidos con las prácticas culturales de los estudiantes, reducir los prejuicios y fortalecer la cultura escolar y estructura social de las comunidades donde van a enseñar (Woolfolk, 2012). Así se podrían atender de manera más precisa las necesidades de formación de los BD, tomando en cuenta sus conocimientos previos. Para ello, se deberían conocer las necesidades de formación del grupo con anticipación.

Por otro lado, según lo mencionado por uno de los Jefes, los temas de cultura fueron instaurados desde el primer espacio formativo, como práctica diferenciadora de este programa. Alineando a los BD con la misión y visión de la organización, su propósito. Así también, durante los espacios de FC se refuerza esta cultura. Con ello logran que los egresados sigan sintiéndose parte del propósito de la organización aunque estos ya no sean parte de la misma

de manera formal. Según Dave Ulrich (2012), un buen manejo de la cultura organizacional permite movilizar a las personas para ser agentes de cambio y los mantiene vinculados con las organizaciones por más tiempo. En este caso, la cultura organizacional se basa en involucrar a las personas con la educación y su propósito de vida en ella (Jefe 2), por lo que este es el resultado esperado una vez que dejan la organización.

Sin embargo, otro tema que no se está abordando adecuadamente es el mencionado por Woolfolk (2012), pues no se está priorizando una educación multicultural, propiciando la construcción del conocimiento tomando en cuenta la cultura de los estudiantes. El programa no prepara a los BD para hacer frente a la multiculturalidad en aula y la diversidad en aula (mucho menos para la educación intercultural). Considerando las prácticas culturales de los estudiantes también se pueden generar aprendizajes significativos para ellos, recogiendo sus saberes previos para aplicarlos en clase (Good y Brophy, 1995). Con ello, se recomienda incluir prácticas o sesiones con especialistas en cuanto la educación intercultural en aula.

Otro aspecto a discutir es el porqué, durante los tres espacios formativos, se ha manifestado una falencia en temas de didáctica específica y pedagogía. Tanto en la FI, la FC y el acompañamiento, el puntaje más bajo lo tuvo el de la formación curricular. Así, resulta fundamental revisar este tema en los tres espacios formativos y darle la prioridad necesaria para asegurar que los estudiantes están recibiendo la educación de calidad que el programa promete. Es por ello que la propuesta de dos mallas formativas cobra sentido, pues quienes no son docentes de profesión necesitarán ahondar más en temas de didáctica específica que quienes son docentes de profesión, teniendo que atender esta brecha entre los BD de manera diferenciada.

La formación de liderazgo personal que se recibe a lo largo del programa es otro punto valorado por los BD en general (actual y egresado). Esta fue incluida en las sesiones de FI a

partir del cuarto año de la organización, antes solo se incluía durante la FC (Jefe 2). Con ello, sería valioso evaluar el efecto de la formación en liderazgo personal en cada una de las promociones para constatar su relevancia en la FI. Podría ser que estos espacios formativos sean reemplazados por temas de didáctica, donde hay una mayor necesidad. Esto estaría pendiente de evaluar para una futura investigación.

Por último, sobre la formación brindada, se recomienda incluir en las mallas formativas para los BD, las características de desarrollo de los estudiantes a los que se va a enseñar, pues como se mencionó en el primer capítulo, si un docente no tiene claridad de la etapa de desarrollo en la que se encuentran sus estudiantes, podría frustrarlos o frustrarse por una falta de entendimiento sobre sus necesidades (Patterson, 1982).

Acompañamiento

Como se comentó en el marco teórico, el asesor pedagógico debe ser un profesional estratégico que trabaja, en colaboración del docente, en el avance de la zona de influencia del centro que interviene (Badía, 2012). Así, los acompañantes de esta organización deben ser capaces de ayudar a los BD a su cargo a desarrollar en sus alumnos la competencia de aprender a aprender.

Durante los resultados expuestos se encontró que, a pesar de que el acompañamiento es el proceso formativo con mejor puntuación, hay una falencia en la formación de los acompañantes y en los contenidos curriculares del mismo, esto podría deberse a que no todos los acompañantes cuentan con la experiencia en pedagogía necesaria. Adicionalmente otra de las dificultades del acompañamiento es la cantidad de BD por acompañante, lo que dificulta las visitas a aula (Soltau, Sanz y Rodríguez, 2013)

Siendo tan importante el rol del acompañante, se recomienda desarrollar cursos de formación para los acompañantes sobre cómo realizar un acompañamiento eficaz, formación de formadores con temas de pedagogía y liderazgo (Rodríguez, Leyva y Hopkins, 2016). Además, se recomienda contar con rúbricas de observación de aula estandarizadas para las visitas de los acompañantes. Así, se podrá sistematizar los aprendizajes de estas observaciones para un mejor seguimiento indistintamente si el acompañante cambia. También sería necesario capacitar a los acompañantes en el uso de las rúbricas y cómo sistematizar la observación.

