



PUCP

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

CONCEPCIONES DE ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICOS DE ESCUELAS EIB

SHIPIBO-KONIBO SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional

que presenta la Bachillera:

STEPHANIE MARCELA VÁSQUEZ GIL

Asesora:

DRA. SUSANA FRISANCHO

LIMA-PERÙ

2016

DEDICATORIA

A mi mamá, Luisa Gil, modelo de pasión y compromiso con la educación



AGRADECIMIENTOS

A mi asesora, Susana Frisancho

A mi supervisora, María Isabel La Rosa

A los acompañantes pedagógicos Shipibo-Konibo que participaron en esta investigación

A mi profesora y amiga, Nani Pease

A mi papá y Marcial

A Claudia, Marisela, Marisol, Pamela y Talita



RESUMEN

El presente estudio reporta las concepciones de un grupo de acompañantes pedagógicos (una mujer y cuatro hombres), pertenecientes al Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA) en escuelas bilingües interculturales de comunidades Shipibo-Konibo ubicadas en la región Ucayali; todos pertenecen al pueblo Shipibo-Konibo y tienen entre 15 y 25 años de servicio en la docencia. Los resultados presentan las concepciones que mantienen los acompañantes sobre el proceso de acompañamiento y cómo caracterizan al docente acompañado. El estudio reporta también las dificultades que los profesores acompañantes perciben y que consideran elementos negativos que impiden el éxito del proceso. Estos resultados se discuten enfatizando el aporte que la psicología puede ofrecer para la mejora del proceso de acompañamiento docente, así como el rol de las estrategias psicopedagógicas para lograr el éxito de las políticas públicas en la formación de acompañantes.

Palabras clave: *concepciones, acompañamiento pedagógico, educación intercultural bilingüe, formación docente*

ABSTRACT

This study reports the conceptions of a group of pedagogical mentors (1 woman and 4 men) belonging to the Education Program Logros de Aprendizaje (PELA) in intercultural bilingual schools at Shipibo-Konibo communities, in Ucayali region. These mentors are from Shipibo-Konibo communities and have around 15 and 25 years of experience in teaching. The results show the conceptions that keep the mentors about the process and how they characterized at the mentee teacher. This study also reports the difficulties perceived by the mentors and how this negative elements hinder the possibility of the process's success. These results are discussed emphasizing the contribution of educational psychology, for example, what can be offer to improve the teaching process, and the role of the psycho-pedagogical strategies to achieve the success in the training of the mentors.

Keywords: *conceptions, educational support, intercultural bilingual education, teacher training*

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
Acompañamiento a la labor del docente	1
<i>Acompañamiento Pedagógico</i>	3
<i>Acompañamiento Psicopedagógico</i>	4
Experiencias de acompañamiento en el Perú: el caso de la EIB	7
La mirada psicológica del acompañamiento	15
MÉTODO	21
Objetivo	21
Participantes	21
Técnicas de recolección de información	24
Procedimiento	25
Fase de elaboración de guía de entrevista	25
Fase piloto	25
Fase de aplicación	26
Fase de análisis de datos	26
Fase de validación de códigos y categorías	26
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	28
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
Anexo A: Protocolo de consentimiento informado para participantes	86
Anexo B: Ficha de Datos	87
Anexo C: Guía de entrevista	90

INTRODUCCIÓN

Acompañamiento a la labor del docente

El acompañamiento, también llamado asesoría o mentoría, alude por lo general a un soporte continuo para profesores noveles y docentes que necesiten mejorar su práctica en el aula (Imbernon, 2007; Murillo-Esteba, Mayor Ruiz, Hernández González, Sánchez Moreno, Altopiedi, Rodríguez Acevedo & Torres Gordillo, 2004). Este apoyo está a cargo de docentes que cuenten con más experiencia, capacidades o dominio profesional en determinadas áreas o temas pedagógicos (Johnson, 2002; Murillo-Esteba, et al., 2004; Walkington, 2005).

El acompañante debe cumplir diversas funciones que pueden agruparse en dos áreas: la formación profesional y el desarrollo psicosocial; un acompañante eficaz logrará trabajar estas áreas de manera conjunta sin limitarse a realizar actividades desarticuladas (Johnson, 2002; Walkington, 2005). En el caso de la formación profesional, el acompañante debe promover en el docente acompañado el desarrollo de competencias necesarias para su profesión, por ejemplo, establecer apropiadamente objetivos y situaciones de aprendizaje, gestionar el aula, y participar en equipos de trabajo para la gestión del centro educativo con los diversos actores de la institución. Asimismo, el acompañante introduce a los profesores noveles en la cultura de la institución, su historia, contexto y visión (Johnson, 2002; Murillo-Esteba, et al., 2004). Respecto al desarrollo psicosocial, la finalidad es potenciar el sentido de competencia, identidad, efectividad y autonomía del docente acompañado (Johnson, 2002), además de guiar en el cambio hacia actitudes favorables que mejoren la interacción tanto con los estudiantes, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como con los docentes y directores para asegurar un buen clima laboral dentro de la institución educativa (Martin, Mccaughtry, Hodges-Kulinna & Cothran, 2008).

