

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL LOGRO DE LOS
OBJETIVOS Y EN LA EJECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA
INTERVENCIÓN SOPORTE PEDAGÓGICO DE LA SECUNDARIA RURAL
EN DIFERENTES REGIONES DEL PERÚ DURANTE EL AÑO 2017 EN EL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
GERENCIA SOCIAL

AUTOR:

Luis Alberto Guevara Rojas

ASESOR

Mg. JAVIER ALEJANDRO PINEDA MEDINA

LIMA – PERÚ

Diciembre, 2019

RESUMEN EJECUTIVO

La intervención Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural, desarrolla un acompañamiento pedagógico y social comunitario para disminuir la brecha en el logro de objetivos de aprendizaje, la deserción y violencia escolar, y fortalecer las capacidades de los docentes.

En ese contexto, la presente investigación analiza el planteamiento de la propuesta, las características laborales del acompañamiento y la relación entre los acompañantes y los actores usuarios con la finalidad de conocer los factores asociados a la eficacia de la intervención de SPSR.

Para ello, se realizará un estudio de caso con una propuesta metodológica mixta que utiliza entrevistas, análisis documental y encuestas; y asume como unidad de análisis a los acompañantes que laboran en las distintas regiones del Perú y a los especialistas del Minedu que están a cargo de la coordinación y gestión de la intervención.

Los hallazgos demuestran que la intervención SPSR es una propuesta holística que requiere ser comprendida por su recurso humano de manera estandarizada y práctica. Asimismo, a pesar de contar con recursos humanos comprometidos y motivados, existen limitaciones administrativas y de desarrollo profesional que generan insatisfacción e inestabilidad. Y, como en toda relación humana, entre el acompañante y los usuarios pueden coexistir tanto aceptación al acompañamiento como rechazo de este debido a percepciones subjetivas de jerarquía.

Desde la gerencia social, la presente investigación genera lecciones aprendidas vinculadas a un programa de desarrollo de capacidades; oportunidades de innovación; y revalora la importancia de la gestión de recursos humanos como parte de las intervenciones de fortalecimiento de capacidades. Asimismo, ofrece medidas para mejorar la implementación del Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural.

ABSTRACT

The intervention Pedagogical Support for the Rural Secondary School develops a pedagogical and social community support to reduce the rural vs. urban gap in the achievement of learning objectives, school dropout, school violence, and strengthen teachers' capacities.

In that context, this investigation analyzes the proposal's approach, the characteristics' labor of accompaniment and the relationship between companions and user actors in order to determine factors associated with the effectiveness of the SPSR intervention.

For this, a case study will be carried out with a mixed methodological proposal that uses interviews, documentary analysis and surveys; and assumes as an analysis unit the companions who work in the different regions of Peru and the specialists of the Minedu who are in charge of the coordination and management of the intervention.

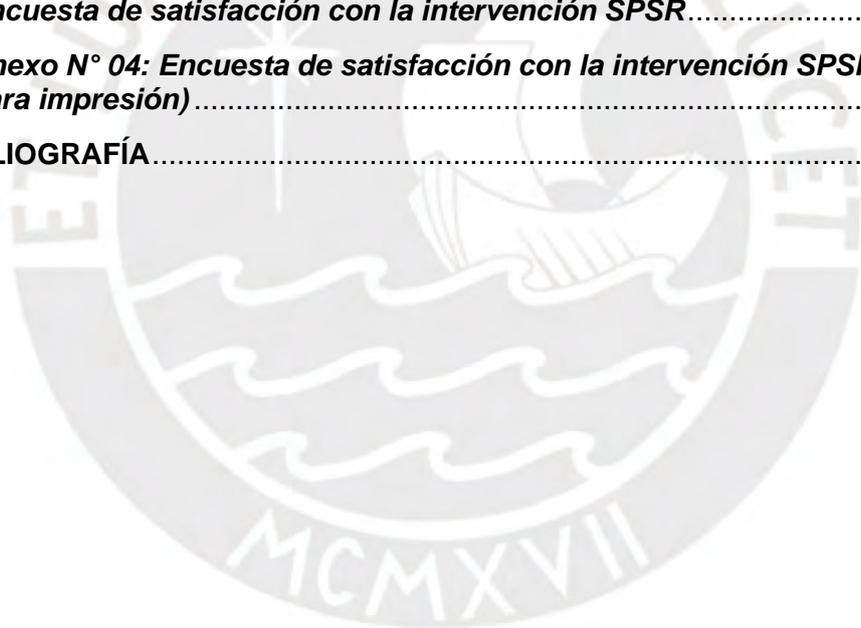
The findings reveal that the SPSR intervention is a holistic proposal that needs to be understood by its human resources in a standardized and practical way. Also, despite the committed and motivated human resources, there are administrative and professional development limitations that limit dissatisfaction and instability. And, in the relationship between the companion and the users, both acceptance and accompaniment can coexist as rejection of this due to subjective perceptions of hierarchy.

From social management perspective, this research generates learned lessons linked to building capacities programs; innovation opportunities; and reassess the importance of human resources management as part of capacity building difficulties. It also offers ways to improve the implementation of Pedagogical Support for Rural Secondary Education.

ÍNDICE

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
2. JUSTIFICACIÓN.....	26
3. OBJETIVOS	28
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	30
1. ENFOQUES DE DESARROLLO	30
2. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL: CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS Y SOCIOECONÓMICAS DE LA ZONA	39
3. LEY O MARCO NORMATIVO	39
4. PROGRAMA DE SOPORTE PEDAGÓGICO DE LA SECUNDARIA RURAL	41
5. INVESTIGACIONES RELACIONADAS.....	43
6. CONCEPTOS CLAVE	45
7. VARIABLES	53
8. INDICADORES.....	54
CAPÍTULO III DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	55
1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN	55
2. FORMA DE INVESTIGACIÓN	55
3. FUENTES DE INFORMACIÓN	56
4. PROCEDIMIENTO Y TÉCNICAS PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN	57
5. INSTRUMENTOS	61
6. <i>PROCEDIMIENTO</i>	64
7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	65
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS ⁶⁷	
1. EFECTIVIDAD DE LAS ACCIONES DE LA INTERVENCIÓN EN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS	68
2. INFLUENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS LABORALES EN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN SPSR.....	102
3. INFLUENCIA DE LA RELACIÓN ENTRE LOS ACOMPAÑANTES Y LOS ACTORES USUARIOS PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN SPSR.	121
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	136
1. CONCLUSIONES	136

2. RECOMENDACIONES	139
CAPÍTULO VI : PROPUESTA DE MEJORA	144
1. OBJETIVO GENERAL.....	144
2. PRIORIDADES	144
3. ENFOQUES TRANSVERSALES.....	145
4. ESTRATEGIAS DE ACUERDO CON LAS PRIORIDADES	147
ANEXOS 150	
<i>Anexo N° 01: Matriz de relación entre preguntas de investigación y técnicas de información</i>	<i>151</i>
<i>Anexo N° 02: Matriz de relación entre las variables e indicadores con la Guía de análisis documental</i>	<i>153</i>
<i>Anexo N° 03: Matriz de relación entre las variables e indicadores con la Guía de entrevista a especialistas encargados de la intervención SPSR en el Ministerio de Educación</i>	<i>154</i>
<i>Anexo N° 04: Matriz de relación entre las variables e indicadores con Encuesta de satisfacción con la intervención SPSR.....</i>	<i>156</i>
<i>Anexo N° 04: Encuesta de satisfacción con la intervención SPSR (Versión para impresión).....</i>	<i>159</i>
BIBLIOGRAFÍA.....	162



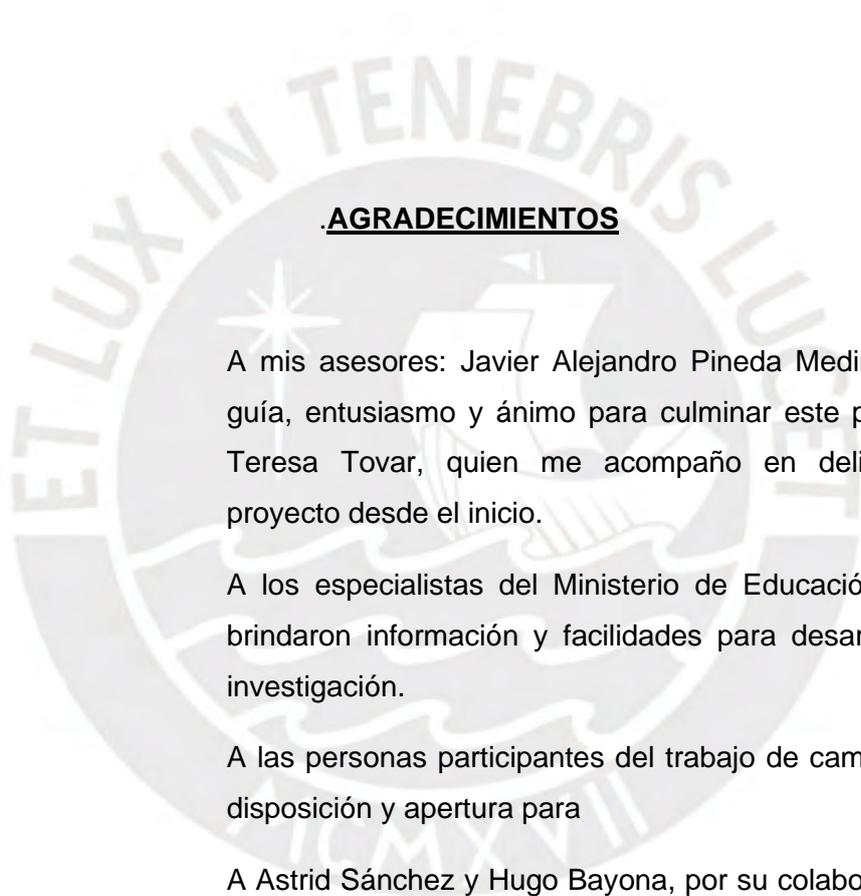
ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Variables correspondientes a cada una de las preguntas de investigación</i>	53
<i>Tabla 2: Indicadores, fuentes de información e instrumentos correspondientes a cada una de las variables de investigación</i>	54
<i>Tabla 3: Descripción de datos de los entrevistados</i>	58
<i>Tabla 4: Cantidad de acompañantes encuestados</i>	60
<i>Tabla 5: Confiabilidad de cada una de las escalas utilizadas en la investigación</i>	62
<i>Tabla 6: Confiabilidad de cada una los factores de la encuesta diseñada como parte de la presente investigación</i>	63
<i>Tabla 7: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que definieron el objetivo de la intervención.</i>	69
<i>Tabla 8: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que manifestaron uno o más enfoques asociados a la intervención SPSR.</i>	76
<i>Tabla 9: Análisis de la presencia o ausencia de la definición de enfoques en documentos de base de la intervención SPSR.</i>	78
<i>Tabla 10: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que definieron conceptos vinculados a la educación.</i>	83
<i>Tabla 11: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que especificaron alguna estrategia o proceso clave para desarrollar las actividades de la intervención SPSR.</i>	92
<i>Tabla 12: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que opinaron acerca del impacto de la intervención SPSR.</i>	98
<i>Tabla 13: Porcentaje de valoración de los ítems vinculados con la Calidad de la relación con el jefe directo.</i>	109
<i>Tabla 14: Porcentaje de valoración de las dimensiones de la escala Intención de rotación.</i>	110
<i>Tabla 15: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) por cada una de las categorías asociadas a la valoración de las características laborales de la intervención SPSR.</i>	113
<i>Tabla 16: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que identificaron a los actores de la intervención SPSR.</i>	122
<i>Tabla 17: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que manifestaron sus percepciones y creencias sobre lo rural.</i>	124
<i>Tabla 18: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que opinaron sobre la relación con entre los acompañantes y los usuarios de la intervención SPSR.</i>	131

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1: Modelo de demandas y recursos laborales.....</i>	<i>52</i>
<i>Gráfico 2: Distribución de las horas laborales de los acompañantes pedagógicos y social comunitario</i>	<i>90</i>
<i>Gráfico 3: Porcentaje de acompañantes satisfechos con el impacto de la intervención SPSR en la escuela</i>	<i>95</i>
<i>Gráfico 4: Porcentaje de acompañantes que valoran las acciones y estrategias que imparte la intervención SPSR.....</i>	<i>96</i>
<i>Gráfico 5: Porcentaje descriptivo de los recursos laborales de los acompañantes de la intervención SPSR.....</i>	<i>105</i>
<i>Gráfico 6: Porcentaje descriptivo de las demandas laborales de los acompañantes de la intervención SPSR.....</i>	<i>107</i>
<i>Gráfico 7: Porcentaje de acuerdo con la comunicación y la calidad de relación con el jefe directo</i>	<i>108</i>
<i>Gráfico 8: Porcentaje de acuerdo con la intención de rotación</i>	<i>109</i>
<i>Gráfico 9: Porcentaje de acuerdo con el capital psicológico.....</i>	<i>110</i>
<i>Gráfico 10: Porcentaje de acuerdo con el engagement.....</i>	<i>111</i>
<i>Gráfico 11: Porcentaje de satisfacción de los acompañantes con la gestión de la intervención SPSR.....</i>	<i>113</i>
<i>Gráfico 12: Porcentaje de satisfacción de los acompañantes con la gestión de la intervención SPSR.....</i>	<i>119</i>
<i>Gráfico 13: Porcentaje de satisfacción con el involucramiento de los actores de la escuela con la intervención SPSR</i>	<i>130</i>





AGRADECIMIENTOS

A mis asesores: Javier Alejandro Pineda Medina, por su guía, entusiasmo y ánimo para culminar este proyecto; y Teresa Tovar, quien me acompañó en delinear este proyecto desde el inicio.

A los especialistas del Ministerio de Educación que me brindaron información y facilidades para desarrollar esta investigación.

A las personas participantes del trabajo de campo, por su disposición y apertura para

A Astrid Sánchez y Hugo Bayona, por su colaboración con esta investigación.

A Luis, Elvira, Ana e Isabel por su apoyo y ánimo.

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
ESCALE	Estadística de Calidad Educativa
DEVIDA	Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [por sus siglas en inglés]
IIEE	Instituciones Educativas
MINEDU	Ministerio de Educación
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PNUD	Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas
SER+	Soporte Educativo Rural para Mejores Aprendizajes en Secundaria”
SPSR	Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UMC	Dirección de Medición de la Calidad

ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS Y EN LA EJECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA INTERVENCIÓN SOPORTE PEDAGÓGICO DE LA SECUNDARIA RURAL EN DIFERENTES REGIONES DEL PERÚ DURANTE EL AÑO 2017 EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La intervención Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural (SPSR) nace en respuesta a la brecha en el logro de objetivos de aprendizaje entre lo rural y lo urbano, deserción y violencia escolar, y la necesidad de fortalecer las capacidades de los docentes de las instituciones educativas públicas. Esta intervención propuso el acompañamiento pedagógico a docentes focalizados de zonas rurales, por un lado; y, por otro lado, un acompañamiento social-comunitario a la institución para mejorar la relación entre la escuela y la comunidad. De esta manera, la intervención dispuso de personas (en su mayoría docentes) para realizar el acompañamiento (pedagógico o social comunitario) quienes visitarían las escuelas en 8 oportunidades durante el año escolar. De esta manera, la intervención está desplegada a través de sus acompañantes en las diferentes regiones del Perú; y es coordinada desde el Ministerio de Educación (MINEDU) en Lima.

Frente a ello, se ha encontrado que, en primer lugar, la intervención SPSR tiene una propuesta holística o integral pero que requiere ser profundizada e interiorizada por las personas que componen sus recursos humanos de manera estandarizada y práctica. Asimismo, es importante señalar que, desde la mirada de los acompañantes, la intervención, desde sus actividades y procedimientos, tiene impactos positivos en la población; sin embargo, esto requiere un estudio más sistemático y complejo que no se ha ejecutado hasta la fecha.

Otro hallazgo importante es que los acompañantes perciben que su puesto laboral, a pesar de tener limitaciones administrativas y de desarrollo; es muy satisfactorio en términos de realización personal. Por ello, es que los hallazgos de

la caracterización psicológica también demuestran que la mayoría de ellos experimentan compromiso y motivación por su trabajo. Esto, hace que se perciba que las características psicolaborales de los recursos humanos de la intervención aporten positivamente a los objetivos de la misma; pero que, de manera contraria, las características laborales de los puestos de trabajo generen insatisfacción y puedan disminuir dicho aporte.

Como tercer hallazgo, la investigación encuentra que la relación entre los acompañantes y los usuarios de la intervención estará mediada por diferentes variables contextuales; y, sobre todo, por la mitigación del componente jerárquico. Así, si bien pueden existir relaciones fructíferas y beneficiosas, existirán otras que contendrán resistencia y rechazo a la intervención debido a temas como la diferencia de edad, la diferencia salarial, entre otros.

Con estos hallazgos, desde la mirada de gerencia social se generan, por un lado, lecciones aprendidas vinculadas a un programa de desarrollo de capacidades “a distancia” como lo es la intervención SPSR; y, por otro lado, se crean diversas oportunidades de innovación y mejora en esta misma materia. El mayor *insight* es que el fortalecimiento de capacidades como trabajo siempre será motivante y por ello podría generar con facilidad impactos en la población beneficiaria; sin embargo, la efectividad de estas intervenciones no solo depende de dicha motivación, sino que también exigen gestión de recursos humanos desde lo más formal y tangible hasta lo más intangible como son las variables psicolaborales.

Para lograr lo expuesto, la presente investigación es un estudio de caso que plantea una propuesta metodológica mixta que utiliza técnicas de recolección de información cualitativas como la entrevista y el análisis documental; e instrumentos cuantitativos para dimensionar variables. De esta manera, la investigación toma como unidad de análisis a cada miembro que compone a los recursos humanos de la intervención SPSR; es decir a los acompañantes que laboran en las distintas regiones del Perú y a los especialistas del Minedu que están a cargo de la coordinación y gestión de la intervención. Este modo de análisis es importante porque, si bien no focaliza la investigación en un único territorio o región; permitirá comprender la fuerza laboral de la intervención con profundidad y detalle. Este modo de investigación es beneficioso en tanto permite

comprender con mayor detalle la experiencia de los recursos humanos de la intervención SPSR y por otro lado porque permite encontrar oportunidades de mejora en la gestión de recursos humanos.

En el primer capítulo, se expone el planteamiento del problema, que explica la situación actual de problemáticas como la brecha en el logro de objetivos de aprendizaje entre lo rural y lo urbano, deserción y violencia escolar, y la necesidad de fortalecer las capacidades de los docentes. Luego, se argumentará porqué es importante la presente investigación para finalmente, explicitar los objetivos de la tesis.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico de la presente investigación. En esta sección se exponen los enfoques del desarrollo relacionados a la investigación; luego se contextualiza el ámbito de investigación de la presente tesis; para que, con dicha base, se explique con detalle la intervención SPSR a nivel operativo y normativo. Para culminar, el capítulo expone investigaciones relacionadas a la intervención SPSR y define los conceptos claves que se emplearán para analizar la información hallada. Como dos últimos puntos, se presentan las variables y los indicadores que se emplearán en la investigación.

En el capítulo tres, se expone la metodología de la presente investigación, que como se mencionó es de carácter mixto y ha empleado diversas técnicas e instrumentos para comprender a la intervención y a los acompañantes que la conforman.

El cuarto capítulo presenta los hallazgos y su respectivo análisis e interpretación para generar la suficiente argumentación y evidencia que permita presentar en el capítulo cinco las conclusiones y recomendaciones; y en el capítulo seis, una propuesta de mejora.

Finalmente, se presentan los anexos y la bibliografía empleados en la investigación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

a) La deserción escolar en espacios urbanos y rurales

La deserción escolar puede ser definida como la situación que obliga al abandono escolar por parte del estudiante de manera permanente. Este proceso puede ser motivado por el mismo estudiante o por el contexto en el que se encuentra en ese momento (Yanac & Izquierdo, 2016). Para ser entendida como deserción, los alumnos tienen que haber estado matriculados en el año anterior pero ya no en el año siguiente, no completando de esta manera su educación primaria o secundaria por uno o más períodos educativos (Verástegui, 2016).

En la mayoría de los países latinoamericanos se registraron avances en la década de los 90 en cuanto al acceso a la educación primaria, y, en menor medida, respecto de la cobertura de la secundaria. Pese a ello, subsisten importantes deficiencias y retrasos en materia educacional, pues una proporción muy elevada de niños y niñas sigue abandonando tempranamente el sistema escolar y un alto porcentaje de los adolescentes que transitan del ciclo básico al medio desertan de este antes de completarlo (Espíndola & León, 2002). De esta manera, menos de la mitad de los jóvenes de 20 años logran completar la secundaria en Latinoamérica (Román, 2013).

Además, los sistemas educacionales de buena parte de los países de Latinoamérica comparten en mayor o menor medida una escasa capacidad de retención tanto en el nivel primario como en el secundario. Así, la repetición y el retraso escolar, unidos a un bajo nivel de aprendizaje, conspiran contra el aprovechamiento del potencial de los niños y niñas (Espíndola & León, 2002). En torno al nivel socioeconómico, se encuentra que, mientras que cerca del 80% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los segmentos más ricos de la población concluyen la enseñanza secundaria, dicho porcentaje sólo llega al 20% en estudiantes cuyos ingresos familiares se ubican en el quintil más bajo. Asimismo, la deserción sigue siendo mucho más aguda en las zonas rurales, llegando en muchos países a triplicar la tasa entre estudiantes (Román, 2013). Por su parte, los estudiantes de poblaciones indígenas son quienes

presentan las mayores cifras de deserción: un 30% de los estudiantes indígenas abandona los estudios durante la enseñanza primaria (Román, 2013).

Según el reporte del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL (2010), a partir de los 13 años comienza a observarse un incremento sostenido en el porcentaje de los adolescentes que abandona la escuela a nivel regional. Así, cerca de la mitad de los adolescentes entre los 17 y 18 años ya no asiste a la escuela. A esa edad, sólo el 32% de los estudiantes culmina el nivel medio, a pesar de que teóricamente es la edad en la cual los jóvenes debieran estar finalizando su enseñanza secundaria. A los 24 años, uno de cada diez jóvenes no completó el nivel primario y la mitad no completa sus estudios secundarios (SITEAL, 2010 en Román, 2013).

En el Perú, la tasa acumulada de deserción escolar, tanto para primaria como para secundaria, ha mostrado una tendencia favorable en los últimos años, al igual que lo ha hecho la tasa de conclusión de educación para distintos grupos de edades (Verástegui, 2016). De esta manera, se cuenta con una cifra de 14% de estudiantes que abandonaron sus centros de estudio por motivos económicos, familiares, desinterés y casos de embarazo en adolescentes, entre otros (Radio Programas del Perú, 2016). Las cifras que ofrece el ministerio de educación indican una tasa de deserción acumulada (% de edades 13-19 con educación básica incompleta) de 9.3%, cifra, que sube hasta 11.9% en el entorno rural (Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE], 2018).

En cuanto al atraso escolar, se tiene así que los alumnos con atraso en primaria han pasado de representar el 17.5% del total el 2004, a solo el 6.5% el 2015. En el caso de secundaria, pasaron de 20.8% a 11.2% en el mismo período. Esta misma tendencia se repite para el caso de alumnos repitentes, donde para primaria estos representaban el 10.6% del total el 2000, y solo el 4.2% el 2015, mientras que, para el caso de secundaria, la caída ha sido más lenta, pero igual de positiva, siendo 5.2% el 2000 y 4.0% el 2015. En el caso la tasa de deserción, en primaria pasó de 2.1% el 2002 a 0.9% en 2015, mientras que para el caso de secundaria pasó de 11.7% a 7.6% para el mismo período,

siendo los hombres quienes muestran una tasa mayor a la de las mujeres (Verástegui, 2016).

Lavado y Gallegos (2005) indican que las restricciones económicas, tanto en zonas urbanas como rurales, tienen un fuerte impacto en la deserción escolar. Sin embargo, los adolescentes de áreas rurales se encuentran en una situación de clara desventaja frente a sus pares urbanos, pues estos tienen hogares con menores ingresos, jefes de hogar con menor nivel educativo y un mayor porcentaje de estos no tiene como lengua materna el castellano, siendo todas estas variables importantes determinantes de que el adolescente solo asista a la escuela y no trabaje (Pariguana, 2011). Concretamente, aquellos que tienen por lengua materna el quechua, tienen 48.7 % mayor riesgo de abandono escolar, teniendo en cuenta la educación básica regular (Rodríguez, 2010).

Verástegui (2016) indica que la brecha entre el ámbito urbano y el rural ha ido disminuyendo, pues mientras en 2002 era de 2.6 puntos porcentuales, en 2015 pasó a ser 0.2 puntos, aunque en ambos casos en desmedro del área rural. Además, la mayor deserción –la rural femenina- descendió de 4.2% a 0.9% en el mismo período. En primaria, el área urbana muestra una tasa de 0.8%, mientras que la rural, 1.0%; en el caso de secundaria la tasa es de 7.3% y 8.2% respectivamente. Se menciona que internamente no existiría una brecha, pues en ambos niveles la diferencia es menor a un punto porcentual (Verástegui, 2016).

Los múltiples factores que motivan a la deserción escolar en Perú, según Román (2013) son bajos ingresos familiares, la necesidad de trabajo, estructura mono parental, maternidad y paternidad temprana, ser de género femenino, vivir en un contexto básicamente rural por sobre lo urbano; mayor en la sierra y selva, la falta de oferta secundaria, padres/ madres con menor escolaridad, bajo desempeño académico, desmotivación y poca valoración por la educación.

Al 2015, el 43.5% de desertores en el rango de edad 13-19 asignan su deserción a problemas económicos, el 12.7% a problemas familiares, el 12.4% a quehaceres del hogar, el 23.6% a la falta de ganas de estudiar, el 1.9% a la ausencia de un centro educativo, y el 6.0% a otros (Verástegui, 2016). Por el

lado de los factores extraescolares, se tiene que la inserción laboral, la cual puede representarse con el porcentaje de niños y niñas que trabajan con edad de 5 a 17 años, ha pasado de 33.8% el 2012 a 27.4% el 2015. Una tendencia similar la ha presentado también el porcentaje de adolescentes que son madres o lo están por primera vez, donde estas pasaron de representar el 7.7% el 2009 a 6.5% el 2015 (Verástegui, 2016).

b) La brecha en el logro de los aprendizajes en espacios urbanos y rurales

Según la Dirección de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación (MINEDU), el logro de los aprendizajes es uno de los indicadores de calidad educativa, y es medido a través de distintas evaluaciones tanto nacionales como internacionales, que pueden ser muestrales o censales (UMC, 2017). Estas evaluaciones sirven como diagnóstico acerca del nivel de los aprendizajes de los estudiantes de todo el país, de tipo sumativo y de bajas consecuencias (UMC, 2017). De acuerdo con los resultados del estudio Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo [TERCE], Perú presenta un desempeño significativamente más alto que el promedio regional en las dos pruebas de tercer grado de primaria (lectura y matemática) (Flots y cols. 2015). En lectura, en la prueba completa y en uno de los dominios evaluados (Convenciones de legibilidad), el país obtiene un puntaje significativamente más alto que el promedio regional, y para los dominios Discursivo y Textual registran un desempeño equivalente al del promedio de los países (Flots y cols. 2015).

Sin embargo, Perú ocupa el primer lugar en inequidad educativa en América Latina, pues es el único país que ha logrado mejorar los resultados de calidad a costa de aumentar la desigualdad (Perú21, 2016). El nivel socioeconómico de los estudiantes atendidos por la escuela es la variable con mayor incidencia en los aprendizajes, lo que sugiere que los sistemas escolares en América Latina son un espejo de las sociedades altamente desiguales en las que se insertan (UMC, 2017). Según la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2015), la brecha de los aprendizajes entre las escuelas rurales y urbanas en lectura se incrementó de 15.4% a 36.6% y en matemática de 4% a 16.8%. Para

el 2018, el porcentaje de niños de 2do de primaria que lograron los aprendizajes del grado en el ámbito rural fue de 13% frente al 41% del ámbito urbano (ECE, 2018). Esto quiere decir que, mientras en las ciudades la educación mejora, en el campo cada vez es de menor calidad (Perú21, 2016).

En el caso de la población rural se debe de considerar tanto los cambios en infraestructura vial y el mayor dinamismo de la economía durante lo que va del siglo XXI, que son fenómenos que están transformando la ruralidad (Guadalupe, León, Rodríguez & Vargas, 2017). Por una parte, hoy es posible para un mayor número de pobladores rurales acceder a servicios que se ofrecen en centros urbanos próximos y, por otra parte, es posible pensar que la migración se ha facilitado, lo que podría implicar que quienes permanecen en el campo son precisamente las personas con menores posibilidades de migrar (Guadalupe, León, Rodríguez & Vargas, 2017).

Producto de la dispersión geográfica de la población, las escuelas en zonas rurales suelen ser numerosas, pero con una baja cantidad de alumnos y un menor acceso a recursos e infraestructura. Las escuelas rurales atienden a la población de menor nivel socioeconómico, mientras que las urbanas públicas atienden a estudiantes que se encuentran a la mitad de la distribución en este indicador y las escuelas privadas, a estudiantes de nivel socioeconómico significativamente más alto. Esto sugiere que la población rural efectivamente enfrenta condiciones de mayor precariedad (UMC, 2017).

Esto demuestra que las brechas educativas asociadas a la zona de residencia son muy marcadas y persistentes, y se encuentran vinculadas a las disparidades vinculadas a la lengua materna, forma de organización de los servicios de educación primaria (ej. Multigrado) y de gestión de las instituciones educativas. Se debe tener presente que estos distintos factores tienden a superponerse y reforzarse entre sí, lo que a menudo es difícil de estimar dadas las características de la información disponible (Guadalupe, León, Rodríguez & Vargas, 2017). La ruralidad también está asociada a una mayor pobreza (UMC, 2017). Cuando la pobreza es generalizada en amplios segmentos poblacionales impone limitaciones para alcanzar los objetivos educativos de los países. Las escuelas que atienden a estudiantes que viven en pobreza,

además, enfrentan el desafío de generar procesos escolares y pedagógicos que atenúen la influencia de las condiciones de origen sobre el aprendizaje de los estudiantes (UMC, 2017).

Asimismo, aunque muchos de los factores que han permitido que se ensanche la brecha entre la educación urbana y la rural tienen relación con aspectos socioeconómicos, como la pobreza o la desnutrición, también hay variables que dependen del Estado. Como la falta de docentes especializados (solo el 9% de las escuelas primarias de zonas rurales son polidocentes) o bilingües (en las zonas rurales los chicos tienen un castellano tan insuficiente que no entienden a los maestros) (Perú21, 2016). Según la ECE 2015, las regiones con peores resultados son Loreto, Ucayali, Huánuco y Huancavelica, justo donde hay menor inversión educativa (Perú21, 2016).

c) La violencia escolar en espacios urbanos y rurales

El bullying o acoso escolar involucra la conducta agresiva y violenta de un niño (victimizado) hacia otro (víctima). Esta agresión ocurre en el ámbito escolar y responde a estímulos discriminativos determinados y toma fuerza con el grupo de iguales mediante tres modalidades: por su participación directa en el evento, por la emisión de reconocimiento social al agresor, o simplemente sin actuar frente al evento de bullying (Ruiz-Martínez et al., 2018). Existen, además, dos formas principales de violencia: Psicológica, que incluye formas de violencia verbales, sociales, o virtuales; y Física, que incluye agresiones físicas moderadas, formas de violencia física graves, vandalismo, robos, o amenazas con armas (Calle, Matos & Orozco, 2017).

En el Perú, según diversas fuentes periodísticas, la violencia escolar ha dejado un saldo de 13 suicidios entre 2014 y 2016, muy superior respecto a los 4 casos detectados entre los años 2006 y 2008. Del mismo modo se han dado dos casos de homicidios como consecuencia del bullying (Carozzo, 2016). Esto ha generado el interés de instituciones y organizaciones de cooperación para desarrollar estrategias de lucha contra la violencia escolar (Calle, Matos & Orozco, 2017).

En torno a la normativa, en junio del año 2011 se promulgó la Ley 29719, y un año después, junio del 2012 se aprobó la Resolución Suprema 010-12-ED, Reglamento de la Ley 29719. Estas reconocen la presencia del bullying en sus distintas modalidades en las instituciones educativas, establece la obligatoriedad de que los colegios cuenten por lo menos con un psicólogo, y establece la creación de un Comité de Convivencia Democrática (Carozzo, 2016). En 2018, se aprueba el Decreto Supremo N.º 004, “Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes”, que establece un conjunto de orientaciones tanto para prevenir como para atender la violencia en el ámbito educativo (Crisóstomo & Ames, 2019).

Por el lado de la investigación, en el Perú las investigaciones son (a) principalmente descriptivas y epidemiológicas, (b) mayoritariamente realizadas en Lima, (c) tienen una pobre conceptualización en el marco teórico para generar hipótesis explicativas, (d) el enfoque metodológico frecuentemente aplica análisis univariados, y (e) la adaptación y construcción de instrumentos es cuestionable y no están respaldados por apropiadas prácticas desde la teoría de la medición (Merino, Benites y Carozzo, 2012). Esto refleja una labor pendiente dentro del país para delimitar los verdaderos alcances de la violencia escolar y sus factores asociados.

A pesar de esto, la investigación cuantitativa muestra la alta prevalencia de la violencia contra los niños. La Encuesta demográfica y de salud 2012 muestra una alta presencia de castigo físico contra los niños a escala nacional (32,7%), la cual es más alta en las zonas rurales (42,7%) que en las urbanas (28,7%). Por otro lado, las Encuestas nacionales de relaciones sociales 2013 y 2015, que recogieron información desde la perspectiva de los propios niños, niñas y adolescentes, muestra que el 73,8% de niñas y niños de 9 a 11 años alguna vez en su vida fueron víctimas de violencia psicológica o física por parte de las personas con las que viven (INEI 2016 en Crisóstomo & Ames, 2019).

Romaní y Gutiérrez (2007), en una muestra de estudiantes de secundaria, encontraron que la prevalencia de victimización fue de 56.4% y la frecuencia de victimización severa de 8.5%. Los escolares reportan en mayor frecuencia

ser víctimas de alguna forma de violencia verbal en 66.2% de casos, de violencia física en 57.3%, de exclusión social el 47.1% y de formas mixtas de violencia en 17.6%. Por otro lado, DEVIDA (2013) señala que el 38.7% de los estudiantes registra un nivel medio y alto de victimización por bullying. Los varones y los estudiantes de colegios públicos registran una mayor victimización que las mujeres y que los estudiantes de escuelas privadas (Carozzo, 2016).

Asimismo, Calle, Matos y Orozco (2017) encontraron que existe una relación directa entre la violencia escolar y el rendimiento académico de los estudiantes peruanos. En el caso urbano, se observa que los estudiantes que han reprobado al menos un curso exhiben mayores niveles en el índice normalizado de violencia, tanto en el caso de violencia física como psicológica y en dos cohortes de edad: de 9 a 11 años y de 12 a 17 años. Sin embargo, en lo que respecta al ambiente rural, en el primer grupo de edad, si bien para los niños se mantiene la tendencia anterior, en las niñas no se observan diferencias significativas. En el segundo grupo, mientras que en los jóvenes se mantiene la relación negativa entre desempeño y violencia, en las adolescentes esta tendencia se revierte. Esto resalta la complejidad que puede existir en el contexto rural y la necesidad de estudios particulares sobre este ambiente (Calle, Matos & Orozco, 2017).

Calle, Matos & Orozco (2017) resumen cinco puntos clave de su estudio, que hacen eco de los estudios reportados anteriormente: (1) Los estudiantes que son víctima de violencia en el hogar tienen mayores probabilidades de ser víctima de violencia en la escuela (2) Un estudiante del sexo femenino tiene mayor probabilidad de recibir niveles más altos de violencia psicológica, mientras que un estudiante del sexo masculino, más violencia física. (3) Ser víctima de violencia psicológica aumenta la probabilidad de desaprobación un curso en 45%, mientras que de violencia física en un 60%. (4) En términos de impactos diferenciados, se observan dos patrones por grupo de edad y sexo biológico. Los estudiantes pertenecientes al grupo de menor edad muestran efectos negativos de mayor magnitud que los estudiantes de mayor edad, en un intervalo entre 10-20%. (5) Los niños tienen entre 2% y 3% más

probabilidades que las niñas de desaprobado un curso en la escuela (Calle, Matos & Orozco, 2017).

d) La propuesta de la intervención Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural

En el Perú, debido a que existen brechas entre las escuelas rurales y urbanas en el logro de aprendizajes y en la asistencia escolar; para el nivel de educación secundaria, el MINEDU, durante los años 2016 y 2017, implementó la intervención SPSR; la cual prioriza la asistencia técnica y el acompañamiento pedagógico a docentes de las áreas curriculares focalizadas (de Comunicación y Matemática) de las escuelas en contextos rurales que tengan modalidad presencial y no sean de Jornada Escolar Completa.