Adicionalmente, se recomienda usar las rúbricas de observación de aula del MINEDU como base para evaluar el desempeño de los BD (MINEDU, 2017a). También se podrían evaluar otras capacidades con rúbricas de elaboración propia de la organización, pero considerando como línea base las herramientas del Ministerio de Educación. Así, la rúbricas de observación de aula se deberían poder observar las 5 competencias indicadas en el Protocolo de Acompañamiento del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2014a) y usar también la Evaluación de Desempeño Docente propuesta por el Estado (MINEDU, 2017a). Estos lineamientos deberían ser lo mínimo e indispensable que cubra el programa y sobre eso seguir construyendo nuevos aportes. Esta rúbrica además propone los pasos que debe seguir un observador para la aplicación de las rúbricas (qué debe hacer antes, durante y después de visitar el aula). Esto podría alinear a los acompañantes bajo una metodología de acompañamiento estandarizada, asegurando así, que todos los BD reciban un acompañamiento con similar calidad.

Otro punto respecto al acompañamiento es el ratio de BD por acompañante durante el programa. Esto también se replica en los programas de acompañamientos del Estado (Rodríguez, Leyva y Hopkins, 2016). Para hacer un mejor uso del tiempo de los acompañantes y un acompañamiento de mayor calidad, se recomienda reducir el número de BD por

acompañante y establecer procesos claros para los acompañantes, para así reducir su carga laboral con informes o temas administrativos. Sin embargo, es comprensible que organizacionalmente se decida contar con el ratio actual (12 a 13 BD por acompañante) por temas de eficacia organizacional. Sin embargo, el contexto en el que se aplica el programa contempla BD en zonas alejadas, en su mayoría rurales, a las incluso puede tomar 2 días de traslado, por lo que se recomienda contar con acompañantes de la región en la que los BD trabajan para reducir tiempos de traslado y mejorar la eficacia de los acompañantes.

Adicionalmente, se menciona que son los acompañantes quienes realizan el levantamiento de necesidades de formación de los BD para la FC. Aquí, cabe preguntar, si no se cuentan con instrumentos estandarizados para recojo de la información, ¿cómo se asegura que los acompañantes están levantando las necesidades de formación de manera pertinente? Ante esta interrogante, se recomienda construir un instrumento para levantar las necesidades de formación de los BD lo más real posible.

En general, en la organización no se sistematizan los procesos de aprendizaje realizados, no hay data de los módulos de FI brindados, así tampoco de la FC, ni del acompañamiento. Tanto la FI como la FC cambian cada año y, además, cada acompañante registra lo realizado de manera diferente. Es muy importante comenzar a sistematizar los procesos, no solo el resultados de los mismos, esto para poder ver su progreso y poder evaluar los resultados con mayor precisión. Es importante mencionar que el programa debe contemplar lo pedagógico y lo didáctico; los contextos sociales y culturales de los estudiantes; y espacios de reflexión sobre lo que es educar durante todos sus espacios formativos (Calvo, 2008).

Así, se recomienda hacer una sistematización del contenido para poder evaluar de manera objetiva y sabiendo los procesos realizados cada año. Con el uso de las mallas formativas, la formación podría tener un componente normado que se replique año a año y otro componente

más flexible que responda a las necesidades situacionales de los BD. Al sistematizar la formación, también se podrá hacer una predicción de los temas necesarios por los BD, sin necesidad de cambiarlos año a año según lo indicado por los acompañantes.

Evaluaciones futuras

Para poder contar con una evaluación de proceso más precisa, sería necesario realizar un estudio longitudinal de los dos años de experiencia de, por lo menos tres promociones del programa. Es decir, realizar una evaluación de procesos de cuatro años. Esto hubiera significado un periodo mayor al asignado para esta investigación evaluativa.

Luego de realizar el análisis de resultados, se encontró valioso también contar con entrevistas a BD actuales del programa. Esto no se contempló inicialmente, pues se pretendía contar con información de quienes ya habían experimentado un ciclo completo del programa. Además, al encontrarse en zona rural, no todos los BD actuales cuentan con la conectividad necesaria para responder una entrevista telefónica. Para futuras evaluaciones, se considera muy importante contar con entrevistas a todos los actores clave, incluidos los BD actuales aunque se encuentren en zonas con difícil acceso.

Por otro lado, resultaría muy interesante poder comparar los resultados del acompañamiento del programa con los resultados nacionales de la Rúbrica de Observación de Aula del Ministerio de Educación (MINEDU, 2017a), aplicando los mismos instrumentos del Estado. Al ser un instrumento nuevo aún no se cuentan con resultados nacionales del mismo. Sería valioso evaluar a los BD del programa con la misma rúbrica para validar el aporte del programa en mejorar la realidad educativa del Perú.

Así también, sobre posibles nuevas evaluaciones del programa, se debería considerar el cumplimiento de las competencias docentes del MBDD propuestas por el Ministerio de

Educación en los BD del programa (MINEDU, 2016). Así, se podría evaluar a los BD usando las rúbricas de evaluación del Estado en las nueve competencias en tres momentos: al terminar su FI, al finalizar el primer año del programa y al finalizar su segundo año del programa. Esto permitiría comparar si hay progreso en cuanto las nueve competencias producto de la formación recibida o no.