Para lograr dichos objetivos, los programas de acompañamiento suelen incorporar el proceso de reflexión como elemento central, el que propicia diversos tipos de aprendizaje (Martínez Diloné & Gonzales Pons, 2010; Ovidio, 2004; Walkington, 2005). Por ejemplo, los docentes acompañados profundizan y valoran sus actividades para posteriormente interpretar sus propias reflexiones (aprendizaje constructivo-reflexivo), monitorean su progreso y establecen sus propias metas para la mejora de los diversos aspectos que conforman su práctica pedagógica (aprendizaje intencional) (Jonassen, Peck & Wilson, 1999). Según Schön (1992) la reflexión debe considerarse como un recurso necesario para el aprendizaje del conocimiento explícito e implícito en las distintas situaciones de la práctica profesional. En este sentido, dentro del proceso de acompañamiento se observa el uso de estrategias cognitivas, como es el caso del modelaje metacognitivo que permite al docente acompañado apropiarse de una guía para la toma de decisiones acorde con cada tarea de su labor pedagógica. A través del análisis y la discusión metacognitiva, se evalúa la efectividad y pertinencia de las estrategias aplicadas de acuerdo a la problemática vivida en el aula (Badía & Monereo, 2004).

El acompañamiento resultará efectivo si se realiza in situ, porque de este modo se facilita la consolidación y adopción de las nuevas estrategias por parte del docente (Imbernon, 2007; Sánchez-Castañeda, 2007). Esto incluye el contexto cultural, y las situaciones y problemáticas específicas que experimenta el docente (Ávalos, 2007; Ingvarson, Meiers & Bebáis, 2005; Navarro & Verdisco, 2000; Vezub, 2009, 2010). De acuerdo a las necesidades y enfoques de abordaje existen diversos modelos de acompañamiento; en la presente investigación se han priorizado el pedagógico y el psicopedagógico.

Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico es una estrategia formativa que se lleva a cabo en el ámbito laboral del docente, haciendo referencia a su práctica cotidiana y sus necesidades específicas (Montero, 2011). La finalidad de esta estrategia es mejorar la labor pedagógica de los docentes, por lo que el acompañante apoya y facilita el cambio en la planificación de las sesiones de aprendizaje, la incorporación de los materiales educativos para la consolidación de los contenidos, y la selección de los criterios de evaluación relacionados a los contenidos desarrollados (Consejo Nacional de Educación (CNE), 2007; Ovidio, 2004).

Los acompañantes deben ser capaces de identificar que saberes resultan ser útiles para implementar su tarea y asistir a los maestros. Asimismo, resulta indispensable que logren integrar los conocimientos del contexto educativo institucional y comunitario en el que intervienen y además, que ejerzan un proceso permanente de auto-reflexión sobre su desempeño como acompañantes. En el marco de los programas de acompañamiento pedagógico, las tareas del acompañante son incluir actividades de planificación conjunta de la enseñanza, desarrollar proyectos, implementar modalidades de trabajo que respondan a los problemas detectados, analizar la práctica docente, las tareas, cuadernos y trabajos de los estudiantes, realizar diarios, portafolios y registros donde se vuelquen las notas de campo y reflexiones sobre el proceso de acompañamiento, implementar talleres y eventos de formación para actualizar contenidos, revisar experiencias y profundizar los niveles de teorización y conceptualización (Vezub & Alliaud, 2012).

A partir de la observación del desempeño del docente y su interacción con los estudiantes, el acompañante debe realizar un diagnóstico inicial de las fortalezas y debilidades del docente acompañado (CNE 2007; Imbernon, 2007; Ovidio, 2004); con esta información el acompañante ofrecerá una serie de estrategias de ajuste y de cambio situacionales, como el diálogo, evaluación, y los procesos de reflexión continua sobre la

propia práctica de enseñanza (Imbernon, 2007; Vezub & Alliaud, 2012). Asimismo, asistirá en el desarrollo de sesiones demostrativas, modelamiento de clases, planificación y elaboración de materiales educativos (Silva-Peña, Salgado Labra & Sandoval, 2013).

Para lograr el cambio de las prácticas de enseñanza resultan más efectivos el aprendizaje autónomo, el horizontal y el colaborativo debido a que permiten desarrollar y aplicar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales (Vezub & Alliaud, 2012). En resumen, el acompañamiento pedagógico se presenta como una mediación, una serie de andamiajes y de colaboración necesaria para que los profesores puedan asumir riesgos en la incorporación de nuevas estrategias de aprendizaje, animándose a transformar y a enriquecer el trabajo del aula (Imbernon, 2007; Vezub & Alliaud, 2012).

Acompañamiento Psicopedagógico

El siguiente modelo de acompañamiento es el psicopedagógico, que se entiende como un conjunto de procesos cuya finalidad general consiste en que el docente identifique sus propias limitaciones en el área profesional y personal, introduzca mejoras en su labor docente y, con ello, asegure que sus estudiantes reciban una educación de calidad que se refleje en sus aprendizajes (Sánchez-Cano & Bonals, 2007; Lago & Onrubia, 2008).

En este tipo de acompañamiento lo principal es que el docente realice el análisis y reflexión sobre sus propias concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la manera en que influyen en sus prácticas educativas (Monereo & Solé, 1996; Solé, 1998), de modo que se pueda favorecer y potenciar su propia autonomía profesional en la toma de decisiones relacionada al aprendizaje de los estudiantes (Carretero Torres & Pérez Cabaní, 2001; Monereo & Solé, 1996; Segovia, 2005; Solé, 1998). Además, el docente debe examinar

las teorías implícitas que maneja, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, entre otros procesos psicológicos que afectan directamente su práctica (Imbernon, 2007).