El objetivo de la intervención SPSR, según la Resolución de Secretaría General 008-2017 del Ministerio de Educación, es “desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de las Instituciones Educativas (IIEE) del nivel secundario del ámbito rural, a través de un servicio educativo contextualizado y de calidad, con profesores fortalecidos en sus competencias y prácticas profesionales, y con un clima escolar que previene y reduce los factores de riesgo en la escuela, articulando la I.E. con la comunidad”. Y sus objetivos específicos son:

- *Fortalecer las competencias de los docentes de las áreas de comunicación y matemática y equipos directivos de las IIEE secundarias rurales en la planificación y ejecución adecuada de procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de un pertinente desarrollo pedagógico, didáctico, disciplinar y de evaluación.*
- *Orientar a los docentes y equipos directivos, en el enfoque por competencias, los procesos pedagógicos y de gestión para la mejora de los aprendizajes y el abordaje de problemáticas de riesgo social: deserción y violencia escolar.*

- *Desarrollar estrategias de liderazgo y movilización social en las instancias/ organizaciones de la IE (Comité de Tutoría, Consejo Educativo Institucional – CONEI y Municipio Escolar) para la prevención y abordaje de los casos de violencia y deserción escolar, en coordinación con otros actores.*
- *Promover que las instancias/ organizaciones de la IE (Comité de Tutoría, CONEI y Municipio Escolar) identifiquen, registren, aborden y hagan seguimiento a casos de violencia y deserción escolar, en coordinación con otros actores involucrados.*

Con esa finalidad, la intervención SPSR se ejecuta, a nivel operativo, gracias a la participación de equipos conformados por tres personas: dos acompañantes pedagógicos (uno correspondiente al área disciplinar de Comunicación y otro, al área disciplinar de Matemática), y un acompañante Social comunitario que realizan visitas periódicas a instituciones educativas rurales que les sean asignadas. De manera sucinta, los acompañantes pedagógicos se encargan, por un lado, de fortalecer las competencias del docente y el liderazgo del director en relación con cuestiones pedagógicas para mejorar de los aprendizajes de los y las estudiantes; y, por otro lado, los acompañantes social-comunitarios se encargan de fortalecer los vínculos entre la comunidad y la institución educativa y el liderazgo del director en dicha materia para disminuir la deserción y la violencia escolar.

En esa línea, la intervención está planificada para que se ejecute durante el año escolar a través de visitas mensuales a cada una de las instituciones educativas focalizadas durante un periodo de 7 meses (desde marzo hasta noviembre, siendo julio y agosto, meses donde no se realizan dichas visitas debido a las vacaciones escolares de medio año). La metodología empleada exige que el equipo de acompañamiento sea itinerante y visite 3 o 4 instituciones asignadas durante el año escolar de manera intercalada. Cada una de dichas visitas dura aproximadamente 5 días calendarios sin contar los tiempos de traslado. Con base en lo expuesto y utilizando los lentes de la gerencia social, es necesario preguntarse, en primer lugar, ¿Qué factores influyen en el logro de los objetivos de la intervención SPSR?

Para dicha pregunta, será relevante revisar si los servidores públicos asociados a la intervención SPSR comprenden los objetivos de la intervención SPSR, identifican y comprenden sus principales acciones; e identifican y valoran el vínculo causal entre ambos elementos.

En esa misma línea, también será importante analizar si el grupo humano operativo valora positivamente la intervención, es decir si consideran que las características laborales de su día a día son adecuadas para realizar sus labores. Para todo ello, se busca comprender la opinión y las reacciones psicolaborales de los acompañantes sobre el programa SPSR.

Y, como tercer aspecto de análisis, es importante conocer cómo se salvaguardan relaciones horizontales y de mutuo aprendizaje entre acompañantes y acompañados. Es decir, cómo la intervención SPSR garantiza que no despierte anticuerpos o resistencias de parte de los usuarios; y, por otro, cómo asegura su sostenibilidad sin generar relaciones de dependencia.

Finalmente, es importante señalar que debido a que la investigación busca comprender a la totalidad de la intervención SPSR, se incluyó a la mayor cantidad de participantes en el estudio, recogiendo información de diversas regiones del país a través de la aplicación de los instrumentos durante la ejecución de una capacitación anual que recibieron los acompañantes y coordinadores territoriales en la ciudad de Lima.

Considerando lo expuesto, la pregunta central que guiará la investigación es:

¿De qué manera las acciones implementadas por el programa, sus características laborales y la relación entre el proveedor del servicio y el usuario contribuyen en el cumplimiento de los objetivos de la intervención Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural?

Y, como preguntas específicas se plantean:

¿En qué medida las acciones implementadas por el programa contribuyen a alcanzar sus objetivos?

¿De qué manera las características laborales de la intervención SPSR contribuyen en el alcance de sus objetivos?

¿Cómo la relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) contribuyen en el alcance de los objetivos de la intervención?



2. JUSTIFICACIÓN

En primer lugar, esta investigación es importante porque facilita un análisis integral de una política pública de empoderamiento descentralizado en el sector educación, lo cual desde un plano estratégico resulta de suma relevancia. De manera específica, esta investigación, al enmarcarse como una política de acompañamiento, funcionará como un primer alcance que puede brindar conocimientos y precisiones a otros programas de acompañamiento que tiene el MINEDU en la actualidad (acompañamiento en nivel inicial y primaria). En ese sentido, la presente investigación contribuye a generar oportunidades de mejora no solo para la intervención SPSR, sino que también para otras similares. Asimismo, la información que se genere de esta investigación contribuirá al diseño de intervenciones de acompañamiento pedagógico y social comunitario, lo cual, a gran escala, significaría aportar en el perfeccionamiento de la Norma técnica de acompañamiento pedagógico (Resolución Ministerial N° 008-2016).

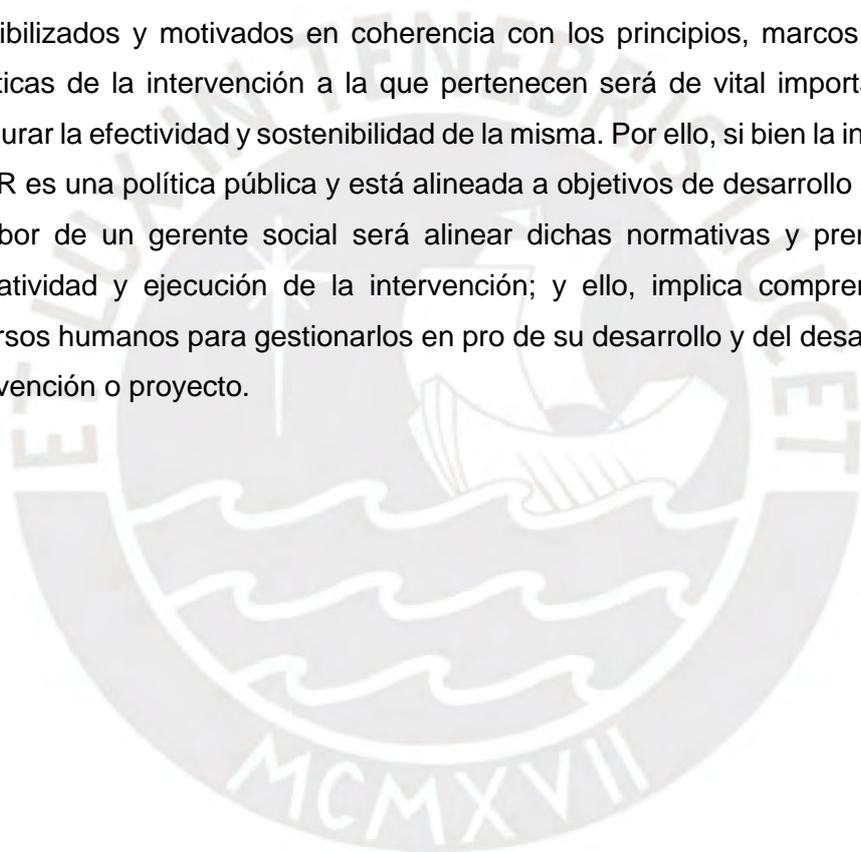
En segundo lugar, la presente investigación busca generar conocimiento y alcances acerca de cómo las políticas públicas articulan y coordinan tres ejes para generar alcances e impacto en el sector educación: (a) los enfoques y principios teóricos; (b) el compromiso e involucramiento de las personas encargadas de la ejecución; y, (c) la población objetivo. Esto resulta importante porque desde una perspectiva de gerencia social, la articulación de estos ejes es imprescindible y la generación de lecciones aprendidas en relación con ello es un conocimiento valioso. Adicionalmente, es importante rescatar que esta investigación facilita generar conocimiento acerca de un sector cuyo fortalecimiento es de vital importancia para el país: el sector educación.

En tercer lugar, esta investigación cobra relevancia en tanto, desde la perspectiva de los objetivos delimitados para el Desarrollo Sostenible al 2030 (Organización de las Naciones Unidas [ONU] 2015), la intervención SPSR atiende cuatro aspectos vinculados al cuarto objetivo, Educación de calidad:

Asimismo, la presente investigación contribuye a la mejora de la intervención SPSR porque recopila lecciones aprendidas y oportunidades de mejora desde la mayor parte de sus actores involucrados (gestores y acompañantes), facilitando

información para que los encargados de la intervención realicen un análisis crítico-constructivo. Asimismo, esta propuesta es viable porque la información que emerge de la investigación puede ser incorporada e implementada en campo desde el año 2020.

Finalmente, la presente investigación es de suma importancia para la gerencia social porque demuestra que las intervenciones y proyectos que atienden problemáticas sociales no solo son complejas por su carácter multifactorial; sino que también son complejas de gestionar. Así, enfocarse en comprender que los recursos humanos de una intervención deben estar alineados, capacitados, sensibilizados y motivados en coherencia con los principios, marcos teóricos y prácticas de la intervención a la que pertenecen será de vital importancia para asegurar la efectividad y sostenibilidad de la misma. Por ello, si bien la intervención SPSR es una política pública y está alineada a objetivos de desarrollo sostenible, la labor de un gerente social será alinear dichas normativas y premisas a la operatividad y ejecución de la intervención; y ello, implica comprender a los recursos humanos para gestionarlos en pro de su desarrollo y del desarrollo de la intervención o proyecto.



3. OBJETIVOS

Con base en las preguntas descritas, el objetivo general de la presente investigación es:

Conocer los factores que limitan o contribuyen a la eficacia de la intervención de SPSR, **analizando** los beneficios y aprendizajes que brindan a sus actores usuarios, así como el aporte de los elementos del planteamiento, la relación entre los acompañantes y los actores usuarios y la gestión de sus recursos, **para** proponer medidas de mejora que fortalezcan la implementación del Sistema de Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural.

Y, como objetivos específicos, se concibe lo siguiente:

1. Determinar y analizar si las acciones implementadas por el programa contribuyen a alcanzar sus objetivos.
2. Conocer y analizar cómo las características laborales de la intervención SPSR contribuyen en el alcance de sus objetivos.
3. Identificar y analizar si la relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) contribuyen en el alcance de los objetivos de la intervención.



CUERPO DE LA TESIS

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

1. ENFOQUES DE DESARROLLO

Con la finalidad de analizar la problemática planteada en el capítulo anterior y de generar una mirada crítica a la política pública de la intervención SPSR, se utiliza un marco conceptual que abarca 4 grandes puntos: el desarrollo de capacidades, la educación de calidad, el trabajo decente, y el liderazgo escolar.

a) Desarrollo de capacidades

De acuerdo con Luthaus, Adrien y Perstinger (1999: 2), el enfoque de desarrollo de capacidades tiene antecedentes conceptuales que han evolucionado en terminología y significado a lo largo de los años. Estos autores describen que entre los años 1950 y 1960, el desarrollo de capacidades aún no se definía y en su lugar se encontraba la necesidad una “construcción de institucionalidad” (haciendo referencia a que cada país debería contar con un sistema de instituciones públicas). Luego, entre los años 1960 y 1970, el concepto evoluciona a la fortaleza institucional de los organismos públicos (institucionalidad de las entidades). Así, se da paso -en los años setenta- a la noción del “desarrollo de gestión” y/o al perfeccionamiento de la administración pública. Sin embargo, no será hasta mediados de 1980 que foco del desarrollo se centrará, recién, en las personas y en su desarrollo (abarcándose, primigeniamente, aspectos como educación y salud). A partir de todo este recorrido, será a fines de los años 80 y durante la década del 90, el periodo donde se consolidó e incorporó como un camino de desarrollo al enfoque de capacidades.

Con base en lo anterior, durante los años noventa se definía como capacidad a “la combinación de personas, instituciones y prácticas que permiten el logro de objetivos de desarrollo”; y al desarrollo de capacidades (llamado en ese momento como como “Construcción de capacidades”) como “la inversión en el capital humano, instituciones y prácticas” (Banco Mundial 1998 en Luthaus,

Adrien y Perstinger 1999: 3). Similar a ello, la Agencia de desarrollo del gobierno de Canadá (Bolger 2000: 7) definía que el desarrollo de capacidades está compuesto por “las aproximaciones, estrategias y metodologías que son usadas por los países u organismos internacionales para mejorar el desempeño de las personas a nivel individual, organizacional o sectorial”.

En esa línea, más recientemente y a nivel internacional, desde el Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD), la noción de Desarrollo de capacidades se ha definido como “el proceso mediante el cual los individuos, grupos, organizaciones, instituciones y sociedades incrementan sus habilidades para realizar funciones esenciales, resolver problemas, definir y lograr objetivos y entender y responder a sus necesidades de desarrollo en un contexto amplio y de manera sostenible” (PNUD 1997). Mientras que el término capacidad es definido como: “las habilidades, comprensiones, valoraciones, relaciones, motivaciones, recursos y condiciones que habilitan tanto a individuos como instituciones a llevar a cabo funciones e identificar y lograr sus objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo” (PNUD 1995 en Lanzi, 2007: 430).

No obstante, más allá de estas definiciones, para comprender el enfoque de desarrollo de capacidades, es necesario recordar que Amartya Sen y Martha Nussbaum son los autores que sentaron las bases filosóficas de este enfoque.

Desde la propuesta de Nussbaum, el enfoque de desarrollo de capacidades parte de una crítica a los clásicos indicadores de desarrollo que sólo utilizaban elementos económicos como el PBI para medir el desarrollo (Gómez 2013: 21). Aunado a ello, su propuesta supone, en primer lugar, que las culturas siempre están en constante evolución; en segundo lugar, que el relativismo de aceptar múltiples prácticas culturales puede (y en algunos casos) resultar perjudiciales y por ello exigen el establecimiento de universales mínimos; y, en tercer lugar, que las críticas que se han elaborado al relativismo son paternalistas y terminan negando elementos fundamentales como la libertad de pensar o elegir (Gough 2007: 180).

En adición a lo anterior, desde la propuesta de Nussbaum se debe comprender que las personas no solo cuentan con derechos básicos que deben ser

requisitos mínimos para el respeto de la dignidad humana; sino que también cuentan con una capacidad de agencia para decidir cómo vivir y desarrollarse (Lozano, Boni, Peris y Hueso 2012: 134). Por ello, el enfoque de desarrollo de capacidades acoge una perspectiva que valora y rescata la posición de las personas como individuos con autonomía que se constituyen como un fin y no como un medio para el desarrollo. Es decir que, en vez de valorar a las personas como un medio (PBI, número de beneficiados, número de atendidos, etc.) para alcanzar metas gubernamentales y/o de intervención en los programas sociales; el enfoque de capacidades valorará a cada persona como un ser humano contenedor de una confluencia social e histórica cuyo fin es lograr una vida digna basada en virtudes en interacción con su entorno social y cultural (Gómez 2013).

Otra característica del enfoque de Desarrollo de Capacidades es que está definido desde un carácter universal, es decir que se constituye a sí mismo como un sistema de normas de justicia, igualdad y derechos que debe ser adoptado y respetado por todas las localidades más allá de las particularidades locales (Di Tullio 2013: 56). Por lo que busca asegurar la dignidad humana desde normas y requisitos mínimos universales que protejan y permitan que las personas disfruten de su libertad, de las oportunidades de diseñar un plan de vida, de la independencia y de las capacidades básicas. Así, este enfoque rechaza todo tipo discriminación, exclusión social o cualquier acción que atente contra la dignidad humana (Di Tullio 2013: 58).

En contraste a la propuesta de Sen, la cual propone que las capacidades de las personas son contextuales y no pueden conformar una posibilidad para realizar comparaciones porque el centro es la libertad individual; la propuesta de Nussbaum plantea diez capacidades universales que son requisito para la vida digna y que son: vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; juego; y control sobre el propio entorno político y material (Tihly y Barrett 2012: 8).

Para efectos de esta investigación, y considerando todo lo expuesto, se utiliza la propuesta de desarrollo de capacidades de Martha Nussbaum, ya que, como se verá en las siguientes páginas, es una teorización que facilita el vínculo y la

explicación de otros conceptos tales como: calidad en la educación y trabajo digno.

b) Educación de calidad

Para comenzar, es importante señalar que en la literatura no existe consenso en determinar si el término correcto es “calidad en la educación”, “calidad educativa”, “educación de calidad” u otras maneras de denominar este tema. No obstante, aunado a ello, se ha dicho que el concepto de calidad de la educación supone cinco supuestos subyacentes. Primero, conocer los factores que constituyen una educación de calidad supone conocer el significado de la calidad en la educación. Segundo, que la calidad puede ser reconocida por los efectos de la educación, es decir por lo que produce. Tercero, que la calidad es idéntica a la eficiencia del sistema educativo. Cuarto, que la calidad en la educación es un valor. Y, quinto, que la calidad es un concepto que se autodefine constantemente y que tiene la capacidad de definir estudios, investigaciones y veredictos entorno a la educación (Edwards 1991: 43).

Considerando lo anterior, se señala que el concepto de calidad en la educación está asociado a la satisfacción del alcance de objetivos o cuestiones estratégicas vinculadas a elementos clave (como la gestión escolar, docentes, estudiantes, políticas públicas, entre otros) por lo que su gestión y medición estará asociada a diferentes modelos que no necesariamente abarcarán todo el proceso educativo (Cheng y Ming 1997: 23). En esa línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD] (1994: 16), por ejemplo, señaló que el tema de calidad en la educación generó el surgimiento de múltiples modelos orientados a la medición objetiva de los resultados o productos de la educación. Por ese motivo, los sistemas de calidad serán -en muchas ocasiones- una construcción ad hoc a las instituciones educativas, ya que responderán a los intereses que cada una de estas valore (Cheng y Ming 1997: 29).

Un ejemplo de lo anterior es que, para la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2016: 4), la calidad de la educación es un sistema complejo que interrelaciona tres diferentes ejes: el epistemológico (que refiere

a las áreas disciplinares y su contenido); el pedagógico (que identifica las características del proceso de aprendizaje: sujeto que enseña, proceso de enseñanza, sujeto que aprende y la propuesta didáctica); y, el organizativo-administrativo (que versa sobre la estructura y las relaciones formales que constituyen a la institución escolar).

Otro ejemplo es el modelo que plantea UNICEF (2016), donde señala que los elementos clave para la calidad en la educación son: (a) lo que el estudiante trae consigo; (b) el entorno; (c) los contenidos educativos que se imparten; (d) los procesos pedagógicos; y, (e) los resultados.

Considerando aspectos similares a lo expuesto previamente, Orozco, Olaya y Villarte (2009: 177) señalan que a pesar que existan múltiples modelos y formas de medir y trazar la calidad en la educación; ésta será aquella que pretende “promover la construcción responsable de una democracia participativa, y por ende inclusiva, en la escuela, tiene que ser, ella misma, el resultado de una acción en la que los distintos actores despliegan sus intereses, plasmen sus expectativas, comprometan sus esfuerzos y establezcan los alcances de sus compromisos y responsabilidades”.

Hasta este punto, se ha expuesto que existen diferentes modelos de calidad de educación que se construyen desde una perspectiva basada en indicadores y factores que hacen que la educación sea de calidad. Sin embargo, estas perspectivas no son las únicas, existen otras que nacen desde el enfoque de desarrollo de capacidades, descrito en el acápite previo. Así, desde dicho enfoque, la educación está conectada con la noción de libertad, es decir con la idea de que los resultados y beneficios de la educación son multidimensionales, tienen una carga valorativa y son medidos por el logro o alcance de libertad de una persona (Lanzi 2007: 425).

Desde el análisis que realiza Lanzi (2007), el enfoque de capacidades (que estructura en tres tipos de capacidades) deberá guiar lo que significa tener una educación de calidad. El primer tipo son las capacidades personales y/o habilidades y conocimientos de cada individuo (S-Caps, según lo denomina el autor). El segundo tipo son las capacidades externas al individuo y refieren a

los factores contextuales como normas, reglas o acuerdos sociales que varían de acuerdo a las variables de género, sexo o condición social (E-Caps según propone el autor). Y el tercer tipo refiere a la identidad y a la internalización de principios éticos, es decir a las capacidades morales (M-Caps según abrevia el autor). En ese sentido, la calidad en la educación estará vinculada al aseguramiento del desarrollo de estos tres tipos de capacidades para lo cual, se necesitará una interacción social que construya relaciones para la transformación y el cambio de los contextos.

Utilizando el mismo enfoque de desarrollo de capacidades, Tikly y Barrett (2011: 7) señalan que una educación de calidad será aquella que brinda soporte para que los individuos se desarrollen con autonomía y con la capacidad de tomar sus propias decisiones; motivo por el cual, esta perspectiva transforma a la educación en un medio para lograr la equidad en la sociedad; y en un derecho de las personas.

Para Nussbaum (2006), la educación -para que sea de calidad- deberá promover la libertad y cultivar la ciudadanía democrática de los individuos; y para ello requiere del entrenamiento de tres habilidades clave. La primera de las habilidades es la capacidad de examinarse críticamente a sí mismo y a sus costumbres ya que ello permite generar un razonamiento consistente y un juicio certero. La segunda es la habilidad de verse a sí mismo no sólo como un individuo de una región o nación, sino que como un ser humano que reconoce y está vinculado a la humanidad de manera global. Esto facilitará que las personas estén predispuestas a conocer y comprender al otro desde su realidad, eliminando la discriminación y segregación entre individuos. Y, la tercera habilidad refiere a la imaginación narrativa, es decir a la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus emociones, expectativas, deseos, entre otros. Esta última habilidad es cultivada desde la literatura y el arte.

Con base a las perspectivas de calidad en la educación expuestas, y concibiendo la naturaleza de la intervención SPSR, para la presente investigación se utilizará la conceptualización construida a partir del enfoque de desarrollo de capacidades. De esta manera, se comprende que la educación

tiene como finalidad, más que la empleabilidad y el aprendizaje, fortalecer las habilidades para que las personas hagan ejercicio de su libertad y contribuyan no solo a su bienestar personal, sino que al contexto donde habitan. En ese sentido, desde esta perspectiva no se medirá ni entenderá la calidad de la educación como las calificaciones de los estudiantes, las condiciones de las aulas, la capacitación de los profesores, entre otros; sino que se concebirá como el nivel de empoderamiento de la persona para ejercer su agencia y gozar de su libertad.

c) Trabajo decente

Para la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2016a), el trabajo es un medio por el cual las personas pueden satisfacer sus necesidades básicas, fortalecer su propia identidad, sustentar a su familia y sostener una vida digna. Mientras que el trabajo decente “significa la oportunidad de acceder a un empleo productivo que genere un ingreso justo, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas, y la igualdad de oportunidades y trato para todos, mujeres y hombres.” (OIT 2016b).

En ese sentido, más allá de ser relevante de forma intrínseca, la importancia del trabajo radica en considerar que la calidad del trabajo define la calidad de la sociedad, por lo que es necesario analizar y actuar en pro de las personas más desfavorecidas con la promoción de políticas de derechos laborales, antidiscriminatorias, de equidad de género, de protección social y de cuidado de la salud en el trabajo. Por ello, desde la perspectiva de los trabajadores, el trabajo decente es un anhelo constante ya que todos los seres humanos quieren trabajar con condiciones de dignidad, seguridad y con una remuneración adecuada (Skrivankova 2010).

Desde la perspectiva del trabajo decente, la libertad de elegir significa que los trabajadores deben contar con las oportunidades de negociar los términos y las condiciones de empleo sin temer a castigo alguno (Skrivankova 2010).

Para Ghai (2003), el trabajo decente puede ser analizado a través de diversos indicadores; el primero de ellos es la posibilidad de empleo, el cual ofrece el porcentaje de personas que están produciendo bienes y servicios para su nación. Un segundo indicador es el empleo remunerado, es decir que los empleos que ejerzan las personas sean remunerados satisfactoriamente, retribuyendo a la labor realizada. El tercer indicador son las condiciones de trabajo y refiere a la cantidad de reposo semanal, la seguridad en el ambiente laboral y la preocupación por la salud de los trabajadores

Finalmente, es importante señalar que lo opuesto al trabajo decente es el trabajo forzado; y en relación con ello no se han establecido límites claros frente al concepto de explotación puesto que ambos (explotación y trabajo forzado) implican la violación de derechos laborales y algún nivel de trabajo involuntario (Skrivankova 2010: 17).

d) Liderazgo pedagógico

Para definir el liderazgo escolar tenemos que remontarnos a comprender que la palabra liderazgo, etimológicamente, proviene del inglés “Lead” que refiere a la capacidad de conducir hombres a una finalidad. Por dicho motivo, será necesario comprender que el liderazgo, en esencia será “el arte de la conducción de seres humanos” (Rojas y Gaspar 2006).

Ahora bien, De manera particular, Bush y Glover (2003 en Freire y Miranda 2015: 12) señalaron que “el liderazgo escolar es un proceso de influencia que lleva a la consecución de ciertas metas y fines deseados, articulando una visión compartida con el personal y otros actores involucrados sobre la filosofía, la estructura y las actividades que deben orientar a la escuela”. Y para que este tipo de liderazgo se desarrolle se requiere: (a) contextualizar las responsabilidades de los líderes escolares de acuerdo a la realidad donde se desempeñan; (b) ampliar las responsabilidades de sus cargos para que tengan injerencia dentro y fuera de la escuela; y, (c) desarrollar sostenibilidad para el futuro del liderazgo, es decir brindar los recursos necesarios y reconocer y recompensar la tarea de los líderes escolares (Vaillant 2015: 21).

A partir de esta definición, Vaillant (2015) y Bolívar (2000) han detectado que históricamente, dicho concepto ha estado dividido en dos vertientes, una enfocada a la gestión administrativa de la escuela (asegurar las condiciones laborales para la enseñanza); y, desde una gestión enfocada hacia el proceso de aprendizaje (asegurar las condiciones necesarias para la enseñanza). Además, si bien no existe un único modo de comprenderse, se ha detectado que este concepto es un factor clave para el aseguramiento de la calidad en la educación en tanto su presencia promoverá resultados positivos en el logro de los aprendizajes; y, su ausencia, causará lo contrario (Vaillant 2015).

En la actualidad, de acuerdo con Bolívar (2010), el liderazgo escolar ha tomado un énfasis particular por el liderazgo centrado en el aprendizaje (o denominado learning-centered leadership). Este tipo de liderazgo está más asociado a la idea de una gestión educativa enfocada en el proceso de aprendizaje y, concibe que lo más importante de su accionar es brindar calidad de enseñanza y generar resultados de aprendizaje entre los alumnos (Bolívar 2010). En esa línea, se señala que para establecer en la práctica, este tipo de liderazgo requiere: (a) enfatizar que la actividad principal es el aprendizaje; (b) generar condiciones favorables para el proceso de aprendizaje; (c) promover y facilitar un diálogo que conecte al liderazgo con el aprendizaje; (d) sensibilizar acerca de cómo se debe compartir la responsabilidad del liderazgo centrado en el aprendizaje; y, (e) hacer que la comunidad educativa se haga responsable de los resultados de aprendizaje (Macbeath, Swaffield y Frost 2009 en Bolívar 2010).

En el Perú, este tema está abordado en el marco del Buen desempeño directivo (MINEDU s.f.), documento mediante el cual se establece el liderazgo requerido para el país y para los directores, es el liderazgo pedagógico, el cual es definido según Leithwood (2009 en MINEDU s.f.) como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”. Dado que existe una definición en nuestro país, esta última será empleada para efectos de esta investigación.

2. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL: CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS Y SOCIOECONÓMICAS DE LA ZONA

Los resultados del piloto de la ECE del 2013 a estudiantes de 5to de secundaria evidencian una importante brecha entre los logros de aprendizajes de los estudiantes de escuelas rurales y los logros de estudiantes de escuelas urbanas. En ese sentido, la diferencia en el porcentaje de alumnos que logra alcanzar las capacidades correspondientes a su grado de estudio en los distintos ámbitos. En el área de matemática, solo 0.7% de los estudiantes en el ámbito rural alcanzaron los resultados esperados para su grado, en contraste con el 10.9% en el ámbito urbano. Igualmente, en el área de comunicación solo el 3.5% de los estudiantes en el ámbito rural lograron las capacidades correspondientes a su nivel, en comparación al 22.7% de estudiantes en el ámbito rural.

Frente a ello, la intervención SPSR responde a la necesidad de asesorar a los docentes en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. La focalización en las áreas rurales se justifica a partir de la evaluación a docentes tomada en el marco del Concurso Excepcional de Reubicación en el 2014, la cual revela bajos resultados en aquellas regiones que presentan mayores II.EE. rurales. De esta manera, en el área de matemáticas, los puntajes de los docentes de las 10 regiones con mayor ruralidad se encuentran por debajo del puntaje promedio del total de participantes (239.6), siendo los puntajes promedio más bajos los de Puno (194.4), Ayacucho (210), Loreto (210.9) y Ucayali (213.4). De igual manera, en el área de comunicación (salvo la región Amazonas), las 10 regiones con mayor ruralidad se encuentran por debajo del promedio total (338.7), siendo las regiones con menor puntuación Puno (231.3), Ica (258.7), Huánuco (267.8) y Ayacucho (270.2).

3. LEY O MARCO NORMATIVO

A nivel global, esta investigación se enmarca en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible al 2030 (ONU 2015), de manera puntual, la intervención SPSR atiende cuatro aspectos vinculados al cuarto objetivo, Educación de calidad:

4.1: Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.

4.4: Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

4.5: Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional

4.c: Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

De otro lado, el Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) 2012 – 2016 evidenció una brecha entre la tasa de asistencia de las escuelas urbanas y las escuelas rurales, es decir que en zonas rurales la deserción escolar resultaba más alta que en zonas urbanas.

Por eso, desde hace unos años, el Ministerio de Educación ha emprendido acciones de Soporte Pedagógico que se enmarcan en el “Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú”. En este marco estratégico de políticas, se ha definido la política N° 7.2, la cual busca propiciar la reflexión colectiva sobre la propia práctica y el interaprendizaje constante entre los docentes de cada institución educativa a fin de propiciar la mejora continua de la actitud y el rol pedagógico del profesor y de su papel formador.

4. PROGRAMA DE SOPORTE PEDAGÓGICO DE LA SECUNDARIA RURAL

De otro lado, las políticas de Soporte Pedagógico se definen como “una intervención que involucra un conjunto de actividades y procesos que, a través de la asistencia técnica y el acompañamiento pedagógico fomentan la interacción entre docentes, directivos de IE, padres y madres de familia, tutores legales o apoderados y más actores de la comunidad educativa para resolver problemas que incidan en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (Resolución de Secretaría General 043-2016- MINEDU). Y, este soporte pedagógico se implementa con la finalidad de crear y fortalecer condiciones y elementos pedagógicos que mejoran los aprendizajes de los estudiantes de las Instituciones Educativas públicas de educación básica regular de los niveles de inicial, primaria y secundaria.

Sin embargo, es a través de la intervención Presupuestal “Logros de Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica Regular 2014-2016” (PELA) que la primera versión de la intervención SPSR fue plasmada. Esta fue denominada “Soporte Educativo Rural para Mejores Aprendizajes en Secundaria” (conocido como SER+) y planteó fortalecer aprendizajes de los y las estudiantes esperados de manera articulada al desarrollo técnico-productivo de la localidad. De esta manera, se apunta articular los aprendizajes con las oportunidades educativas de las comunidades a partir de una gestión escolar basada en el liderazgo pedagógico del director, en docentes capacitados para realizar dicha articulación y en la participación de la comunidad. Para ello, se plantea el diseño de un modelo de apoyo a IIEE de secundaria en ámbitos rurales que contempla 4 aspectos: (a) un currículo con enfoque productivo y de resolución de problemas; (b) una organización de la escuela y el aula en función de los aprendizajes; (c) Gestión escolar de interaprendizaje entre escuela y comunidad (cooperación); y, (d) Fortalecimiento de capacidades de los docentes, director es y del equipo directivo de gestión (conformado por el director , representantes de las familias y la comunidad).

Debido a los resultados del pilotaje de la intervención SER+; la intervención prescindió de lo técnico-productivo; debido a que se adoptó el fortalecimiento de

los actores de la escuela y comunidad desde una perspectiva del liderazgo escolar; convirtiéndose en la intervención SPSR. En ese marco, su objetivo central es “desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de las instituciones educativas del nivel secundario del ámbito rural, a través de un servicio educativo contextualizado y de calidad, con profesores fortalecidos en sus competencias y prácticas profesionales, y con un clima escolar que previene y reduce los factores de riesgo en la escuela, articulando la I.E. con la comunidad”. Mientras que sus objetivos específicos son:

- Fortalecer las competencias de los profesores y equipos directivos de las II.EE. secundarias rurales en la planificación y ejecución adecuada de procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de un dominio pedagógico, didáctico, disciplinar y de evaluación.
- Orientar a los profesores y equipos directivos, en sus procesos pedagógicos y de gestión para la mejora de los aprendizajes y el abordaje de problemáticas de riesgo social: deserción y violencia escolar.
- Desarrollar estrategias de liderazgo y movilización social en las instancias de la I.E. (Comité de Tutoría, Consejo Educativo Institucional – CONEI y Municipio Escolar) para la prevención y abordaje de los casos de violencia y deserción escolar, en coordinación con otros actores.
- Promover que las instancias de la I.E. (Comité de Tutoría, Consejo Educativo Institucional – CONEI y Municipio Escolar) identifiquen, registre, aborden y hagan seguimiento a casos de violencia y deserción escolar, en coordinación con otros actores involucrados.

De esta manera, la intervención SPSR comprende dos enfoques rectores: Intercultural crítico y reflexivo crítico. A través del primero se busca que los miembros de la comunidad educativa desarrollen vínculos respetuosos y transformadores con el resto de la comunidad para fomentar el diálogo entre culturas con la finalidad de transformar o construir condiciones de vida que apunten al reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural y lingüística de cada contexto. De esta manera, el enfoque apunta a un cambio tanto

de las relaciones sociales como de las condiciones de poder que facilitan la desigualdad y la discriminación. Y, el segundo enfoque, reflexivo crítico, busca que los docentes afirmen su identidad profesional de manera cotidiana y permanente durante la labor; reflexionando continuamente sobre práctica pedagógica y social; deliberando y tomando decisiones; apropiándose críticamente de saberes; y, desarrollando diferentes habilidades para asegurar los aprendizajes de sus estudiantes (Resolución de Secretaría General N° 43, 2016).

5. INVESTIGACIONES RELACIONADAS

En relación con el acompañamiento pedagógico, existen diversas investigaciones que indican que esta estrategia formativa es beneficiosa. Por ejemplo, en Estados Unidos, se ha encontrado que los programas que utilizan acompañantes como estrategia para insertar a docentes noveles o desarrollar la profesionalidad docente generan un impacto positivo en relación a sus objetivos. De manera particular, se encuentra que el acompañamiento: (a) asegura la permanencia del docente en el puesto de trabajo; (b) genera aprendizajes contextualizados y prácticos en los docentes noveles; (c) disminuye el agotamiento docente; (d) evita el aislamiento docente; (e) desarrolla habilidades de organización en los docentes; (f) potencia la capacidad para realizar diseños instruccionales efectivos; y, (g) empodera al docente acompañado y desarrolla sus habilidades en general. (Fluckiger, McGlamery y Edick 2006)

En Alemania, se ha encontrado, a través de un estudio longitudinal en 700 profesores noveles, que entre los elementos más importantes para el acompañamiento se debe considerar la selección de los acompañantes puesto que su estilo de enseñanza influirá positivamente en la eficacia, entusiasmo y satisfacción del docente (Richter, Kunter, Ludtke; Klusmann, Anders y Baumert, 2013).

De otro lado, Zimpher y Rieger (2009: 181), desde un análisis de los programas de “docentes mentores” (del inglés *Mentoring Teachers*) de Estados Unidos, indican que existen cinco aspectos que deben cuidarse en los procesos de acompañamiento: (a) primero, que la selección y nombramiento de los acompañantes es de suma importancia; (b) segundo, que el acompañante debe

contar con una revisión de pares del progreso del desarrollo de cada docente acompañado; (c) tercero, que el acompañante debe contar con una preparación centrada en el empoderamiento; (d) cuatro, que el acompañante debe respetar los derechos fundamentales de la persona; y, (e) quinto, que los acompañantes tenga a su vez, un acompañamiento que le brinde soporte en su labor como acompañante.

Luego, en el ámbito latinoamericano, de acuerdo con Silva-Peña, Salgado y Sandoval (2013), el gobierno chileno reformuló durante los años 2000 las propuestas para el desarrollo profesional docente para crear comunidades de aprendizajes que sean guiadas a través un acompañamiento de pares desde una perspectiva reflexiva. Dicha propuesta comprendió cuatro espacios fundamentales: (a) acompañamiento en la práctica; (b) trabajo de reflexión colectiva por cada escuela; (c) talleres de reflexión y análisis en una universidad; y, (d) trabajo autónomo. Los resultados de las acciones implementadas por el gobierno a través de dicho programa de acompañamiento al docente en servicio fueron positivos en las valoraciones de los participantes. Puntualmente, este proceso de acompañamiento fue valorado de diversas maneras: como una instancia de apoyo al trabajo cotidiano; desde la función de apoyo prestada por el acompañante; por constituirse como espacios de asesoría, aprendizaje y resolución de problemas de manera colaborativa.

En esta misma región, la investigadora argentina Lea Vezub (2011: 106) señala que el acompañamiento tiene evidencia empírica que soportan una serie de beneficios que este trae consigo. El primero de estos beneficios detalla que el acompañamiento es una manera más eficaz para promover el desarrollo del profesorado y la innovación pedagógica. El segundo, que debido a su metodología "horizontal" tiene mayor efectividad en el cambio de prácticas de enseñanza. El tercero, que este acompañamiento permite romper con problemas históricos del trabajo docente como el aislamiento y el trabajo individual. Cuarto, que es una alternativa para las capacitaciones y modelos de formación creados en los noventa. Y, quinto que los programas de acompañamiento son bastante útiles para ingresar a los docentes.