Adicionalmente, también se hace necesaria una evaluación exhaustiva de la propuesta de formación del programa (revisión de mallas, metodología de la propuesta formativa, soportes de la propuesta). Esto no fue posible, pues esta información no ha sido sistematizada por la organización año a año. Sin embargo, si de ahora en adelante se consideran las recomendaciones de sistematizar la información, se podría evaluar en un futuro. Así, se podría contrastar si, en efecto, la formación incluye contenido relacionado a situaciones reales, considera la naturaleza del conocimiento y lo incluye en diversos ámbitos y desarrolla la noción de pedagogía en los BD (Katitia, 2015).

Sobre el acompañamiento realizado, también se podría profundizar en la relación entre el acompañante y el BD del programa, así como en el proceso de acompañamiento, asistiendo a observar cómo se realizan los acompañamientos. Esto no fue posible para esta evaluación, por la lejanía de las instituciones educativas donde enseñan los BD. Sin embargo, sería información valiosa para la organización. En línea a ello, es valioso también recomendar con carácter de urgencia, una malla formativa para los acompañantes, tomando en cuenta lo mencionado por Rodríguez, Leyva y Hopkins (2016) sobre la importancia de la formación de formadores.

Adicionalmente, existen 48 organizaciones como la evaluada a nivel global, a las cuales sería valioso realizar una evaluación similar para poder comparar los resultados y encontrar puntos de mejora que pudieran ser implementados en los demás países.

A partir de lo discutido como conclusiones, en primer lugar, se puede afirmar que las cuatro semanas de FI para docentes y no-docentes no los prepara necesariamente para enfrentar el desafío de enseñar en una zona rural, entendiendo el contexto de la zona. Además, como se mencionó inicialmente, no los prepara para las áreas curriculares a enseñar, pues los BD no saben el lugar ni los cursos que enseñarán sino hasta fines de esta FI. Estos dos puntos podrían aumentar la ansiedad de los BD durante sus primeros meses en aula, por la falta de claridad previa sobre la experiencia.

En segundo lugar, una vez que los BD están en servicio, la FC no cubre las necesidades en materia disciplinar ni pedagógica, sobre todo para los no-docentes, aunque sí en temas de liderazgo personal. Al no existir una malla formativa que alinee la FI con la FC, no hay una continuidad en la misma. Esto podría hacer que los BD no tengan claridad de lo aprendido en estas sesiones y del progreso en su formación. Además, podría hacer que los BD no estén aproximándose a dar clases con la excelencia que sus estudiantes merecen.

En tercer lugar, el proceso de acompañamiento es el más valorado, tanto por el acompañamiento socio-emocional como por el acompañamiento en temas pedagógicos. Sin embargo, no hay un proceso estandarizado que asegure la misma experiencia para todos los BD o que, incluso, permita compartirlo como “buenas prácticas” a otras instituciones.

Finalmente, es importante reconocer el valor de esta evaluación, comprendiendo que este programa atiende a una necesidad real en el contexto peruano de plazas vacantes de docentes en zonas rurales. Luego de discutir los resultados, se puede afirmar que la formación brindada por este programa tiene aún temas pendientes por mejorar y que son de suma importancia para el aseguramiento de profesionales capacitados para la enseñanza en las zonas donde más lo necesitan.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2008). *La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo docente*. En H. Valdés (Co), Eficacia escolar y factores asociados en américa latina y el caribe (pp. 61-96). Santiago, Chile: UNESCO y LLECE
- Alvarado, V. (2011). *Ruralidad y Escuela: Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*. Lima, Perú: IPEBA
- Badía, A. (2012) (coord.). *Estrategias y competencias de aprendizaje en la educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Balcazar, R., Cieza, N., Corvera, R., Perla, C. (2001). *Alternativas para mejorar el sistema de bonificaciones a plazas docentes de zonas rurales y otras condiciones especiales*. Lima, Perú: Tarea Asociación Gráfica Educativa
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y Acción. Una teoría social cognitiva*. Madrid, España: Martínez.
- Benavides, M., Balarín, M., Veramendi, Ml. (2011). *Consultoría para la evaluación cualitativa del modelo de acompañamiento y tutoría de Enseña Perú*. Lima, Perú: GRADE.
- BID (2011). *Proyecto de sistema integrado de formación de capital humano, Estrategia de Acompañamiento Docentes Noveles, Educación de Calidad: el camino para la prosperidad*, Bogotá, Colombia: BID.
- Calvo, G. (2008). *La preocupación por la equidad y la formación docente. A propósito de la eficacia escolar*. En H. Valdés (Co), Eficacia escolar y factores asociados en américa latina y el caribe (pp. 97-112) Santiago, Chile: UNESCO y LLECE.
- Chinen, M., Bonilla, J. (2017). *Evaluación de impacto del programa de soporte pedagógico del Ministerio de Educación del Perú*. Lima, Perú: FORGE.

- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. (2003) *Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas en Lima y Ayacucho*. Lima, Perú: GRADE
- Cumsille, B. y Fiszbein, A. (2015). Creme de la creme: The Teach For All experience and its lessons for policy making in Latin America. *Arizona State University*: Volume 23; N° 46
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidades y Tendencias*. Lima, Perú: Editorial Santillana
- Farr, S. (2010) *Teaching as Leadership: The highly effective teachers guide to closing the achievement gap*. Estados Unidos: TFA
- Friedrich, D. y Colmenares, E. (2015). Making all children count: Teach For All and the universalizing appeal of Data. *Arizona State University*, Volume 23, N°48
- George, D., & Mallery, P. (2003). *Using SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (4th ed.). London: Pearson Education.
- Good, T., Brophy, J. (1995). *Psicología Educativa Contemporánea*. 5ta edición. México D.F, México.: McGraw Hill
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw Hill Education.
- Katitia, D. (2015). Teacher Education Preparation program for the 21st Century. Which way forward for Kenya? *Journal of Education and Practice*, Vol 6, N°24
- McConney, A., Price, A. & Woods-McConney, A. (2012). *Fast Track Teacher education: A review of the research literature on Teach For All Schemes*. Perth: Murdoch University, Centre for learning, change and development.
- Mertens, D. (2010). *Qualitative Methods*. In *Research and evaluation in education and Psychology* (pp. 225-265) 3rd Edition; Estados Unidos: SAGE.

- MINEDU (2018a). Proceso de contratación docente 2018. *Oficio Múltiple N°20-2018-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DITEN*. Lima, Perú: MINEDU.
- MINEDU (2018b). AP 2018. *Orientación y protocolos para el desarrollo de las estrategias formativas del programa de formación en servicio dirigido a docentes de IIEE del nivel primaria con AP*. Lima, Perú: Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS)
- MINEDU (2017a). *Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente*. Lima, Perú: MINEDU.
- MINEDU (2017b) *Programa de formación docente en servicio en el Perú: Experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011-2015*. Lima, Perú: MINEDU.
- MINEDU (2016). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima, Perú: MINEDU.
- MINEDU (2014a). *Protocolo de AP*. Lima, Perú: MINEDU.
- MINEDU (2014b), *Minedu suscribe convenios con nueve universidades para capacitar a más de 23 mil docentes*. Tomado de: <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=27719>
- MINEDU (2009). *Lineamientos y estrategias generales para la supervisión pedagógica*. Lima, Perú: MINEDU.
- Orihuela, J., Díaz, J., Del Mastro, C. (2009). *Informe final. Presupuesto público evaluado. Programa nacional de formación y capacitación permanente*. Lima, Perú: MINEDU
- Patterson, C.H. (1982). *Bases para una teoría en la enseñanza y psicología de la educación*. México D.F., México: Manual Moderno.
- Perkins, D. (2015). *Educación para un mundo cambiante, ¿qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?*. Estados Unidos: SM.
- Rodríguez, J., Leyva, J., Hopkins, A. (2016). *El efecto del AP sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*. Lima, Perú: FORGE.

- Rossi, P. (2004). Capítulo 6 Assessing and Monitoring Program Process. In *Evaluation a Systemicatic Approach* (p.185-218) 7th Edition; Estados Unidos, SAGE.
- Soltau, L., Sanz, P., Rodriguez, J. (2013). *Evaluación de diseño y ejecución de presupuesto (EDEP) de la intervención pública evaluada (IPE): AP*. Lima, Perú: MINEDU
- Treviño, E. (2015). *Características del docente, prácticas pedagógicas y recursos en línea*. En E. Treviño (Co), Informe de resultados TERCE, (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (pp. 71-100) Santiago, Chile: UNESCO.
- Treviño, E. (2010). *Factores Asociados al logro cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: LLECE.
- UNESCO, OREALC (2002a). *La formación docente continua en Chile*. En UNESCO, Formación docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países. Desarrollo, logros y limitaciones. Santiago, Chile: UNESCO.
- Valdés, H., otros (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: LLECE.
- Woolfolk, A. (2012). *Psicología Educativa*, 7ma edición. México D.F.: Pearson Education.

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento informado para entrevistas

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA

El propósito de este protocolo es brindar a los y a las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Gabriela Monteza Fernández, alumna de la maestría de Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú; siendo asesorada por Oscar Pain de la misma casa de estudios. La meta de este estudio es evaluar el componente formativo y AP de una organización que dota de profesionales a escuelas públicas.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista lo que le tomará 45 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así la investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado.

La entrevista será confidencial, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Los resultados de la investigación serán presentados a la institución y usted podrá tener acceso a la misma.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

La información que se recabe no será empleada para ningún tipo de decisión laboral, esta solo proveerá insumos para la mejora de procesos del programa.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

En caso desee realizar una consulta sobre el componente ético de este proyecto puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú al correo etica.investigacion@pucp.edu.pe o llamar al teléfono 6262000 anexo 2246.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