Algunas de las funciones del acompañante psicopedagógico son compartir herramientas teóricas y procedimientos prácticos para que los profesores puedan planificar, organizar, desarrollar, evaluar y ajustar su práctica docente, así como la dimensión personal de su rol e identidad docente, además de guiar a los profesores en el uso de estas herramientas considerando la particularidad del docente y su contexto. Del mismo modo, se espera que el acompañante logre mejorar y afianzar las relaciones entre las familias y la escuela, para lo cual deberá apoyar al docente a concientizarse y reflexionar sobre las concepciones y creencias que mantiene sobre el rol de la familia en la educación y en el aprendizaje de los hijos; de este modo el docente podrá anticiparse al tipo de colaboración que se puede esperar de los padres de familia (Román, 2010). Para realizar las funciones descritas el acompañante debe ser estratégico, reflexivo, capaz de diagnosticar el contexto dentro y fuera del centro educativo y capaz de distanciarse de su propia práctica para analizarla y fundamentarla (Imbernon, 2007; Monereo & Solé 1996; Solé, 1998).

Resulta importante resaltar que en el acompañamiento psicopedagógico, el rol del asesor no consiste en proporcionar respuestas a problemas puntuales del docente, sino en promover en los docentes la interiorización de una forma de trabajar que les permita ser más autónomos, menos dependientes de las ayudas externas, más colaborativos y reflexivos, y les ayude resolver por sí mismos las dificultades que enfrentan por elementos internos o externos al aula (Imbernon, 2007).

La diferencia clave entre el acompañamiento pedagógico y el psicopedagógico reside en que el primero implica la preparación del docente fundamentalmente para el apoyo al profesor en un área específica del quehacer curricular (Cowie & Crawford, 2009), mientras que el segundo busca desarrollar las habilidades y herramientas necesarias para enfrentar las

distintas exigencias encontradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje con un alto grado de flexibilidad. A diferencia del acompañamiento pedagógico, que se centra sobre todo en el quehacer docente dentro del aula, en el acompañamiento psicopedagógico se trata de obtener una incidencia efectiva dentro de la institución escolar en su conjunto (Monereo & Solé, 1996; Solé, 1998).

Algunos estudios sugieren que el acompañamiento es un soporte importante y efectivo para el desarrollo profesional de los docentes acompañados (Carter & Francis, 2001; Franke & Dahlgren, 1996; Marable & Raimondi, 2007; Su, 1992; Vezub & Alliaud 2012). Los beneficios incluyen la reducción de la percepción de aislamiento, aumento de la confianza y autoestima, la mejora en la autorreflexión y la consolidación de capacidades para la resolución de problemas (Malderez, Hobson, Tracey & Kerr, 2007; McIntyre & Hagger, 1996). Otro beneficio encontrado recurrentemente es el apoyo psicológico, que permite al docente poner en perspectiva las experiencias difíciles por las que atraviesa y aumenta su satisfacción laboral (Bullough, 2005; Johnson, Berg & Donaldson, 2005; Lindgren, 2005; Marable & Raimondi, 2007).

Los acompañantes también resultan beneficiados por su participación, pues en las investigaciones revisadas se encuentra que aprenden y mejoran sus estrategias y estilos de enseñanza mediante la reflexión crítica de su propia práctica (Davies, Brady, Rodger & Wall, 1999; López-Real & Kwan, 2005; Simpson, Hastings, & Hill, 2007), y mejoran sus habilidades comunicativas a la vez que consolidan su identidad profesional (Moor, Halsey, Jones, Martin, Stott, Brown & Harland 2005).

A continuación se presentarán los factores más resaltantes que dificultan la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú, las problemáticas evaluadas en el desempeño docente y la respuesta del Ministerio de Educación a través de los programas de acompañamiento.

Experiencias de acompañamiento en el Perú: el caso de la EIB

El reconocimiento oficial de la educación intercultural bilingüe (EIB) inicia en 1972 con la promulgación de la Ley de Reforma Educativa (Decreto Ley N° 19326), sin embargo recién en 1996 se crea la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), dentro de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Esta modalidad educativa está orientada, según se definió recién con la Ley de Educación Intercultural Bilingüe del año 2002, “a incorporar la visión y el conocimiento indígena. La educación para los pueblos indígenas debe ser igual en calidad, eficiencia, accesibilidad y en todos los demás aspectos previstos para la población en general.” (Ley N° 27818).

En el Perú, se advierten diversos obstáculos que dificultan la implementación de la EIB. Por ejemplo, se encuentra que la inversión económica destinada a las escuelas rurales suele ser hasta tres veces menor que el presupuesto aprobado para las instituciones educativas urbanas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012). Además, es conocido el mal estado o inexistencia de las vías y los medios de comunicación directos para la movilización del personal y traslado de materiales hacia las escuelas ubicadas en las comunidades; dirigirse a los asentamientos y comunidades requiere largas caminatas y traslados por río (Lozano Vallejo, 2000; Oliart, Ames, Cabrera & Uccelli, 2001; Rolando, 2012), cuya accesibilidad se encuentran condicionados a las temporadas de lluvias.