En el Perú, Rodríguez, Leyva y Hopkins (2016) han desarrollado una evaluación del efecto del acompañamiento pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales donde han verificado que existe un impacto positivo y significativo del primero sobre el segundo. Y, donde además de identificar serias carencias y oportunidades en la intervención de acompañamiento, han encontrado que, entre las características del acompañante, la más importante es la experiencia profesional, superando al sexo y grado de estudios.

También en Perú, Vásquez (2016: 63) encontró que en un grupo de acompañantes pedagógicos de escuelas EIB, resultaba necesario aumentar las horas de entrenamiento para que, entre otras cosas, incorporen una definición empoderadora del acompañamiento que potencie la autonomía del docente. Por dicho motivo, la autora concluye que existe una brecha entre los “estándares” para la aplicación de una política de acompañamiento y la forma en la que se está aplicando en nuestro país.

Como se puede observar, el acompañamiento ha demostrado su probidad en diversas investigaciones en el mundo, sin embargo, como la mayoría de ellas lo indica, no es una estrategia que puede aplicarse con soltura y de manera improvisada. Por el contrario, es una estrategia que requiere capacitación, metodología, procedimientos, recursos y estándares que aseguren su efectividad.

6. CONCEPTOS CLAVE

a) Calidad educativa

La calidad educativa es un concepto intangible, variable y que cambia con el tiempo y con las personas que lo definen, lo que dificulta llegar a un consenso sobre su definición (Casanova, 2012). Este es un tema que se encuentra en la literatura pedagógica desde finales de la segunda guerra mundial, cuando en los países que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, surgen movimientos para impulsar una mejora cualitativa de la educación (Seibold, 2000).

De manera concisa, la calidad educativa hace referencia a la mejora continua de la educación, representada en un aumento cualitativo de los niveles de enseñanza (Casanova, 2012; Seibold, 2000). De esta manera, la noción más tradicional de calidad educativa la considera como el resultado de la introducción de más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos (Carr y Kemmis, 1988; Seibold, 2000). Así, Casanova (2012), basándose en las definiciones de calidad de la enseñanza de Carr y Kemmis (1988) y de calidad total de De Bono (1993), afirma que la calidad es un concepto dinámico que se mantendrá vivo y actualizado siempre que se continúe innovando en educación y que debe contar como base a la formación y el prestigio de sus profesores, que constituyen el núcleo fundamental del sistema.

La importancia de una educación de calidad es uno de los factores que influyen en el desarrollo socioeconómico de un país (Gómez, 2004). Por lo tanto, la calidad educativa debería medirse por la índole y la extensión de las contribuciones de la escuela al desarrollo económico y social sostenible de las comunidades donde se inserta, donde entran en juego variables tales como el liderazgo efectivo de la institución, un currículo pertinente y relevante, procesos de enseñanza y enfoques instruccionales que fomenten el aprendizaje efectivo, relaciones con la comunidad, proyectos de responsabilidad social, promoción de la oportunidad educativa y recursos humanos preparados (Gómez, 2004).

b) Fortalecimiento de capacidades

El fortalecimiento de capacidades como concepto, a diferencia de enfoque, refiere principalmente a las estrategias y actividades que se ejecutan para generar transformaciones en las habilidades y actitudes de las personas. Sin embargo, es importante delimitar una conceptualización basada en la evidencia.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO por sus siglas en inglés] (2019), el fortalecimiento de capacidades se define como: *“los procesos por los que las personas, las organizaciones y la sociedad en su conjunto fomentan, fortalecen, crean,*

adaptan y mantienen la capacidad a lo largo del tiempo" (FAO 2010). Por dicho motivo, es considerado como un proceso endógeno conducido por actores y agencias locales, contiene influencias técnicas y sociopolíticas.

De acuerdo con UNESCO (2019), el fortalecimiento de capacidades es la implementación de acciones tales como capacitación, asistencia técnica, orientación y preparación; mediante iniciativas adaptadas y orientadas a atender las necesidades específicas y más urgentes de los beneficiarios. En estas iniciativas, se espera que, a largo plazo, se generen transformaciones positivas en los sistemas de gobernanza mediante la mejora de las competencias de los actores gubernamentales y no gubernamentales.

Según el PNUD (2009), el fortalecimiento de capacidades refiere a las transformaciones que empoderan a individuos, líderes organizaciones y comunidades a partir del desarrollo de sus propias capacidades. Así, la aplicación del fortalecimiento de capacidades se caracteriza por: (a) se basa y aprovecha al máximo los recursos locales (personas, habilidades, tecnologías, instituciones); (b) favorece el cambio sostenible; (c) adopta un enfoque inclusivo para mitigar la desigualdad de poder en las relaciones entre personas (ricos y pobres, principales y marginados); (d) enfatiza transformaciones profundas y duraderas a través de reformas políticas e institucionales; y (e) Valora la adaptación de las "mejores prácticas" al territorio, contexto socio cultural y cualquier otra variable que caracterice a la población usuario; ya que lo estándar no funciona en todo.

c) Asistencia Técnica

La UNESCO (2019) entiende a la asistencia técnica como la asistencia no financiera proporcionada por especialistas locales o internacionales, que puede tomar la forma de compartir información y conocimientos, instrucción, formación de habilidades, la transmisión de conocimientos prácticos, servicios de consultoría y también puede implicar la transferencia de datos técnicos.

La asistencia técnica parte de la identificación de las necesidades y realidades en la ejecución de los procedimientos establecidos (MINEDU, 2015). Su

objetivo es maximizar la calidad de la implementación y el impacto de un proyecto mediante el apoyo de administración, gestión, desarrollo de políticas, aumento de la capacidad, etc. (UNESCO, 2019). De esta manera, se puede entender a la asistencia técnica o al acompañamiento como un proceso de fortalecimiento de capacidades y habilidades sobre una población determinada.

d) Gestión de recursos humanos

Por un lado, mientras que la expresión “recursos humanos” hace referencia a las personas que forman parte de las organizaciones y que desempeñan en ellas determinadas funciones (Chiavenato, 2011); el “área de Recursos Humanos” tiene un efecto en las personas y en las organizaciones, ya que la calidad en la manera de gestionar a las personas en la organización es un aspecto crucial en la competitividad organizacional (Chiavenato, 2011).

Una estrategia de Recursos Humanos, por lo tanto, es la utilización deliberada de las personas dentro de la organización para lograr o mantener una ventaja frente a sus competidores en el mercado (Gómez-Mejía, Balkin & Cardy, 2008). Consiste, por tanto, en definir el enfoque general que adoptará una organización para garantizar la utilización eficaz de su personal con el fin de lograr su misión (Gómez-Mejía, Balkin & Cardy, 2008).

De acuerdo con Ales (2008), cuando se habla de gestión o administración de recursos humanos se hace referencia al manejo integral o gobierno del capital humano. Esto implica diferentes funciones, desde el inicio al fin de una relación laboral: Reclutamiento, selección, contratos, desarrollo de carrera, evaluación de desempeño, pago de compensaciones, salud y seguridad en el trabajo y ceses (Ales, 2008).

De la misma manera, Chiavenato (2011) menciona que el ciclo de la gestión de personas se cierra en cinco procesos básicos que interactúan entre sí: integración, organización, retención, desarrollo y control de personas. Estos procesos, son conocidos como los cinco subsistemas de la gestión de recursos humanos y conforman un proceso global y dinámico mediante el cual se capta

y atrae a las personas, se las integra a sus tareas, retiene en la organización, y se les desarrolla y evalúa. Estos sistemas son:

- Provisión de los recursos humanos: que gestiona el ingreso y la integración de nuevas personas a la organización.
- Organización de los recursos humanos: encargado de ordenar y planificar los modos y criterios de trabajo, la jerarquía y el desarrollo formal de las personas dentro de la organización
- Retención de los recursos humanos: enfocado en brindar condiciones laborales que satisfagan a las personas en todas sus necesidades (monetarias, beneficios sociales, seguridad y relaciones sociales)
- Desarrollo de los recursos humanos: con el objetivo de perfeccionar el talento de las personas a través de planes y acciones de fortalecimiento de capacidades.
- Evaluación de los recursos humanos: a cargo de registrar y recopilar información de acuerdo con los criterios establecidos en la organización

Finalmente, según Daly (2015) la gestión de recursos humanos en el sector público consiste en el trabajo conjunto de profesionales y otros miembros de la organización (o de la comunidad) que se articulan con la finalidad de lograr la visión, misión, metas y valores de la organización. Así, las áreas de recursos humanos desarrollarán políticas, planes, programas e iniciativas que promuevan la capacidad humana de otras unidades de trabajo y su capacidad de proporcionar productos y servicios de alta calidad a clientes, clientes o ciudadanos (en el caso del gobierno). Bajo esa línea, la gestión de los recursos humanos en el sector público también deberá:

- a. Tener capacidad de respuesta a la voluntad del público.
- b. Promover la equidad social
- c. Contar con enfoques impulsados por la misión de la organización
- d. Contar con experiencia laboral práctica en las actividades de la organización
- e. Contar con conocimientos y experiencia profesional en temáticas recursos humanos
- f. Diseñar y fomentar una cultura organizacional basada en la ética.

e) Características del puesto de trabajo

Los perfiles de puesto son la unidad mínima en la organización de la gestión de recursos humanos. Por ello, su estudio y análisis ha sido desarrollado y sistematizado y es conocido actualmente como “Análisis de puestos de trabajo”. Este proceso facilita la obtención de información sobre los puestos laborales existentes en una organización para luego mejorar su diseño y, así, aumentar su productividad (Pereda, Berrocal y Alonso 2008).

Desde la conceptualización de Chiavenatto (2009), las características del puesto de trabajo se pueden analizar desde tres perspectivas asociadas al diseño de puestos: (a) modelo tradicional que vela por analizar que el individuo se ubique correctamente a nivel funcional y jerárquico dentro de la organización; (b) el modelo humanista o de relaciones humanas que verifica cómo el puesto de trabajo guarda similitud salarial, en reconocimiento y beneficios dentro del grupo social que compone a la organización; y (c) el modelo situacional que plantea que los puestos de trabajo deben vincularse a estados psicológicos que se asociarán con la productividad del empleado.

En relación a la primera propuesta, los autores (Pereda y colaboradores 2008; Chiavenatto, 2009) proponen que se para comprender las características laborales, se debe recabar información sobre: la ubicación del puesto en el organigrama; el objetivo del puesto; los objetivos operativos; los criterios de evaluación; las funciones, tareas y actividades del puesto; los medios materiales y herramientas; la formación y conocimientos requeridos en el puesto; la experiencia laboral requerida; y las condiciones de trabajo (lugar de trabajo, condiciones ambientales, esfuerzo físico, riesgos, horario y jornada de trabajo, desplazamiento y retribución).

De otro lado, en relación con el modelo humanista, los autores (Pereda y colaboradores 2008; Chiavenatto, 2009) proponen que las características de retribución salarial, beneficios laborales y remuneración serán atendidas a través de otros procesos de la gestión de recursos humanos como son los

subsistemas de: mantenimiento, organización y desarrollo de los recursos humanos.

Finalmente, Chiavenatto (2009), señala que el modelo situacional valora un buen ajuste a la organización (como lo propone el modelo tradicional); una vinculación adecuada con la misma (según lo que señala la propuesta del modelo relacional); y, que las personas tengan satisfacción y motivación de trabajar en sus plazas. Por ello, prioriza cinco dimensiones clave de cuidado: (a) la variedad de tareas, rutinas, habilidades que requiere el puesto; (b) la autonomía e independencia que brinda el puesto para que la persona realice sus actividades; (c) el significado atribuido de la labor que se realiza (es decir que sea percibida como impactante o bienhechora); (d) la identificación con la tarea que refiere a que la persona se perciba como parte integral del puesto de trabajo y le motive pertenecer a él; y (e) la retroalimentación que puede recibir la persona sobre el desempeño y cumplimiento de sus tareas. Este último modelo, en la actualidad, utiliza la teoría de las demandas y recursos laborales para diagnosticar e intervenir en las organizaciones y así mejorar el desempeño y bienestar de los trabajadores.

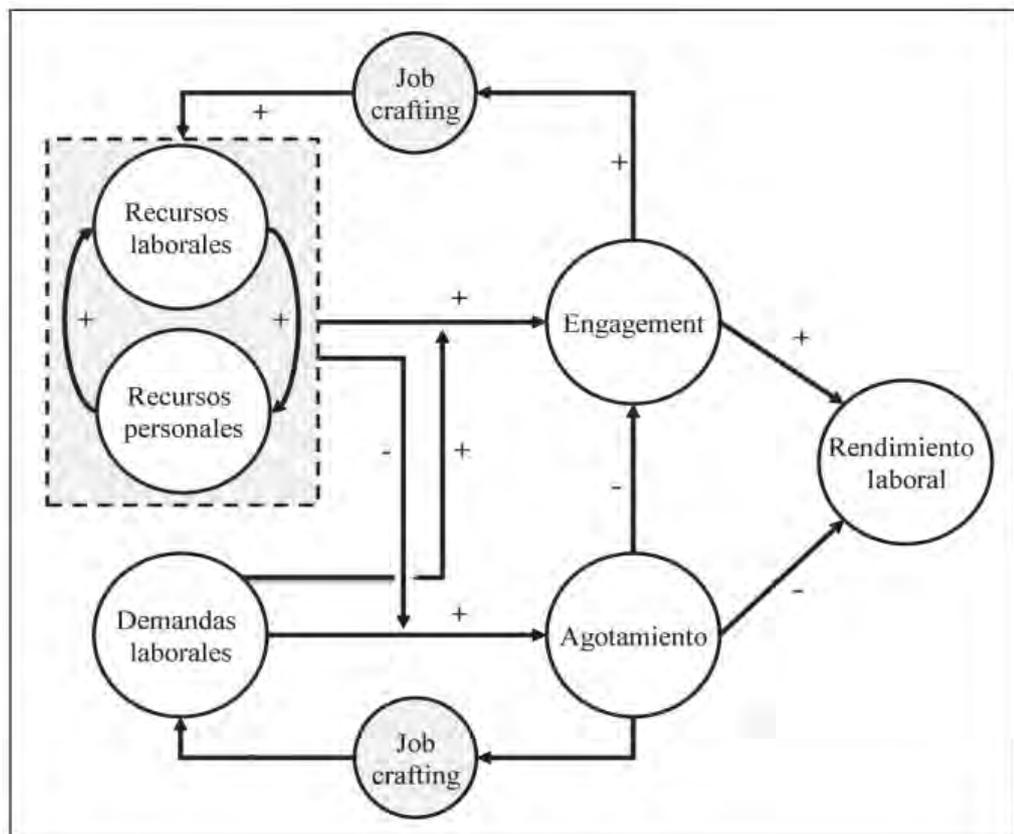
f) Teoría de los recursos y demandas laborales

La teoría de demandas y recursos laborales (JD-R, Bakker & Demereouti, 2013) es un marco explicativo que busca clasificar los factores psicosociales en el ambiente de trabajo que son responsables de la experiencia de estrés laboral o bienestar, así como del comportamiento organizacional en general (Bakker & Demereouti, 2018).

Estas pueden ser clasificadas en 3 tipos: (a) demandas laborales, que son aspectos del trabajo que requieren un esfuerzo sostenido y conllevan costes fisiológicos y psíquicos (ej. Demanda cognitiva); (b) recursos laborales, que son aspectos del trabajo que pueden reducir sus consecuencias negativas, ser decisivos en la consecución de los objetivos o estimular el crecimiento personal y recursos (ej: Autonomía, soporte social, etc.) (Bakker & Demereouti, 2013, 2017); y (c) Recursos personales, que son aquellas autoevaluaciones positivas referidas a la percepción de la capacidad propia para controlar e influir en el

entorno (ej: optimismo, esperanza, eficacia, etc.) (Bakker & Demereouti, 2013, 2017).

Gráfico 1: Modelo de demandas y recursos laborales



Extraído de: Bakker & Demereouti (2013)

Estos factores influyen tanto sobre el agotamiento del individuo (ej: estrés laboral, ansiedad, problemas de salud) como sobre su motivación (Ej: Engagement). Mientras que el agotamiento tiene un impacto negativo sobre el rendimiento laboral, la motivación ayuda a los empleados a ser dirigidos a la tarea y a concentrar sus recursos cognitivos y energéticos en el trabajo (Bakker & Demereouti, 2018).

Por último, los colaboradores pueden cambiar aspectos de su trabajo en un proceso denominado job crafting, que está definido como los cambios físicos (ej: forma, alcance, número de tareas) y cognitivos (ejemplo: percepción del trabajo) que llevan a cabo las personas en sus tareas o en los límites de sus relaciones en el trabajo (Wrzesniewski y Dutton, 2001). La motivación para el

job crafting puede surgir de tres necesidades individuales: (a) necesidad de controlar ciertos aspectos de su trabajo con el fin de evitar consecuencias negativas, (b) tener una sensación más positiva de sí mismos y (c) cumplir con la necesidad humana básica de estar conectado con los demás (Bakker & Demereouti, 2013).

7. VARIABLES

Tabla 1: Variables correspondientes a cada una de las preguntas de investigación

PREGUNTAS ESPECÍFICAS	VARIABLES
<i>¿En qué medida las acciones implementadas por el programa SPSR contribuyen a alcanzar sus objetivos?</i>	Identificación de los objetivos, enfoques y acciones que desarrolla la intervención SPSR
	Valoración de la efectividad de las acciones de la intervención en el logro de los objetivos
<i>¿De qué manera las características laborales de la intervención SPSR contribuyen en el alcance de sus objetivos?</i>	Identificación de las características laborales de la intervención SPSR
	Valoración de la efectividad de las características laborales de los acompañantes en el logro de los objetivos de la intervención
<i>¿Cómo es la relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) contribuyen en el alcance de los objetivos de la intervención?</i>	Identificación de los espacios de interacción entre los acompañantes y usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR.
	Valoración de relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR.

Fuente: Elaboración propia. 2019.

8. INDICADORES

Tabla 2: Indicadores, fuentes de información e instrumentos correspondientes a cada una de las variables de investigación

VARIABLES	INDICADORES	FUENTES	INSTRUMENTOS
Identificación de los objetivos, enfoques y acciones que desarrolla la intervención SPSR	Identificación de los objetivos y enfoques de la intervención SPSR	Especialistas del Minedu Acompañantes (pedagógicos [P] y social comunitarios [SC]) Documentos	Entrevistas Revisión documental
	Comprensión de los objetivos y enfoques de la intervención SPSR		
	Tipos de acciones que realiza el programa para lograr sus objetivos		
Valoración de la efectividad de las acciones de la intervención en el logro de los objetivos	Porcentaje de acompañantes que valoran positivamente la intervención SPSR	Acompañantes (P y SC)	Encuestas
	Porcentaje de acompañantes satisfechos con el impacto de la intervención SPSR en la escuela		
	Porcentaje de acompañantes que valoran las acciones y estrategias que imparte la intervención SPSR		
	Objetivos alcanzados a partir de las acciones definidas por el programa SPSR	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC) Documentos	Entrevistas Encuestas Rev. documental
Identificación de las características laborales de la intervención SPSR	Tipos de características laborales	Especialistas del Minedu Acompañantes (Py SC) Documentos	Entrevistas Rev. documental
Valoración de la efectividad de las características laborales de los acompañantes en el logro de los objetivos de la intervención	Opinión de los acompañantes de la intervención SPSR sobre las condiciones laborales	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC)	Entrevistas
	Porcentaje de acompañantes que valoran la intervención SPSR como un entorno laboral digno	Acompañantes (P y SC)	Encuestas
	Porcentaje de satisfacción de los acompañantes con la gestión de la intervención SPSR		
	Tipo de caracterización psicolaborales de los acompañantes		
	Objetivos alcanzados debido a las características laborales de la intervención	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC) Documentos	Entrevistas Encuestas Rev. documental
Identificación de los espacios de interacción entre los acompañantes y usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR.	Tipo de espacios de interacción entre los acompañantes y usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco de la intervención SPSR	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC) Documentos	Entrevistas Rev. documental
Valoración de relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR.	Opinión de los acompañantes sobre su relación con los actores usuarios de la intervención SPSR	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC)	Entrevistas
	Porcentaje de satisfacción con el involucramiento de los actores de la escuela con la intervención SPSR	Acompañantes (P y SC)	Encuestas
	Objetivos alcanzados a partir de la relación entre los acompañantes y actores usuarios	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC) Documentos	Entrevistas Re. documental

Fuente: Elaboración propia. 2019.

CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

La naturaleza de la presente investigación es mixta ya que, por un lado, es cualitativa debido a que busca descubrir, comprender e interpretar una realidad; y, por otro lado, se busca comprender y descifrar un fenómeno desde una teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

2. FORMA DE INVESTIGACIÓN

De manera específica, la forma de investigación del presente estudio se enmarca en la definición de un “estudio de caso”; el cual, según Creswell (2007) busca describir y analizar de manera detallada un evento, programa, actividad utilizando diversas fuentes de información como observaciones, documentos, entrevistas, entre otros. En ese sentido, dado que se buscó comprender y analizar a profundidad los factores que limitan o contribuyen a la eficacia de la intervención SPSR; esta forma de investigación resulta muy conveniente por varios motivos que se detallarán a continuación.

En primer lugar, es importante recalcar que un estudio de caso permite comprender un evento, situación, programa o acción desde diferentes perspectivas involucradas, lo cual resulta bastante acotado para la intervención SPSR que maneja diversos actores ejecutores (especialistas del ministerio, acompañantes pedagógicos y acompañantes social comunitarios) y fuentes documentales de la intervención. Luego, el estudio de caso permitirá desarrollar no solo una descripción y explicación de cómo funciona la intervención en la actualidad, sino que nos brindará la oportunidad de detectar cómo los precedentes de la intervención SPSR han influido en su situación actual y en los logros que haya obtenido durante los años de su ejecución. Finalmente, el estudio de caso nos facilitará la oportunidad de generar delinear los procesos y las lógicas que movilizan el funcionamiento de la intervención SPSR en su día a día (Creswell 2013).

En coherencia con lo anterior, esta investigación busca plantear una mirada juiciosa y rigurosa de cómo funciona el caso y para ello, utiliza diversas técnicas de recolección de información. Ello, es posible en tanto la intervención SPSR cuenta, por un lado, con normativas, procedimientos e instrumentos que han sido analizados desde un análisis documental; y, por otro lado, con diversos actores que han construido una opinión y valoración de la intervención SPSR.

Por ello, en coherencia con la naturaleza y la forma de la investigación, se emplea una estrategia metodológica mixta con la finalidad de triangular información a partir del uso de paradigmas cualitativos y cuantitativos. Este tipo de triangulación ha sido utilizado ampliamente en investigaciones sociales con la finalidad de profundizar en la comprensión de un fenómeno de estudio. En ese sentido y asumiendo que la presente investigación predomina una epistemología cualitativa, los métodos cuantitativos solo serán utilizados como información auxiliar (Hussein 2009).

De esta manera, por un lado, se comprendió la opinión y experiencia de los actores participantes desde una perspectiva cualitativa; y por otro, se utilizó encuestas para cuantificar las percepciones de los acompañantes. Así, con esta aproximación metodológica se permitirá comprender con detalle la experiencia de la intervención entre los diversos actores, capturando sus discursos, creencias, valoraciones y subjetividades en general; y, se generará una explicación y comprensión del caso de la intervención SPSR.

3. FUENTES DE INFORMACIÓN

La presente investigación tuvo fuentes primarias y secundarias. Las fuentes de información primaria fueron:

- Especialistas del Minedu a cargo de la intervención SPSR
- Coordinadores territoriales de la intervención SPSR que laboran en las regiones: Amazonas, Lambayeque, Huánuco
- Acompañantes Pedagógicos de la intervención SPSR que laboran en Amazonas, Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Huánuco, La libertad, Lambayeque, Loreto y Puno.

- Acompañantes Social Comunitario de la intervención SPSR que laboran en Amazonas, Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Huánuco, La libertad, Lambayeque, Loreto y Puno.

Las fuentes de información secundaria fueron:

- Documentos oficiales de la intervención SPSR.
- Estudios vinculados al programa SPSR.

4. PROCEDIMIENTO Y TÉCNICAS PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN

Considerando el diseño mixto de la investigación, se utilizó técnicas de recopilación de información correspondientes a diseños cualitativos (entrevistas y revisión documental) y cuantitativos (encuesta). A su vez, se utilizó diversas fuentes de información: especialistas encargados de la intervención SPSR, acompañantes pedagógicos, acompañantes social comunitarios, acompañantes coordinadores y documentos recopilados de la intervención SPSR.

a) Entrevistas

La selección de los participantes se hizo por accesibilidad a la población, es decir que se les solicitó participar del estudio y se entrevistó a quienes respondieron afirmativamente. Se tuvo un total de 8 participantes entre especialistas del Minedu (Lima) y acompañantes con rol de coordinadores regionales (Amazonas, Huánuco y Lambayeque).

En el caso de los especialistas del SPSR del Minedu, se entrevistó a 5 hombres encargados de la intervención, quienes cuentan con 3 años de experiencia en esta intervención de acompañamiento. Específicamente, los participantes fueron 2 especialistas social-comunitarios, 2 especialistas pedagógicos y 1 coordinador de la intervención.

En cuanto a los 3 acompañantes con roles de coordinador territorial del SPSR (de las regiones Amazonas, Huánuco y Lambayeque); estos fueron hombres y tienen entre dos y tres años de experiencia en el programa. La siguiente tabla resume los datos demográficos de los participantes.

Tabla 3: Descripción de datos de los entrevistados

N° ENTREVISTA	CARGO	REGIÓN	SEXO
Entrevista 01	Coordinador de la intervención	Lima	Hombre
Entrevista 02	Especialista Social-Comunitario	Lima	Hombre
Entrevista 03	Especialista Social-Comunitario	Lima	Hombre
Entrevista 04	Especialista Pedagógico	Lima	Hombre
Entrevista 05	Especialista Pedagógico	Lima	Hombre
Entrevista 06	Coordinador territorial de la intervención	Amazonas	Hombre
Entrevista 07	Coordinador territorial de la intervención	Huánuco	Hombre
Entrevista 08	Coordinador territorial de la intervención	Lambayeque	Hombre

Fuente: Elaboración propia. 2019.

b) Análisis documental

Se recopilaron un total de 72 documentos vinculados al programa SPSR; de los cuales, se hizo una selección de 34 documentos. Para lograr dicha selección se utilizaron dos criterios: (a) que el documento sea de la autoría de la intervención SPSR; y (b) que responda directamente al menos a una de las preguntas de la guía de análisis documental. El listado de documentos que cumplió con estos criterios se presenta a continuación:

- “RSG 007-2015 Lineamientos para implementar las acciones de soporte pedagógico en instituciones educativas públicas”;
- “RSG 043-2016 Lineamientos para implementar las acciones de soporte pedagógico en instituciones educativas públicas”;
- “RSG 008-2016 Norma técnica de acompañamiento pedagógico”;
- “RSG 008-2017 MOD RSG 008-2016 Norma de acompañamiento”;
- “RSG 053-2017 MOD RSG 043-2016 Lineamientos de soporte pedagógico”;

- “RSG 078-2017 Instrumento Rubricas de Observación”;
- “Manual de intervención del equipo de soporte técnico de Secundaria Mejorada (2016)”;
- “Protocolo para los acompañantes pedagógicos y social comunitarios de la intervención de Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural (SPSR)”;
- “Protocolo de actuación frente a casos de violencia”;
- “PPT - I Taller Nacional de Capacitación al equipo de acompañantes SER+ 2016”;
- “PPT - Acompañamiento Etapas SPSR”;
- “PPT - Plan de Acompañamiento”;
- “PPT - Procedimiento del ASC”;
- “PPT - Enfoque Crítico Reflexivo”;
- “PPT - Enfoque Social Comunitario SC”;
- “PPT - Interculturalidad SC”;
- “PPT - Enfoque de género SC”;
- “PPT - Deserción Escolar SC”;
- “PPT - Comunidad Educativa SC”;
- “PPT - Violencia tipología SC”;
- “PPT - Definiciones Monitoreo y Evaluación”;
- “PPT - Situación problemática”
- “PPT - Instrumentos Generales de Acompañamiento”;
- “Instrumento AP - Propuesta Desempeños Docente Matemática”;
- “Instrumento AP - Plan de Acompañamiento 2017jul18”;
- “Instrumento ASC - Diagnóstico Socioeducativo”;
- “Instrumento AP - Rúbricas de observación Manual de Aplicación”;
- “Instrumento AP - Rúbrica de observación del desempeño docente”;
- “Instrumento AP - Comprensión lectora SPSR 2017”;
- “Instrumento AP - Lista de Cotejo de la Sesión Taller para la Comprensión Lectora”;
- “Instrumento AP - Ficha de Evaluación del RIA N° 3 de Comunicación”;
- “Instrumento ASC - Lista de Cotejo”;
- “Instrumento ASC - Abordaje y seguimiento de casos de riesgo social”;
- “Instrumento ASC - Identificación de casos de riesgo social”

c) Encuestas

La encuesta fue aplicada a un total de 128 acompañantes de la intervención SPSR; de los cuales, 76 ocupaban el cargo de Acompañantes pedagógicos de Comunicación o Matemática y 52 fueron Acompañantes Social comunitarios. Asimismo, según género, existe un total de 48 mujeres (37.5%) y 80 hombres (62.5%). Luego, la edad de los acompañantes osciló entre 25 y 65 años, siendo el promedio de edad 40 años (39.69). En relación con su nivel de estudios, 37 acompañantes (28.91%) cuenta con estudios universitarios; 19 acompañantes (14.84%) han cursado estudios de posgrado, y 67 acompañantes (52.34%) cuentan con posgrado completo. Hubo 5 acompañantes que no reportaron su nivel de estudios. La distribución de estos según las regiones que atienden los acompañantes se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 4: Cantidad de acompañantes encuestados

REGIÓN	CANTIDAD DE ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICO	CANTIDAD DE ACOMPAÑANTES SOCIAL COMUNITARIO	TOTAL
Amazonas	2	2	4
Ancash	6	5	11
Apurímac	4	2	6
Ayacucho	1	2	3
Cajamarca	14	8	22
Cusco	11	6	17
Huancavelica	7	3	10
Huánuco	5	2	7
La Libertad	10	5	15
Lambayeque	3	3	6
Loreto	4	3	7
Puno	9	6	15
(en blanco)	0	5	5
TOTAL GENERAL	76	52	128

Fuente: Elaboración propia. 2019.

5. INSTRUMENTOS

a) Entrevista semiestructurada

Es una técnica cualitativa donde, a partir de preguntas clave, el investigador/a indaga en temáticas con la libertad de formular más preguntas con la finalidad de comprender más el fenómeno o caso de estudio (Batthianny 2011). Este instrumento se aplicó a especialistas del ministerio de educación a cargo de la intervención SPSR y acompañantes con rol de coordinador territorial. El instrumento contó con ocho preguntas abiertas, las cuales -a su vez- contuvieron preguntas secundarias. El instrumento completo se encuentra en el Anexo N°02.

b) Guía de análisis documental

Tal como señala Hernández, Fernández y Baptista (2010), los documentos constituyen en sí mismos una fuente de información útil para comprender un fenómeno. En particular para esta entrega, los documentos que se priorizan son de carácter organizacional en tanto los documentos obtenidos delimitan las aproximaciones de la intervención SPSR.

c) Encuesta

Es una técnica de recolección de información que facilita la cuantificación de la opinión que guarda una población en particular. Entre los beneficios de este instrumento es que la información puede ser recopilada en grandes cantidades, de manera estandarizada y que los resultados pueden ser generalizables a otra población que guarde características similares (Batthianny, 2011).

Este instrumento fue aplicado a los acompañantes pedagógicos y social comunitarios de la intervención SPSR. El instrumento constó de una batería de escalas psicométricas y una encuesta que indagó en la valoración de la intervención SPSR por lo que se explicará en dos partes.

La primera parte corresponde al instrumento utilizado por Gabel-Shemueli, Dolan y Suárez (2014) que contiene 56 ítems distribuidos en 10 dimensiones: 5 demandas laborales, 4 recursos laborales y una escala para medir la relación entre el líder y los miembros. Adicionalmente, se empleó la escala de Capital

Psicológico, elaborada por Luthans, Avolio y Avey (2007) que está traducida al español y compuesta por 24 ítems que se dividen entre los factores de Eficacia, Esperanza, Resiliencia y Optimismo, de 6 ítems cada uno. Otro instrumento es la escala de Engagement adaptada por Flores, Fernández, Juárez, Merino y Guimet (2015) y que consta de 15 ítems organizados en 3 factores: vigor, dedicación y absorción. Finalmente, también se utilizó el instrumento de Arshadi y Shahbazi (2013) para analizar la intención de rotación laboral, que consta de 09 ítems organizados en 3 dimensiones: intención cognitiva, búsqueda activa de oportunidades laborales y valoración del trabajo en compasión de otros. Debido a que son escalas psicométricas con base teórica, se les aplicó la medida de confiabilidad que generó los siguientes resultados:

Tabla 5: Confiabilidad de cada una de las escalas utilizadas en la investigación

ESCALA	FACTOR	CANTIDAD DE ÍTEMS	CONFIABILIDAD
Escala de Demandas y recursos laborales Gabel-Shemueli, Dolan y Suárez (2014)	Demanda cognitiva	4	0.73
	Carga Laboral	4	0.83
	Demandas emocionales	6	0.80
	Dificultades en el trabajo	5	0.71
	Confusión de rol	4	0.71
	Soporte social	4	0.82
	Retroalimentación	3	0.84
	Autonomía	3	0.68
	Desarrollo personal	4	0.80
	Calidad de la relación con el Jefe Directo	12	0.82
Comunicación con el Jefe Directo	6	0.89	
Escala de intención de rotación Arshadi y Shahbazi (2013)	Intención de rotación laboral	9	0.81
Capital Psicológico Luthans, Avolio y Avey (2007)	Capital Psicológico	24	0.84
Escala de Engagement Flores, Fernández, Juárez, Merino y Guimet (2015)	Engagement	15	0.89

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 5, todas las escalas obtuvieron una confiabilidad¹ aceptable para el estándar de investigaciones sociales por lo que se interpretará como constructos y se utilizarán porcentajes como puntajes estandarizados.

La segunda parte de la encuesta fue construida y se encuentra en el Anexo N°05. A esta sección, se le aplicó un análisis factorial. Como resultado se indicó la existencia de siete factores, de los cuales sólo cinco resultan confiables para la población de acompañantes del SPSR². En la tabla que se presenta a continuación se nombra cada factor y se presentan los ítems asociados y la confiabilidad obtenida por cada factor:

Tabla 6: Confiabilidad de cada una los factores de la encuesta diseñada como parte de la presente investigación

FACTORES	ÍTEMS	CONFIABILIDAD
F1. Percepción positiva del impacto de la intervención SPSR en la escuela	P1, P2, P3, P4, P5	0.871
F2. Valoración de las estrategias que imparte la intervención SPSR	P15, P20, P23, P24, P25, P27	0.805
F3. Valoración positiva de la intervención SPSR	P8, P9, P10, P11, P12, P13	0.831
F4. Percepción del involucramiento de los actores de la escuela con la intervención SPSR	P6, P7, P17, P18	0.873
F5. Valoración de la intervención SPSR como un entorno laboral digno	P14, P16	0.740
Ítems independientes	P19, P21, P22, P26	-

Fuente: Elaboración propia

¹ La confiabilidad de los factores hace referencia a un grado de consistencia y estabilidad de las puntuaciones obtenidas por el instrumento en la población de acompañantes. El valor estándar para las ciencias sociales debe ser no menor que 0.7.

² El análisis factorial empleado fue de componentes principales sin emplearse algún método de rotación. El ajuste del modelo factorial resulta adecuado puesto que su KMO es mayor próximo a 1 (0.857); y la prueba de esfericidad de Barlett fue menor a 0.05 (0.00) por lo que se comprueba que el modelo es idóneo.

6. PROCEDIMIENTO

La presente investigación se desarrolló en tres etapas. La primera etapa contempló el pilotaje de dos instrumentos; la segunda, comprendió la ejecución de dichos instrumentos: entrevista semiestructurada y análisis documental; y la tercera y última etapa refirió a la utilización de instrumentos cuantitativos: encuestas.

Durante la primera etapa, se piloteó la guía de entrevista con un especialista del SPSR. Este especialista brindó sugerencias a la linealidad de la entrevista y modificó una pregunta de la guía para que esta sea más comprensible. La pregunta modificada se concentraba en los enfoques y principios guías de la intervención SPSR. Aquí, se recomendó desarrollar preguntas más puntuales por cada uno de los enfoques y principios guías puesto que la pregunta general podría no brindar información suficiente. Asimismo, el especialista recomendó que se agreguen preguntas que permitan conocer el programa (en términos de objetivos, supuestos, actores, etc.) con la finalidad de tener un marco general y generar empatía con los especialistas.

Para la segunda etapa, se coordinó con el encargado de la intervención SPSR la transferencia de la documentación que se utiliza como base en la intervención SPSR; y la agenda de las entrevistas con los especialistas de la intervención. Como ya se señaló en líneas previas, se recibieron un total de 75 documentos de los cuales se priorizaron 34; y se ejecutaron 8 entrevistas semiestructuradas (entre especialistas y acompañantes).