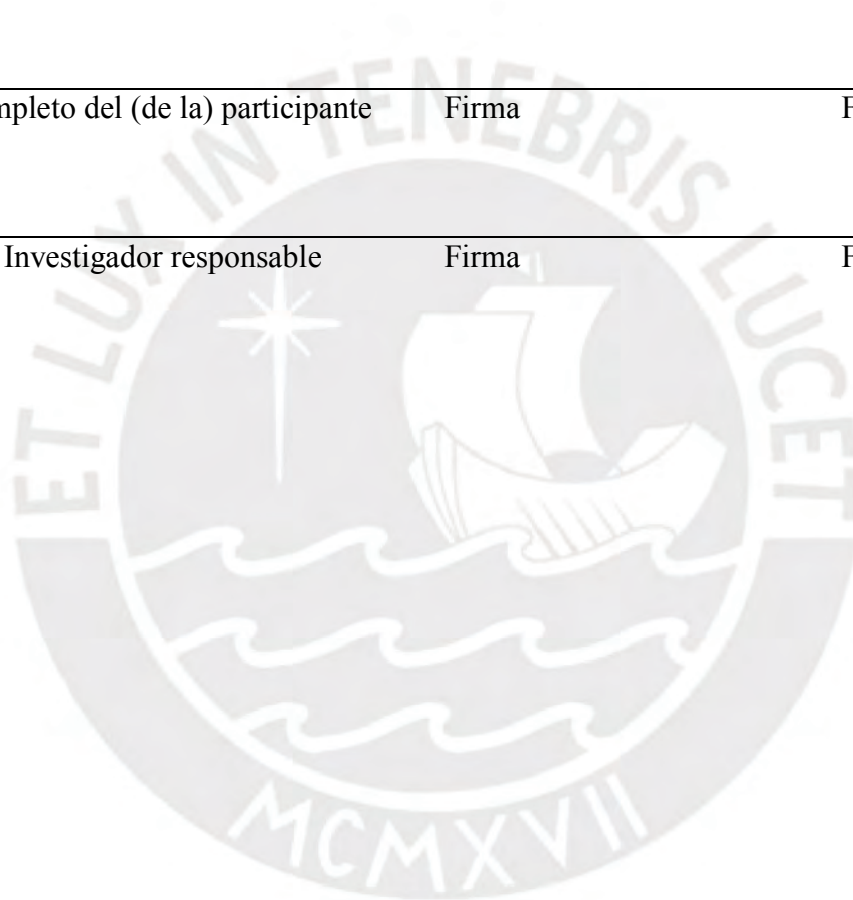
He recibido información sobre el estudio mencionado anteriormente y he tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Gabriela Monteza Fernández al correo gabrielamontezaf@gmail.com

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------



Apéndice B: Consentimiento informado para encuestas virtuales**CORREO ELECTRÓNICO ENVIADO**

Estimado,

Como BD actual o BD egresado de la organización Educa Rural, lo invitamos a participar de una investigación conducida por Gabriela Monteza Fernández, estudiante de la maestría de Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú; siendo asesorada por Oscar Pain de la misma casa de estudios. La meta de este estudio es evaluar el componente formativo y de AP de una organización que dota de profesionales a escuelas públicas.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una encuesta que le tomará 15 minutos de su tiempo. Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Las encuestas serán codificadas utilizando un número de identificación con el fin de mantener la confidencialidad.

La información que se recabe no será empleada para ningún tipo de decisión laboral, esta solo proveerá insumos para la mejora de procesos del programa.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

En caso desee realizar una consulta sobre el componente ético de este proyecto puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú al correo etica.investigacion@puccp.edu.pe o llamar al teléfono 6262000 anexo 2246.

De aceptar ser parte de esta investigación, le agradecemos responder la siguiente encuesta: (LINK DE ENCUESTA)

Muchas gracias por su participación.

Saludos cordiales,
Gabriela Monteza

CUERPO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO EN EL CUESTIONARIO VIRTUAL

Al hacer click en “yo acepto”, doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria. Además, estoy de acuerdo con que mis datos generales puedan ser usados para el análisis de resultados de la investigación.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Gabriela Monteza Fernández al correo gabrielamontezaf@gmail.com



Apéndice C: Guía de entrevista a jefes de programa

Guía de entrevista Jefes de programa

La entrevista se realizará como fase inicial de la investigación. El actor clave entrevistado deberá responder las siguientes preguntas de manera clara y honesta, con la finalidad de que se pueda tener un panorama de cuál es su percepción acerca del programa de formación propuesto por la organización a los participantes y el AP.

Área	PREGUNTA
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hace cuánto tiempo trabajas en la organización? • ¿Qué te motivó a ingresar a la organización? • ¿Desde tu experiencia cómo sintetizarías el objetivo del programa? • ¿Cuáles son las principales competencias de liderazgo que busca potenciar el programa en los BD?
Preparación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se pensó/conceptualizó la formación inicial? • ¿Por qué se decidió realizar la formación inicial del programa en 4 semanas? • ¿Cuáles consideras que han sido los aciertos y desaciertos de la formación inicial a lo largo de los años? ¿Cuáles son los principales aprendizajes para el siguiente espacio de Formación Inicial? • ¿Cuáles consideras que son las principales limitaciones de la Formación Inicial?
Formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los objetivos principales del programa de FC? (retiros, capacitaciones, etc.) • ¿Cuáles consideras que son las fortalezas y debilidades del programa formativo? • ¿Cuáles consideras que son las necesidades de liderazgo de los BD y cómo el programa potencia su liderazgo? • ¿Cuál es tu balance de los dos años de formación? (retiros, sesiones de liderazgo, etc.) • ¿Cuál consideras que es el diferencial del programa formativo propuesto para los BD? • ¿Cómo se corrobora la aplicación de lo aprendido en las diversas sesiones en los salones de clase de los BD? /cómo se evalúa la efectividad?
AP	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles consideras que son las fortalezas y debilidades del AP? • ¿Qué se necesita cambiar del AP? • ¿Cuáles consideras que son los principales desafíos de los acompañantes pedagógicos para brindar el soporte que los BD necesitan? <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo aseguran que todos los acompañantes desarrollan el acompañamiento con la misma calidad?
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Haciendo un balance de lo que hemos conversado, cuáles serían tus reflexiones finales sobre las fortalezas y oportunidades y en función a ello, ¿cuáles crees que son los retos a futuro? • ¿Tienes algún comentario final?