Como consecuencia de las limitaciones económicas y geográficas descritas, solo el 11.6% de niños de primaria hablantes de una lengua indígena son atendidos por programa de EIB (Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE), 2010), por lo que no resulta incongruente que solo el 53.3% de estudiantes de estas regiones culminen oportunamente la primaria en la edad que les corresponde (Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), 2010). Otro elemento que impide asegurar una educación de calidad es la situación de

aislamiento en la que viven la mayoría de docentes que laboran en las escuelas interculturales bilingües, que se origina por la lejanía con otros centro educativos (Oliart, Ames, Cabrera & Uccelli, 2001) los cuales se encuentran a varios días de distancia (Rolando, 2012). Las dificultades de acceso son el motivo principal de la implementación parcial de las nuevas propuestas y metodologías diseñadas desde el Ministerio de Educación (Martínez Diloné & Gonzales Pons, 2010; Oliart, Ames, Cabrera & Uccelli, 2001).

En este contexto, el análisis de la formación y práctica pedagógica del docente resulta fundamental para alcanzar las metas de equidad propuestas desde la EIB (Ley N° 28044, 2003; Consejo Nacional de Educación (CNE, 2007; UNESCO, 2011). En diversos estudios realizados en la región Amazónica (Gasché, 2008; Lozano Vallejo, 2000; Moromizato, 2011; Rolando, 2012; Trapnell & Neira, 2004; Zavala, 2007) se constata que la mayoría de docentes no domina la lengua nativa y privilegian la enseñanza de la lectoescritura del castellano, relegando la lengua materna a un segundo plano en el cual solo enseñan algunas palabras y frases. Esta carencia en la formación de los docentes obliga a muchos estudiantes indígenas a aprender a leer y escribir en un idioma distinto al suyo, lo cual repercute en la consolidación del aprendizaje (Lozano Vallejo, 2000). Como se ha propuesto, dentro del proceso de educación formal el empleo de la lengua materna permite la apropiación de los significados de las actividades escolares y conocimientos curriculares con mayor facilidad (Girón López, 2014; Lozano Vallejo, 2000).

Si el docente no domina la lengua nativa, suele acontecer que su interacción con las costumbres y conocimientos de la comunidad se dificulta, y como consecuencia el docente no adapta e incorpora los saberes de los niños y niñas a su plan de trabajo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012; López, 2002; Trapnell & Neira, 2004). En base a lo señalado los docentes se limitan a señalar características generales y rasgos de las zonas que expresan la realidad indígena desde la percepción urbana (entienden la interculturalidad como

bailes típicos y disfraces que se usan en las fiestas y celebraciones), sin realizar un mayor tratamiento y reflexión sobre el carácter intercultural de la educación (Saldívar Moreno, Micalco Méndez, Santos Baca & Ávila Naranjo, 2004; Trapnell & Neira, 2004; Rolando, 2012; Ruiz-Bravo, Rosales & Neira, 2006).

En el análisis de dichas investigaciones (Lozano Vallejo, 2000; Moromizato, 2011; Rolando, 2012; Saldívar Moreno et al., 2004; Trapnell & Neira, 2004; Zavala, 2007) se anuncia que los docentes reportan una limitada formación en el manejo de la metodología “multigrado”; situación que resulta alarmante al considerarse que cerca de 10 000 de las escuelas interculturales bilingües (60% del total) son multigrado y unidocente, es decir, un solo docente da clases hasta a un máximo de 40 estudiantes de distintos grados reunidos en una misma aula (Eguren, González, & De Belaunde, 2007; Lozano Vallejo, 2000).

Adicionalmente, la falta de preparación en la implementación de currículos educativos bilingües los conduce a perpetuar una relación jerárquica, directiva e incomunicada con los estudiantes, desvalorizar los saberes de los niños e interactuar con ellos a partir de una visión paternalista de sus propias funciones y responsabilidades (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012; Gasché, 2010); en consecuencia, no se logra llevar a la práctica el discurso de la promoción de la propia cultura.

Con la finalidad de cambiar este panorama educativo mediante la motivación y empoderamiento de los docentes, el Ministerio de Educación ha desarrollado diversos programas de especialización y formación con el propósito de generar cambios institucionales en las escuelas a nivel pedagógico y de gestión, ayudar a los docentes a articular pedagógicamente las necesidades de las escuelas interculturales bilingües para lograr una enseñanza de calidad, fortalecer las capacidades particulares del profesor para diversificar el currículo escolar y diseñar actividades de aprendizaje que respeten e integren

la cultura de los estudiantes (CNE, 2007; MINEDU, 2014a; Rivera, Nevada Flores & Santa Cruz, 2013).

Para lograr el objetivo de tener “maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia” (MINEDU, 2007), se implementó el Proyecto Educativo Nacional (RS N° 001-2007-ED), en el cual una de las acciones a tomar es incorporar un sistema integral de formación docente inicial y continua. En esta propuesta de formación docente se utiliza la estrategia de monitoreo y acompañamiento, buscando superar la visión del docente como un técnico o aplicador eficiente de la nueva metodología para la enseñanza intercultural bilingüe y potenciar su rol dentro del cambio y concepción de la educación, y consecuentemente, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Díaz Bazo, Haapakorpi, Sarkijarvi-Martínez & Virtanen, 2015; CNE, 2007; MINEDU, 2009a; 2014; Moreno Izaguirre, 2006; Rodríguez Manrique, 2010).