Las entrevistas con los especialistas SPSR se agendaron y ejecutaron los días 26 y 27 de junio del 2017; mientras que las entrevistas con los acompañantes con roles de coordinación se agendaron y ejecutaron los días 16 y 17 de agosto del 2017. Las primeras se realizaron en las instalaciones del Ministerio de Educación, durante horas laborales; utilizando como base la guía de entrevista descrita previamente; y la duración de las entrevistas osciló entre los 36 minutos y 55 minutos. Mientras que las entrevistas a los acompañantes se realizaron en las instalaciones del Centro Recreacional Huampaní, al finalizar las actividades de

capacitación en las que estaban participando; estas entrevistas duraron entre 25 y 45 minutos.

La tercera etapa contempló la aplicación censal de la encuesta de percepción de la intervención SPSR a los acompañantes participantes de la intervención SPSR. El levantamiento de esta información se realizó el día 18 de agosto del 2017 en el Centro Vacacional Huampaní durante las actividades de capacitación. La aplicación del instrumento fue grupal (aproximadamente 25 personas en simultáneo). Se realizó un total de 6 aplicaciones en diferentes aulas. En todas las aplicaciones, el investigador brindó indicaciones de cómo responder la encuesta según las alternativas presentadas. El investigador permaneció en todo momento en la sala para verificar que la resolución sea individual y para absolver cualquier duda o inconveniente. Cada una de las aplicaciones duró un aproximado de 15 minutos.

Finalmente, después de la recopilación de la información se realizaron las transcripciones y la construcción de la base de datos para el análisis estadístico.

7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información se ha realizado desde dos enfoques: cualitativo y cuantitativo. Como se explicó previamente, el enfoque cualitativo sería el predominante por lo que la mayor parte de la información (entrevistas y análisis documental) fue analizada a la luz sus principios. La información recopilada a través de las encuestas fue analizada desde una perspectiva cuantitativa. Luego, como lo recomienda Hussein (2009) el análisis de información fue triangulado con la finalidad de profundizar en la comprensión del caso SPSR.

Para el primer enfoque, se siguió lo descrito por Hernández, Fernández y Baptista (2010), la información fue analizada en categorías que describan y agrupen cada núcleo de información presente en el discurso de los entrevistados y documentos. Luego, a partir de dichas categorías, se propone el análisis descriptivo explicativo de los hallazgos; en este análisis se interpretan las categorías para comprender con profundidad las opiniones, posturas ideológicas y prejuicios de los entrevistados, participantes de grupos focales y documentos. Con base en esta

última fase, el autor analiza el caso para comprender cómo los diversos actores están vinculándose para construir y desarrollar un fenómeno.

En el segundo enfoque, se realizó desde un enfoque cuantitativo. Para ello, se analizó la composición de la encuesta con un análisis factorial y luego se analizó la confiabilidad. Seguidamente, se utilizó análisis descriptivos de frecuencias y de diferencias de medias para comprender los resultados.



CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente estudio tiene por finalidad principal conocer los factores que limitan o contribuyen a la eficacia de la intervención de SPSR, analizando los beneficios y aprendizajes que brindan a sus actores usuarios, así como el aporte de los elementos del planteamiento, la relación entre los acompañantes y los actores usuarios y la gestión de sus recursos, para proponer medidas de mejora que fortalezcan la implementación del Sistema de Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural; y como objetivos específicos:

Determinar y analizar si las acciones implementadas por el programa contribuyen a alcanzar sus objetivos.

Conocer y analizar cómo las características laborales de la intervención SPSR contribuyen en el alcance de sus objetivos.

Identificar y analizar si la relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) contribuyen en el alcance de los objetivos de la intervención.

1. EFECTIVIDAD DE LAS ACCIONES DE LA INTERVENCIÓN EN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS

La presente sección determina y analiza si las acciones implementadas por el programa contribuyen a alcanzar sus objetivos. Para ello, en primer lugar, se identifican los objetivos, enfoques y acciones de la intervención SPSR; y, luego, se analiza si los enfoques y actividades aportan positivamente en la consecución de los objetivos de la SPSR. Es importante señalar que se utiliza el análisis documental, la sistematización cuantitativa de las encuestas aplicadas y la categorización de las entrevistas ejecutadas. De esa manera, se triangula la información y se responde la pregunta de investigación con sustento en evidencia.

a) Identificación de los objetivos, enfoques y acciones que desarrolla la intervención SPSR

Para comprender a la intervención SPSR, en este primer apartado se profundiza en comprender cuáles son los objetivos, los enfoques, las actividades y cualquier otro elemento que guíe el accionar de los acompañantes pedagógicos y social comunitarios. Para que, con esa información, se puede evaluar si dicha estructura conceptual y práctica aporta positivamente en desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de las instituciones educativas del nivel secundario del ámbito rural

i. Objetivo del Programa SPSR

Desde el análisis documental se puede observar que el objetivo de la intervención SPSR está definido en la Resolución de Secretaría General 043-2016 del Ministerio de Educación y señala lo siguiente:

“En el caso particular de las acciones de Soporte Pedagógico en IIEE de Educación Secundaria denominado SER+, la intervención tiene como finalidad mejorar la calidad de la oferta educativa que reciben los y las estudiantes de secundaria en zonas rurales. [...] Además, esta intervención busca abordar la deserción y violencia escolar, las cuales repercuten fuertemente en el bienestar individual y grupal dentro de la escuela, además de impactar en los aprendizajes de los y las estudiantes.”

Sin embargo, el mismo análisis documental devela que el objetivo ha evolucionado y se ha acotado progresivamente a la actual realidad de la intervención SPSR. Así, se detecta que los objetivos remarcan como tema en común: la mejora de las competencias y capacidades de las y los profesores de escuelas públicas. Y, en su evolución ha incorporado dos elementos: (a) la articulación con otros actores de la comunidad en la que está inserta la institución educativa; y (b) la prevención y acompañamiento de variables contextuales que limiten el acceso a la educación (casos de riesgo y deserción). De esa manera, el objetivo de la intervención SPSR más actual que se ha recopilado es el siguiente:

"Desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de las instituciones educativas del nivel secundario del ámbito rural, a través de un servicio educativo contextualizado y de calidad, con profesores fortalecidos en sus competencias y prácticas profesionales, y con un clima escolar que previene y reduce los factores de riesgo en la escuela, articulando la I.E. con la comunidad." (Extraído de Protocolo para los acompañantes pedagógicos y social comunitarios de la intervención de Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural)

Desde el componente discursivo hallado en las entrevistas a especialistas y coordinadores territoriales se hallaron 4 componentes (ver siguiente tabla).

Tabla 7: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que definieron el objetivo de la intervención.

	TOTAL	Especialistas	Coordinador territorial
CATEGORÍA	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Mejorar las capacidades de los docentes	8	5	3
Mejorar los aprendizajes	7	5	2
Acortar la brecha entre lo urbano y lo rural	6	4	2
Mejorar los servicios que brindan las I.E.	3	1	2

Fuente: Elaboración propia. 2019.

Así, el objetivo de la intervención SPSR está dividido en: (a) Mejorar las capacidades de los docentes (8 de 8 entrevistados); (b) Mejorar los aprendizajes (7 de 8 entrevistados); (c) Acortar la brecha entre lo urbano y lo rural; y, (c) Mejorar los servicios que brindan las instituciones educativas (5 de 8 entrevistados).

Este hallazgo es importante porque resume y parafrasea el sentido principal de la intervención: Fortalecer las prácticas docentes a través de la formación y capacitación con la finalidad de que los índices de aprendizaje estudiantil se eleven y de esa manera se aminoren las diferencias entre lo rural y lo urbano (ver cita).

"El programa es una intervención que llega a las zonas rurales [...] trata un poco de equilibrar el aprendizaje de los alumnos [...]. En la zona urbana los estudiantes tienen mayores condiciones (hay internet, los maestros están más preparados, hay más presencia de Estado) en cambio las zonas rurales están más alejados, abandonados, no tienen internet, los maestros están menos preparados. Entonces, [...] la finalidad [es] de nivelar al estudiante de la zona rural del Perú. [...] Ahí está tanto el soporte pedagógico de comunicación y matemático como el social comunitario para orientar al director, al profesor, al comité de tutoría, al Municipio Escolar para que hagan un trabajo conjunto y entonces se logre elevar el aprendizaje de los estudiantes de esas zonas." (Coordinador regional SPSR)

No obstante, analizando con mayor profundidad el discurso de los entrevistados, se puede hallar que, para ellos, el objetivo SPSR comprende tres grandes temas: (a) generar condiciones para la educabilidad; (b) el fortalecimiento de capacidades; y, (c) la medición de resultados.

Acerca de las condiciones para la educabilidad

Para los entrevistados esto refiere principalmente a temas vinculados a la prevención y atención de factores de riesgo; es decir trabajar en la

erradicación de factores de riesgo para los aprendizajes de los estudiantes tales como: embarazo adolescente, deserción y violencia escolar.

"[...] El hecho de que una estudiante se embarace no quiere decir que va a dejar de estudiar. Se promueve un poco que las niñas retornen, pero eso es por los padres. Pero en la misma comunidad ven como un referente malo [...] hasta es contagioso "van a contagiar a todas las niñas" [...] el padre se entera que en el colegio hay dos niñas embarazadas "cómo es posible, es un mal referente" estos temas también se abordan, " (Especialista SPSR)

"[...] la idea no es "hay que buscar a todos los que se fueron y traerlos... la estrategia se concentró en "no se vaya uno más" entonces ¿cómo prevengo? me adelanto a la deserción, lo identifico a través de indicadores las posibilidades de riesgo (que están identificados): repitencia, notas desaprobatorias, distancia, una serie de factores [...] y se comienzan a generar cambios" (Especialista SPSR)

En relación con el fortalecimiento de capacidades

Los entrevistados comprenden esto desde dos grandes áreas: una dedicada al docente y otra a la articulación de la escuela con la comunidad. Sobre el fortalecimiento de las capacidades del docente, se señaló que ello implica:

- Mejorar las prácticas del docente rural (del área de matemática y comunicación), brindando nuevas herramientas y estrategias para su desenvolvimiento en el aula.
- Empoderar al docente y al director; es decir lograr que ambos incorporen y repliquen las acciones del acompañamiento en el futuro consigo mismo o con otros docentes de su institución educativa.
- Fortalecer el liderazgo pedagógico del director; es decir que se espera que asuma el rol de acompañamiento y asegure la sostenibilidad de la propuesta como metodología.

Lo descrito se ejemplifica en las siguientes citas de las entrevistas:

"En primera instancia, el objetivo principal es el estudiante, pero no directamente sino por intermedio del docente. Los beneficiarios directos son los docentes, pero pensando en los estudiantes, si yo fortalezco al docente no porque estoy pensando en él en su totalidad, sino gracias a él es lo que yo voy a lograr mejores aprendizajes. Entonces son los docentes directamente y los directores. " (Especialista SPSR)

"Considero que es muy importante que nuestros acompañantes trabajen el tema del empoderamiento a estos actores ya que esto va a repercutir en la I.E. mejorar quizás los desempeños, no solamente de nuestros docentes sino de toda la comunidad educativa. " (Coordinador regional SPSR)

"Cuando hablamos del liderazgo pedagógico estamos hablando del Director. La idea es que es Director, eventualmente, a través de un proceso de asistencia técnica y acompañamiento se convierta en el acompañante de sus docentes, a eso deberíamos apuntar." (Especialista SPSR)

Y, sobre la articulación de la escuela y la comunidad, los entrevistados manifiestan la intervención también tiene el deber de mejorar la articulación con la comunidad, las instancias educativas y la escuela. Para ello, identifican tres acciones claves que deben ejecutarse:

- Lograr que los docentes sean conscientes de su contexto, lo comprendan y amolden sus estrategias pedagógicas a esa realidad para trabajar los temas pertinentes a su materia, temas disciplinarios y de habilidades blandas.
- Mejorar las prácticas de las familias y los actores de la comunidad para que tengan incidencia en la educación a través de tutorías y asistencia. Es decir, articular los esfuerzos con la comunidad y afianzar los vínculos entre los actores que intervienen: la familia, autoridades, entre otros.

- Mejorar el funcionamiento de las instancias educativas (CONEI, Municipio escolar y tutoría), tanto de los servicios educativos de tutoría y Municipio escolar, como el clima escolar de las I.E que se sumaron al acompañamiento

Lo descrito se manifiesta sintéticamente en los siguientes extractos de las entrevistas:

"una de las competencias es [...] contextualizar mucho ¿no? el problema es que acá somos muy capitalino ¿no? La playa es de color azul, a ver dile eso a alguien que está a 3800 metros. Pero si le dices el cielo azul de Cajamarca, es muy distinto ¿no? Yo creo que debemos que trabajar mucho el tema cultural, el tema de contextualización [en los acompañantes y docentes]." (Especialista SPSR)

"[...] buscamos articular la escuela con la familia y con la comunidad. Y, cómo ese proceso de articulación puede también favorecer, lo que en última instancia queremos nosotros que es el aprendizaje de los chicos ¿no? por ejemplo, en el tema de la lectura que este año estamos subrayando. No basta con que los profesores en la escuela fomenten la lectura, sino también los padres de familia desde la casa y que mejor las otras instituciones que pueda haber en la comunidad, y las autoridades." (Coordinador regional SPSR)

Sobre la medición de resultados

El tercer aspecto, concibe que -a pesar de que no se indica explícitamente- la intervención SPSR desarrolla un monitoreo y supervisión de los docentes acompañados que aporta en la mejora en las mediciones tangibles en los aprendizajes estudiantiles (como la comprensión lectora y las matemáticas que son evaluadas a través de pruebas estandarizadas). Y dicha perspectiva u objetivo implícito es de suma importancia porque es la única manera de reducir las brechas entre lo rural y lo urbano con la finalidad de equilibrar los aprendizajes en ambas zonas y generar cambios a mediano y largo plazo.

"el objetivo es eso, generar cambios en la práctica y que finalmente tenga un resultado, este, tangible a los logros de aprendizaje, porque claro la

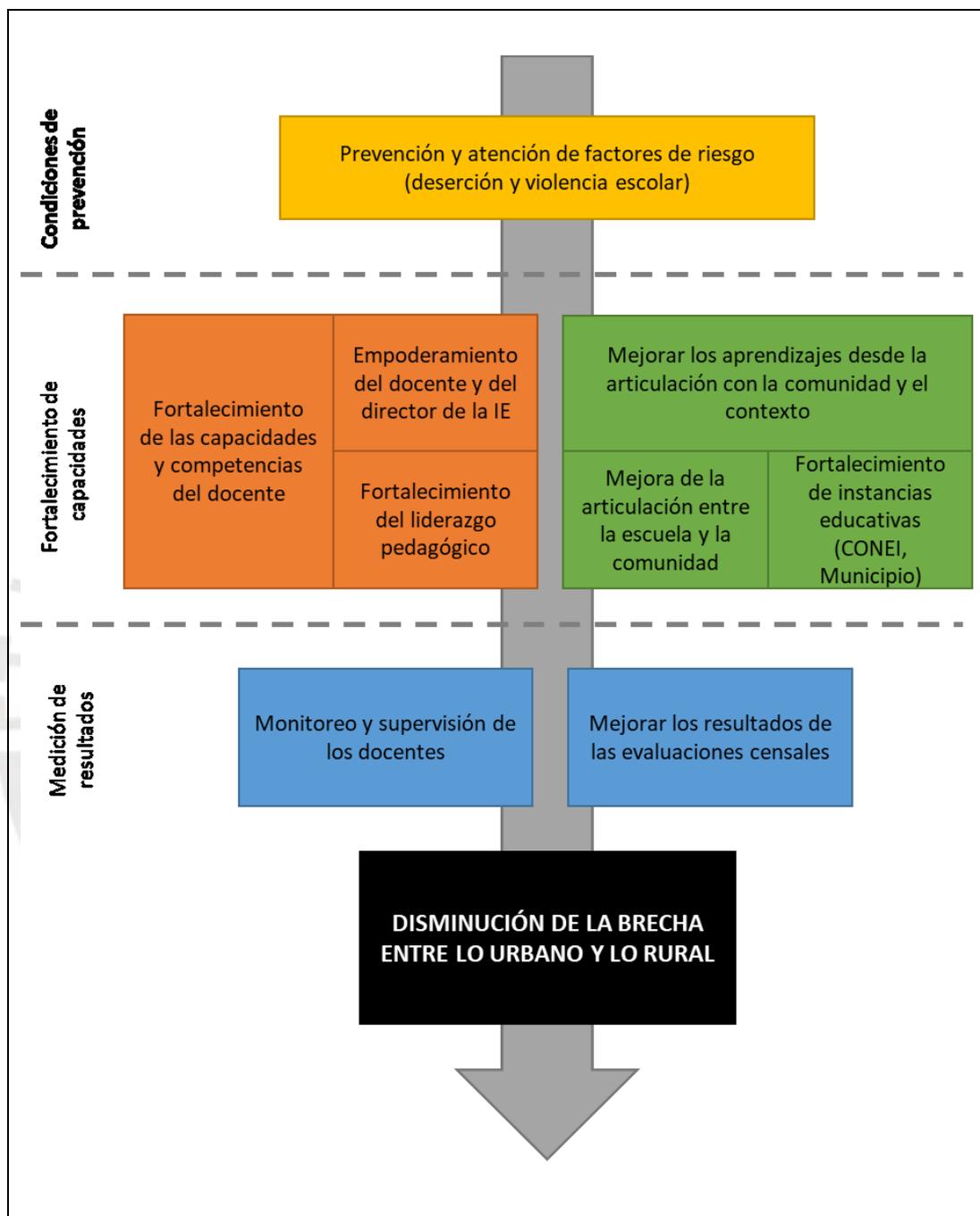
educación en el Perú se mide a través de pruebas estandarizadas "
(Especialista SPSR)

"El objetivo final de todo esto es mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Todo esto está dentro de un programa presupuestal que es el PELA (programa para el logro de aprendizajes) y dentro de PELA hay varias de estas intervenciones, una de ellas es el Soporte Pedagógico. A la larga lo que se quiere es eso ¿no? pero a través de qué... mejorando el desempeño docente. Y haciendo que la escuela sea un lugar más seguro y libre de violencia, que prevenga la deserción (eso en la parte más social comunitaria). Digamos que son esos dos objetivos."
(Especialista SPSR)

La conceptualización de los entrevistados, el objetivo de la intervención es complejo y contiene múltiples aristas que se concatenan entre sí generando un discurso explicativo y lógico para la disminución de las brechas entre el contexto urbano y el contexto rural. Esto es positivo para el programa porque indicaría que los líderes técnicos (especialistas del Minedu y coordinadores territoriales) de la intervención comprenden la complejidad del tema y por ello se podría asumir que son capaces de transmitir este mensaje a los demás.

En relación con lo descrito, un aspecto contraproducente de cómo es comprendido el objetivo de estudio es su amplitud y complejidad. De alguna manera, la intervención SPSR concibe que requiere cubrir muchas brechas presentes en el territorio porque alguna u otra manera, estas brechas impactan en su accionar o brotan de su accionar. Ello, puede ocasionar que en algunas actividades pierda el rumbo orientador y genere actividades que son difíciles de monitorear, sistematizar y, en consecuencia, termino siendo una intervención que alberga buenas prácticas para trabajar con el sector educación en contextos rurales.

Gráfico 1: Análisis de los temas que componen el objetivo de la intervención SPSR según los entrevistados



Fuente: Elaboración propia. 2019.

ii. Comprensión de los enfoques vinculados con la intervención SPSR

En el presente acápite se analiza la definición y comprensión de los enfoques asociados a la intervención SPSR. Así, desde los hallazgos de las entrevistas, los participantes identificaron 10 enfoques, de los cuales, 5 generaron un mayor consenso implícito (más de la mitad de los entrevistados) y otros 5 fueron mencionados de manera aislada por 1 o 2 participantes. De dichos hallazgos un aspecto positivo recae en el hecho de que los coordinadores territoriales, en su totalidad, reconocieron y definieron brevemente los enfoques: Intercultural crítico, crítico reflexivo y de género³; los cuales son la base de la intervención SPSR. Luego, en menor medida, los entrevistados reconocieron y comentarios acerca del Liderazgo pedagógico y el trabajo decente. Lo cual, también resulta positivo puesto que devela que a pesar de que no son enfoques normados, pueden ser reconocidos como importantes en la labor cotidiana de la SPSR.

Tabla 8: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que manifestaron uno o más enfoques asociados a la intervención SPSR.

	TOTAL	Especialistas	Coordinador territorial
CATEGORÍA	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Enfoque intercultural crítico	8	5	3
Enfoque crítico reflexivo	7	4	3
Enfoque de género	6	3	3
Liderazgo pedagógico	6	4	2
Trabajo decente	6	4	2
Enfoque por competencias	2	1	1
Enfoque territorial	2	2	0
Enfoque de ciudadanía	1	0	1
Enfoque de derechos	1	1	0
Enfoque de resolución de problemas	1	0	1

Fuente: Elaboración propia. 2019.

³ Desde este enfoque se reconoce la existencia de circunstancias asimétricas en la relación entre hombres y mujeres construidas sobre la base de las diferencias de género. Así, este enfoque apunta al diseño de las estrategias de intervención orientadas al logro de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Con base en los hallazgos de las entrevistas, se procedió a realizar un análisis documental para indagar cómo se daba la definición de los enfoques en los documentos formales de la intervención SPSR. Los hallazgos de este análisis demuestran coherencia con las entrevistas puesto que el enfoque Intercultural crítico es el que aparece definido en todos los documentos; luego, los enfoques “Reflexivo crítico” y “De género” aparecen definidos en casi todos los documentos (3 de 4 documentos). Seguidamente a ello, los enfoques de Derechos Humanos, Generacional, Inclusivo y de Interseccionalidad aparecen definidos en 2 de los 4 documentos considerados para el análisis. Después, aparece el enfoque Social Comunitario que es definido una única vez; y, finalmente, el Liderazgo pedagógico que no es definido por ninguno de los documentos. Esto último resulta sorprendente porque el liderazgo pedagógico sí fue reconocido en las entrevistas ejecutadas; lo cual podría revelar la intervención SPSR continúa definiéndose y evolucionando en términos conceptuales al igual de lo que sucedió con la definición de su objetivo.

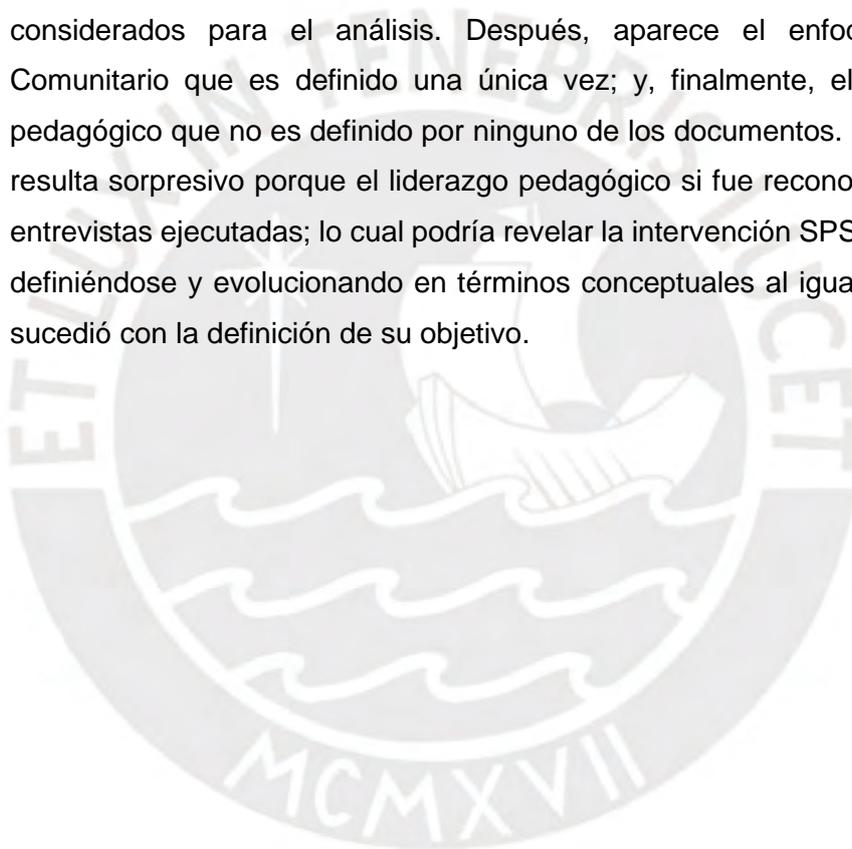


Tabla 9: Análisis de la presencia o ausencia de la definición de enfoques en documentos de base de la intervención SPSR.

ENFOQUE	Intercultural crítico	Reflexivo crítico	Enfoque de Género	Enfoque de Derechos Humanos	Enfoque Generacional	Enfoque Inclusivo	Enfoque de Interseccionalidad	Enfoque de Integralidad	Enfoque Social comunitario	Enfoque de Liderazgo pedagógico
RSG 008-2016 Norma técnica de acompañamiento pedagógico	SI	SI	NO	NO	NO	SI	NO	NO	NO	NO
Protocolo para los acompañantes pedagógicos y social comunitarios de la intervención de Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural (SPSR)	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO
Protocolo de actuación frente a casos de violencia	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO
I Taller Nacional de Capacitación al equipo de acompañantes SER+ 2016	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO
CONTIENE EL ENFOQUE	4	3	3	2	2	2	2	1	1	0
NO CONTIENE EL ENFOQUE	0	1	1	2	2	2	2	3	3	4

Fuente: Elaboración propia. 2019.

Para comprender más ello, a continuación, se describen y analizan los hallazgos por cada uno de los enfoques identificados a partir de las entrevistas ejecutadas.

Enfoque Intercultural crítico

Desde el discurso de los entrevistados se puede señalar que es considerado como uno de los enfoques, pilares y necesarios para la contextualizar la intervención. Puntualmente, para contextualizar las actividades y aprendizajes que genera la intervención para que no sea percibido como algo impuesto, sino que logrado a través de la reflexión y análisis. Este enfoque se promueve:

- Apertura para trabajar desde la concepción del mundo construido en las diferentes comunidades.
- Respeto por la persona, su cultura, su lenguaje, sus cosmovisiones y todas sus demás dimensiones, de modo que se disminuya y evite la discriminación por género, etnia, color de piel o familias.

Además, como parte del análisis documental se observó que lo manifestado por los entrevistados es congruente con lo propuesto en los documentos. Para ejemplificar se presenta la siguiente cita:

"El enfoque intercultural crítico ya tiene que ver más con la parte social comunitaria –de hecho, también tiene que ver con el pedagógico- en el sentido que hay que ser conscientes que en el ámbito rural estamos en un contexto multicultural donde las visiones y las cosmovisiones de la gente son diversas. Y aun así hay que ser críticos con eso, o sea no solamente admitirlo como un hecho dado, sino que también puede ser transformado. Ser crítico también, si en una comunidad es –entre comillas- normal que las niñas no estudien... no porque es culturalmente aceptado tengamos que no querer transformarlo nosotros." (Especialista SPSR)

Enfoque Crítico Reflexivo

En relación con este segundo enfoque, los entrevistados señalaron que enfoque busca que el docente –con la asesoría del acompañante- sea quien analice sus sesiones de enseñanza en el aula, encuentre sus fortalezas y puntos de mejora, realice un plan de mejora y se motive a trabajar en ello.

"El otro enfoque es el crítico reflexivo que va a directamente al docente para que se ponga a pensar en base a lo que trae el programa y en base a lo que está haciendo. Hacer una mea culpa y decir "bueno estoy haciendo mal en esto" entonces pensar cómo va a mejorar su práctica docente y pedagógica es el crítico reflexivo ¿no?" (Coordinador regional SPSR)

Además, consideran que la puesta en práctica del enfoque crítico reflexivo causa un impacto real en la actitud y comportamiento del docente.

"Ahí trabajamos bastante el enfoque crítico reflexivo para que el profesor diga efectivamente "he hecho mal en esto, los chicos no me han entendido, efectivamente fallé, esto dije mal, efectivamente he maltratado al alumno diciéndole 'cállate tú...'" la idea es esa, que el profesor mismo empiece a reflexionar" (Especialista SPSR)

A diferencia del primer enfoque, este no fue tan detallado por los entrevistados y, por ello, la congruencia fue menor. Sin embargo, esto no significa que el enfoque esté siendo malentendido.

Enfoque de Género

Desde el discurso de los entrevistados, este enfoque tiene como meta lograr que niñas y niños tengan las mismas oportunidades para avanzar en su educación y aprendizajes en la escuela. Y, señalan que se ha concretado a través de la sensibilización con los padres de familia, docentes y todos aquellos actores que puedan influenciar en la equidad de género. Asimismo, la definición documental de este enfoque no difiere de lo señalado por los entrevistados por lo que se puede afirmar congruencia.

"El enfoque de equidad de género [...] Buscamos que las mujeres tienen derecho a educarse, todavía tenemos en algunos lugares alejados (rural 3) donde hay padres que piensan que las mujeres no es tan necesario que puedan ir." (Especialista SPSR)

Otros enfoques

A pesar de que estos enfoques solo fueron mencionados por una persona en cada caso, resulta importante exponerlos. El primer enfoque adicional fue:

- (1) Enfoque de derecho a la educación, el cual refiere a que independientemente de las condiciones de cada estudiante, todos tienen derecho a recibir educación sin discriminación alguna.
- (2) Enfoque por competencias que busca trabajar sobre la base de las necesidades y realidad de cada institución.
- (3) Enfoque territorial busca recoger y comprender la realidad de cada jurisdicción de manera integral (es decir desde aspectos geográficos, económicos, biológicos, etc.) para que, en función de ello, se adapta la ejecución de la intervención.

Estos tres enfoques son interesantes puesto que complementan adecuadamente el motivo central de la intervención SPSR, generando una aproximación más consciente y coherente para cada región, localidad o comunidad. En ese sentido, estos enfoques complementan adecuadamente a la propuesta del enfoque intercultural crítico.

"[...] no hay un reconocimiento que hay un derecho en la educación y que todos estamos involucrados en llevarlo adelante entonces, si el estudiante no sabe es porque no hay, digamos las condiciones necesarias para que haya desarrollo de capacidades y para que se genere este proceso de enseñanza, entonces esa perspectiva ¿no?;" (Especialista SPSR)

"El enfoque por competencias es este nuevo enfoque de contextualización en base a las necesidades o problemas de la institución." (Coordinador regional SPSR)

"Y el enfoque territorial, que se supone que está muy vinculado al intercultural crítico también, o sea recoger un poco la realidad de cada territorio. Pero te digo que no lo noto muy aterrizado porque no lo he visto en la práctica plasmado en una herramienta, en un instrumento de gestión." (Especialista SPSR)

Enfoque de Liderazgo pedagógico

A pesar de ser un enfoque que no está definido en los documentos, los entrevistados bosquejaron una definición para el mismo. De esta manera, como primera idea se señaló que el liderazgo puede recaer en un docente, en el director o cualquier actor de la I.E.; sin embargo, el liderazgo pedagógico recae en la figura del director porque es él quien brinda la visión educativa, los principios, la finalidad y el cómo gestionar la IE para su desarrollo acorde a la educación nacional.

"Entonces primero, el liderazgo pedagógico, básicamente tiene que ver con liderar los procesos pedagógicos, cómo se gestionan los aprendizajes, el Director lo debe tener claro, para eso debe ser capaz de usar los instrumentos, estar monitoreando a los profesores y luego hacerles retroalimentación reflexiva, del enfoque crítico reflexivo. Entonces, un profesor retroalimentado –todos necesitamos retroalimentación- va a mejorar sus competencias y si mejora va a ser para los chicos. "
(Coordinador regional SPSR)

De manera complementaria, los entrevistados señalaron que, en muchos de los casos donde el director había asumido el liderazgo y empoderado a los docentes, la estrategia de acompañamiento obtenía mejores resultados que las IE donde sus directores no se empoderaban o lideraban.

"No sé si sea posible cuantitativamente, pero antes en los colegios donde hubo liderazgo sí hubo relativamente buenos logros. El Director involucrado, los padres algunos sí se ha tenido. Pero donde hay director es que no, donde hemos tenido profesores que no son profesores casi no hemos avanzado, se ha quedado estático" (Especialista SPSR)

De esta manera, se puede señalar que en complemento a los objetivos, los enfoques y la concepción o interpretación que se tiene de cada uno de ellos, aporta positivamente a la intervención SPSR puesto que facilita una mirada integral de los usuarios; y ello, a su vez, es coherente con el enfoque de fortalecimiento de capacidades. Es decir, que los enfoques identificados y definidos por la intervención SPSR permiten comprender al usuario como

una persona con fortalezas, necesidades, particularidades e inserta en un espacio físico no estandarizado y que también contiene particularidades, ventajas y, fortalezas y necesidades que deberán ser consideradas para brindar una atención de humana y de calidad.

iii. Comprensión de la educación y la calidad educativa

Si bien en la documentación asociada a la intervención SPSR no se encontró definición ni aproximación alguna a explicar qué es la educación y qué significa la calidad educativa; entre los entrevistados si se halló concepciones vinculadas a ello.

Todos los entrevistados lograron vincular la intervención SPSR con la calidad educativa, sin embargo, solo uno de los participantes, un coordinador territorial, logró definir un concepto o significado de “la educación”. Este desbalance en el discurso de los entrevistados puede deberse a que el primer concepto está mucho más difundido y su vínculo con la intervención es argumentable desde un discurso opinático. Mientras que definir la educación implica tomar una postura teórica y epistemológica sobre el tema.

Tabla 10: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que definieron conceptos vinculados a la educación.

	TOTAL	Especialistas	Coordinador territorial
CATEGORÍA	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Calidad educativa	8	5	3
Concepción de "La educación"	1	0	1

Fuente: Elaboración propia

Al analizar el discurso de los entrevistados, se observa que su concepción de “Calidad educativa” es acotada porque se comprende cómo mejorar los aprendizajes de los estudiantes; y, para efectos del programa, ello guarda

una lógica causal asociada al fortalecimiento de las capacidades de los docentes. Así, la idea principal es que la intervención SPSR aporta a la calidad educativa porque mejora los aprendizajes de los estudiantes a través del fortalecimiento de las capacidades docentes (afirmación expresada por 5 de los 8 entrevistados). Y, todo ello será evidenciado en los indicadores de las evaluaciones censales.

Desde una perspectiva analítica de la intervención, esta idea resulta válida en tanto una de las problemáticas de base que el programa busca solucionar se relaciona con equiparar los resultados de aprendizajes entre zonas urbanas y rurales; y los indicadores que se utilizan son generados de los resultados de las evaluaciones censales actuales. En ese sentido, comprender la calidad educativa como los aprendizajes y no como una integralidad resulta esperable, sobre todo, si ningún documento oficial de la intervención busca insertar una propuesta distinta. Por ello, puede afirmarse que la intervención adopta la noción más tradicional de calidad educativa (Carr y Kemmis, 1988; Seibold, 2000).

No obstante, el discurso de los entrevistados denota que son conscientes que la relación causal del desempeño docente y el aprendizaje del estudiante estará influenciada por más de una variable externa a dicha diada. Así, se comprende que existen variables asociadas a cuestiones concretas del sistema educativo como la infraestructura y los salarios de los docentes; y otras variables asociadas al involucramiento de la comunidad en la educación de los estudiantes. Por ello, los entrevistados manifiestan que la actuación e involucramiento de los otros actores (padres de familia, municipio escolar) aportará a la mejora de los aprendizajes en tanto facilitan un soporte emocional a los estudiantes (idea mencionada por 4 de 8 entrevistados). Lo descrito puede verse expresado en las siguientes citas de los entrevistados:

"La relación es directa [con la calidad educativa] porque se sobreentiende que el soporte pedagógico uno de sus objetivos es mejorar la calidad. No estamos nosotros todavía en todas sus dimensiones, es decir en infraestructura, tema salarial, no. Estamos directamente trabajando la parte pedagógica, y un poco el tema socioemocional del alumno desde el

docente, pero todo eso pensando en la parte pedagógica" (Especialista SPSR)

"Y los padres de familia se les reúne a ellos, se les trabaja se les concientiza sobre cómo educar correctamente a los hijos, no al maltrato, no a la violencia. Crear las condiciones de educabilidad para que el estudiante pueda desarrollarse en su vida, ser el soporte emocional para ellos. Entonces todas las comodidades educativas, incluso las autoridades se benefician de ello porque aprenden que tiene un rol trascendentalmente importante de los pobladores de los estudiantes de su zona ¿no? " (Coordinador regional SPSR)

En complemento, solo dos entrevistados aportaron ideas adicionales a lo descrito sobre la calidad educativa. Por un lado, un entrevistado comentó que la calidad educativa radica la motivación auténtica y constante por aprender que puede desarrollar un estudiante. Y, por otro lado, otro entrevistado comentó que la calidad educativa es generar competencias que trasciendan el ámbito educativo y que sean útiles para la vida presente y futura de los estudiantes, respetando el aspecto ético.