Gracias por su participación.

Apéndice D: Guía de entrevista a egresados**Guía de entrevista a egresados**

Área	PREGUNTA
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hace cuánto tiempo trabajaste en la organización? • ¿Qué te motivó a ingresar a la organización siendo docente de formación o con una carrera distinta a la docencia? • Desde tu punto de vista, ¿cuál consideras que es el objetivo del programa? <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Para los BD? 2. ¿Para los estudiantes? 3. ¿En el largo plazo? • De manera general, cuál fue el valor agregado para ti en cuanto experiencia de aprendizaje
Preparación inicial	<p>Sobre la preparación inicial brindada en la organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideras que la formación inicial es suficiente para enseñar en aula? • Desde tu experiencia, ¿cómo aportó la formación inicial a tu desempeño como docente durante los dos años del programa? • ¿Qué elementos consideras claves y diferenciadores de la formación inicial recibida? • ¿Comentario adicional de la formación inicial?
Formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles consideras que son las fortalezas y debilidades del programa formativo durante los dos años? • ¿Cuál es tu balance de los dos años de formación? • ¿Cuál consideras que es el diferencial del programa formativo propuesto para los BD? • ¿Consideras que la formación del programa es un buen complemento a la formación inicial que recibiste? • ¿Qué es lo que más te gustó del programa de formación? • Si pudieras cambiar algo de la formación del programa, ¿qué sería? • ¿Comentario adicional de los espacios de formación?
AP	<ul style="list-style-type: none"> • Según tu experiencia, ¿cuáles consideras que son las fortalezas y debilidades del AP? • ¿Qué se podría mejorar del AP? • ¿Cómo sería para ti el AP ideal? • ¿Cuáles consideras que son los principales desafíos de los acompañantes pedagógicos para brindar el soporte que los BD necesitan? • ¿Comentario adicional del Acompañamiento?
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué habilidades consideras que formaste durante los dos años del programa? • ¿Qué reflexión tienes sobre tu experiencia en el programa en general?

Gracias por su participación.

Apéndice E: Guía de entrevista para acompañantes**Guía de entrevista**
Acompañantes pedagógicos

Área	PREGUNTA
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hace cuánto tiempo trabajas en la organización? • ¿Qué te motivó a ingresar a la organización? • ¿Desde tu experiencia cómo sintetizarías el objetivo del programa? • ¿Cuáles son las principales competencias de liderazgo que busca potenciar el programa en los BD?
Preparación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles consideras que han sido los aciertos y desaciertos de la formación inicial a lo largo de los años? • ¿Cuáles consideras que son las principales limitaciones de la Formación inicial? • ¿Consideras que la formación inicial es suficiente para enseñar en aula?
Formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los objetivos principales del programa de FC? (retiros, capacitaciones, etc.) • ¿Cuáles consideras que son las fortalezas y debilidades del programa formativo? • ¿cómo se arman los contenidos de los espacios de FC? • ¿Cómo se corrobora la aplicación de lo aprendido en las diversas sesiones en los salones de clase de los BD? / ¿cómo se evalúa la efectividad?
AP	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo evaluarías el AP que realizas? (del 1 al 10) • Cuéntame el procedimiento que llevas a cabo para realizar el AP para alguien de 1er año. • Cuéntame el procedimiento que llevas a cabo para realizar el AP para alguien de 2do año. • ¿Cómo sistematizas la información de tus acompañamientos? • ¿Cómo haces la retroalimentación del acompañamiento? • ¿Cuáles consideras que son las fortalezas y debilidades del AP que realizas? • ¿Qué necesitarías para mejorar del AP que realizas? • ¿Cuáles son los mayores retos para enfrentas a la hora de realizar el AP? • ¿Cuáles consideras que son los principales desafíos para brindar el soporte que los BD necesitan? • ¿Qué tipo de formación consideras que tiene que tener un acompañante pedagógico para asumir el reto? • ¿Qué tipo de formación consideras relevante que debe recibir un acompañante pedagógico durante el año? (plan de formación)
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Haciendo un balance de lo que hemos conversado, cuáles serían tus reflexiones finales sobre las fortalezas y oportunidades y en función a ello, ¿cuáles crees que son los retos a futuro de la organización? • ¿Tienes algún comentario final?

Gracias por su participación.