Dentro de las intervenciones del Estado que contaron con una mayor inversión económica y/o cobertura de implementación se encuentran, el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente para docentes (PRONAFCAP), el Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR) y en la actualidad el programa de Logros de Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica Regular (PELA) y el programa de Asistencia de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI).

Estos programas fueron diseñados desde el marco de la Ley General de Educación, donde se certifican los lineamientos generales de la educación y se declara el compromiso por una educación equitativa, de calidad e intercultural (Ley N° 28044, 2003, art. 1, 4 y 8). Y desde la Ley de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) cuya responsabilidad es “promover la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas”, mediante la “incorporación de la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías,

sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas” en la planificación curricular del docente.

Asimismo, estos proyectos han sido implementados a partir diversas políticas públicas pronunciadas desde la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del Ministerio de Educación y la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (Ley N° 27818, 2002) con la meta de mejorar la situación educativa de la población indígena incorporando su visión, conocimiento, necesidades y aspiraciones locales (Ley N° 27818, 2002, art. 2). De este modo, se espera reflejar la pluralidad étnica en todos los niveles educativos (Ley N° 27818, 2002, art. 5) y lograr altos niveles de desempeño en los estudiantes (Fondo de Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana, 2013; Trapnell & Neira, 2004).

De manera general, en estos programas, las funciones de los acompañantes se dividieron en dos áreas generales de acción, la primera abarca las funciones administrativas sobre la formulación y coordinación del plan anual de acompañamiento con los especialistas de diversas instancias del gobierno (DRE y UGEL) y una segunda área de responsabilidades pedagógica para mejorar la práctica del docente a través de visitas en aula y micro-talleres (MINEDU, 2014a). En esta última área el acompañante debía identificar si el docente reconoce los conocimientos y habilidades que deben aprender los estudiantes considerando el currículo, si evalúa el progreso y analiza los resultados, si reconoce las estrategias pedagógicas que funcionan en el aula, y si optimiza el uso de materiales y recursos disponibles (MINEDU, 2014a). Una competencia adicional cuando se trata de las escuelas interculturales-bilingües refiere a si el profesor logra incorporar los conocimientos y prácticas de la cultura y el uso de las lenguas originarias y del castellano en su planificación de enseñanza (MINEDU, 2014a).

En las investigaciones (Lozano Vallejo, 2000; Moromizato, 2011; Rolando, 2012; Saldívar Moreno, Micalco Méndez, Santos Baca & Ávila Naranjo, 2004; Trapnell & Neira,

2004; Zavala, 2007) realizadas para analizar con mayor profundidad los factores pedagógicos del desempeño docente se encontró que la participación paralela de diversas instituciones universitarias y pedagógicas superiores tuvo como consecuencia que la formación de los acompañantes y la implementación de los programas se realice de manera heterogénea. Cada institución había diseñado sus propios lineamientos y criterios de eficacia, por este motivo resulta difícil comparar los hallazgos y generalizar los resultados.

Además, en los estudios señalados (Lozano Vallejo, 2000; Moromizato, 2011; Rolando, 2012; Saldívar Moreno, Micalco Méndez, Santos Baca & Ávila Naranjo, 2004; Trapnell & Neira, 2004; Zavala, 2007), se identificó que el aporte de la intervención radicó en la introducción de nuevas estrategias pedagógicas y metodológicas en la formación de los profesores. Al entrevistar a los docentes acompañados sobre los elementos que se podrían mejorar durante el proceso de acompañamiento mencionaron que los acompañantes debían adoptar un rol más activo y realizar más sugerencias en lugar de solo observar su desempeño. Otras carencias descritas en relación al desempeño de los acompañantes fueron el limitado uso de las sesiones demostrativas y mini-talleres, la falta de establecimiento de compromisos explícitos de mejora y que no se entregaron copias de las anotaciones realizadas durante la observación en el aula. Por último, los acompañantes señalaron que no contaban con las estrategias necesarias para contrarrestar las actitudes negativas de los docentes frente a la nueva propuesta educativa y al proceso de acompañamiento.

Desde el análisis de estos programas se encuentra que la falta de claridad conceptual de acompañamiento pedagógico tiene como consecuencia el establecimiento de objetivos y métodos para los cuales el acompañante no está capacitado (Sánchez Moreno, 2008). Se observa que en diversos documentos del Ministerio de Educación se definen tareas propias del acompañamiento psicopedagógico sin proveer protocolos o recomendaciones para su aplicación, ante esto el acompañante se ve forzado a improvisar ante lo que recibe el rechazo

del docente, quien considera que el acompañante no se encuentra debidamente capacitado y que no se está valorando su experiencia en la escuela intercultural-bilingüe (Zavala, 2007).

En relación a la implementación de las estrategias de acompañamiento, está demostrado que mantener al mismo acompañante facilita la mejora del desempeño docente (Badia & Monereo 2004); sin embargo en el Perú la continuidad de los acompañantes en sus funciones resulta muy precaria (CNE, 2007). Esto se debe a que la participación en el proyecto los mantiene alejados de sus familias, en continuo movimiento y sus honorarios no cubren sus gastos de traslado y alimentación (Zavala, 2007). Adicionalmente los acompañantes deben pedir una licencia sin goce por un tiempo limitado para participar en la implementación de los programas, al finalizar estas licencias deben regresar obligatoriamente a sus plazas designadas como docentes, esta situación evidentemente disminuye su compromiso con el programa a largo plazo (Zavala, 2007).