"Para mi calidad educativa... no tiene que ver con hacer que un chico saqué 20 en la prueba PISA. Para mí tiene que ver con generar un ambiente, donde los estudiantes quieran aprender, en donde los haga descubrir cosas, cuando eso ocurre [...] estás dando una calidad educativa es muy buena. Estudiantes que quieran aprender, que quieren salir adelante, que normalmente lo que no ocurre. Entonces creo que por ahí va" (Especialista SPSR)

"Lograr aprendizajes es lograr, a parte del conocimiento que es importante, cómo usar ese bagaje de conocimiento que me han dado para enfrentar la vida, para proyectos. Y lo otro es que todo eso debe hacerse en el marco de la ética, de la moral. Nuestro enfoque por competencias apunta a eso, que el alumno que sale de la educación básica regular debe tener 3 saberes: información el conocimiento [...], cómo utilizo (dicho conocimiento) [...]; y lo otro es cómo en esa aplicación, en ese ejercicio de mi ciudadanía, ¿cuán presente está mis principios éticos, mis valores? Entonces una persona es competente cuando combina esos tres saberes,

ese es el enfoque por competencias [...] esa es la verdadera calidad educativa" (Coordinador regional SPSR)

Finalmente, hubo un único entrevistado que logró definir la educación y la vinculó con su concepción de calidad educativa desde un punto de vista integral y más complejo que el de los aprendizajes o indicadores. Su discurso señala que la educación es (a) responsabilidad de toda la comunidad; y está compuesta por dos aspectos fundamentales: (b) lo pedagógico (lo que se enseña dentro del aula) y (c) lo formativo (lo que se enseña para la construcción de la sociedad o fuera del aula). Y, por ello, considera que la educación de calidad será aquella que brinde oportunidades para que los estudiantes se desarrollen como (1) ciudadanos inclusivos y tolerantes, y (2) personas capaces de manejar herramientas que le permitan lidiar con sus problemas, resolverlos y ampliar sus horizontes y sus metas. En resumen, generar una educación para la vida y no para la calificación. Esto puede evidenciarse en la siguiente cita:

"[...] la educación es una tarea de todos [...] tiene dos partes: lo pedagógico que tiene que ver con los aprendizajes cognitivos, y la otra parte es lo formativo, lo humano. [...] Lo otro es contribuir a la construcción de una sociedad democrática, inclusiva, tolerante. Es decir, con los chicos formamos de esa manera definitivamente podemos formar una sociedad. [...] Mejores posibilidades de desarrollarse con su familia en el futuro, que sean mejores ciudadanos, a eso apuntamos. No solamente para que aprenda un área o dos, sino para que se formen como personas capaces de desarrollarse en el futuro y asumir cargos, de emprender proyectos, de resolver sus problemas cotidianos." (Coordinador regional SPSR)

b) Identificación de las actividades de la intervención SPSR.

De acuerdo con la revisión documental, las actividades de la intervención SPSR están enmarcadas por un lado en la "Norma técnica que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la educación básica"; y, por otro lado, están secuenciadas en el documento "Protocolo para los acompañantes pedagógicos y social comunitarios de la intervención de Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural".

Según la Resolución de Secretaría General 008-2016 del Ministerio de Educación, las actividades y recursos para el desarrollo del acompañamiento pedagógico son:

- (1) **Grupos de Inter-aprendizaje con docentes (GIA)**, que son reuniones programadas y concertadas entre el acompañante pedagógico y los docentes acompañados para profundizar en temas de su interés y que formen parte de las visitas o del proceso de acompañamiento. Los GIA pueden ser interinstitucionales (que reúne docentes de diferentes instituciones educativas) e institucionales (que son docentes de una misma institución educativa).
- (2) **Talleres de actualización.** Reuniones teórico-prácticas y de reflexión que tienen la finalidad de actualizar conocimientos previamente identificados y consensuados. Se realizan en horarios acordados y su programación depende de las necesidades detectadas.
- (3) **Pasantías para observar buenas prácticas pedagógicas:** son visitas a las acciones pedagógicas de otro docente con la finalidad de reflexionar, conocer nuevas estrategias y mejorar la práctica de los docentes acompañados.
- (4) **Visita entre pares:** Consiste en la observación de la práctica entre pares, lo cual facilita el análisis, la reflexión conjunta y la retroalimentación sobre las prácticas de enseñanza.
- (5) **Jornadas pedagógicas:** Reuniones estructuradas donde el equipo docente revisa, analiza y reflexiona acerca de temas pedagógicos de interés común. Tiene un día laborable y se realiza en periodo vacacional de los estudiantes.
- (6) **Caja de herramientas:** Conjunto de materiales y recursos pedagógicos que utiliza el acompañante para fomentar la reflexión y fortalecer el desempeño pedagógico.

- (7) **Centro de recursos:** Son espacios físicos o virtuales con materiales y recursos pedagógicos que sirven para favorecer la capacitación e intercambio de experiencias pedagógicas dentro de una escuela o en una red de escuelas.
- (8) **Asistencia virtual:** Proceso permanente de asesoría al director y al equipo docente, a través de atención en línea por vía telefónica y/o correo electrónico.

En este mismo documento (RSG 008-2016 MINEDU), se describe el procedimiento estándar de las labores de acompañamiento pedagógico. Así, se detalla la siguiente secuencia:

- **Presentación del acompañante pedagógico en la IE.** Es el proceso mediante el cual el acompañante se presenta en la IE y explica sus tareas y el modus operandis de la intervención SPSR.
- **Observación diagnóstica.** Se realiza durante la primera visita y consiste en registrar información sobre la práctica pedagógica del docente acompañado a través de instrumentos (rúbrica de observación, lista de cotejo y cuaderno de campo).
- **Identificación de aspectos pedagógicos a ser atendidos.** Es la información resultante sobre las necesidades y oportunidades de mejora de los docentes y se obtiene a partir del análisis de la observación diagnóstica.
- **Elaboración del plan de acompañamiento individualizado.** Documento base que el acompañante desarrolla por cada uno de sus docentes. Sirve para identificar los aspectos pedagógicos del docente acompañado que requieren mejorar o fortalecerse. Tiene la duración año escolar.
- **Visitas en aula y/o espacios educativos.** Son visitas que tienen como finalidad observar las prácticas pedagógicas del docente acompañado para

contrastarlo con los estándares y poder generar una reflexión para la mejora futura del docente. Se realizan como mínimo 1 vez al mes.

- **Reuniones de reflexión sobre la práctica.** Durante la visita al aula, el acompañante desarrolla un diálogo con el docente acompañado para compartir reflexiones sobre su práctica pedagógica, utilizando como evidencia e información lo ejecutado previamente (desde la observación diagnóstica).
- **Reportes de progreso.** Son registros de las acciones desarrolladas en el acompañamiento. Se realiza de manera mensual y trimestral.
- **Reunión de cierre de la estrategia.** Refiere a la última visita del acompañamiento en el año escolar. Implica brindar un reporte de las acciones, estrategias, logros y dificultades con cada docente acompañado.
- **Informe final.** Documento que contiene el reporte de las acciones, estrategias, logros y dificultades del acompañamiento.

Es importante mencionar que las normativas revisadas no cuentan con ninguna definición de las actividades de los acompañantes social comunitarios. No obstante, el documento “Protocolo para los acompañantes pedagógicos y social comunitarios de la intervención de Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural” define la dedicación horaria por cada actividad para ambos perfiles de acompañantes (pedagógico y social comunitario). En dicho gráfico se encuentran las siguientes actividades:

Gráfico 2: Distribución de las horas laborales de los acompañantes pedagógicos y social comunitario

	ACOMPANANTE PEDAGÓGICO				ACOMPANANTE SOCIAL COMUNITARIO				
1 hora laboral	Reunión con el director	Sesión compartida y demostrativa	Sesión compartida y demostrativa	Sesión compartida y demostrativa	Coordinación y acuerdos de actividades de sensibilización	Coordinación para el Abordaje de casos de riesgo	Coordinación para el Abordaje de casos de riesgo	Asistencia Técnica a Actores	1 hora laboral
1 hora laboral	Observación del desempeño docente	Observación del desempeño docente	Visita Domiciliaria con el acompañante social comunitario				Visita Domiciliaria con el acompañante pedagógico		1 hora laboral
1 hora laboral				Coordinación para la ejecución del GIA	Coordinación para el Abordaje de casos de riesgo	Visita Domiciliaria / Entrevista Casos		Coordinación para la ejecución del GIA	1 hora laboral
1 hora laboral	Revisión del Plan Curricular (F4) Visita Domiciliaria con el acompañante Social Comunitario	Preparación de la reflexión y el compromiso docente	Visita Domiciliaria con el acompañante social comunitario		Visita Domiciliaria / Entrevista Casos		Visita Domiciliaria con el acompañante pedagógico		1 hora laboral
1 hora laboral						Asistencia Técnica a Actores			1 hora laboral
1 hora laboral	Actividad 01 de Sensibilización con el acompañante Social comunitario	Reflexión y compromiso docente	Reflexión y compromiso docente	Ejecución del GIA	Actividad 01 de Sensibilización con el acompañante Social comunitario	Asistencia Técnica a Actores	Actividad 02 Sens	Ejecución del GIA	1 hora laboral
1 hora laboral						Asistencia Técnica a Actores	Actividad 02 Sens		1 hora laboral
1 hora laboral				Reunión con el director		Asistencia Técnica a Actores	Actividad 02 Sens	Coord. acuerdos de actividades de sensibilización	1 hora laboral
	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	

Actividades ejecutadas por AMBOS acompañantes 

Actividades realizadas por el acompañante pedagógico 

Actividades exclusivas del acompañante social comunitario 

Fuente: Protocolo para los acompañantes pedagógicos y social comunitarios de la intervención de Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural.

- (1) Actividades realizadas por ambos acompañantes:
 - 01 Actividad de sensibilización
 - Visita domiciliaria con el acompañante social comunitario
 - Coordinación para la ejecución del GIA
 - Ejecución del GIA
 - Registro de información en el Sistema SIGMA

- (2) Actividades exclusivas del acompañante pedagógico:
 - Reunión con el director de la IIEE.
 - Observación del desempeño docente
 - Revisión del plan curricular
 - Sesión compartida y demostrativa
 - Preparación de la reflexión y el compromiso docente
 - Reflexión y compromiso docente

- (3) Actividades exclusivas del acompañante social comunitario
 - Coordinación para el abordaje de casos de riesgo
 - Visita domiciliaria
 - Entrevista de casos de riesgo
 - Asistencia técnica a actores
 - Actividades de sensibilización

Como se puede observar y en contraste con la normativa, este segundo documento identifica actividades del acompañante pedagógico y agrega algunas actividades que no han sido mapeadas previamente. Entre estas últimas, existen actividades que pueden ser consideradas como subprocesos de las actividades definidas por la normativa, como, por ejemplo: la reunión con el director de la IIEE; la revisión del plan curricular; y la preparación de la reflexión y el compromiso docente. Además, una actividad común y no descrita previamente es el registro de información en el Sistema SIGMA; la cual consiste en reportar los avances de la intervención SPSR a las instancias centrales del MINEDU a través del SIGMA; es decir, desarrollar y enviar los informes de visita (evidencias, observación de aula, instrumentos aplicados e indicadores).

Entre las actividades particulares del acompañante social comunitario, el documento en mención nos las define directamente, pero se puede señalar lo siguiente:

- (1) **La identificación y seguimiento de casos de riesgo** consiste en realizar el abordaje y seguimiento de los casos detectados en situación de riesgo social (deserción, violencia familiar y escolar y abandono) mediante visitas domiciliarias, tutorías individuales, derivación a servicios públicos o especialistas de ser necesario. Para ello, el acompañante social comunitario debe mantenerse en coordinación constante con los actores involucrados.
- (2) **Las actividades de sensibilización** son actividades con la comunidad como talleres, charlas, cine fórums, pasacalles, lecturas de casos y se comparten experiencias de la comunidad que tiene como finalidad generar un cambio actitudinal e informativo sobre las problemáticas halladas en la comunidad.

En complemento a lo ya descrito con base en el análisis documental, la tabla siguiente presenta que 5 de los 8 entrevistados recalzó que la necesidad de articularse con otros actores es clave para el proceso de acompañamiento y, por ende, para desarrollar las actividades requeridas para lograr los objetivos de la intervención.

Tabla 11: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que especificaron alguna estrategia o proceso clave para desarrollar las actividades de la intervención SPSR.

	TOTAL	Especialistas	Coordinador territorial
CATEGORÍA	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Necesidad de articularse con otros actores	5	2	3

Fuente: Elaboración propia. 2019.

Sobre ello, para estos entrevistados el proceso de acompañamiento consiste principalmente en las visitas, la observación al docente, en utilizar el Marco del Buen Desempeño como una guía y método de evaluación; y que el Acompañamiento Social Comunitario es un elemento articulador dentro de la comunidad. Y, sobre ello, enfatizan que este elemento es muy importante porque articula al colegio con otros actores para mejorar la educación. Ver citas siguientes:

"El objetivo es llegar a las zonas más alejadas, a las zonas rurales donde el estudiante necesita un poco más de atención, [...] para orientar al Director, al profesor, al comité de tutoría, al Municipio Escolar para que hagan un trabajo conjunto y entonces se logre elevar el aprendizaje de los estudiantes de esas zonas." (Coordinador regional)

No obstante, esto despierta una suerte de reclamo en el discurso de los acompañantes porque consideran que el Minedu, como institución rectora del sector educación, debe articularse con otros ministerios, programas o intervenciones para elevar la calidad de la intervención.

"para que puedan mejorar la intervención, [...] luz, retroproyector, fotocopiadoras [...] bastante apoyo de otras instancias, que no solo sea el Ministerio de Educación, sino que se articule con otras áreas y ministerios... que sea un trabajo no suelto. " (Coordinador regional)

c) Valoración de la efectividad de las acciones y enfoques en el logro de los objetivos de la intervención SPSR.

Con base en la descripción y análisis desarrollados previamente, en esta sección se genera una respuesta a la primera pregunta de la investigación. Para ello, se revisa dos hallazgos adicionales que permitirán determinar si las acciones de la intervención SPSR son efectivas en relación con el logro de objetivos.

i. Percepción de la sostenibilidad con el programa SPSR

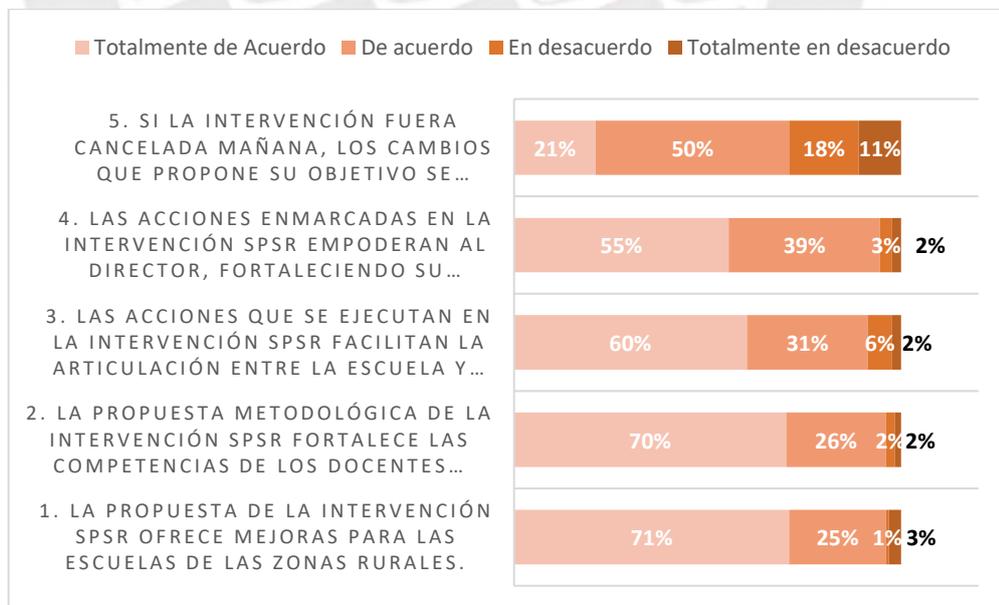
Como primer aspecto del análisis se revisará cómo se percibe la intervención en términos actitudinales sobre su alcance y/o incidencia. Así, en el factor 1 de la encuesta: “Percepción del impacto de la intervención SPSR en la escuela” se observa que a pesar de una predominante valoración positiva de algunos impactos que podría generar la intervención SPSR (empoderamiento al director, articulación escuela comunidad, fortalecimiento de las competencias, mejoras para las escuelas rurales). Sin embargo, casi un 30% de acompañantes considera que los cambios que genera la intervención no se sostendrían por mucho tiempo. Es decir, no serían sostenibles si los acompañantes fueran retirados del campo.

Este hallazgo resulta interesante porque indica que los acompañantes encuestados perciben que su labor genera efectos positivos en la población usuaria; y ello denotaría que los enfoques y las actividades planteados aportan efectivamente al logro de los objetivos de la intervención SPSR desde una complejidad similar a la expresada por los acompañantes entrevistados (ver sección 1,a.i del documento). En ese sentido, la intervención estaría cumpliendo en desarrollar un abordaje integral y sistémico del fortalecimiento de capacidades puesto que está utilizando más de una actividad para atender las necesidades de más de un actor dentro de un mismo territorio. Por dicho motivo, se puede señalar que se está brindando un servicio contextualizado y de calidad.

No obstante, un aspecto crítico develado en los hallazgos es que aproximadamente 1 de cada 3 acompañantes considera que los efectos de la intervención no son sostenibles en el tiempo; es decir que la calidad educativa podría regresar al estado previo a la intervención y que las buenas prácticas pedagógicas transmitidas y fortalecidas serán olvidadas o caerán en desuso. Esto resulta preocupante porque si bien el objetivo de la intervención no explicita algún criterio de sostenibilidad, los enfoques de desarrollo de capacidades; educación de calidad y liderazgo pedagógico si permiten interpelarlo de la siguiente manera:

- Primero, toda intervención de fortalecimiento de capacidades debe conceptualizarse como temporal y empoderadora; sino su naturaleza es más de brindar un servicio asistencialista y permanente.
- La propuesta SPSR no estaría fomentando una educación de calidad, desde lo que plantea Nussbaum (2006), porque no estaría fomentando la posibilidad de examinarse críticamente a sí mismo y a sus costumbres, sino que estaría fomentando la dependencia de otro que tiene o conoce lo que debe ser aceptado.
- Y, tampoco estaría desarrollando un liderazgo pedagógico porque no estaría facilitando la contextualización de las responsabilidades de los líderes escolares de acuerdo con la realidad donde se desempeñan; ni estaría ampliando las responsabilidades de sus cargos para que tengan injerencia dentro y fuera de la escuela de manera sostenible y autónoma.

Gráfico 3: Porcentaje de acompañantes satisfechos con el impacto de la intervención SPSR en la escuela



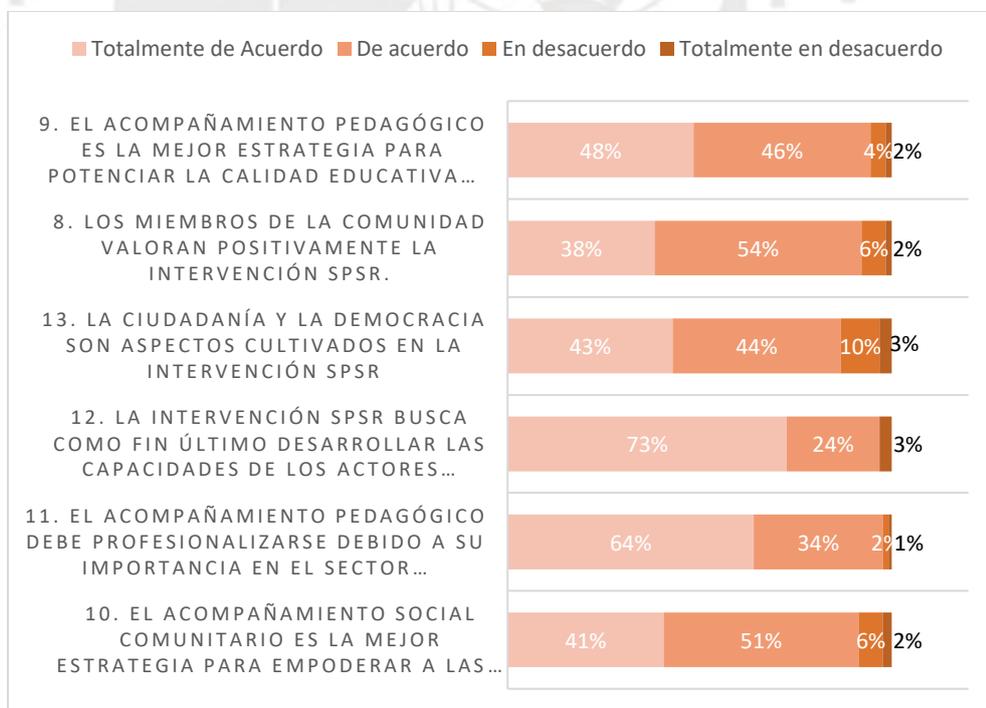
Fuente: Elaboración propia. 2019.

Considerando que la intervención no indica ningún criterio de sostenibilidad post intervención, se puede señalar que las actividades del programa SPSR sí aportan efectivamente al logro de sus objetivos; aunque no aseguran la sostenibilidad de los efectos.

ii. Impacto (logrado o esperado) del Programa SPSR

Luego, a partir del factor “Valoración de la intervención SPSR y sus estrategias” de la encuesta aplicada a los acompañantes, se encuentra que casi la totalidad de los acompañantes valoran positivamente la intervención SPSR en su conjunto (ver gráfico siguiente) ya sea como estrategia para potenciar la calidad educativa, como oportunidad de profesionalización para ellos mismos o como un servicio de fortalecimiento de capacidades y empoderamiento que es valorado por sus usuarios finales (docentes, director y actores sociales).

Gráfico 4: Porcentaje de acompañantes que valoran las acciones y estrategias que imparte la intervención SPSR



Fuente: Elaboración propia. 2019.

Con una ligera diferencia a ello, se observa que, aproximadamente 1 de cada 10 acompañantes manifiesta que (a) la ciudadanía y la democracia no son temas abordados por la intervención; (b) el acompañamiento social comunitario no logra cumplir con el empoderamiento que se le es encomendado; y, (c) que la población no valora positivamente la intervención.

Estos hallazgos confirman que, para los acompañantes pedagógicos encuestados, la intervención SPSR y las actividades que contiene aportan efectivamente en el desarrollo de un servicio educativo contextualizado y de calidad, con profesores fortalecidos en sus competencias y prácticas profesionales, articulando la I.E. con la comunidad.

En complemento a lo señalado en el párrafo anterior, los especialistas y coordinadores territoriales entrevistados manifestaron que la intervención SPSR ha generado impacto positivo en las comunidades, en la educación y en los propios acompañantes; pero que dichos impactos son complejos de medir o cuantificar. Esto puede deberse a que las actividades que contiene la intervención SPSR están pauteadas, pero, a su vez, permiten diversificarse y adaptarse al contexto donde se aplique. En ese sentido, si bien un acompañante pedagógico de la región Apurímac puede desarrollar un GIA como parte de su acompañamiento, esta actividad será distinta a la que genere un acompañante de la región Huánuco. En este sentido, la poca estandarización de los contenidos de las actividades de la intervención, si bien generan un problema de monitoreo y seguimiento; son un aporte en la contextualización y por ende en el logro de los objetivos.

Tabla 12: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que opinaron acerca del impacto de la intervención SPSR.

	TOTAL	Especialistas	Coordinador territorial
CATEGORÍA	f	f	f
Impacto en la comunidad	7	4	3
Impacto en la educación	7	5	2
Dificultades para cuantificar el impacto de las acciones	2	2	0
Impacto en el acompañante	1	0	1

Fuente: Elaboración propia. 2019.

En primer lugar, 6 de los 8 entrevistados señaló que existe una valoración positiva de la intervención como agente de cambio y mejora; en ese sentido se percibe que los directores y docentes consideran que el programa les ha servido en su crecimiento personal y profesional. Además, dos de dichos entrevistados acotó que la intervención es valorada porque se percibe una preocupación del Estado por la educación secundaria de la población rural; y ello es considerado como una oportunidad de mejora para la comunidad por lo que apoyan en su desarrollo.

"ha sido bastante útil para la gran mayoría de directores y profesores, les ha ayudado bastante en cosas que ellos no han tenido capacitaciones – estando en rural no hay ni tiempo para venir- entonces les ha ayudado en su práctica pedagógica, yo diría que más del 60% de profesores mencionan que ha sido favorable y han aprendido bastante." (Especialista SPSR)

"El segundo es que la región está viendo con buenos ojos a la intervención ya que han sido testigos de los talleres que se están realizando en la región por parte de los acompañantes [...] También, es la propia región quien se está involucrando en apoyar a la intervención... en muchos aspectos." (Coordinador regional SPSR)

Luego, en detalle a ello, 5 de los entrevistados indicaron que el programa también es valorado positivamente porque genera mejoras para la comunidad desde diversos aspectos, puntualmente, cuatro aspectos. El primero de ellos concibe que la intervención SPSR ha logrado que los estudiantes de las comunidades tengan oportunidad de culminar satisfactoriamente sus estudios secundarios, asegurando a su vez, un ambiente favorable para la educabilidad. Un segundo aspecto refiere a los entrevistados consideran que la intervención SPSR ha impactado en la mejora del funcionamiento de los servicios educativos (tutoría, municipio). Cambiando de estas estructurados o sin funcionamiento; a estar activos y trabajando de acuerdo con las normativas y planes actuales.

"Yo considero que también es muy importante que [gracias a la intervención SPSR] se generen condiciones donde el estudiante se sienta cómodo, se sienta libre, se sienta participativo, activo al cumplir ciertas actividades que le competen dentro de la I.E. Tanto el pedagógico como es comunitario se complementan en el sentido de que el único beneficiario sería el estudiante de todo este proceso de acompañamiento" (Coordinador regional SPSR)

"Uno de los espacios fuertes de donde parte el trabajo que nosotros hacemos es el comité de tutoría. Antes no tenías comité de tutoría, [...] En algunos casos, inclusive, el año pasado, se comenzó a hacer tutoría individual –conversación personalizada- sin entrar muy adentro en su situación personal pero sí estableciendo un mínimo de comunicación personal para conocer qué le preocupa" (Especialista SPSR)

El tercer aspecto por lo que la intervención es valorada refiere a que se ha convertido en una plataforma de soporte en la erradicación de los casos de riesgo vinculados a la educación. Con ese fin, se identifica y previene los casos de riesgo frecuente como deserción y violencia escolar. Y, como cuarto aspecto, se considera que la intervención ha mejorado la articulación entre escuela y comunidad, logrando que las familias trabajen en proyectos de vida en conjunto con los tutores y docentes de la escuela. Y, con la guía del acompañante Social Comunitario se ha brindado oportunidades a las familias de los estudiantes, facilitándoles herramientas para que

enriquezcan su perspectiva, creen objetivos y normas que puedan seguir en su vida cotidiana.

"Era que el docente, con los tutores, eran responsables de [...] ir a la casa de un padre de familia -coordinando, con autorización- y conversar con él, cómo está su familia, realmente ha hecho su plan para este año qué cosas ha planificado, cómo vive día a día, su hijo ¿sabe por qué está estudiando? [...] Entonces ahí a nivel de familia se planteaba su misión y visión incluso algunos pegan en su pared. También pegaban sus normas de convivencia "en esta casa nadie grita, hay que lavarse las manos antes de comer" cosas prácticas" (Especialista SPSR, Masculino)

"Trabajaban condiciones de educabilidad del adolescente, una cosa es en el colegio, pero otra en la casa, a veces en el colegio es bonito todo pero llega a casa es otra historia, otra realidad. Por eso se articulaba las familias sean protagonistas, planteando su visión misión en un espacio donde el alumno tenía que estudiar. O sea que mínimamente el alumno deba tener un horario, no rígido, pero un horario de cómo está estructurado su día a día. La familia debería tener una visión/misión, las primeras normas de convivencia que van a respetar todos. Pero no es que el profesor iba y decía "toma tus normas", sino que en familia ellos decidían: pensaban y anotaban desde su presente y conocimiento. Ahora ya no hacemos eso." (Especialista SPSR, Masculino)

Considerando lo propuesto por el enfoque de fortalecimiento de capacidades, la intervención SPSR, desde su doble campo de acción (lo pedagógico y lo social comunitario) aporta efectivamente en el descubrir capacidades y empoderar a las personas en mejorar la educación. Especialmente, si se considera que la intervención utiliza más de una actividad para lograr su propósito; se puede valorar que la intervención comprende y aplica los enfoques que profesa en tanto no es una estrategia aislada que ataca una problemática desde una única perspectiva; sino que comprende la integralidad de un territorio y plantea acciones estandarizadas en forma pero completamente adaptables en contenido (como lo son las GIAs, los talleres de sensibilización y las reuniones de reflexión con docentes). En ese sentido, la propuesta de actividades de la intervención SPSR emplea la estrategia de la asistencia técnica y de fortalecimiento de

capacidades desde un enfoque de desarrollo de capacidades que comprende al usuario de manera integral, con un contexto, necesidades, potencialidades y dificultades particulares.



2. INFLUENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS LABORALES EN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN SPSR.

Esta segunda sección explora y analiza de qué manera las características laborales influyen en el alcance de sus objetivos de la intervención SPSR. En ese sentido, en primer lugar, se identifican las características laborales en dos niveles: según contratación y desde un diagnóstico psicolaboral. Seguidamente, se analiza si dichas características influyen positiva o negativamente en la consecución de los objetivos de la SPSR. A igual que la sección anterior, se utiliza el análisis documental, la sistematización cuantitativa de las encuestas aplicadas y la categorización de las entrevistas ejecutadas para triangular la información y responder la pregunta de investigación con sustento en evidencia.

a) Identificación de las características laborales de la intervención SPSR

Este acápite describirá las características laborales de los acompañantes desde dos perspectivas. La primera, estará basada en el análisis documental y reportará las características del puesto de acompañante. Y, la segunda, empleará la propuesta de la teoría de los recursos y demandas laborales para describir un diagnóstico psicolaboral del puesto de trabajo de los acompañantes. Esto servirá para analizar si dichas características brindan condiciones favorables o desfavorables para el logro de los objetivos.

i. Descripción de las características laborales de la intervención SPSR

De acuerdo con el análisis documental, las características laborales del acompañamiento según sus contratos y normas técnicas son las siguientes:

- Los contratos tienen vigencia a partir del mes de abril y pueden ser prorrogados dentro del año fiscal.
- Contraprestación mensual es de S/ 3,600 (Tres mil seiscientos y 00/100 Soles) mensuales.
- Jornada semanal máxima de 48 horas.

- El contrato incluye los montos y afiliaciones de ley, así como toda deducción aplicable al trabajador
- Contemplará una ratio de ocho (08) profesores como máximo en zona rural por acompañante pedagógico.
- Las acciones formativas que se desarrollan consideran un mínimo de una (01) visita al mes.

Al igual que en los objetivos, las condiciones de trabajo están más definidas para los acompañantes pedagógicos que para los acompañantes social comunitarios. Además, las condiciones laborales reportadas a nivel documental no señalan las siguientes características:

- Necesidad de movilizarse a la escuela priorizada por la intervención por cuenta propia (sin movilidad institucional y en transporte público).
- No especifica que el lugar de trabajo puede ubicarse en distancias variables; desde lugares cercanos hasta lugares distantes o de difícil acceso
- La contratación no contempla la compra de materiales y recursos pedagógicos
- El puesto exige reportar viáticos al Ministerio de educación.
- La contratación no asegura la renovación del contrato de manera automática.

Con esta información, se podría señalar que la oportunidad laboral que ofrece la intervención SPSR es bastante limitada puesto que en sus condiciones no brindan necesariamente seguridad en el lugar de trabajo en tanto están expuestos a diversos lugares de trabajo, se movilizan en transportes como parte de sus labores en la ocupación. Asimismo, también podría argüirse que esta oferta laboral tampoco considera la libertad de elegir porque al ser contratados por recibos por honorarios o bajo la modalidad de “ordenes de servicio”, los acompañantes no cuentan con oportunidades de negociar los términos y las condiciones de empleo (Skrivankova 2010).

ii. Análisis de la caracterización psicolaboral de los acompañantes

El perfil psicolaboral de los acompañantes será explicado desde la teoría de las demandas y recursos laborales. Dicha teoría nos permitirá comprender de qué manera los acompañantes están motivados con sus puestos laborales.

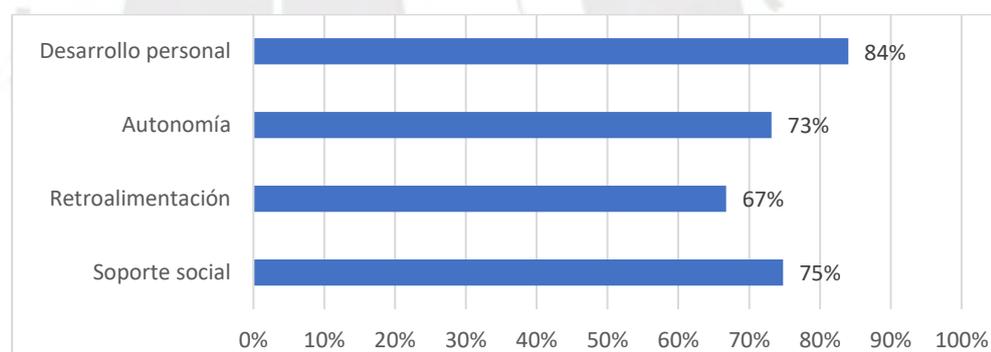
Como muestra el gráfico descriptivo siguiente, el recurso laboral más valorado por los acompañantes encuestados es el de “Oportunidades de desarrollo personal” (84%). Es decir, perciben que su labor de acompañamiento les da la oportunidad de aprender cosas nuevas, desarrollar sus fortalezas y crecer profesionalmente. Este aspecto es importante porque los acompañantes, en la naturaleza de su labor, deben mantener una actitud positiva a aprender ya que afrontan diversos contextos y realidades sociales y de conocimiento. Valorar este recurso indica también que los acompañantes tendrán flexibilidad y disposición para actualizar sus conocimientos en pro de los usuarios con los que se vincula.

Luego, como segundo recurso más valorado, el soporte social (75%) indica que los acompañantes valoran que puedan trabajar en equipo. Por ello, se puede señalar que la propuesta de trabajo sea en equipos de tres personas (acompañante pedagógico de: matemáticas, comunicaciones y social comunitario) es valorada positivamente porque facilita el apoyo y reconocimiento mutuo entre compañeros.

Como tercer recurso laboral, los acompañantes encuestados rescatan la autonomía o independencia que experimentan en su trabajo (73%). Ahora bien, si bien los acompañantes tienen autonomía para agendar reuniones, programar visitas, direccionar su dedicación y distribuir sus horas laborales; dicha facultad no comprende la posibilidad de modificar la metodología del acompañamiento o disponer de recursos económicos o logísticos adicionales. De esta manera, se puede inferir que los acompañantes valoran la autonomía que se les brinda para organizar su trabajo operativo, sin embargo, reconocen que su labor técnico-metodológica se enmarca en un contexto más estático debido al procedimiento que deben cumplir.

Finalmente, el recurso laboral con menor porcentaje (67%) es “Retroalimentación”. La poca valoración que ha recibido este recurso puede deberse a que la intervención se opera y desarrolla desde la sede central del MINEDU. Esto hace que los acompañantes no reciban retroalimentación adicional de parte de sus jefes directos (especialistas del MINEDU) porque éstos al ser un equipo de 12 personas (incluyendo a las personas administrativas) estarán constantemente saturados de trabajo. Así, si bien en la intervención cuenta con un coordinador territorial, las contrataciones, durante el tiempo que se aplicó la encuesta, eran realizadas directamente por el ministerio y no por las DREs o UGELs. Además, debido a que, como ya se mencionó, la evaluación de la intervención es compleja y por ello no se cuentan con estudios públicos y periódicos que reconozcan que la intervención está generando impactos.

Gráfico 5: Porcentaje descriptivo de los recursos laborales de los acompañantes de la intervención SPSR



Fuente: Elaboración propia. 2019.

De otro lado, en relación con las demandas laborales, los encuestados reportaron que las “Demandas cognitivas” son las de mayor relevancia (87%). Es decir que consideran que su trabajo requiere atención constante, esfuerzo mental y concentración. Este resultado es coherente con la labor del acompañamiento porque su jornada laboral exige que cumplan con actividades como: observación de aula, grupos de aprendizaje dirigidos, llenado de reportes, etc.

Como segunda demanda, la “Carga laboral” (75%) indicaría que los acompañantes perciben que su labor tiene muchas actividades, tareas, procedimientos; y que, para lograr sus objetivos, requieren dedicar más tiempo al trabajo. Este resultado es coherente en tanto los acompañantes requieren trasladarse a zonas alejadas, lo cual consume tiempo laboral que podría servir para cumplir con algunas tareas y actividades. Además, debido a que la labor del acompañamiento está basada en la interacción de éste con su usuario (docente, director, etc.); la dedicación a estas actividades no puede estar completamente establecida y estandarizada. Así, por ejemplo, si en una visita de acompañamiento surgiera un requerimiento adicional, el acompañante tendrá que realizar un tiempo extra para resolverla. Asimismo, si el acompañante logra entablar una relación positiva con el acompañado, este puede hacer consultas o solicitarle apoyo en tiempos fuera del horario laboral, lo que ocasionaría mayor carga laboral.

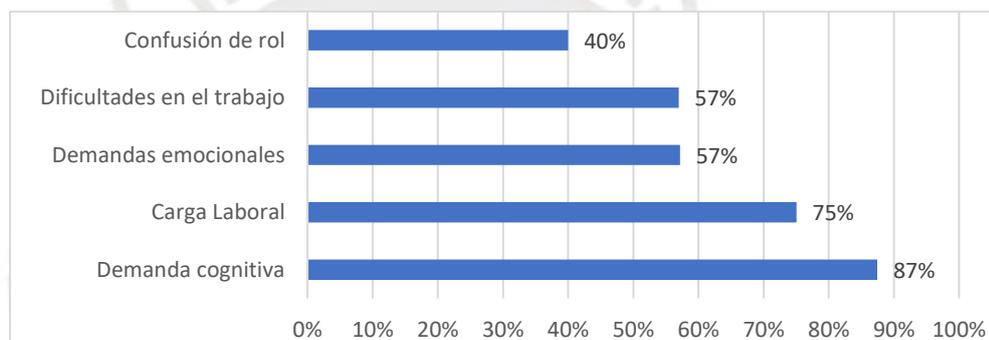
En tercer lugar, existen dos demandas laborales que reportan valoraciones similares: “Demandas emocionales” con 57% y “Dificultades en el trabajo” con 57%. Por un lado, acerca de las demandas emocionales, esta valoración puede explicarse en tanto la labor del acompañamiento exige una interacción interpersonal entre los acompañantes y los usuarios. La valoración promedio de esta demanda laboral suele estar presente en oficios y profesiones que gestionan atención al usuario. Una alta valoración estará asociada a puestos que gestionan reclamos, quejas, o situaciones emocionales complejas (como médicos, psicólogos, etc.). En ese sentido, en el caso de los acompañantes esta demanda no será considerada como contraproducente porque no los desgasta emocionalmente porque las materias de discusión son principalmente profesionales y laborales. En ese sentido, es posible que los acompañantes reporten esta valoración debido a que confronta usuarios exigentes y reclamos vinculados a su profesión.