Apéndice F: Preguntas de encuesta para BD actuales y egresados

Al hacer click en “Sí acepto participar”, doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente que mi participación es enteramente voluntaria. Además, estoy de acuerdo con que mis datos generales puedan ser usados para el análisis de resultados de la Formación Inicial. Entiendo que puedo finalizar mi participación en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí. Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Gabriela Monteza Fernández al correo gabrielamontezaf@gmail.com

Datos demográficos

1. Nombre y Apellido
2. Correo electrónico
3. Mes y año de nacimiento
4. Promoción
5. Sexo
6. ¿Lo que haces actualmente está vinculado al sector educación?
7. ¿Antes de que ingreses a Educa Rural, tenías la intención de trabajar por la educación?
8. ¿Del 1 al 10, donde 1 es “nada” y 10 es “totalmente”, ¿qué tanto consideras que la experiencia en Educa Rural te vinculó al sector educación?

Sobre la Formación Inicial

Evalúa los siguientes enunciados del 1 al 5 donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 5 es "totalmente de acuerdo":

9. Al terminar mi Formación Inicial me sentí preparado/a para ingresar al aula como docente
10. La formación en el Formación Inicial me brindó las herramientas generales necesarias para enfrentar mi primer mes en aula
11. La formación en el Formación Inicial me brindó las bases necesarias para lograr el objetivo de mejorar los resultados académicos de mis estudiantes
12. Mi Formación Inicial me brindó los aprendizajes suficientes para las áreas curriculares que enseño
13. En mi Formación Inicial me enseñaron herramientas pedagógicas pertinentes para usar en aula
14. Mi Formación Inicial me preparó para enfrentar las demandas de la comunidad educativa (padres de familia, docentes, etc.)
15. En mi Formación Inicial aprendí estrategias de enseñanza relevantes para aplicar en aula

Puntúa los siguientes espacios formativos de tu Formación Inicial, según la utilidad que tuvieron en tu formación (donde 1 es "nada útil" y 5 es "muy útil"):

16. Sesiones de liderazgo
17. Herramientas de planificación de aula
18. Estrategias de enseñanza para aplicar en aula
19. Conocimiento disciplinar del curso para el nivel a enseñar
20. Técnicas de manejo de clima del aula

21. Sesiones de cultura
22. Del 1 al 10, donde 1 es "deficiente" y 10 es "excelente", de manera general ¿cómo evaluarías la preparación recibida en tu Formación Inicial para ingresar al aula como docente?
23. Si asistir al Formación Inicial fuera opcional, qué tan probable sería que asistas del 1 al 5, donde 1 es "nada probable" y 5 es "totalmente probable"

Sobre la FC

Evalúa los siguientes enunciados del 1 al 5 donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 5 es "totalmente de acuerdo":

24. Suelo salir satisfecho de las sesiones de FC (retiros y capacitaciones)
25. Las sesiones de FC me brindan las herramientas generales necesarias para mejorar los aprendizajes de mis estudiantes en aula
26. Las sesiones de capacitación y FC me brindan las bases necesarias para lograr el objetivo de mejorar los resultados académicos de mis estudiantes
27. En las capacitaciones me enseñan herramientas pedagógicas pertinentes para usar en aula
28. Las sesiones de capacitación me preparan para enfrentar los distintos desafíos en aula
29. Los contenidos de las sesiones de formación y capacitación son aplicables al aula
30. Considero que lo que se enseña en las sesiones de FC influye en mi formación integral para seguir trabajando en el sector educación una vez terminada la experiencia de dos años
31. En los espacios de FC aprendo estrategias de enseñanza para aplicar en aula

Puntúa los siguientes espacios formativos de las sesiones de capacitación según la utilidad que tuvieron en tu formación para aplicar en aula y comunidad, donde 1 es "nada útil" y 5 es "muy útil".

32. Sesiones de liderazgo
33. Herramientas de planificación de aula
34. Estrategias de enseñanza para aplicar en aula
35. Técnicas de manejo de clima de aula
36. Sesiones de cultura
37. Conocimiento disciplinar del curso para el nivel a enseñar

38. Del 1 al 10, donde 1 es "deficiente" y 10 es "excelente", de manera general ¿cómo evaluarías la preparación recibida en los espacios de FC (retiros, capacitaciones) para ayudarte a seguir mejorando en aula como docente?
39. Si asistir a los espacios de FC fuera opcional, qué tan probable sería que asistas del 1 al 5, donde 1 es "nada probable" y 5 es "totalmente probable"

Sobre el Acompañamiento que recibes

Evalúa los siguientes enunciados del 1 al 5 donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 5 es "totalmente en de acuerdo":

40. Estoy satisfecho/a con el proceso de acompañamiento que recibo
41. El proceso de Acompañamiento está alineado al proceso que vivo en aula y la comunidad

42. Mi Acompañante me brinda las herramientas necesarias para mejorar los resultados académicos de mis estudiantes
43. Mi Acompañante me brinda las herramientas necesarias para mejorar el liderazgo de mis estudiantes
44. Mi Acompañante me brinda herramientas necesarias para tener mejor desempeño con la comunidad
45. La retroalimentación después de la observación de aula me motivan a seguir mejorando
46. Considero que mi Acompañante cuenta con la preparación necesaria para realizar su trabajo cotidiano
47. La calidad del acompañamiento que recibo influye en mis resultados como docente
48. La retroalimentación después de la observación de aula son útiles para mí
49. Mi Acompañante me motiva a trabajar de manera colectiva con otros BD
50. Mi Acompañante me motiva a trabajar de manera colectiva con la comunidad en la que me encuentro