El último estudio realizado sobre el impacto del acompañamiento en el rendimiento escolar (Rodríguez, Leyva & Hopkins, 2016), se prestó más atención al análisis de algunas de las características de los acompañantes, tales como el sexo, la formación superior y la experiencia. En el análisis se señala que “no se ha podido identificar de manera amplia las fortalezas ni las debilidades de los acompañantes salvo, por ejemplo, que la experiencia en ambientes multigrado es importante” (pp.82). El enfoque del estudio se encuentra primordialmente en el análisis del desempeño docente, la formación docente en el aula y los resultados de las evaluaciones censales de los alumnos. Sin embargo, como recomendaciones señalan la importancia de que los acompañantes manejen las “habilidades blandas”, es decir “la capacidad de relacionarse y comunicarse, ser crítico, tomar decisiones y manejar estrategias de trabajo grupal y aprendizaje cooperativo” (pp.33).

En conclusión, la formación del acompañante resulta fundamental para el éxito del proceso de acompañamiento y por tal motivo se deben realizar investigaciones sobre los

aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales y de ejecución en tareas de rendimiento del acompañante. En este trabajo se pretende explorar las concepciones de los acompañantes sobre el acompañamiento, las expectativas que tienen en relación al desempeño del docente acompañado y las dificultades que identifican en la implementación del proceso de acompañamiento. La información obtenida permitirá optimizar el proceso de diseño e implementación de los programas de acompañamiento en escuelas EIB y mejorar los procesos de formación y desarrollo profesional de los acompañantes.

En los últimos años, el Ministerio de Educación (2014) ha diseñado y presentado un protocolo con la finalidad de unificar criterios y estandarizar los procedimientos necesarios para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en el marco del Programa de Educación “Logros de Aprendizaje” (PELA).

En dicho protocolo, el acompañamiento se define como “un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con el docente y el director para promover la reflexión sobre su práctica; es decir, para incentivar tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica como la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios. Esta reflexión debe servir para iniciar un proceso de transformación y mejora de la práctica pedagógica misma de modo que se garantice el logro de aprendizajes desde una perspectiva integral” (pp.7). Así, el acompañamiento pedagógico se entiende como una estrategia de formación continua para el docente que se encuentra en servicio. El acompañamiento se centra en la escuela y se plantean tres formas de intervención: la visita en aula, los microtalleres a cargo de los acompañantes y talleres de actualización docente; esta investigación se centrará solamente en la estrategia de visita en aula. El propósito central de estas intervenciones es promover la autonomía progresiva del docente mediante el hábito de la reflexión continua antes y durante su propia práctica pedagógica, para analizar la acción realizada desde su pertinencia socio

cultural, las razones y motivos que llevaron a la toma de decisiones, los supuestos implícitos y finalmente realización el diseño de alternativas viables de cambio (MINEDU, 2014). De esta manera, el acompañamiento se enmarca en un enfoque crítico y reflexivo.

La mirada psicológica del acompañamiento

Al participar en cualquier proceso pedagógico se despliegan diversos procesos psicológicos que se relacionan con la práctica docente e influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, las concepciones (De La Cruz, 1998; Trejo & Camarena, 2011), la motivación (Herrera & Matos, 2009), las teorías subjetivas (Castro-Carrasco & Cárcamo Leiva, 2012; Cuadra Martínez, 2009), las atribuciones causales (Ávila & Torre Ramírez, 2002; De la Torre & Ávila, 2004), las actitudes (Benítez, García & Fernández, 2006; Cuenca & Portocarrero, 2003; Navarro, 2003) y las creencias (Chacón, 2006; Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010; Navarro, 2002). Por ejemplo, si el docente mantiene una percepción de ineffectividad sobre sus prácticas, deja de considerarse agente de cambio y esto disminuye su interés, esfuerzo y compromiso con sus funciones y la escuela. (Goulart & Novaes, 2008). Asimismo, si el docente no se encuentra motivado para ejercer su rol, puede presentar un alto nivel de insatisfacción (Goulart & Novaes, 2008; Halsey, 2005; Munsch & Boylan, 2008; Sharplin, 2002), así como estrés laboral (Buzzetti, 2005; Silva, Quintana, Jiménez, & Rivera, 2005). En este tipo de situaciones, el docente suele tener respuestas disfuncionales, por ejemplo, puede mostrar poca empatía e insensibilidad hacia las dificultades de los estudiantes (Cordes & Dougherty, 1993; Ortega & López, 2004) y sus prácticas pedagógicas adquieren una rigidez que impide la incorporación de los conocimientos que aportan los estudiantes. Para evitar estas consecuencias negativas, es una prioridad mantener a los docentes motivados y con alta autoeficacia, y facilitarles la

participación en una red de soporte para que se desempeñen exitosamente bajo las condiciones adversas que suelen encontrarse en las escuelas rurales (Aranda, Aldrete & Pando, 2008; Chermiss, 1992; Jiménez Figueroa, Jara Gutiérrez & Miranda Celis, 2012). Una alternativa viable para ayudar al docente a hacerle frente a estas problemáticas complejas, es participar en un programa de acompañamiento, el que debería incluir una mirada a los procesos psicológicos que están involucrados en la práctica docente. En esta investigación, se exploran las concepciones de los acompañantes sobre el proceso de acompañamiento, sobre el desempeño docente y las dificultades que identifican en la implementación del proceso, procesos que son descritos a continuación.