De otro lado, en el caso de la “Dificultades en el trabajo”, los acompañantes reportan principalmente que perciben burocracia en los trámites y problemas administrativos, lo cual puede vincularse con la modalidad de sus contrataciones y los procesos de rendición de viáticos y reporte de información. Sin embargo, algunos de ellos también pueden percibir

complicaciones para ejecutar su trabajo, y problemas inesperados. Esto último puede vincularse al contexto cambiante que afrontan para desarrollar su trabajo; sin embargo, esta percepción no es predominante porque de lo contrario la valoración de esta demanda sería más alta.

Finalmente, la “Confusión de rol” es la demanda menos valorada y ello es positivo porque denota que los acompañantes comprenden cuáles son sus tareas y roles dentro de la intervención. Si la valoración hubiera sido más alta, ello hubiera sido contraproducente porque develaría que los acompañantes no comprenden su rol o sus tareas.

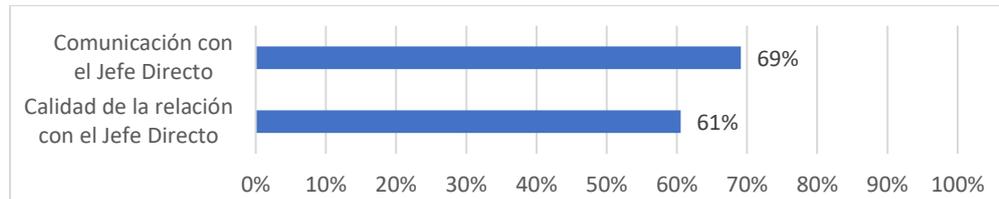
Gráfico 6: Porcentaje descriptivo de las demandas laborales de los acompañantes de la intervención SPSR



Fuente: Elaboración propia. 2019.

En otro aspecto, en el vínculo entre los acompañantes y su líder, en este caso los coordinadores territoriales. Acerca de ello, los acompañantes no reportan una valoración muy alta en términos porcentuales; por un lado, valoran que la comunicación su jefe es adecuada (69%); y, por otro lado, reportan una valoración ligeramente menor acerca de la calidad de la relación con su jefe directo (61%). Esto indicaría que la relación entre acompañantes es más práctica y profesional que cercana y de confianza. Esto puede deberse a las características de la labor del acompañante ya que será itinerante y distante del jefe; es decir que no compartirán un espacio físico y si lo hacen, será mínimo y orientado a las tareas del acompañamiento.

Gráfico 7: Porcentaje de acuerdo con la comunicación y la calidad de relación con el jefe directo



Fuente: Elaboración propia. 2019.

Para comprender con mayor profundidad esta diferencia se requiere un análisis detallado de los ítems de la escala de la Calidad de la relación con el jefe directo (Ver tabla siguiente). A partir de ello se observa que la valoración de esta relación disminuye en tanto el acompañante percibe que no existe una inversión en su desarrollo o carrera profesional (31%); no se le toma en cuenta para la toma de decisiones (41%); no cuenta con un apoyo para resolver problemas (44%) ni con un respaldo frente a problemas (48%). No obstante, lo que sí es percibido entre los acompañantes y por ende cuenta con mejor valoración es: la apertura a recibir sugerencias (88%); la disposición para compartir información (83%); la disposición para completar tareas delegadas (75%) y la posibilidad de compartir buenas ideas (74%).

Ahora bien, es importante señalar que los acompañantes encuestados generan la presente valoración debido están contratados (en su mayoría) mediante recibo por honorarios, lo cual restringe la posibilidad de acceder a planes de capacitación o de desarrollo profesional. Además, estos hallazgos también responden al hecho de que la intervención SPSR opera desde un modelo centralizado por lo que las decisiones, el respaldo y la resolución de problemas también estarán centralizadas.

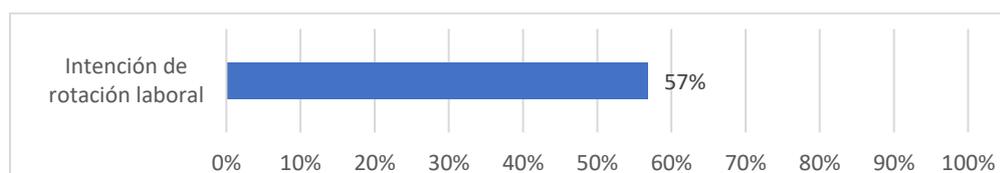
Tabla 13: Porcentaje de valoración de los ítems vinculados con la Calidad de la relación con el jefe directo.

Ítem	%
Comparto mis buenas ideas con mi jefe/a	74%
Cuando hay problemas, mi jefe/a puede "cubrirme las espaldas" o "avalarme"	48%
Defiendo la postura y opinión de mi jefe/a cuando él/ella no está presente.	64%
En situaciones de emergencia, mi jefe puede contar conmigo para completar las tareas que él/ella comenzó	75%
Estoy dispuesto a recibir sugerencias a mi trabajo de parte de mi jefe/a	88%
Mi jefe cuenta con mi disposición cuando necesita que le brinde información o soporte.	83%
Mi jefe inmediato usa su influencia para ayudarme a resolver mis problemas en el trabajo.	44%
Mi jefe/a cuenta conmigo para tomar decisiones por su persona	41%
Mi jefe/a invierte en mi carrera	31%
Mi jefe/a me informa si está satisfecho con mi trabajo.	55%
Mi jefe/a muestra consideración por mis problemas y necesidades laborales	54%
Mi jefe/a reconoce mi potencial	65%

Fuente: Elaboración propia

En un siguiente aspecto, la intención de rotación laboral, es decir de abandonar el trabajo es promedio (57%). De forma global, este indicador revela que los acompañantes no desean cambiar de trabajo o renunciar a sus labores dentro de la intervención SPSR.

Gráfico 8: Porcentaje de acuerdo con la intención de rotación



Fuente: Elaboración propia. 2019.

No obstante, cuando se analiza las dimensiones de la presente escala se encuentra que si bien la intención de rotación de los acompañantes no es un proceso activo y constante; si existe una comparación desventajosa para las condiciones laborales de la intervención SPSR.

Como se observa en la siguiente tabla, la dimensión con mayor valoración es la de comparación de su puesto de trabajo con otros, mientras que la búsqueda activa y la intención cognitiva no alcanzan más que el promedio. Esto también puede explicarse por las condiciones de contratación de los acompañantes, que al ser una Orden de Servicio con un tiempo laboral predefinido es posible que no tengan la intención de renunciar porque conocen hasta cuando dura su contratación; y más bien, solo tengan la opción a realizar dicha comparación mental o verbalmente.

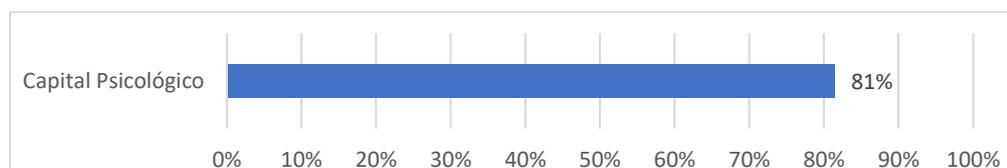
Tabla 14: Porcentaje de valoración de las dimensiones de la escala Intención de rotación.

Dimensión	%
Intención cognitiva	47%
Búsqueda activa de oportunidades laborales	52%
Valoración del trabajo en comparación de otros	73%

Fuente: Elaboración propia. 2019.

En relación con el capital psicológico, los acompañantes reportaron una valoración alta del mismo. Esto significa que los acompañantes se perciben como competentes, capaces de afrontar retos, adaptarse a cambios y recuperarse de devenires del contexto laboral. Es importante considerar que debido a que la encuesta fue aplicada durante una jornada de capacitaciones que se realizaba en Lima a todos los acompañantes, la puntuación haya podido verse afectada positivamente por esta situación.

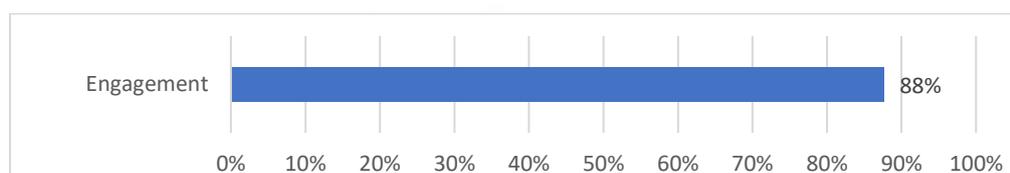
Gráfico 9: Porcentaje de acuerdo con el capital psicológico.



Fuente: Elaboración propia. 2019.

Finalmente, la valoración del engagement o involucramiento con el trabajo es bastante alta (88%) y ello denotaría que los acompañantes pedagógicos están motivados y entusiasmados por sus labores. Si esta valoración fuera baja, implicaría que los acompañantes están poco motivados e involucrados con su trabajo; y si fuera muy alta, implicaría lo contrario solo que con el riesgo de caer en el agotamiento laboral.

Gráfico 10: Porcentaje de acuerdo con el engagement



Fuente: Elaboración propia. 2019.

A modo de síntesis se puede señalar que la caracterización psicolaboral del trabajo de acompañamiento será beneficiosa para el logro los objetivos de la intervención porque los acompañantes perciben que existen recursos laborales (como las oportunidades de desarrollo personal, el soporte social y la autonomía) y una óptima autovaloración de los recursos personales que permiten afrontar saludablemente las demandas laborales (como las demandas cognitivas, la carga laboral, las demandas emocionales y las dificultades en el trabajo). Esta tensa dinámica entre demandas y recursos, en conjunto a la claridad de funciones y la buena relación entre jefes y acompañantes, genera una resultante de motivación y gusto por el trabajo que no sofoca ni abruma a los acompañantes, lo cual es benéfico.

Quizá, los aspectos más críticos refieren a la escasa retroalimentación que reciben los acompañantes acerca de su trabajo; y a la percepción de dificultades en el trabajo (burocracia en los trámites y problemas administrativos). Asimismo, otros elementos que pueden disminuir la motivación se relación con el desarrollo profesional; la limitada participación en la toma de decisiones; y el escaso apoyo y respaldo para resolver problemas.

Finalmente, por todo lo anterior, los acompañantes no buscan activamente cambiar de trabajo o renunciar a sus labores dentro de la intervención SPSR. Sin embargo, reconocen que existen mejores puestos laborales en el entorno laboral. Es decir, que están comprometidos con la labor de acompañamiento y canalizan sus energías en desarrollar y cumplir sus tareas cotidianas. Por ello, se puede señalar que las características psicolaborales evidencian un aporte positivo en el logro de los objetivos de la intervención SPSR.

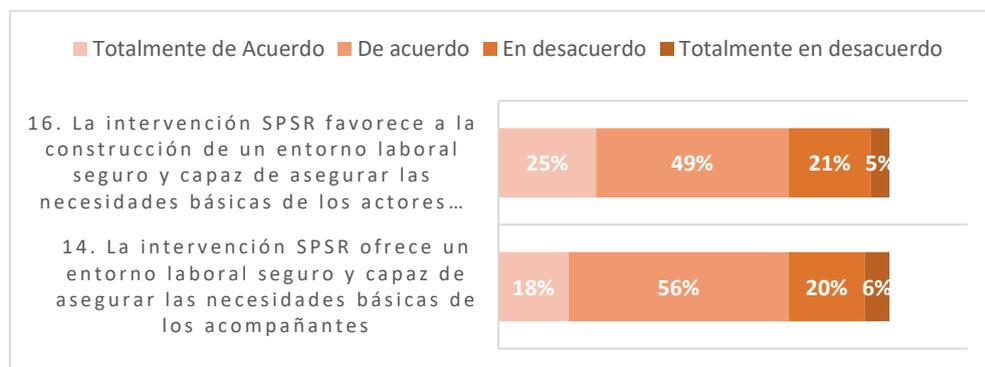
b) Valoración de la efectividad de las características laborales de los acompañantes en el logro de los objetivos de la intervención

Para generar una respuesta a la segunda pregunta, este acápite analiza las características laborales de la intervención en relación con su aporte positivo o negativo con el logro de los objetivos

i. Satisfacción de los acompañantes sobre las condiciones laborales de la intervención SPSR

En primer lugar, el factor 5 de la encuesta muestra que al menos 1 de cada 4 acompañantes declara que la intervención SPSR no brinda un entorno laboral seguro, ni que asegure las necesidades mínimas tanto para los usuarios acompañados como para los acompañantes. Esto, en correspondencia a las características laborales puede deberse a que la mayoría de los acompañantes se sentirá altamente comprometido e involucrado con la intervención SPSR, especialmente porque concibe que se está impactando positivamente a la comunidad, los docentes y a la calidad educativa. En ese sentido, como ya se mencionó, esto también evidenciaría que la intervención SPSR no es coherente con un enfoque de trabajo decente en su operación.

Gráfico 11: Porcentaje de satisfacción de los acompañantes con la gestión de la intervención SPSR



Fuente: Elaboración propia. 2019.

Tabla 15: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) por cada una de las categorías asociadas a la valoración de las características laborales de la intervención SPSR.

CATEGORÍA	TOTAL	Especialistas	Coordinador territorial
	f	f	f
Escasa definición de las tareas del acompañamiento	6	5	1
Dificultades para operar de manera descentralizada	5	5	0
Sinergia de los acompañantes como equipo de trabajo	5	4	1
Deficiente cantidad de acompañantes	4	3	1
Deficientes condiciones administrativas-laborales	4	2	2
Ampliación de metas y mejora de estrategias de acompañamiento	3	3	0
Escasas oportunidades de desarrollo para los acompañantes	2	2	0

Fuente: Elaboración propia. 2019.

Acerca de la escasa estructuración del acompañamiento,

Los entrevistados (6 de los 8) señalan que existe poca claridad de ruta del acompañamiento Social Comunitario, se evidencia falta de planificación y organización del trabajo. También indican que la cantidad de visitas para el acompañamiento SPSR es bastante limitada y ello no facilita un adecuado trabajo.

"todos sabemos que tenemos que ver lo de los aprendizajes, pero no todos tenemos claro cuál es la ruta oficial...que tenemos que seguir todos. Creo que todavía eso se está construyendo... porque ha habido muchos cambios, [...] Entonces creo que estamos en ese proceso de acomodarnos, para tener clara la ruta y a partir de eso, ya se podrán hacer las cosas un poco mejor." (Especialista SPSR)

"En el caso de ASC es otra mirada, habría que consolidar una forma de atención, no es el modelo que está establecido en lo pedagógico que está mucho más pauteado desde el sector" (Especialista SPSR)

Dificultades para operar de manera descentralizada

De acuerdo con lo comentado por los entrevistados, el reciente traspaso de responsabilidades a las regiones ha ocasionado inconvenientes en la gestión del programa. Principalmente, porque la descentralización de la administración (contrataciones de acompañantes y traspaso de las funciones a las DREs y UGELs) no ha sido paralela al traspaso de estrategias y conocimientos (metodología y conocimiento acumulado del programa). Entonces, ello, a pesar de contribuir a los procesos de descentralización, ha generado dificultades operativas. Como aspecto positivo, se valora que este cambio permite contratar acompañantes familiarizados con el contexto geográfico y cultural de la zona donde se ejecuta el acompañamiento.

"Esas eran las tres líneas básicas, solo que nosotros este año (el 2017) nosotros teníamos el programa bastante centralizado (contratábamos a los acompañantes), teníamos un control más en nuestras manos. Este

año por un tema administrativo tuvimos que transferir todo esto a las regiones. Entonces la contratación pasó de las regiones y tuvimos que hacer una transferencia económica, pero a veces ese es el gran problema del entorno de administración pública donde hay una transferencia de, pero no de conocimientos, de estrategias." (Especialista SPSR)

Sinergia de los acompañantes como equipo de trabajo

Se requiere que los acompañantes desarrollen una sinergia para trabajar en equipo y en sintonía con los objetivos de la intervención. Especialmente, entre ellos, como equipo, puedan comprender cada realidad desde una mirada integral (sociocultural, política y basada en interés de los líderes). Esto lleva a un reto importante porque requiere que se gestionen equipos multidisciplinarios de acompañantes.

"Creo que es un tema de que todos los acompañantes tendrían que estar en la misma sintonía. Partamos de ahí. Lo otro es porque creo que como los resultados son paulatinos, mejor dicho, se van a demorar. Entonces no ven... "Cómo estoy cambiando yo rápidamente en comparación con otros". " (Especialista SPSR)

Deficiente cantidad de acompañantes

En las regiones se evidencia la escasez de profesionales capacitados para ejercer la labor de acompañamiento pedagógico y social comunitario; lo cual complejiza la ejecución de la intervención. Además, la intervención pierde constantemente capacidad instalada puesto que los acompañantes se retiran, generando alta rotación laboral. En algunas ocasiones, el retiro se debe a las condiciones laborales.

"Uno de los principales retos es no contar con recurso humano, con el perfil capacitado, empoderado y con las competencias que se necesita para trabajar en rural. " (Especialista SPSR)

"No tenemos muchos, en el peor de los casos tenemos instituciones que son quechuahablantes, ashanikas, machiguengas o en amazonas hay otro tipo de lenguas, ahí es un poco complicado para poder llegar al padre

de familia. Algunos estratégicamente utilizan un intermediario, otros no le aceptan" (Especialista SPSR)

Deficientes condiciones administrativas-laborales

A pesar de que las condiciones laborales de los acompañantes han avanzado en cuanto a beneficios (se ha pasado de una contratación por Orden de Servicio a una Contratación Administrativa de Servicios⁴), aún hay condiciones que son deficientes y desiguales: contrataciones trimestrales, viáticos que no siempre cubren los gastos y administración deficiente, días laborales no reconocidos y zonas de trabajo alejadas. Además, si bien la modalidad CAS ofrece mejores condiciones; este tipo de contrato no asegura la estabilidad laboral pues su periodo máximo de contratación es de 3 meses; pasado ello se tiene la posibilidad de ser renovado.

"Creo que hemos avanzado, porque a un inicio cuando el programa se empezó era por órdenes de servicio los contratos. [...] Pero era una orden de servicio donde no tenía seguro, salud, nada y si algo sucedía era complicado para el acompañante. Sin embargo, en los últimos años ahora los acompañantes están en CAS, se vale decir que tienen un trabajo relativamente estable, tienen seguro, hay ciertos beneficios que tienen. Ahí a uno le da estabilidad y seguridad, con respecto a los acompañantes." (Especialista SPSR)

"Yo creo que, si hablamos de trabajo, no estaría tan precisa esa situación ya que los acompañantes son contratados cada 3 meses previa evaluación ¿no? va a depender bastante del desempeño que ellos realicen para que se les pueda dar la adenda respectiva al contrato, entonces ese es un aspecto que quizás un tanto lo va a tener al acompañante preocupado al término de su contrato" (Coordinador regional SPSR)

Otra limitación en las condiciones labores es que los acompañantes tienen que trasladarse distancias heterogéneas para poder ejecutar sus laborales y en dichos lugares no tienen certeza de hospedaje, alimentación y otros

⁴ La contratación por Orden de Servicios no brinda los beneficios sociales de ley (AFP y seguro de salud); mientras que la Contratación Administrativa de Servicios – CAS, sí lo hace.

similares. También, existe una escasez en las comunicaciones en las zonas de trabajo por lo que hay veces que no hay forma de acceder o enviar información al ministerio.

“el tema del lugar de trabajo generalmente que ellos tienen es muy lejano, no encuentran las condiciones para que, primero, se hospeden. Te estoy hablando de si la comunidad tiene un espacio se lo da y ahí queda; y ellos mismos tienen que ver la forma de cómo generar esos pequeños espacios para que puedan permanecer la semana o los días que se quedan en la institución. No encuentran alimentos a la hora o a veces no encuentran. Creo que esos dos pequeños espacios e incluyendo el tema de movilidad, serían tres, son los que no nos van a permitir justamente trabajar este tema” (Coordinador regional SPSR)

"También el tema de la comunicación, muchas veces internet no hay por esas zonas y necesitamos reportar información urgente al Ministerio de Educación cuando lo pide, pero no hay forma de hacerlo si no salimos de la zona de trabajo y para salir tenemos que esperar al fin de semana o en todo caso perder uno o dos días de intervención y es lo que no se quiere ¿no? esas son las dificultades." (Coordinador regional SPSR)

De esta manera, los acompañantes pedagógicos y social comunitarios están “arrojados” a afrontar una propuesta laboral sin los recursos necesarios para ejecutarla en óptimas condiciones. Esto no solo puede generar malestar, estrés e insatisfacción. Sino que también constituye una condición de trabajo indigno porque se expone la integridad de los acompañantes porque no cuentan con un lugar seguro donde acogerse. En ese sentido, para Ghai (2003) esta característica estaría transgrediéndose el tercer indicador del trabajo decente referido a las condiciones de trabajo: cantidad de reposo semanal, seguridad en el ambiente laboral y preocupación por la salud de los trabajadores.

En esa misma línea, desarrollar la intervención SPSR bajo las condiciones narradas en los comentarios hace que la sostenibilidad de la misma sea altamente vulnerable y de limitado monitoreo y evaluación.

Escasas oportunidades de desarrollo para los acompañantes

Si bien los especialistas encargados de la intervención organizan y ejecutan capacitaciones laborales con la finalidad de preparar a los acompañantes en el ejercicio de sus funciones; estas capacitaciones resultan limitadas debido al corto tiempo que se le dedica y a la multiplicidad de temas.

"Estamos en ese proceso de formación, capacitamos, pero no es suficiente para tener un personal adecuado. Inclusive creo que un mes entero no es suficiente, salvo que esté 3, 4 o 5 años, ahí sí creo vas a tener personal adecuado." (Especialista SPSR)

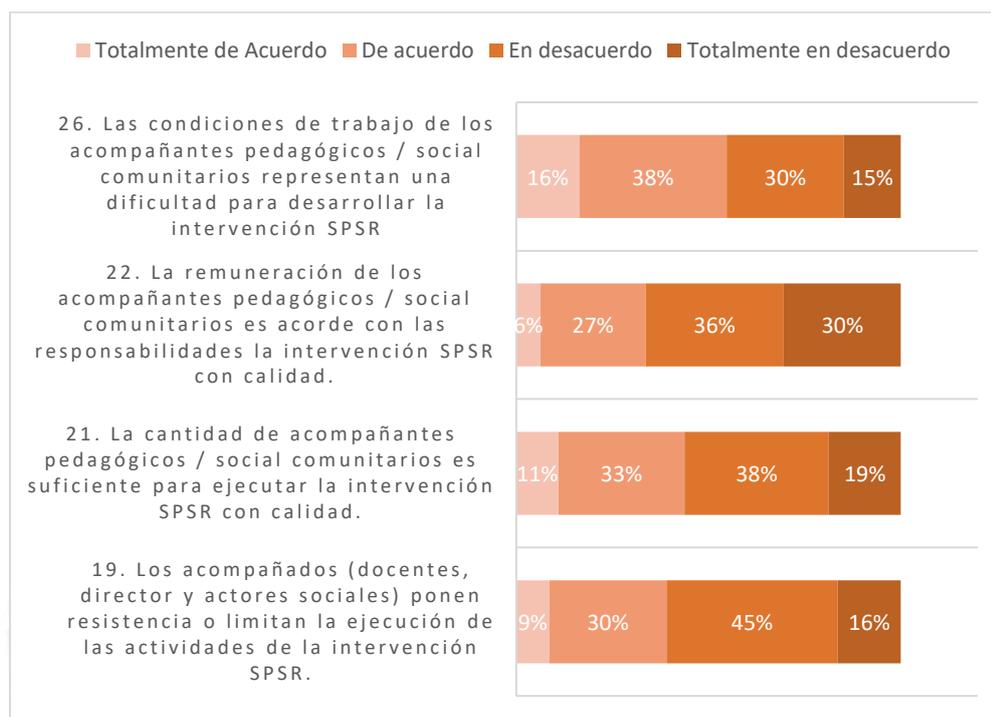
En este sentido, este comentario nos permite reflexionar acerca del subsistema "desarrollo de los recursos humanos" que señala Chiavenato (2011). Así, se podría señalar que la intervención SPSR, tiene una limitada capacidad para perfeccionar el talento de sus acompañantes a través de planes y acciones de fortalecimiento de capacidades. Esto podría devenir en dos consecuencias principales. Por un lado, la escasez de desarrollo profesional en el mundo actual hace que el puesto laboral sea poco atractivo; y, por otro lado, hace que la intervención se dé con recursos humanos con una potencialidad limitada, generando que la eficacia y sostenibilidad de la intervención este disminuida. Si bien gestionar programas de fortalecimiento de capacidades es complejo en una intervención que se despliega en diversos territorios a nivel nacional; esto resultará muy importante de perfeccionar porque en estos programas no solo se socializan enfoques, métodos, entre otros; sino que también es importante porque estos espacios permiten recopilar lecciones aprendidas y buenas prácticas; o cual brinda sostenibilidad y mejora la eficacia a la intervención.

ii. Valoración de la intervención SPSR como un entorno laboral digno

Finalmente, los ítems independientes de la encuesta aplicada coincidieron en revelar dificultades sobre la ejecución de la intervención SPSR. Así, por un lado, se observa que al menos 3 de cada 5 acompañantes desaprueban las condiciones de trabajo; la remuneración y el abastecimiento de

acompañantes. Por otro lado, 2 de cada 5 acompañantes considera que los usuarios (docentes, director y actores sociales) ponen resistencia o limitan la ejecución de la intervención.

Gráfico 12: Porcentaje de satisfacción de los acompañantes con la gestión de la intervención SPSR



Fuente: Elaboración propia. 2019.

La información presentada en este cuadro demostraría cuantitativamente lo narrado previamente en relación con la satisfacción de los acompañantes. Así, se podría señalar que aproximadamente la mitad de los acompañantes está insatisfecha con las condiciones laborales porque encuentran que la intervención no está estructurada operacionalmente, existen dificultades de comunicación, alojamiento y traslado, hay escasos programas de fortalecimiento de capacidades y confrontan dificultades administrativas que complejizan su trabajo. Y por otro lado lago, que una proporción menor pero significativa de acompañantes consideren que sus usuarios ponen resistencia a las actividades de la intervención, hace que la percepción de las condiciones laborales sea más negativa aún. Esto en general devela que la propuesta de la intervención SPSR no ofrece condiciones laborales

óptimas para las personas que ejecutan las actividades y constituyen su fuerza laboral.

iii. Valoración efectividad de las características laborales en relación con los objetivos de la intervención SPSR.

Con base en la descripción y análisis de las características laborales (a nivel formal y psicolaboral) y de los aspectos que generan motivación y satisfacción entre los acompañantes, se puede concluir que en general las características laborales motivan al logro de los objetivos de la intervención en el corto plazo.

Si bien no existen las mejores condiciones formales (como la contratación, las rendiciones de viáticos, entre otros); los acompañantes se perciben como motivados debido a que experimentan condiciones psicolaborales de aprendizaje y autonomía, especialmente por la naturaleza del trabajo.

Desde una perspectiva de trabajo decente, la intervención SPSR revela carencias debido a que no ofrece seguridad ni protege la integridad de su recurso humano. Asimismo, desde la perspectiva de la gestión de recursos humanos, la intervención tampoco demuestra claridad en demostrar procesos marcados para los subsistemas de provisión; organización; retención; desarrollo y evaluación.

El punto crítico es que la motivación y compromiso demostrado por los acompañantes no será sostenible porque reconocen que existen mejores puestos de trabajo y porque no se recibe retroalimentación a las actividades que ejecutan. Así, si bien a corto plazo las características laborales ofrecen un aporte positivo al logro de los objetivos; desde una mirada a mediano y largo plazo, si las características laborales se mantienen ofrecerán un escenario desfavorable, voluble y poco sostenible para la intervención SPSR, generando que el alcance de los objetivos sea limitado y decrezca.

3. INFLUENCIA DE LA RELACIÓN ENTRE LOS ACOMPAÑANTES Y LOS ACTORES USUARIOS PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN SPSR.

Esta tercera sección utiliza las variables planteadas en la matriz de relación para generar una respuesta analítica a la segunda pregunta de investigación de la presente investigación. Por ello, primero se describe los espacios de interacción asociados a la intervención SPSR; y, luego, se describe y analiza la valoración de dicha relación y su aporte a los objetivos de la intervención.

a) Tipo de espacios de interacción entre los acompañantes y usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco de la intervención SPSR

Para comprender los tipos de espacios de interacción, primero se identificarán las actividades que requieren de interacción entre los acompañantes y usuarios; y, luego, los actores de la intervención. De esta manera, se podrá generar una explicación completa de cómo son dichos espacios.

i. Acerca de las actividades que requieren interacción

En el apartado 2 del presente capítulo identificó las actividades de asociadas a la intervención SPSR, a partir de ello, a continuación, se especifica que a partir de dichas actividades, las que funcionan como espacios de interacción entre los acompañantes y los actores usuarios son las siguientes:

- (1) Grupos de Inter-aprendizaje con docentes (GIA)
- (2) Talleres de actualización.
- (3) Pasantías para observar buenas prácticas pedagógicas.
- (4) Jornadas pedagógicas.
- (5) Asistencia virtual.
- (6) Identificación y seguimiento de casos de riesgo.
- (7) Actividades de sensibilización.

Desde un análisis práctico, se puede señalar que los espacios de interacción están en su mayoría institucionalizados por el procedimiento de la intervención SPSR. Y que todos ellos están pauteados por instrumentos, formatos y guías de acción. Del listado, la única actividad que no cuenta con un pauteo o procedimiento es la asistencia virtual.

ii. Acerca de los usuarios

De acuerdo con las entrevistas, los actores usuarios de la intervención SPSR son diversos desde instituciones hasta personas específicas de la comunidad. De esta manera, para algunos especialistas y un par de coordinadores territoriales, dos actores institucionales son el mismo Ministerio de Educación (MINEDU), la Dirección Regional de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). Luego, se considera que tanto los padres y madres de familia como la comunidad educativa (es decir los docentes, tutores y directores) son los beneficiarios directos de la intervención. Y finalmente, se considera a los estudiantes como beneficiarios directos (Ver tabla siguiente).

Tabla 16: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que identificaron a los actores de la intervención SPSR.

	TOTAL	Especialistas	Coordinador territorial
CATEGORÍA	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
DRE y UGEL	3	2	1
Minedu como ente rector	3	2	1
Padres de familia	3	2	1
Comunidad educativa (docentes, tutores y directores)	2	1	1
Estudiantes (beneficiado directo)	2	1	1

Fuente: Elaboración propia. 2019.

Esta escasa uniformidad en la declaración de los usuarios de la intervención podría deberse a que existen dos tipos de acompañantes, por un lado, los acompañantes pedagógicos que trabajan directamente con la comunidad educativa; y por otro, los acompañantes social comunitarios que trabajan con los padres de familia y otros actores de la comunidad que aquí no han aparecido mencionados (tales como la policía, representantes comunales, DEMUNA, Juez de paz, entre otros).

En otro sentido, un aspecto muy positivo es que se considere como actor beneficiado al estudiante puesto que allí radica el impacto de la intervención. Y, un aspecto sorpresivo pero válido será la aparición de la institucionalidad del sector educación (MINEDU, DRE, y UGEL).

b) Valoración de relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR

La carga valorativa que se atribuya a la relación laboral entre los acompañantes y los usuarios será la base para comprender de qué manera esta relación influye en el logro de sus objetivos de la intervención SPSR. Así, en la presente sección se responderá directamente a la segunda pregunta de investigación. Para ello, se explicará que los acompañantes tienen una concepción y, por añadidura, una valoración sobre lo rural y los usuarios que pertenecen a dicho contexto. Y, luego, se explicará cómo es valorada la relación entre acompañantes y usuarios y se analizará si aporta o no a los objetivos de la intervención.

i. Concepciones acerca del contexto, el docente y el estudiante rural.

Explicar la concepción que se tiene del espacio rural entre los entrevistados es importante porque dichas ideas pueden guiar o sesgar los comportamientos; predisponer actitudinalmente a los acompañantes en su labor y, finalmente, influir en la concepción del significado de la educación. Además, como se observa en la siguiente tabla, este tema fue expresado

por todos los coordinadores territoriales entrevistados y por la mayoría de los especialistas (Ver tabla siguiente).

Tabla 17: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que manifestaron sus percepciones y creencias sobre lo rural.

	TOTAL	Especialistas	Coordinador territorial
CATEGORÍA	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Concepciones acerca de lo rural	7	4	3

Fuente: Elaboración propia. 2019.

Desde un análisis más acotado, lo rural, para los entrevistados contiene tres representaciones o concepciones: (1) sobre el contexto rural; (2) acerca de los docentes; y (3) sobre los estudiantes.

Acerca de las concepciones del contexto rural

De manera general, los acompañantes entrevistados definieron al espacio rural como un ambiente desfavorable (alejado, invisibilizado, "olvidado", "último de la fila", con escasos o nulos recursos) y complicado para trabajar (en comparación al contexto urbano). Asimismo, los participantes indican que es un ambiente laboral poco atractivo para los docentes debido a la lejanía para transportarse, la baja remuneración, las difíciles condiciones laborales y el limitado o nulo acceso a capacitaciones o desarrollo profesional. Todo esto se puede ver reflejado en las siguientes citas:

"Es importante porque las zonas rurales han estado mucho tiempo casi invisibilizadas por el Ministerio de Educación, algo así como que las zonas rurales han sido el "patio trasero" del MINEDU. No ha habido intervenciones similares, anteriores a esta. Esta es la primera intervención que está llegando, que está atendiendo, que está mirando los colegios de las zonas rurales. " (Coordinador regional SPSR)

"en alguna medida cubrir algunas dificultades que enfrentan los docentes en zonas rurales: (1) Primero no tienen acceso directo a una capacitación, como los que estamos acá en el periurbano / urbano; (2) Segundo, los

directores en zonas rurales no todos trabajan con las familias; o sea, la escuela pareciera que es una isla en la comunidad. Entonces van a hacer su clase, se retiran." (Especialista SPSR)

Acerca de otro aspecto, al menos 6 de los 8 entrevistados comentaron -a modo de desafío- que la población rural mantiene costumbres y concepciones distintas al entorno urbano en cuanto a la convivencia familiar, la delegación de responsabilidades o el trabajo infantil; y que ello está relacionado al desarrollo de habilidades diferentes al espacio urbano (ver siguiente cita).

"Sin embargo, sí sus capacidades la han desarrollado por la propia acción... decir que, alguna vez escuché decir sobre un niño rural "no creo que ellos sean capaces de evaluar, emitir juicios, inferir" sin embargo [...] Por ejemplo, una niña de 16/15 años su mamá le deja en la casa y dice "vas a atender a 2 o 3 niños" así; a grandes rasgos [ese niño] toma decisiones económico, de tiempo, de cuidado o sea varias cosas, es muy práctico de saber." (Especialista SPSR)

A modo de análisis, se puede señalar que las concepciones halladas constituyen un conflicto valorativo que puede o no contribuir al logro de los objetivos de la intervención SPS. Por un lado, existen concepciones negativas que podrían generar: (a) pesimismo y desmotivación entre los acompañantes; y, (b) una estereotipación de los docentes rurales como poco competentes y desganados. De otro lado, valorar las habilidades que pueden surgir en los contextos rurales podrían generar que el acompañante se motive, investigue y, sobre todo, esté predispuesto a fortalecer las capacidades de sus acompañados desde una perspectiva intercultural. Esto último es muy positivo puesto que demostraría que uno de los enfoques de la intervención, a pesar de no tener común acuerdo en su definición está calando de manera práctica en el acompañamiento.

Por este motivo, se podría señalar que las concepciones del contexto rural generan motivación y desmotivación de manera simultánea; y de acuerdo con la valoración de la relación entre el acompañante y el docente, el efecto de esta en el logro de los objetivos será positiva o negativa para la

intervención SPSR. Desde la perspectiva de las demandas y recursos laborales, tanto la valoración de la relación acompañante-usuario como la concepción de lo rural serán recursos cuando sean percibidas positivamente y podrán facilitar el afrontamiento del trabajo cotidiano. Mientras que, cuando sean concebidas como algo negativo, estas se constituirán como demandas laborales que necesitan ser afrontadas con los recursos psicológicos y laborales del acompañante.

Desde otra perspectiva, contar con esta dualidad acerca de lo rural indica que la intervención necesita consolidar e interiorizar la concepción de asistencia técnica y de educación de calidad. Por un lado, la asistencia técnica debería identificar las necesidades y realidades maximizar la calidad de la implementación y el impacto de las políticas y procedimientos educativos (MINEDU, 2015, UNESCO, 2019). Tener una aproximación estereotípica no significará identificar y comprender las necesidades y realidades, sino que será más bien una aproximación sesgada y limitada. En ese sentido, se puede señalar que algunos acompañantes no están desarrollando asistencia técnica, sino que se están desarrollando sus labores desde una mirada asistencialista y jerárquica.