Puntúa los siguientes espacios formativos con tu Acompañante, según la utilidad que tienen en tu formación (donde 1 es "nada útil" y 5 es "muy útil"):

51. Liderazgo de estudiantes
52. Liderazgo personal
53. Herramientas de planificación
54. Estrategias de enseñanza para aplicar en aula
55. Conocimiento disciplinar del curso para el nivel a enseñar
56. Técnicas de manejo de clima de aula

57. Del 1 al 10 y según tu experiencia, ¿cómo evalúas de manera general el acompañamiento del programa? (donde 1 es "poco útil" y 10 es "muy útil")
58. Del 1 al 10, ¿qué tan importante consideras que es el Acompañamiento para un BD? (donde 1 es "poco importante" y 10 es "muy importante")

59. Indica qué tipo de soporte es el que más caracteriza a tu proceso de acompañamiento:
 - a. Soporte socio-emocional (conversar sobre temas personales, familiares, sentimientos, etc.)
 - b. Soporte pedagógico (estrategias para la enseñanza, técnicas, contenidos, dinámicas, etc.)
 - c. Ambos
 - d. Ninguno

60. Si tener un Acompañante Pedagógico fuera opcional, ¿qué tan probable hubiera sido que elijas tener uno? Donde 1 es "nada probable" y 5 es "totalmente probable"

Apéndice G: Rúbrica de evaluación del desempeño de los BD de Educa Rural

Capacidades	
Realidad educativa y gestión del cambio	<p>Plantea una visión</p> <p>Lleva la visión a la acción</p> <p>Profesionalismo</p> <p>Se compromete con la experiencia</p> <p>Cuestionamiento</p> <p>Solución de problemas</p> <p>Búsqueda de información</p> <p>Análisis</p> <p>Comunicación</p>
Pedagogía y didáctica	<p>P-1. Crear u obtener diagnósticos alineados con los aprendizajes esperados, evaluaciones formativas y sumativas (con sistemas de seguimiento y calificación) para determinar dónde se encuentran los estudiantes con respecto a las Grandes Metas</p> <p>P-2. Planificar de atrás para adelante dividiendo las metas a más largo plazo en grupos de objetivos y planificarlos para todo el año escolar (en un plan a largo plazo y planificaciones de unidades)</p> <p>P-3. Crear planificaciones rigurosas y basadas en objetivos, para que los estudiantes que completen las actividades en clase dominen con éxito éstos objetivos y progresen para lograr las Grandes Metas.</p> <p>P-4. Establecer planes de manejo del comportamiento a largo y corto plazo adecuados para la edad (reglas y consecuencias) de manera que, si los estudiantes cumplen, la cantidad y el valor del tiempo instruccional se maximizan.</p> <p>P-5. Diseñar procedimientos de sala de clases (para transiciones, recolección y reparto de tareas, pasar lista, etc.) que proporcionen una estructura para los estudiantes y maximicen la cantidad y el valor del tiempo instruccional.</p> <p>E-1. Presentar claramente el contenido académico (de ser necesario en formas diferenciadas) para que los estudiantes entiendan la información clave y las ideas fundamentales</p> <p>E-2. Facilitar, manejar y coordinar la práctica académica de los estudiantes (de ser necesario en formas diferenciadas) de manera que todos los estudiantes estén participando y tengan la oportunidad de dominar los objetivos</p> <p>E-3. Verificar con frecuencia la comprensión de contenidos académicos haciendo preguntas, escuchando y/o observando, y proporcionar información (que fije las respuestas correctas y corrija las respuestas erróneas) para garantizar el aprendizaje de los estudiantes</p> <p>E-4. Comunicar altas expectativas de comportamiento enseñando, practicando y reforzando las reglas y consecuencias para que los estudiantes se concentren en trabajar arduamente</p> <p>E-5. Implementar y practicar procedimientos para ahorrar tiempo (en transiciones, distribución y recopilación de útiles o tareas, etc.) para maximizar el tiempo que se pasa aprendiendo</p> <p>E-6. Evaluar y hacer un seguimiento del desempeño de los estudiantes en las evaluaciones, para que el profesor y los estudiantes estén al tanto del progreso con respecto a las metas académicas, de comportamiento y de incentivo</p>
Movilización con propósito	<p>Diagnóstico de la situación del Sistema educativo en el que se encuentra</p> <p>Intervención en el Sistema de manera pertinente</p>
Trabajo en equipo y autonomía	<p>Trabaja guiado por una visión de equipo</p> <p>Participa en las dinámicas del equipo y crea un clima positivo entre ellos.</p> <p>Demuestra iniciativa para el aprendizaje</p> <p>Busca y usa recursos, herramientas y estrategias para el aprendizaje</p> <p>Relación intrapersonal (Autoconocimiento - Adaptabilidad- Autogestión)</p> <p>Relación interpersonal (Respuestas emocionales-Gestión de las relaciones)</p>