La revisión bibliográfica sobre las concepciones evidencia los distintos abordajes y planteamientos realizados para delimitar y definir este constructo. Así, autores como Thompson (1982) presentan a las concepciones como una estructura general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. Ponte (1994), por su parte, señala que las concepciones podrían ser consideradas el plano de fondo organizador de los conceptos. Es decir, constituyen “mini teorías”, entendidas como cuadros conceptuales que condicionan la forma de abordar las tareas y se encuentran conectadas a las actitudes, las expectativas y “el entendimiento que cada uno tiene de lo que constituye su papel en una situación dada” (p. 195). Contreras (1998) considera que las concepciones refieren sobre las materias u objetos de enseñanza. Dicho autor, realiza una distinción entre las concepciones y las creencias, las primeras suelen tener un menor nivel de subjetividad porque hacen referencia a contenidos que los docentes conocen y manejan.

Para este estudio, se optó por trabajar desde la definición brindada por Moreno y Azcárate (2003) que se fundamenta en los aportes de Ponte (1994), Thompson (1982) y Llinares (1991) y plantea que “las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados,

conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.” (p. 267). Por ende, se consideran a las concepciones como representaciones de la realidad que la persona opera, son sistemas organizados de elementos cognitivos que presentan una relación lógica entre ellas, se adquieren evidentemente mediante la propia experiencia. Es así que se caracterizan por ser de naturaleza individual y de carácter irrefutable.

Las investigaciones realizadas sobre las concepciones docentes y el acompañamiento, que en el caso de las investigaciones anglosajonas recibe el nombre de “mentoring”, presentan varias líneas de investigación y algunas se presentarán a continuación. Es preciso señalar que en la tendencia general en las investigaciones internacionales sobre acompañamiento es centrarse en el desempeño del alumno, por lo que los trabajos enfocados a los docentes acompañados suelen ser más escasos.

Una primera línea de interés, que además suele contar con un mayor número de publicaciones, se orienta a identificar y analizar el rol regulador de las concepciones que manejan los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, y su relación con su práctica pedagógica (De Vicenzi, 2009; Feixas, 2010; Rodríguez de Moreno, 2002). En dichas investigaciones (De Vicenzi, 2009; Feixas, 2010; Rodríguez de Moreno, 2002) se encontró que por lo general la mayoría de docentes señala que sigue un lineamiento constructivista de la educación; sin embargo, en sus prácticas concretas aplican un modelo educativo tradicional. Estos docentes se conciben a sí mismos como poseedores del conocimiento y por lo tanto consideran que ocupan un cargo de autoridad sobre los estudiantes. Estas concepciones sobre la enseñanza repercuten en el comportamiento del docente, por ejemplo, para la planificación de la sesión de clase no incorporan adecuadamente las necesidades o particularidades de los estudiantes. Contrariamente, suele ser menor el porcentaje de docentes que son coherentes entre su discurso y su acción

pedagógica. Estos docentes facilitan oportunidades para la realización de aprendizajes significativos, articulando estrategias que se basen en las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. Si las concepciones de los docentes sobre la educación responden al modelo constructivista, entonces la interacción con los estudiantes se caracterizará por el dialogo continuo, el respeto y la incorporación de las necesidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza.

En los mismos estudios (De Vicenzi, 2009; Feixas, 2010; Rodríguez de Moreno, 2002), al indagar más profundamente sobre la formación y consolidación de las concepciones a lo largo de la trayectoria profesional del docente, se encontró que la formación de las concepciones no sólo es resultado de las experiencias previas de enseñanza, sino también de las interacciones y características del entorno académico y disciplinar de las instituciones donde se formaron y laboran los docentes. Estas investigaciones plantean que los proyectos de innovación y capacitación dirigidos a docentes no son exitosos, e incluso se evidencian resistencia a las nuevas propuestas por parte de los docentes, cuando no se identifica y trabajar partiendo del modelo de enseñanza que maneja el docente. Para esto, es necesario abordar las concepciones, representaciones y creencias.

La otra línea de investigación, que cuenta con una menor cantidad de estudios, trata de identificar las concepciones de los acompañantes. En este caso, algunas investigaciones realizadas (Franke & Dahlgren, 1996; Orland-Barak & Klein, 2005; Vaisanen, 2002), señalan que el acompañante suele tener una concepción definida y clara tanto sobre el proceso como en relación a las metas que se deben alcanzar. Estos autores señalan que las concepciones del acompañante pueden encontrarse alineadas o no a las concepciones que han construido los docentes acompañados, pero que aún hace falta realizar estudios para identificar la manera en que las concepciones de ambos influyen en el éxito o fracaso del proceso de acompañamiento.