Por otro lado, desde la educación de calidad (Casanova, 2012), se podría decir que la percepción estereotípica de lo rural resta dinamismo y la posibilidad de actualización que se requiere para continuar innovando y formando mejores docentes en el sistema educativo. Además, considerando lo que señala Gómez (2004), que exista esta dualidad en la percepción de lo rural puede perjudicar la calidad educativa en tanto no se busca fortalecer la pertinencia y relevancia del currículo para el territorio, se podrían encajonar los procesos de enseñanza y liminar la relación con la comunidad.

Acerca del docente rural

Luego, en cuanto al docente rural, al menos 5 de los entrevistados señalaron que, en muchas ocasiones, los docentes no están adecuadamente preparados y utilizan técnicas pedagógicas desfasadas; y, que demuestran resistencia al cambio. Además, varios de los entrevistados (4 de 8

participantes) perciben que los propios docentes evalúan como poco atractiva la posibilidad de laborar en zonas rurales; por lo que, las instituciones educativas no cuentan con la plana docente requerida Y, finalmente, 2 de los 8 entrevistados comentaron explícitamente que el origen de la formación profesional docente es muy heterogéneo porque algunos pueden ser profesionales en educación y otros pueden contar solo con educación de nivel secundaria.

"el profesor prefiere estar por acá haciendo cualquier trabajo a ir allá porque no tiene acceso de información, capacitación, se va a desactualizar "acá mejor voy haciendo" si se presenta ya voy. Los que van a ese lugar, ya los más necesitados, pero también van eventual. Porque siempre su mentalidad está en el primer momento que se tenga, salir, porque las condiciones. En realidad, si se quisiera plantear una propuesta grande, pasa por un tema económico." (Especialista SPSR)

"Tienes a docentes que están quedando en [el] tiempo, que piensan que todavía dictando clases en un pizarrón y escribiendo todo y no involucrándolos y que no los haces partícipe de su propia educación vamos a tener cosas que van a ser eficaces en ese momento, pero no que vayan a ser muy eficientes y más aun no estás dando una educación de calidad." (Especialista SPSR)

A diferencia de la concepción del contexto rural, la concepción sobre los docentes rurales contiene más atribuciones negativas. Esto, en general no facilitaría el logro puesto que existe un sesgo o prejuicio hacia los defectos, las deficiencias y carencias del profesional usuario. Esto no es beneficioso porque más allá de contribuir a una relación jerárquica entre el acompañante y el usuario, también genera un estigma social que contradice la propuesta del enfoque de capacidades y, por ende, anula la intervención como una estrategia de fortalecimiento de capacidades. En ese sentido, podrían existir acompañantes que lleguen a la región considerando que el docente es un profesional inválido (porque es desfasado, no ha tenido instrucción, etc.) y que necesita del apoyo del acompañante, que se representa a sí mismo como un profesional válido (porque conoce la teoría, las prácticas pedagógicas, entre otros). Adicionalmente a ello, la peligrosidad de encontrar esta percepción también radica en que estas ideas configuran a

la intervención como “necesaria” en forma permanente porque puede (en su versión más polarizada) negar las capacidades en el otro, es decir en el docente.

Acerca del estudiante rural

Al menos 6 de los entrevistados señalaron explícitamente que los estudiantes de zonas rurales tienen potencial para alcanzar conocimientos y habilidades como cualquier estudiante de zona urbana. Sin embargo, ello solo se logrará, siempre y cuando se trabaje en coherencia con su perspectiva y oportunidades; es decir desde una perspectiva intercultural (ver las siguientes citas).

"la realidad del estudiante que camina una hora y media para llegar al colegio o el que tiene que trabajar antes de ir a estudiar, que no tiene dinero para almorzar a pesar de que pueda salir a las 2 de la tarde y tenga que caminar nuevamente 2 horas más, frente a esa realidad y la misma realidad que empezó tarde la primaria, por lo tanto, tarde la secundaria. Frente a que de repente no viene con buenas bases porque estudió en un multigrado y no hubo las estrategias para generar mejores aprendizajes."
(Especialista SPSR)

"¿por qué la diferencia entre un alumno que estudia en la zona rural y otro que estudia en la zona urbana? y la respuesta es sencilla y clara, que los estudiantes de las zonas rurales no han tenido las mismas oportunidades de aprendizaje y razón de ello en las evaluaciones están entre los más rezagados. " (Coordinador regional SPSR)

Esta propuesta, tal como está desarrollada aparenta una valoración positiva del estudiante rural y, por ende, aportaría al logro de los objetivos de la SPSR porque reconoce el desarrollo de capacidades en los sujetos. No obstante, esto también podría centrar el foco en que los problemas de aprendizaje se deben a problemas sistémicos o estructurales de la educación, entre los que también se encuentra la justificación de la intervención: el efecto negativo que genera el desarrollo de capacidades de los docentes. Lo cual reforzaría la concepción acerca de los docentes descrita en la sección anterior.

De esta manera, se podría señalar que la concepción acerca del estudiante rural es ambivalente en relación con los objetivos de la intervención SPSR, ya que, por un lado, reconoce las capacidades de los estudiantes y por ello genera motivación en los acompañantes para continuar con su labor; y, por otro lado, podría aportar en la estigmatización del docente, lo cual haría que el acompañamiento sea jerárquico y sesgado por un enfoque asistencialista.

ii. *¿Una satisfacción de logro infundada?: La resistencia al cambio percibida en los usuarios de la intervención SPSR*

Para responder con mayor evidencia si la relación entre los acompañantes y los usuarios influye positivamente en el logro de los objetivos de la intervención SPSR es necesario analizar la opinión y la satisfacción asociada a este tema. Por dicho motivo, en primer lugar, se analizará los resultados de la encuesta aplicada a los acompañantes de las diversas regiones del Perú y, como segundo punto, los hallazgos de las entrevistas a especialistas del Minedu y coordinadores territoriales.

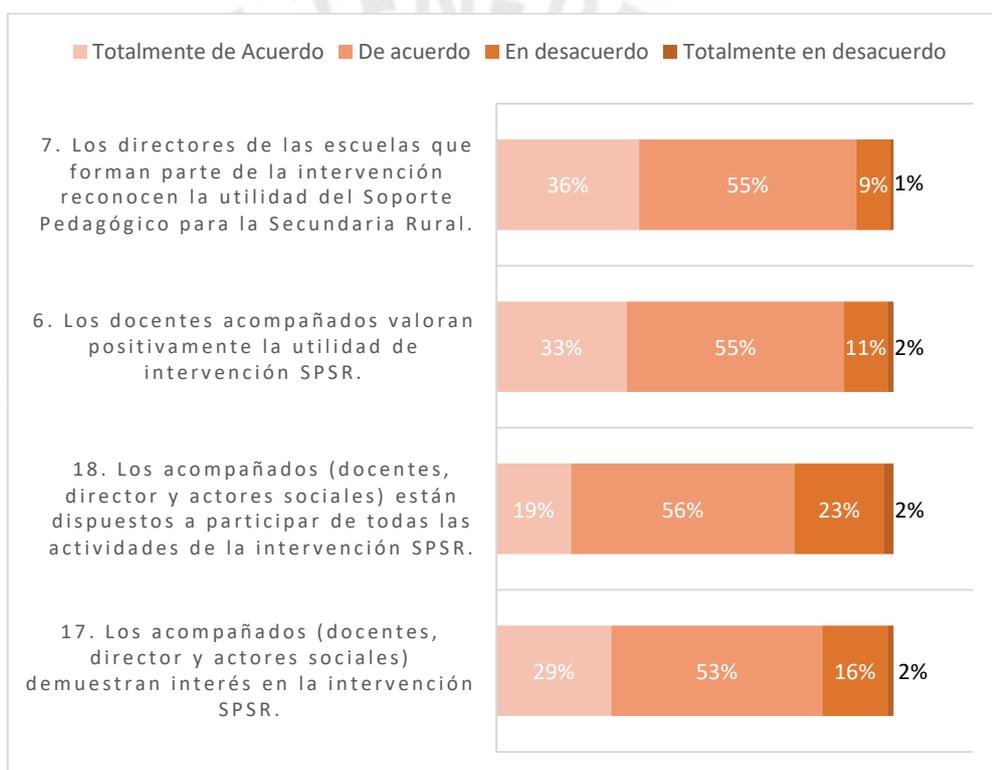
La gráfica siguiente presenta que la mayoría de los acompañantes (casi el 90%) valora positivamente a los usuarios. De manera puntual, un 91% considera que los directores de las escuelas valoran la utilidad de la intervención; y el 88% considera que los docentes también lo hacen. Luego, un 81% de acompañantes considera que los actores (directores, docentes y actores sociales) demuestran interés en la intervención SPSR. Y, finalmente, 75% señala que dichos actores demuestran disposición para participar de las actividades de la intervención.

El progresivo decrecimiento de los porcentajes resulta interesante porque demuestra un traspaso de lo actitudinal a lo conductual; es decir que los usuarios pueden considerar que la intervención es muy buena, pero no siempre estarán dispuestos a participar de ella. En ese sentido, ello demuestra que no existe un compromiso sincero de los usuarios y, ello es percibido por los acompañantes. No obstante, este conjunto de indicadores también resulta positivo para la intervención porque la percepción de los

acompañantes acerca de la actitud de los usuarios hacia la intervención es bastante alta (91%, 88% y 81%); y ello puede aportar en su motivación para trabajar en la intervención.

En ese sentido, se podría señalar que, desde los hallazgos de la encuesta, la relación entre los acompañantes aportará al logro de los objetivos de la intervención SPSR en la medida que los usuarios demuestren disposición y compromiso con sus actividades.

Gráfico 13: Porcentaje de satisfacción con el involucramiento de los actores de la escuela con la intervención SPSR



Fuente: Elaboración propia. 2019.

Como ya se mencionó, la segunda parte de este acápite describirá y analizará los hallazgos de las entrevistas realizadas a los especialistas y los coordinadores territoriales. De esta manera, como se evidencia en la siguiente tabla, todos los entrevistados manifestaron que existe una resistencia y desconocimiento de la intervención por parte de los usuarios; y, la mitad de ellos (4 de 8) reconoció que existe un contexto desfavorable en algunas situaciones.

Tabla 18: Cantidad de entrevistados (total y según cargo) que opinaron sobre la relación con entre los acompañantes y los usuarios de la intervención SPSR.

	TOTAL	Especialistas	Coordinador territorial
CATEGORÍA	f	f	f
Resistencia y desconocimiento de los usuarios	8	5	3
Contexto desfavorable para la intervención	4	3	1

Fuente: Elaboración propia. 2019.

En primer lugar, todos entrevistados comentaron que una de las mayores dificultades es la resistencia de los docentes y director es a ser acompañados. Según la opinión de los entrevistados, esta resistencia se construye sobre diversos motivos, como, por ejemplo: por soberbia (no aceptan a ser acompañados por una persona más joven); negarse a ser evaluados (mediante la observación); o, resistencia a cambiar su pedagogía (bajo el supuesto que "siempre lo han realizado así"). Aunada a esta dificultad, los entrevistados reportan que existe una percepción de relación jerárquica entre el docente y acompañante; lo cual, según explican se da motivos externos a los propios acompañantes (como el provenir de Lima, la existencia de una diferencia en: salarios, experiencia y funciones laborales). Para evidenciar ello, se presentan los siguientes extractos de las entrevistas.

"Entonces si nos ha ocurrido de casos, de docentes, o de acompañantes que va más con una actitud de que "yo soy el que sé" o de docentes que dicen "Ahí viene este que ni siquiera es de la región". Incluso hay un prejuicio que viene así el ministerio o hacia la UGEL o la DRE. Existe esto en el mundo educativo" (Especialista SPSR)

"La otra dificultad que desde un inicio hemos tenido es que los docentes no querían que se les acompañe, [...] todos tienen miedo a la evaluación cuando en sí es un medio que nos permite mejorar. [...] Pero explicar eso

y a la vez hacer lo que estamos haciendo es un poco complicado. "
(Especialista SPSR)

"Lo primero que, yo según mi experiencia he podido encontrar es que, existen docentes que muestran bastante resistencia. Docentes que ya han sido formados y no quieren asumir este nuevo cambio ¿no? el primer factor es ello. Tienen miedo al cambio, a preparar sesiones de acuerdo al enfoque, a trabajar fuera del aula quizás, a cambiar de metodología de la tradicional a una por descubrimiento. Tienen miedo a asumir sus debilidades, tienen miedo a ser observados, tienen miedo a ser evaluados de alguna u otra manera" (Coordinador regional SPSR)

Adicionalmente, otros actores acompañados que ofrecen resistencias son los padres y madres de familia. En ese sentido, algunos de los entrevistados indican que los tutores de los estudiantes muestran poco interés por la educación de sus hijos o hijas.

"Hay padres que no se involucran mucho, incluso en algunos casos prefieren que sus hijos no estudien. En realidad, hay varios problemas, "n" problemas... de docentes que van y vienen inmediatamente. O sea, no le interesa nada si en la comunidad vive alguien o no, si hay algo o no, yo voy dicto mi clase y regreso inmediatamente porque mis horas están así, para ir y venir" (Especialista SPSR)

De otro lado, en relación con el contexto desfavorable para construir las relaciones entre los usuarios y los acompañantes está caracterizado por dos temas. Primero, los entrevistados reconocieron que una de las principales limitaciones refiere a la comunicación que utiliza la intervención SPSR porque ello es responsabilidad de cada acompañante y depende de sus habilidades el convencer a la comunidad sobre la pertinencia del programa. Además, esta tarea cobra más complejidad porque según manifiestan, la intervención es confundida constantemente con un proceso de monitoreo y evaluación, lo cual genera que la comunicación sea más limitada. Y, segundo, un par de entrevistados comentaron que la labor de acompañamiento es sensible a particularidades contextuales que dificultan o facilitan la relación entre acompañantes y usuarios. Este aspecto se agudiza cuando existen conflictos sociopolíticos porque genera mayor

dificultad para lograr los objetivos y las actividades propias del acompañamiento.

"[Piensan] "Ahí vienen a fiscalizarnos". No es la idea, pero ¿Cómo quitas esa percepción? Es trabajándolo, con paciencia. Entonces [...] Han habido casos de docentes han mostrado resistencia la intervención, no querían que miren su clase "Porqué van a mirar su clase". Entonces, es un tema bien delicado, porque justo cuando se va a dar el feedback, también es cómo decirlo para que no quede "Lo estás haciendo mal" sino como "Esto se puede mejorar". Entonces hay un tema de tacto también, que se tiene que tener desde el acompañamiento, que cuesta trabajo"
(Especialista SPSR)

"De repente otras de las dificultades, [...] algunas veces nuestros hermanos Aguajún se levantan airados y reclaman. Por ejemplo, ahora han tomado la UGEL [...] Ahora han tomado también esa zona, esperemos que no llegue a mayores. Entonces, el proceso cultural de los pueblos lógicamente también a veces da un poco de temor a los acompañantes ¿no? porque si algo de repente si hay un problema por ahí"
(Coordinador regional SPSR)

No obstante, a pesar de todo lo descrito, algunos entrevistados mencionan que los acompañantes –consientes de esa realidad- han desarrollado estrategias para afrontar e ir cambiando la perspectiva que tienen los docentes del programa SPSR. Estas estrategias son principalmente de persuasión y empatía con los docentes usuarios para generar confianza con las actividades de la intervención SPSR.

"Pero los acompañantes estamos preparados para cambiar todas esas situaciones, tenemos que buscar maneras para hacerles entender que nuestra presencia ahí es para darle una mano: "Te quiero apoyar, tú puedes hacer mejores clases de las que estás haciendo, tú tienes grandes virtudes, lo estás haciendo bien, pero puedes ir mejorando y todos podemos ir creciendo". Entonces una vez que se establezca ese vínculo, las cosas pueden ir facilitando. "
(Coordinador regional SPSR)

"En general, sobre todo [...] es la resistencia de los docentes, es una dificultad [...] Yo percibía que al comienzo era más complicado, porque el

docente siempre va a pensar que lo estás fiscalizando. No va a aceptar que una persona más joven que él venga y le diga qué cosa tiene que hacer -cuando esa no es la idea [...] Es un tema de actitud. [...] entra en conflicto con el tema meritocrático, [...] no se quieren ser observados, temen que se califique mal, que eso influya negativamente en su ascenso de la carrera que tienen que hacer." (Especialista SPSR)

Considerando lo descrito y analizado en la presente sección, se puede señalar que la relación entre los acompañantes y los usuarios contribuye al logro de los objetivos de la intervención en tanto es necesaria para desarrollar las actividades del acompañamiento. Sin embargo, los hallazgos demuestran consistentemente que existen cargas actitudinales de parte de los usuarios y de los acompañantes que no contribuyen y que, en algunos casos, podría ser contraproducentes para ello.

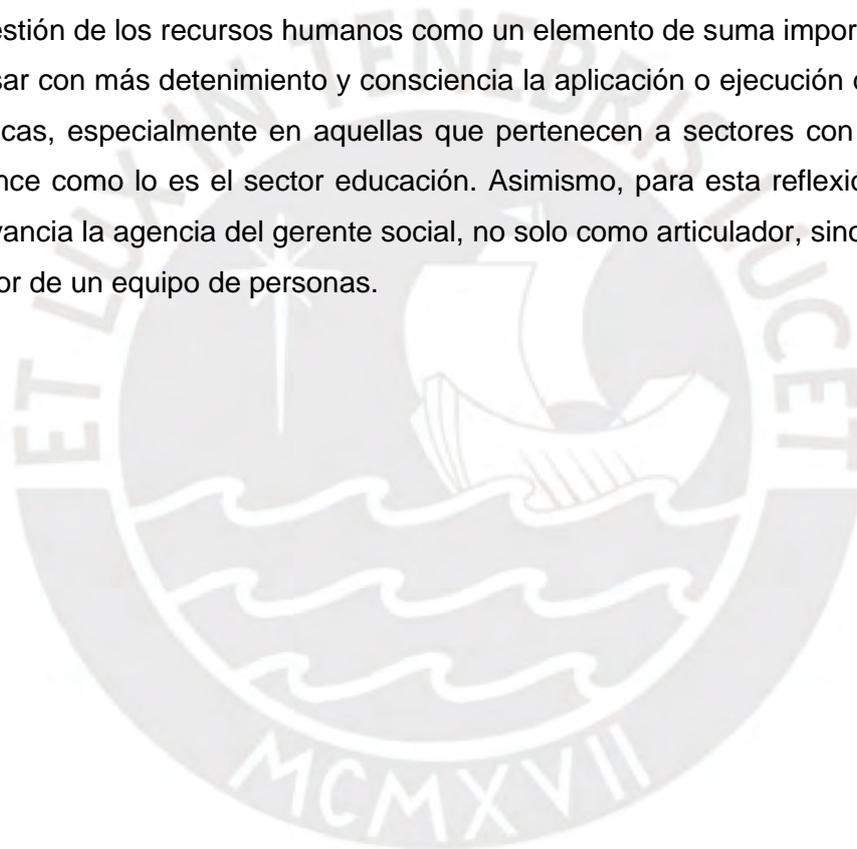
Como se señaló en el primer capítulo, la presente investigación ha mostrado que la efectividad de una intervención no solo es compleja de lograr porque aborda una problemática multicausal; sino que es compleja porque, para asegurar su efectividad, requiere del cuidado de diferentes aristas de su gestión. Es así como en la intervención SPSR, (a) los enfoques y principios teóricos que utilizan y comprenden los acompañantes; (b) su compromiso e involucramiento con la ejecución de la intervención; y, (c) la concepción que se tiene acerca de la población objetivo (directores, docentes y estudiantes de zonas rurales) son aristas clave para comprender cómo se está configurando el recurso humano y, por ende, su capacidad operativa.

Desde la gerencia social, es importante analizar estos elementos porque están directamente relacionados con la operatividad y desarrollo de la intervención. Por dicho motivo, como se ha podido revisar progresivamente en los resultados, la efectividad de la intervención SPSR pierde efectividad cuando uno o más de estos elementos falla o se debilita.

Desde este enfoque, la investigación plantea que la gestión de los recursos humanos en intervenciones o proyectos debe ser de suma importancia para un gerente social porque, más allá de contar con personas con capacidades y conocimientos requeridos para ejecutar actividades; los recursos humanos son

personas que sienten y configuran su trabajo de manera individual. Así, los operadores de servicios ejecutarán sus labores basándose en su comprensión de objetivos y actividades, su valoración del trabajo, y sus actitudes y concepciones sobre el usuario o público objetivo. Si los operadores no comprenden las actividades que realizan, no comprenden cómo se articulan sus tareas con los objetivos sociales, si tienen una valoración negativa o insatisfacción con su puesto de trabajo, o si conciben estereotípica o prejuiciosamente al público usuario; la intervención no será efectiva.

De esta manera, la investigación pone en relevancia la necesidad de considerar a la gestión de los recursos humanos como un elemento de suma importancia para pensar con más detenimiento y consciencia la aplicación o ejecución de políticas públicas, especialmente en aquellas que pertenecen a sectores con un masivo alcance como lo es el sector educación. Asimismo, para esta reflexión pone en relevancia la agencia del gerente social, no solo como articulador, sino que como gestor de un equipo de personas.



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. CONCLUSIONES

a) **Determinar y analizar si las acciones implementadas por el programa contribuyen a alcanzar sus objetivos.**

- 1) Desde un punto de vista teórico y documental, la intervención SPSR está bastante bien diseñada porque conjuga adecuadamente un horizonte de calidad educativa (mejora de los aprendizajes) con enfoques de intervención y una propuesta de fortalecimiento de capacidades integral. No obstante, deja de lado dos enfoques claves para orientar su finalidad última y brindar un enfoque de mayor sostenibilidad: liderazgo pedagógico y de calidad educativa. Hacer explícito estos conceptos podría fortalecer y alinear la ejecución de actividades al interior de la intervención SPSR.
- 2) La opinión de los acompañantes participantes sugiere que las actividades de la intervención SPSR aportan al logro de sus objetivos porque conjugan una multiplicidad de enfoques y una propuesta integral de fortalecimiento de capacidades. Sin embargo, esta concepción es debilitada por la escasa definición operativa de los procedimientos, actividades y tareas de los acompañantes; y por la percepción de poca sostenibilidad de los resultados que logra la intervención. Así, estas ideas generan a su vez, que la intervención sea concebida como algo beneficioso pero complejo y necesario en el tiempo. Lo cual, más allá de cuestionar la intervención SPSR, podría develar que no se está trabajando para fortaleciendo capacidades y empoderar a los docentes a brindar una educación de calidad; sino que se está estableciendo una intervención de refuerzo permanente para el sector educación.

b) Conocer y analizar cómo las características laborales de la intervención SPSR contribuyen en el alcance de sus objetivos.

- 3) Las características laborales de la intervención SPSR no contribuyen al alcance de sus objetivos porque, en primer lugar, no incorporan el enfoque del trabajo digno, por lo que son poco favorables porque expone la integridad de los acompañantes y limitan la posibilidad de negociación. En segundo lugar, debido a que las labores de trabajo están limitadas por escasa retroalimentación, burocracia en trámites administrativos, escaso apoyo en la resolución de problemas y pocas oportunidades de desarrollo profesional. Y, en tercer lugar, la intervención no cuenta con una estandarización de su metodología y procedimientos de acompañamiento, lo cual hace que los acompañantes desgasten más recursos personales en planificar su día a día. Por estas razones, la intervención es desfortalecida porque si bien los acompañantes valoran su trabajo como retador y motivante, no están dispuestos a comprometerse con su puesto laboral en el largo plazo y preferirán buscar otro trabajo cuando tengan la oportunidad de hacerlo.
- 4) Los acompañantes que operan la intervención SPSR mantienen una valoración ambivalente acerca de los elementos del contexto rural involucrados con su trabajo. Por un lado, revelan que los directores y docentes no tienen una actitud de cambio ni de involucramiento con las actividades de la intervención SPSR. Y, por otro lado, manifiestan una valoración positiva del estudiante rural porque se reconoce que tiene capacidades por desarrollar. Si bien esto último es positivo, debido a que el usuario directo de la intervención SPSR son los directores y docentes, estas concepciones contribuyen a la generación de prejuicios, una relación jerárquica entre el acompañante y el usuario, y configuran a la intervención como “necesaria” de forma permanente

c) Identificar y analizar si la relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) contribuyen en el alcance de los objetivos de la intervención.

- 5) Los hallazgos evidencian que a pesar de que en algunos casos existan espacios de interacción estructurados entre los acompañantes y actores usuarios; esta iniciativa no es suficiente porque los acompañantes tienen una percepción predominantemente negativa acerca del entorno rural. De esta manera, se concibe que, si bien existen capacidades en potencia, dicho contexto contiene deficiencias y necesidades como espacio laboral, en las capacidades de los docentes y en las oportunidades de los estudiantes. Como consecuencia, estas creencias empoderan a los acompañantes porque les permite concebir que su labor es necesaria e importante; pero, genera que su aproximación sea tenga un sesgo jerárquico; lo cual puede desembocar en una percepción de resistencia al cambio y poco involucramiento de los usuarios con la intervención SPSR.

2. RECOMENDACIONES

- a) **Determinar y analizar si las acciones implementadas por el programa contribuyen a alcanzar sus objetivos.**

Para asegurar que las actividades aportan a los objetivos de la intervención SPSR, se sugiere que la intervención SPSR revise, clarifique y formalice aspectos centrales como: su objetivo, enfoques y actividades para que queden estandarizadas y comprendidas en los integrantes de su fuerza operativa. Y, para que ello no pierda esencia, los acompañantes sean sensibilizados en la finalidad trascendental de su labor.

- 1) Definir e incorporar los enfoques de calidad educativa y liderazgo pedagógico.**

La intervención aumentaría su propuesta holística y empoderadora si incorpora los enfoques de calidad educativa y liderazgo pedagógico porque ello afianzará la propuesta brindándole mayor intención de sostenibilidad. No obstante, dicha incorporación debe ser formal, explícita y coherente con las propuestas políticas actuales del Minedu.

- 2) Desarrollar una inducción para la comprensión e internalización del objetivo y de los enfoques de la intervención.**

Aprovechando que la intervención cuenta con enfoques de desarrollo interconectados y coherentes con sus objetivos; es recomendable consolidar una acción informativa breve (como lo es una inducción) para asegurar que dicho conocimiento sea declarado formalmente en la intervención SPSR.

- 3) Definir las actividades, indicadores de desempeño y procedimientos de cada uno de los perfiles de acompañamiento**

Es necesario clarificar la labor de los acompañantes pedagógicos y social comunitarios, para ello se propone elaborar un mapeo de procesos que

determine las actividades, procedimientos e indicadores de desempeño de cada uno. Esto no solo facilitará la ejecución del programa, sino que contribuirá a su eficiencia y eficacia porque dicho análisis detectará los insumos, proceso y resultados de cada una de las actividades o procedimientos del acompañamiento.

4) *Sensibilizar a los acompañantes acerca del empoderamiento y la contribución de su labor en el desarrollo de las comunidades*

Es muy importante asegurar que los acompañantes no se conceptualicen a sí mismos como agentes indispensables y necesarios del sistema educativo peruano. Para ello, es clave desarrollar talleres, campañas comunicacionales, discursos formales, entre otros que aseguren en transmitir que el éxito del acompañamiento es fortalecer las capacidades de su usuario al punto que este sea autónomo y no requiera de dicho servicio.

5) *Mantener la propuesta integral de fortalecimiento de capacidades*

Considerando que es una fortaleza de la intervención, se sugiere mantener la intervención con la propuesta de integralidad que se genera desde la participación de los perfiles pedagógicos y social comunitarios de los acompañantes. Esta propuesta es útil para conectar adecuadamente con cada territorio y, por ende, con cada usuario.

b) Conocer y analizar cómo las características laborales de la intervención SPSR contribuyen en el alcance de sus objetivos.

De manera general, se recomienda que la intervención SPSR incorpore la perspectiva del trabajo decente y desarrolle una gestión de recursos humanos más estratégica. Además, también se recomienda sensibilizar a los acompañantes para desnaturalizar, problematizar y, en la medida de lo posible, cambiar las actitudes que manifiestan hacia la zona rural.

6) *Incorporar de manera práctica la perspectiva del trabajo decente*

Si bien los acompañantes consideran que su trabajo los motiva debido a los resultados que pueden lograr y lo retador que caracteriza al mismo; es necesario repensar la intervención SPSR desde el enfoque de trabajo decente para asegurar que su labor diaria contribuya al bienestar personal, no lo limite en su integridad y le permita negociar las condiciones de trabajo. La incorporación de este enfoque conllevará que las características laborales del acompañamiento cambien para que sean coherentes con lo desarrollado por el trabajo decente.

7) *Desarrollar una línea de carrera o crecimiento profesional asociada al acompañamiento*

Se recomienda fomentar el crecimiento profesional del acompañante a través de un plan de desarrollo o de línea de carrera que emplee diversas estrategias de recursos humanos. Por ejemplo, se podrían generar perfiles de competencias para cada uno de los tipos de acompañamiento; y así, determinar áreas de conocimiento, habilidades blandas, niveles y jerarquía; entre otros. Asimismo, se podría generar una malla curricular de cursos y talleres que fortalezcan al acompañante y lo entrenen en los conocimientos, habilidades y capacidades para desarrollar su labor. Esto es importante porque de esa manera no solo se brindará retroalimentación; sino que se podrá disminuir la rotación de personal; se generará una mayor capacidad instalada en las regiones y se motivará a más profesionales a laborar en el acompañamiento.

- c) **Identificar y analizar si la relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) contribuyen en el alcance de los objetivos de la intervención.**

Para fortalecer la relación entre los acompañantes y los actores usuarios se recomienda: continuar empleando espacios profesionales, contar con un mapeo de actores y desarrollar acciones de sensibilización acerca del rol del acompañante y lo rural.

8) Continuar empleando espacios profesionales o estructurados

Continuar empleando espacios de interacción determinados desde las actividades y/o procedimientos de la intervención SPSR porque así se fomenta el profesionalismo y se asegura que la intervención no contenga sesgos ni favoritismos en su práctica.

9) Desarrollar un mapeo de actores que permita clasificarlos y comprender su relación con la intervención SPSR

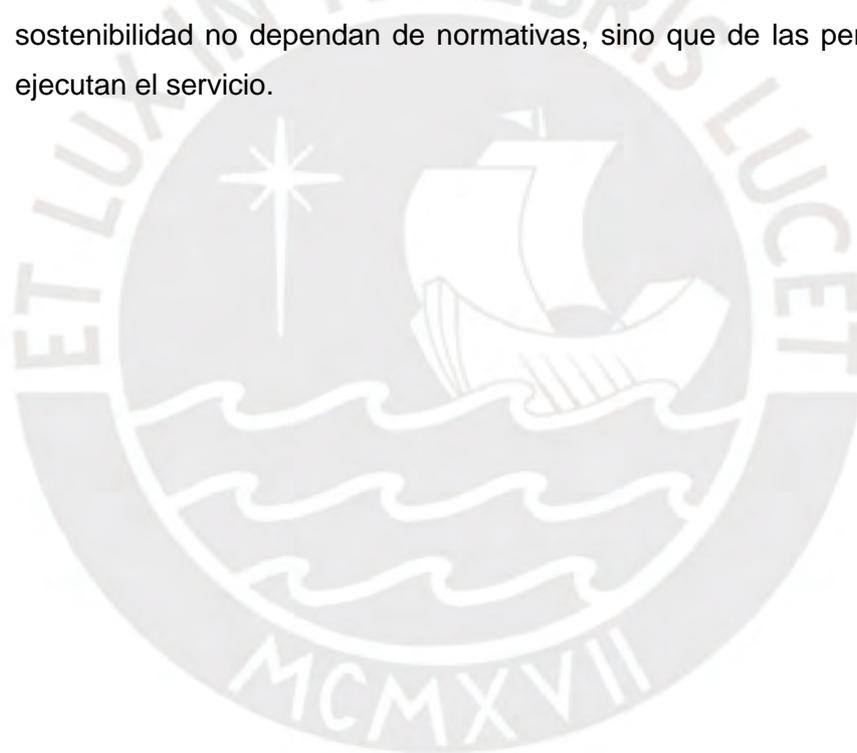
Debido a la multiplicidad de actores, se recomienda que la intervención SPSR desarrolle un mapeo de actores para que sea incluida en los manuales, procedimientos y procesos de fortalecimiento de capacidades de los acompañantes. De esa manera, se logrará que la intervención sea mucho más efectiva en el logro de sus objetivos.

10) Desarrollar un programa de sensibilización acerca de la valoración del entorno rural

Se recomienda que, desde el ingreso y durante sus labores; los acompañantes sean sensibilizados en una valoración positiva hacia el entorno rural. En dicha sensibilización se debe reforzar la idea de que el entorno rural también cuenta con capacidades y fortalezas; y se debe problematizar la postura jerárquica sobre el usuario acompañando para fomentar la sostenibilidad de la intervención y hacerla coherente con sus objetivos y enfoques.

11) Integrar elementos de la gestión de recursos humanos como parte en la política pública de acompañamiento que norma la intervención SPSR que ejecuta el Ministerio de Educación

Debido a la escala de la intervención (en diferentes regiones del país), se sugiere que el Ministerio de Educación incorpore y fortalezca la gestión de los recursos humanos para que la ejecución de sus servicios sea sensibilizada, estandarizada y organizada en coherencia a la propuesta teórico-conceptual del acompañamiento. De esta manera, en términos de política pública, se recomienda desarrollar más la gestión de los recursos humanos antes de escalar la propuesta para que la efectividad y sostenibilidad no dependan de normativas, sino que de las personas que ejecutan el servicio.



CAPÍTULO VI :

PROPUESTA DE MEJORA

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICOS Y SOCIAL COMUNITARIOS (2019-2020)

1. OBJETIVO GENERAL

Fortalecer el subsistema de desarrollo de los recursos humanos de la intervención SPSR para promover su sostenibilidad y efectividad a través de acciones concretas que sensibilicen a los acompañantes acerca del rol de; alineen y estandaricen sus funciones; desarrollen sus capacidades de acuerdo con el perfil requerido por la intervención; disminuyan la probabilidad de rotación laboral; y, potencien la motivación y compromiso de los acompañantes.

Se presenta una propuesta de mejora con base en las propuestas del fortalecimiento de capacidades, el trabajo decente, la calidad educativa y el liderazgo pedagógico. Así, estas acciones servirán para potenciar la efectividad de las acciones de la intervención SPSR; mejorar interacciones entre los acompañantes y usuarios; comprometer más y desgastar menos su recurso humano; y, fortalecer capacidades de manera integral, promoviendo la capacidad instalada en las regiones del país.

2. PRIORIDADES

La presente propuesta de mejora contempla las siguientes tres líneas prioritarias:

- Diseñar e incorporar, como parte de la gestión de los recursos humanos, perfiles por competencias para los acompañantes pedagógicos y social comunitarios que permitan discriminar niveles de progresión en su labor, procesos, áreas de conocimiento y vinculaciones funcionales con actores de la intervención.

- Diseñar un programa de fortalecimiento de capacidades que facilite la sensibilización acerca del rol del acompañamiento; entrene y desarrolle capacidades de los acompañantes en función a su perfil de competencias; y alinear e instalar las propuestas metodológicas de la ejecución del acompañamiento.
- Implementar un sistema de desarrollo profesional basado en la retroalimentación constante, el desarrollo progresivo de competencias, experiencia laboral en el programa y nivel de responsabilidades; con la finalidad de potenciar el compromiso de los recursos humanos, y ampliar la sostenibilidad de la intervención SPSR a través de la creación de capacidad instalada.

3. ENFOQUES TRANSVERSALES

a) Desarrollo de capacidades

El enfoque de desarrollo de capacidades propone, según Nussbaum, comprender a las personas no solo desde los derechos básicos; sino que también desde su agencia para decidir cómo vivir y desarrollarse (Lozano, Boni, Peris y Hueso 2012: 134). Por ello, valora y rescata la posición de las personas como individuos con autonomía que se constituyen como un fin y no como un medio para el desarrollo. Es decir que, valora a cada persona como un ser humano contenedor de una confluencia social e histórica cuyo fin es lograr una vida digna basada en virtudes en interacción con su entorno social y cultural (Gómez 2013).

En coherencia y con dicha base, el fortalecimiento de capacidades como concepto refiere al conjunto de estrategias y actividades que se ejecutan para generar transformaciones en las habilidades y actitudes de las personas. Por ello, usualmente comprenderá la realización de acciones tales como capacitación, asistencia técnica, orientación y preparación; mediante iniciativas adaptadas y orientadas a atender las necesidades específicas y más urgentes de los beneficiarios con la finalidad de generar transformaciones positivas en

la mejora de sus competencias y en la dinámica de la gobernanza en la que se circunscriben (UNESCO 2019).

b) Trabajo decente

Para la Organización Internacional del Trabajo (2016a), el trabajo es un medio por el cual las personas pueden satisfacer sus necesidades básicas, fortalecer su propia identidad, sustentar a su familia y sostener una vida digna. Mientras que el trabajo decente “significa la oportunidad de acceder a un empleo productivo que genere un ingreso justo, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas, y la igualdad de oportunidades y trato para todos, mujeres y hombres.” (OIT 2016b).

c) Educación de calidad

Una educación de calidad desde el enfoque de capacidades requiere (Lanzi 2007) asegura, empleando la interacción social y promoviendo la transformación y el cambio social, el desarrollo de:

- Capacidades personales y/o habilidades y conocimientos de cada individuo.
- Capacidades externas contextuales como la adaptación a normas, reglas o acuerdos sociales que varían de acuerdo con las variables de género, sexo o condición social.
- Fortalecimiento de la identidad y a la internalización de principios éticos

Es decir que deberá brindar soporte para que los individuos se desarrollen con autonomía y con la capacidad de tomar sus propias decisiones; por ello, se constituye como un medio para lograr la equidad en la sociedad; además de ser en un derecho de las personas (Tikly y Barrett 2011). Por ello, se puede señalar que la educación de calidad fortalece las habilidades de las personas para que ejerzan su libertad y contribuyan a su bienestar personal y al desarrollo de su territorio.

d) Liderazgo pedagógico

Desde el marco del Buen desempeño directivo (MINEDU s.f.), es definido según Leithwood (2009 en MINEDU s.f.) como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”. Por ello, según Bolívar (2010), requiere:

- (a) Enfatizar al aprendizaje como la actividad principal;
- (b) Generar condiciones favorables para el proceso de aprendizaje;
- (c) Promover y facilitar un diálogo que conecte al liderazgo con el aprendizaje;
- (d) Sensibilizar acerca de cómo se debe compartir la responsabilidad del liderazgo centrado en el aprendizaje; y,
- (e) Hacer que la comunidad educativa se haga responsable de los resultados de aprendizaje.

4. ESTRATEGIAS DE ACUERDO CON LAS PRIORIDADES

a) Diseñar e incorporar perfiles por competencias para los acompañantes pedagógicos y social comunitarios

- Diseñar perfiles por competencias para los acompañantes pedagógicos y social comunitarios con la finalidad de identificar competencias generales y funcionales que determinen niveles de logro y progresión en la labor del acompañante. En esa línea, también se podrá detectar categorías de experiencia de los acompañantes tales como: Acompañante Coordinador; Acompañante Maestro; Acompañante; y Acompañante Aprendiz. Asimismo, estos perfiles podrán contener lineamientos mínimos para evaluar el desempeño esperado entre los acompañantes (ya sea a través de las competencias como de los objetivos y/o resultados).
- Modelar procesos de cada una las actividades de los acompañantes para comprender cómo es su concatenación, prerrequisitos y resultados asociados. Asimismo, esta actividad permitirá eliminar

cuellos de botella en la ejecución de la intervención SPSR; y/o sistematizar procesos recurrentes para priorizar aquellos de mayor impacto.

- Determinar las áreas de conocimiento técnico asociadas a cada nivel de progresión de los acompañantes de la intervención SPSR. Esto requerirá que la intervención se plantee un marco conceptual de base para su quehacer (es decir desarrollar un marco teórico que sustente sus aproximaciones de acompañamiento, sus prácticas y técnicas de acompañamiento, entre otros).
- Diagnosticar, determinar y socializar las vinculaciones funcionales entre los acompañantes y los actores (usuarios y *stakeholders*) de la intervención SPSR, empleando un mapeo de actores y una caracterización detallada de los mismos. Unido a ello, es posible plantear un directorio virtual en tiempo real que facilite la comunicación y las coordinaciones.

b) Diseñar un programa de fortalecimiento de capacidades

- Desarrollar talleres de sensibilización acerca del rol del acompañamiento para inculcar un rol que facilite el empoderamiento y la vinculación horizontal no jerárquica entre los acompañantes y los usuarios. También, en estos talleres podrá abordarse un espacio para la absolución de dudas prácticas, el compartir de consejos y recomendaciones para la mejor relación entre acompañante y los usuarios; y, la canalización de dificultades, reclamos y quejas vinculadas a la labor del acompañante.
- Diseñar una malla de capacitación alineada al perfil de competencias que permita que los acompañantes se desarrollen e incorporen los contenidos teóricos y las competencias requeridas progresivamente para ascender en la línea de carrera diseñada en la prioridad previa.

- Crear manuales, auto instructivos y materiales de facilitación que fortalezcan la ejecución del acompañamiento y funcionen como un reforzador de capacidades para los acompañantes. De esta manera se podría diseñar un “kit del acompañante” que contenga las herramientas indispensables y los procedimientos clave para su ejecución.
- Diseñar un programa de crecimiento profesional entre los acompañantes que, con base en los perfiles por competencias genere un horizonte de crecimiento; contenga mecanismos de reconocimiento; determine requisitos mínimos de conocimientos; delinee criterios de desempeño entre los acompañantes; y, aporte a la permanencia del trabajador.

c) Implementar un sistema de desarrollo profesional

- Crear lineamientos para el desarrollo profesional vertical u horizontal en la intervención SPSR basados en los perfiles por competencias sugeridos en la primera prioridad de la presente propuesta. Estos lineamientos permitirán pausar cómo deberán progresar los acompañantes, y definir niveles, beneficios, rangos salariales, entre otros.
- Implementar un sistema de retroalimentación del desempeño constante para los acompañamientos. En primer lugar, esto resulta necesario en tanto dicho sistema contribuye al seguimiento y monitoreo de la intervención; y en segundo lugar, porque dicho sistema motivará y aportará a la estandarización de las funciones del acompañamiento.
- Sistema de desarrollo profesional basado en la evolución progresiva de competencias, experiencia laboral en el programa y nivel de responsabilidades; con la finalidad de potenciar el compromiso de los recursos humanos, y ampliar la sostenibilidad de la intervención SPSR a través de la creación de capacidad instalada.

ANEXOS



Anexo N° 01: Matriz de relación entre preguntas de investigación y técnicas de información

PREGUNTA GENERAL	OBJETIVOS	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	VARIABLES	INDICADORES	FUENTES	INSTRUMENTOS
¿De qué manera las acciones implementadas por el programa, sus características laborales y la relación entre el proveedor del servicio y el usuario contribuyen en el cumplimiento de los objetivos de la intervención SPSR?	Determinar y analizar si las acciones implementadas por el programa contribuyen a alcanzar sus objetivos.	<i>¿En qué medida las acciones implementadas por el programa SPSR contribuyen a alcanzar sus objetivos?</i>	Identificación de los objetivos, enfoques y acciones que desarrolla la intervención SPSR	Identificación de los objetivos y enfoques de la intervención SPSR	Especialistas del Minedu Acompañantes (pedagógicos [P] y social comunitarios [SC]) Documentos	Entrevistas Revisión documental
				Comprensión de los objetivos y enfoques de la intervención SPSR		
				Tipos de acciones que realiza el programa para lograr sus objetivos		
			Valoración de la efectividad de las acciones de la intervención en el logro de los objetivos	Porcentaje de acompañantes que valoran positivamente la intervención SPSR	Acompañantes (P y SC)	Encuestas
				Porcentaje de acompañantes satisfechos con el impacto de la intervención SPSR en la escuela		
	Porcentaje de acompañantes que valoran las acciones y estrategias que imparte la intervención SPSR					
	Conocer y analizar cómo las características laborales de la intervención SPSR contribuyen en el alcance de sus objetivos.	<i>¿De qué manera las características laborales de la intervención SPSR contribuyen en el alcance de sus objetivos?</i>	Identificación de las características laborales de la intervención SPSR	Objetivos alcanzados a partir de las acciones definidas por el programa SPSR	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC) Documentos	Entrevistas Encuestas Revisión documental
				Tipos de características laborales	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC) Documentos	Entrevistas Revisión documental
			Valoración de la efectividad de las características laborales de los acompañantes en el logro de los objetivos de la intervención	Opinión de los acompañantes de la intervención SPSR sobre las condiciones laborales	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC)	Entrevistas
				Porcentaje de acompañantes que valoran la intervención SPSR como un entorno laboral digno	Acompañantes (P y SC)	Encuestas

PREGUNTA GENERAL	OBJETIVOS	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	VARIABLES	INDICADORES	FUENTES	INSTRUMENTOS
				Porcentaje de satisfacción de los acompañantes con la gestión de la intervención SPSR		
				Tipo de caracterización psicolaborales de los acompañantes		
				Objetivos alcanzados debido a las características laborales de la intervención	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC) Documentos	Entrevistas Encuestas Revisión documental
	Identificar y analizar si la relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) contribuyen en el alcance de los objetivos de la intervención.	<i>¿Cómo es la relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) contribuyen en el alcance de los objetivos de la intervención?</i>	Identificación de los espacios de interacción entre los acompañantes y usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR.	Tipo de espacios de interacción entre los acompañantes y usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco de la intervención SPSR	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC) Documentos	Entrevistas Revisión documental
Valoración de relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR.			Opinión de los acompañantes sobre su relación con los actores usuarios de la intervención SPSR	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC)	Entrevistas	
			Porcentaje de satisfacción con el involucramiento de los actores de la escuela con la intervención SPSR	Acompañantes (P y SC)	Encuestas	
			Objetivos alcanzados a partir de la relación entre los acompañantes y actores usuarios	Especialistas del Minedu Acompañantes (P y SC) Documentos	Entrevistas Revisión documental	

Fuente: Elaboración propia. 2019.

Anexo N° 02: Matriz de relación entre las variables e indicadores con la

Guía de análisis documental

PREGUNTA ESPECÍFICA	VARIABLES	INDICADORES	PREGUNTAS DE ANÁLISIS DOCUMENTAL
P.E. 02 <i>¿En qué medida las acciones implementadas por el programa SPSR contribuyen a alcanzar sus objetivos?</i>	Identificación de los objetivos, enfoques y acciones que desarrolla la intervención SPSR	Identificación de los objetivos y enfoques de la intervención SPSR	1. ¿Cómo se definen los objetivos de la intervención SPSR en los documentos? 2. ¿Cómo se conceptualizan los enfoques del desarrollo en los documentos de la intervención SPSR?
		Tipos de acciones que realiza el programa para lograr sus objetivos	3. ¿Qué acciones se definen en los documentos de la intervención SPSR?
		Objetivos alcanzados a partir de la relación entre los acompañantes y actores usuarios	4. ¿Qué objetivos se han alcanzado a partir de las acciones de la intervención SPSR?
P.E. 03 <i>¿De qué manera las características laborales de la intervención SPSR contribuyen en el alcance de sus objetivos?</i>	Identificación de las características laborales de la intervención SPSR	Tipos de características laborales	5. ¿Qué características laborales se definen en los documentos de la intervención SPSR?
P.E. 03 <i>¿De qué manera las características laborales de la intervención SPSR contribuyen en el alcance de sus objetivos?</i>	Valoración de la efectividad de las características laborales de los acompañantes en el logro de los objetivos de la intervención	Objetivos alcanzados debido a las características laborales de la intervención	6. ¿Qué características laborales se definen en los documentos de la intervención SPSR?
P.E. 04 <i>¿Cómo es la relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) contribuyen en el alcance de los objetivos de la intervención?</i>	Identificación de los espacios de interacción entre los acompañantes y usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR.	Tipo de espacios de interacción entre los acompañantes y usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco de la intervención SPSR	7. ¿Qué espacios de interacción se definen en los documentos de la intervención SPSR?
	Valoración de relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR.	Objetivos alcanzados a partir de la relación entre los acompañantes y actores usuarios	8. ¿Qué objetivos se han alcanzado a partir de los espacios de interacción definidos por los documentos?

Fuente: Elaboración propia. 2019.

Anexo N° 03: Matriz de relación entre las variables e indicadores con la Guía de entrevista a especialistas encargados de la intervención SPSR en el Ministerio de Educación

VARIABLES	INDICADORES	PREGUNTAS DE LA GUÍA DE ENTREVISTA A ESPECIALISTAS DEL MINEDU
Identificación de los objetivos, enfoques y acciones que desarrolla la intervención SPSR	Identificación de los objetivos y enfoques de la intervención SPSR	1. ¿En qué consiste la intervención SPSR? (Objetivos, acciones y actores involucrados)
	Tipos de acciones que realiza el programa para lograr sus objetivos	1.1 ¿Cuál es su objetivo?
	Comprensión de los objetivos y enfoques de la intervención SPSR	1.2 ¿Qué acciones desarrolla para cumplir ese objetivo? 1.3 ¿De qué manera se enmarca con todo lo que realiza el MINEDU? (¿Por qué es importante este programa para el MINEDU? ¿Cómo se vincula con el objetivo del MINEDU?)
Identificación de los espacios de interacción entre los acompañantes y usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR.	Tipo de espacios de interacción entre los acompañantes y usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco de la intervención SPSR.	1.4 ¿A quiénes involucra? (comunidad, acompañantes, qué direcciones del ministerio involucra) ¿Quiénes son los beneficiados?
Valoración de relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR.	Opinión de los acompañantes de la intervención SPSR sobre las condiciones laborales	
Identificación de los objetivos, enfoques y acciones que desarrolla la intervención SPSR	Comprensión de los objetivos y enfoques de la intervención SPSR	2. ¿Cuáles son los enfoques y principios guías de la intervención SPSR?
		2.1 ¿Cómo se formularon o definieron estos enfoques?
		2.2 ¿De qué manera se plasman estos enfoques y principios en la intervención SPSR?
		2.3 ¿Qué dificultades existen en la aplicación de estos enfoques y principios guías?
		3. Perfecto, me gustaría preguntarte acerca de 3 elementos que están inmersos en el sector educación...
Identificación de las características laborales de la intervención SPSR	Tipos de características laborales	3.1 ¿Cómo se vincula la intervención SPSR con la calidad educativa?
	Objetivos alcanzados debido a las características	3.2 ¿Cómo se vincula la intervención SPSR con el liderazgo pedagógico?
		3.3 ¿Cómo aborda la intervención SPSR el trabajo decente? Lectura del concepto de trabajo decente: Trabajo decente "significa la oportunidad de acceder a un empleo productivo que genere un ingreso justo, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para

VARIABLES	INDICADORES	PREGUNTAS DE LA GUÍA DE ENTREVISTA A ESPECIALISTAS DEL MINEDU
	laborales de la intervención	<i>las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas, y la igualdad de oportunidades y trato para todos, mujeres y hombres.” (OIT 2016b)</i>
Valoración de la efectividad de las acciones de la intervención en el logro de los objetivos	Objetivos alcanzados a partir de las acciones definidas por el programa SPSR	<p>4. ¿Qué cambios o impactos se están logrando con la implementación la intervención SPSR?</p> <p>4.1 ¿Cuáles son las causas de dichos cambios?</p>
Valoración de relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR.	Objetivos alcanzados a partir de la relación entre los acompañantes y actores usuarios	<p>5. Desde su experiencia como especialista, si tuvieras que ponerle una nota a la intervención SPSR utilizando una escala del 0 al 20, ¿Cuán útil es percibida la intervención SPSR por los beneficiados (director , docentes y comunidad)?</p> <p>5.1 ¿Qué faltaría para que tu calificación sea 20? *</p>
Identificación de las características laborales de la intervención SPSR	Tipos de características laborales Objetivos alcanzados debido a las características laborales de la intervención	<p>6. ¿Cuáles son los principales retos y dificultades de trabajar en la intervención SPSR?</p>
		6.1 ¿Qué se hace respecto a ello? (preguntar por cada uno)
		6.2 ¿De qué manera eso les afecta en su labor como especialistas? (preguntar por cada uno)
		6.3 Utilizando una escala del 1 al 10, donde 1 es nada y 10 es totalmente; ¿Cuán satisfecho se encuentra con la intervención SPSR?

Fuente: Elaboración propia. 2019.

Anexo N° 04: Matriz de relación entre las variables e indicadores con

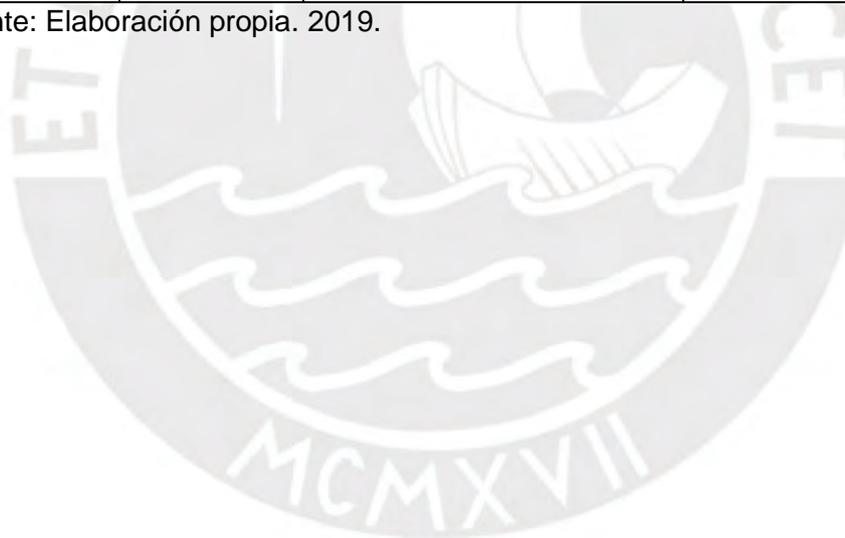
Encuesta de satisfacción con la intervención SPSR

VARIABLES	INDICADORES	PREGUNTAS DE LA ENCUESTA A ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICOS Y SOCIAL-COMUNITARIOS	FORMATO / ESCALA DE RESPUESTA
Valoración de la efectividad de las acciones de la intervención en el logro de los objetivos	F1. Percepción positiva del impacto de la intervención SPSR en la escuela	1. La propuesta de la intervención SPSR ofrece mejoras para las escuelas de las zonas rurales.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		2. La propuesta metodológica de la intervención SPSR fortalece las competencias de los docentes acompañados.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		3. Las acciones que se ejecutan en la intervención SPSR facilitan la articulación entre la escuela y la comunidad.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		4. Las acciones enmarcadas en la intervención SPSR empoderan al director, fortaleciendo su liderazgo pedagógico.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		5. Si la intervención fuera cancelada mañana, los cambios que propone su objetivo se mantendrán por mucho tiempo.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
	F2. Valoración de las estrategias que imparte la intervención SPSR	15. El liderazgo escolar es un aspecto fortalecido a través de la intervención SPSR	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		20. Los acompañados (docentes, director y actores sociales) sostienen relaciones cálidas y amables con los miembros de la intervención SPSR (acompañantes).	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		23. La preparación y/o capacitación que reciben los acompañantes pedagógicos / social comunitarios es suficiente para ejecutar la intervención SPSR con calidad.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		24. Los lineamientos y la metodología del acompañamiento pedagógico de la intervención SPSR son comprensibles y adecuados	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		25. Los lineamientos y la metodología del acompañamiento social comunitario son comprensibles y adecuados para desarrollar la intervención SPSR	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		27. Los acompañantes pedagógicos / social	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En

VARIABLES	INDICADORES	PREGUNTAS DE LA ENCUESTA A ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICOS Y SOCIAL-COMUNITARIOS	FORMATO / ESCALA DE RESPUESTA
		comunitarios cuentan con herramientas suficientes para desarrollar sus responsabilidades sin dificultades.	desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
	F3. Valoración positiva de la intervención SPSR	8. Los miembros de la comunidad valoran positivamente la intervención SPSR.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		9. El acompañamiento pedagógico es la mejor estrategia para potenciar la calidad educativa del país.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		10. El acompañamiento social comunitario es la mejor estrategia para empoderar a las escuelas rurales del país.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		11. El acompañamiento pedagógico debe profesionalizarse debido a su importancia en el sector educativo.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		12. La intervención SPSR busca como fin último desarrollar las capacidades de los actores acompañados (docentes, director y actores sociales)	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		13. La ciudadanía y la democracia son aspectos cultivados en la intervención SPSR	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
Valoración de relación entre los acompañantes y los actores usuarios (director, docentes, comunidad) en el marco del SPSR.		F4. Percepción del involucramiento de los actores de la escuela con la intervención SPSR	6. Los docentes acompañados valoran positivamente la utilidad de intervención SPSR.
	7. Los director es de las escuelas que forman parte de la intervención reconocen la utilidad del Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural.		Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
	17. Los acompañados (docentes, director y actores sociales) demuestran interés en la intervención SPSR.		Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
	18. Los acompañados (docentes, director y actores sociales) están dispuestos a participar de todas las actividades de la intervención SPSR.		Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
Valoración de la efectividad de las características laborales de los acompañantes en el logro de los objetivos	F5. Valoración de la intervención SPSR como un entorno laboral digno	14. La intervención SPSR ofrece un entorno laboral seguro y capaz de asegurar las necesidades básicas de los acompañantes	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		16. La intervención SPSR favorece a la construcción de un entorno laboral seguro y capaz de asegurar las necesidades	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo

VARIABLES	INDICADORES	PREGUNTAS DE LA ENCUESTA A ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICOS Y SOCIAL-COMUNITARIOS	FORMATO / ESCALA DE RESPUESTA
de la intervención		básicas de los actores acompañados	
	F6. Percepción de las condiciones laborales	21. La cantidad de acompañantes pedagógicos / social comunitarios es suficiente para ejecutar la intervención SPSR con calidad.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
		22. La remuneración de los acompañantes pedagógicos / social comunitarios es acorde con las responsabilidades la intervención SPSR con calidad.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
	F7. Percepción de dificultades en la intervención	19. Los acompañados (docentes, director y actores sociales) ponen resistencia o limitan la ejecución de las actividades de la intervención SPSR.	Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo
26. Las condiciones de trabajo de los acompañantes pedagógicos / social comunitarios representan una dificultad para desarrollar la intervención SPSR		Totalmente de acuerdo // De acuerdo // En desacuerdo // Totalmente en desacuerdo	

Fuente: Elaboración propia. 2019.



Anexo N° 04: Encuesta de satisfacción con la intervención SPSR (Versión para impresión)

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	(1)	(2)	(3)	(4)
1. La propuesta de la intervención SPSR ofrece mejoras para las escuelas de las zonas rurales.	1	2	3	4
2. La propuesta metodológica de la intervención SPSR fortalece las competencias de los docentes acompañados.	1	2	3	4
3. Las acciones que se ejecutan en la intervención SPSR facilitan la articulación entre la escuela y la comunidad.	1	2	3	4
4. Las acciones enmarcadas en la intervención SPSR empoderan al director fortaleciendo su liderazgo pedagógico.	1	2	3	4
5. Si la intervención fuera cancelada mañana, los cambios que propone su objetivo se mantendrán por mucho tiempo.	1	2	3	4
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Los docentes acompañados valoran positivamente la utilidad de intervención SPSR.	1	2	3	4
7. Los directores de las escuelas que forman parte de la intervención reconocen la utilidad del Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural.	1	2	3	4
8. Los miembros de la comunidad valoran positivamente la intervención SPSR.	1	2	3	4
9. El acompañamiento pedagógico es la mejor estrategia para potenciar la calidad educativa del país.	1	2	3	4
10. El acompañamiento social comunitario es la mejor estrategia	1	2	3	4

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	(1)	(2)	(3)	(4)
para empoderar a las escuelas rurales del país.				
11. El acompañamiento pedagógico debe profesionalizarse debido a su importancia en el sector educativo.	1	2	3	4
12. La intervención SPSR busca como fin último desarrollar las capacidades de los actores acompañados (docentes, director y actores sociales)	1	2	3	4
13. La ciudadanía y la democracia son aspectos cultivados en la intervención SPSR	1	2	3	4
14. La intervención SPSR ofrece un entorno laboral seguro y capaz de asegurar las necesidades básicas de los acompañantes	1	2	3	4
15. El liderazgo escolar es un aspecto fortalecido a través de la intervención SPSR	1	2	3	4
16. La intervención SPSR favorece a la construcción de un entorno laboral seguro y capaz de asegurar las necesidades básicas de los actores acompañados	1	2	3	4
17. Los acompañados (docentes, director y actores sociales) demuestran interés en la intervención SPSR.	1	2	3	4
18. Los acompañados (docentes, director y actores sociales) están dispuestos a participar de todas las actividades de la intervención SPSR.	1	2	3	4
19. Los acompañados (docentes, director y actores sociales) ponen resistencia o limitan la ejecución de las actividades de la intervención SPSR.	1	2	3	4
20. Los acompañados (docentes, director y actores sociales) sostienen relaciones cálidas y amables con los miembros de la intervención SPSR (acompañantes).	1	2	3	4
21. La cantidad de acompañantes pedagógicos / social comunitarios	1	2	3	4

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
(1)	(2)	(3)	(4)

es suficiente para ejecutar la intervención SPSR con calidad.

22. La remuneración de los acompañantes pedagógicos / social comunitarios es acorde con las responsabilidades la intervención SPSR con calidad.	1	2	3	4
23. La preparación y/o capacitación que reciben los acompañantes pedagógicos / social comunitarios es suficiente para ejecutar la intervención SPSR con calidad.	1	2	3	4
24. Los lineamientos y la metodología del acompañamiento pedagógico de la intervención SPSR son comprensibles y adecuados	1	2	3	4
25. Los lineamientos y la metodología del acompañamiento social comunitario son comprensibles y adecuados para desarrollar la intervención SPSR	1	2	3	4
26. Las condiciones de trabajo de los acompañantes pedagógicos / social comunitarios representan una dificultad para desarrollar la intervención SPSR	1	2	3	4
27. Los acompañantes pedagógicos / social comunitarios cuentan con herramientas suficientes para desarrollar sus responsabilidades sin dificultades.	1	2	3	4

Fuente: Elaboración propia. 2019.

BIBLIOGRAFÍA

ALLES, Martha

2008 Dirección estratégica de Recursos Humanos. Tercera edición. México DF: Granica.

ALLEN, Beatriz y otros

2012 *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles: Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay*. Montevideo: ANEP, Konrad Adenauer-Stiftung.

ANKER, Richard y otros

2002 “*Measuring Decent Work with Statistical Indicators*”. Ginebra: International Labour Office

ARSHADI, Nasrin y SHAHBAZI, Fateme

2013 Workplace characteristics and turnover intention: Mediating role of emotional exhaustion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, volume 84, pp.640-645.

BAKKER, Arnold y DEMEROUTI, Evangelina

2013 La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, Madrid, volumen 29, 107-115

BAKKER, A.B., y DEMEROUTI, E.

2017 Job Demands-Resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, volumen 22, número 3, pp.273-285

BAKKER, A. B., y DEMEROUTI, E.

2018 “Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance”. *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. DOI:nobascholar.com

BATTHIANNY, Karina y CABRERA, Mariana

2011 *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).

BOLGER, Joe

2000 "Capacity Development". *Canadian International Development Agency*. Montreal, volumen 1, número 1, pp. 1-8

BOLÍVAR, Antonio

2010 "El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones". *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*. Santiago, volumen 9, número 2, pp. 9-33.

CAROZZO, Julio

2016 El estado del bullying en el Perú. *Revista Tendencias en Psicología*, volumen 1, número 2, pp.08-15.

CALLE, Franco, MATOS, Paulo, y OROZCO, Reegan

2017 El círculo de la violencia escolar en el Perú: hogares, escuela y desempeño educativo. *Economía y sociedad*. Lima, volumen 92, pp.36-41

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen

1998 "Una aproximación crítica a la teoría y la práctica". *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, pp. 140-166.

CASANOVA, María Antonia

2012 El diseño curricular como factor de calidad educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 10, número 4, pp.6-20.

CHENG, Cheong Cheng y Tam MING

1997 "Multi-models of quality in education". *Quality Assurance in Education*. Londres, volumen 5, número 1, pp. 22-31

CHIAVENATO, Idalberto.

2011 Administración de Recursos Humanos. Novena edición. México DF:
Pearson.

CRESWELL, John W.

2013 "Chapter 4: Five qualitative approaches to inquiry". *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Nueva York: SAGE, pp. 69-110

CRISÓSTOMO, Mercedes y AMES, Patricia

2019 Formas de prevención y atención de la violencia contra los niños y niñas en zonas rurales: revisión comparada y estudio de caso en Huancavelica, Perú. Lima: IEP.

DALY, John

2012 Human Resource Management in the Public Sector. Nueva York: Routledge.

DE BONO, E.

1993 *Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona: Paidós Empresa.

DEVIDA

2013 Informe Ejecutivo, IV Estudio Nacional. Prevención y Consumo de Drogas en estudiantes de secundaria. 2012. Lima

DI TULLIO, Anabella

2013 "¿Hacia una justicia sin fronteras? El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y los límites de la justicia". *Revista internacional de filosofía*. Madrid, número 58, pp. 51-68

EDWARDS, Verónica

2011 *El concepto de calidad de la educación*. Primera edición. Santiago:
UNESCO

ESTADÍSTICA DE CALIDAD EDUCATIVA

2018 Alumnos que logran los aprendizajes del grado (% de alumnos de 2º grado de primaria participantes en evaluación censal). Extraído de:
<http://escale.minedu.gob.pe>

2018 Tasa de deserción acumulada, educación básica (% de edades 13-19 con educación básica incompleta). Extraído de: escale.minedu.gob.pe

ESPÍNDOLA, Ernesto y LEÓN, Arturo

2002 La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*, Madrid, volumen 30, número, 3, pp.39-62.

FLOTTS, M. Paulina y otros

2015 Informe de resultados TERCE: Logros de aprendizaje. Santiago: UNESCO Publishing.

FLORES, Cinthya y otros

2015 Work Engagement- A validity study in teaching professionals from Lima. *LIBERABIT*, Lima, volumen 21, número 2, pp.195-206.

FREIRE, Silvana y MIRANDA, Alejandra

2015 *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.

FLUCKIGER, Jarene y otros

2006 "Mentoring teacher 's stories: Caring mentors help novice teachers stick with teaching and develop expertise". *Teacher Education Faculty Publications*, Omaha, pp.8-13.

GABEL-SHEMUELI, Raquel, DOLAN S. y SUÁREZ CERETTI,

2012 Being engaged: The multiple interactions between job demands and job resources and its impact on nurses' engagement. *International Journal of Nursing*. Volumen 3, número 2, pp.17-32

GHAI, Dharam

2003 “Trabajo decente: Concepto e indicadores”. *Revista Internacional de Trabajo*. Ginebra, volumen 122, número 2, pp.125-159

GÓMEZ, Ángel

2013 Ética del Desarrollo Humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. *PHAINOMENON*. Lima, Volumen 12, número 1, pp.19-28. Consulta: 20 de Noviembre de 2019.

<http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/filosofia/Phainomenon/2013/Art.2.pdf>

GÓMES, R. L.

2004 Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista educación y pedagogía*. Medellín, volumen 16, número 38, pp.75-89.

GÓMEZ-MEJÍA, Luis, BALKIN, David y CARDY, Robert
2008 *Gestión de Recursos Humanos*. Pearson: México DF

GOUGH, Ian

2007 El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de relaciones Ecosociales y cambio global*. Madrid, número 100, pp. 177 – 202.

Consulta: 20 de noviembre de 2019

<http://www.otrodesarrollo.com/desarrollohumano/GoughEnfoqueCapacidadesNusbaum.pdf>

GUADALUPE, César y otros.

2017 *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Impresiones y Ediciones Arteta EIRL.

HERNÁNDEZ, Roberto y otros

2010 *Métodos de Investigación*. México: Mc Graw Hill.

HUSSEIN, Ashstu

2009 The use of triangulation in social sciences research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of comparative social work*. Stavanger, volumen 1, pp. 1-12

LA TORRE, Gonzalo.

2008 *Concepto de asistencia técnica*. Ponencia presentada en X Jornadas Internacionales de Derecho Tributario. Lima, Miércoles 03 y Jueves 04 de Diciembre del 2008

LANZI, Diego

2007 "Capabilities, human capital and education". *The Journal of Socio-Economics*. Ámsterdam, volumen 36, pp. 424-435

LAVADO, Pablo y GALLEGOS, José

2005 *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. Lima. Consulta: 20 de noviembre de 2019
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/253/128.%20La%20dinámica%20de%20la%20deserción%20escolar%20en%20el%20Perú%20Un%20enfoque%20usando%20modelos%20de%20duración.%20In%20forme%20final%20de%20proyecto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LOZANO, J. Félix, Alejandra BONI, Jordi PERIS y Andrés HUESO

2012 Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*. Londres, volumen 46, número 1, 132-147

LUTHANS, Fred, AVOLIO, Bruce, AVEY, James, y NORMAN, Steven.

2007 Positive Psychological Capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, volume 60, pp. 541–572. <http://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>

LUSTHAUS, Charles, Marie-Hélène ADRIEN y Mark PERSTINGER

1999 "Capacity Development: Definitions, Issues and Implications for Planning, Monitoring and Evaluation". *Universalía Occasional Paper*. Montreal, número 35, pp.1-21

MCCAUGHTRY, Nate y otros

2005 "Teachers mentoring Teachers: A View Over Time". *Journal of Teaching in Physical Education*. Número 24, pp.326-343.

MERINO César, BENITES Luis. y CAROZZO Julio.

2012 Bullying in Perú. A code of silence? en Handbook of School Violence and School Safety. Edited by Shane R. Jimerson, Amanda B. Nickerson, Matthew J. Mayer y Michael J. Furlong. New York

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

2015 Guía de orientación para la Asistencia Técnica para el cumplimiento de Compromisos de Desempeño 2015. Consulta 20 de noviembre de 2019.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3680/Gu%C3%ADa%20de%20orientaci%C3%B3n%20para%20la%20Asistencia%20T%C3%A9cnica%20para%20el%20cumplimiento%20de%20Compromisos%20de%20Desempe%C3%B1o%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

2017 Informe de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2007-2015. Lima. Consulta 20 de noviembre de 2019.
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/07/Informe-final_ECE-2007-2015-vfinal.pdf

NUSSBAUM, Martha

2011 "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education". *Journal of Human Development*. Londres, volumen 7, número 3, pp.385-395

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

1994 *Making Education Count*. Paris: OECD.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

2016 La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS

2015 *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Consulta: 15 de Julio del 2017.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA AGRICULTURA

2012 *Módulo de Aprendizaje 1 sobre fortalecimiento de capacidades – Principios Básicos*. Roma. Consulta: 15 de Noviembre del 2016.
<http://www.fao.org/3/a-i1998s.pdf>

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO

2016 *Trabajo decente*. Consulta: 15 de Noviembre del 2016.
<http://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang--es/index.htm>

OROZCO, Juan Carlos, Alfredo OLAYA y Vivian VILLATE

2009 “¿Calidad de la educación o educación de calidad? una preocupación más allá del mercado”. *Revista iberoamericana de educación*. Madrid, número 51, pp. 161-181

PERÚ21

2016 *Crecen las brechas de inequidad educativa en el Perú*. Consulta: 15 de Noviembre del 2016
<https://peru21.pe/lima/crecen-brechas-inequidad-educativa-peru-215580-noticia/>

PROGRAMA DE DESARROLLO DE LAS NACIONES UNIDAS (PNUD)

2009 *Capacity Development: Under Primer*. New York.
https://www.undp.org/content/dam/aplaws/publication/en/publications/capacity-development/capacity-development-a-undp-primer/CDG_PrimerReport_final_web.pdf

RADIO PROGRAMAS DEL PERÚ

2016 *Así está el Perú 2016: la deserción escolar y la calidad educativa*. Consulta: 15 de Noviembre del 2016

<https://rpp.pe/politica/elecciones/asi-esta-el-peru-2016-la-desercion-escolar-y-la-calidad-educativa-noticia-9384833>

RITCHER, Dirk y otros

2013 "How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice". *Teacher and Teaching Education*. Berlín, número 36, pp. 166-177.

RODRIGUEZ, José y otros

2016 Informe final: El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú. Lima.

ROJAS, Alfredo y GASPAR, Fernando

2006 *Bases del Liderazgo en Educación*. Santiago: UNESCO.

ROMÁN, Marcela

2013 "Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto". *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 11, número 2, pp. 33-59.

ROMANÍ, Franco y GUTIERREZ, César.

2007 "Auto reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, año 2007". *Revista Peruana de Epidemiología*. Lima, volumen 14, número 3, pp. 201-209.

RUÍZ-RAMÍREZ, Rosalva y otros

2018 "La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales". *Revista electrónica de investigación educativa*. Baja California, 20(2), pp. 37-45.

SEIBOLD, Jorge

2000 "La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, 23, pp. 215-231.

SKRIVANKOVA, Klara

2010 *Between decent work and forced labour: Examining the continuum of exploitation*. Londres: The Joseph Rowntree Foundation. Consulta: 15 de Noviembre del 2016

https://ec.europa.eu/anti-trafficking/sites/antitrafficking/files/between_decent_work_and_forced_labour_en_1.pdf

SOMAVIA, Juan

2015 Valuing the dignity of work. En UNDP. Consulta: 15 de Noviembre del 2016.

<http://hdr.undp.org/en/content/valuing-dignity-work-0>

TIKLY, Leon y Angeline BARRETT

2011 "Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries". *International Journal of Educational Development*. Ámsterdam, volumen 31, pp. 3-14

UNESCO

2019 ¿Qué es asistencia técnica?. En UNESCO. Consulta: 15 de Noviembre del 2016.

<https://es.unesco.org/creativity/node/1035>

2019 Fortalecimiento de capacidades Consulta: 15 de Noviembre del 2016.

<https://es.unesco.org/creativity/fortalecimiento-de-capacidades>

UNICEF

"Calidad Educativa". En UNICEF. Consulta: 15 de Noviembre del 2016.

https://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html

VAILLANT, Denise

2015 "Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa". Reporte elaborado para el Education for All Global Monitoring Report 2015. United Nations Educational, Scientific and Cultural

Organization [UNESCO]. Consulta: 20 de noviembre de 2019.

http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa

VERÁSTEGUI, Wesley.

2016 *EDUDATOS NO 24: Deserción escolar: evolución, causas y relación con la tasa de conclusión de educación básica*. Lima. Consulta: 20 de noviembre de 2019.

<http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/5232292/Edudatos+24+agosto+2016.pdf>

VEZUB, Lea y ALLIAUD, Andrea

2012 *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Uruguay

WRZESNIEWSKI, Amy y DUTTON, Jane

2001 "Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work". *Academy of Management Review*. Nueva York, 2001, 26, pp.179-201.

IZQUIERDO, Elva y YANAC, Elisa

2016 *Factores concurrentes y predominantes en la deserción escolar, en una institución educativa pública de Carmen de la Legua Reynoso, Callao*. Tesis de Maestría en Educación. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Consulta: 20 de noviembre de 2019.

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2604/1/2016_Izquierdo_Factores_concurrentes_y_predominantes_en_la_desercion.pdf