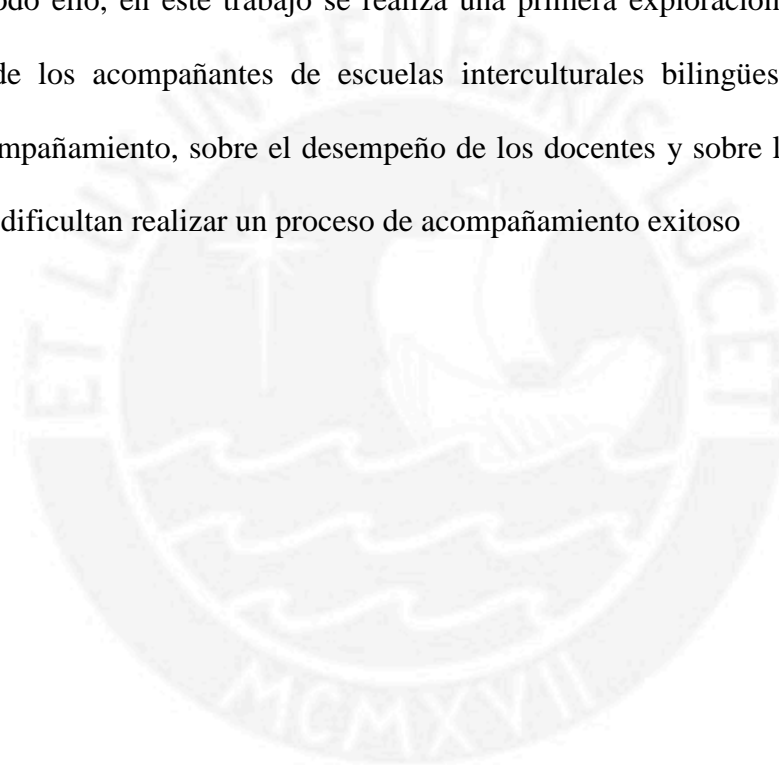
Asimismo, en estas investigaciones (Franke & Dahlgren, 1996; Orland-Barak & Klein, 2005; Vaisanen, 2002) se exploró, a través de las representaciones visuales, la posible conexión y el grado de coherencia entre las concepciones de los acompañantes sobre el diálogo con el docente durante el proceso de acompañamiento. Así, se encontró que la mayoría de los acompañantes perciben que el diálogo que mantienen con los docentes es un proceso colaborativo y democrático, donde cobra mayor importancia la reflexión y la interacción horizontal. Sin embargo, en el análisis de la conversación entre el acompañante y el docente se identifican comportamientos más prescriptivos y controladores. Por ejemplo, era el acompañante quien iniciaba la interacción mediante el empleo de preguntas, recomendaciones y ejemplos y de este modo, el acompañante señalaba cómo debería actuar el docente en la sesión de clase.

En la revisión de literatura especializada señalada, el rol del acompañante se caracteriza como dominante y directivo, y por este motivo se lo identifica como un “entrenador”, agente generador de cambios y con la responsabilidad de equipar con las herramientas pertinentes a los docentes para la mejora del desempeño de los estudiantes. Sin embargo, bajo este modelo se observan algunas dificultades, por un lado se produce un cambio en el enfoque del proceso de acompañamiento donde cuenta con mayor importancia el desempeño del estudiantes que la actuación del docente y por otro lado la intervención del acompañante es dar “recetas” para las diferentes situaciones que debe enfrentar el docente.

Finalmente, resulta importante que desde la psicología educativa se investiguen la forma en que las concepciones afectan el proceso de acompañamiento, con la finalidad de idear estrategias que permitan optimizar el proceso y logra mejores resultados. A diferencia de los estudios realizados en el extranjero, en el Perú las investigaciones sobre los distintos programas de acompañamiento se caracterizan por abordar exclusivamente los elementos pedagógicos de la práctica docente, o por tratarse de investigaciones que tienen como

finalidad realizar un análisis de los distintos de programas, por lo que se prioriza la evaluación de los procesos de implementación y las dificultades logísticas encontradas en dicho proceso. En estos estudios de deja de lado la exploración y análisis de procesos psicológicos involucrados.

Si bien estas investigaciones nacionales aportan a la discusión de la importancia de los proyectos y programas de acompañamiento, no incorporan, o mencionan muy superficialmente, la implementación de dichos programas en el contexto intercultural bilingüe. Por todo ello, en este trabajo se realiza una primera exploración y análisis de las concepciones de los acompañantes de escuelas interculturales bilingües sobre el propio proceso de acompañamiento, sobre el desempeño de los docentes y sobre los elementos que identifican que dificultan realizar un proceso de acompañamiento exitoso



MÉTODO

Objetivo

El objetivo de la investigación es explorar las concepciones que un grupo de acompañantes pedagógicos ha construido sobre el acompañamiento pedagógico y sobre el proceso de implementación de un programa de acompañamiento en escuelas EIB Shipibo-Konibo de Ucayali.

Participantes

Participaron de este estudio cinco acompañantes pedagógicos del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje, una mujer y cuatro hombres, pertenecientes todos al pueblo Shipibo-Konibo.

La selección de los participantes se dio de manera intencional, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y las características que estos deberían cumplir. Los criterios de inclusión de los participantes fueron pertenecer a un programa de acompañamiento en escuelas interculturales-bilingües ubicadas en la región Ucayali, participar en el implemento de dicho programa durante, al menos, un año académico, y pertenecer al pueblo Shipibo-Konibo.

Para mantener la confidencialidad y el anonimato, los participantes fueron informados de la reserva de la información proporcionada y aceptaron su participación y colaboración voluntaria por medio de la firma de un consentimiento informado (ver Anexo A), a través del cual se dio a conocer los objetivos de la investigación y la posibilidad de retirarse de la entrevista en el momento que lo deseen.

Los cinco acompañantes pedagógicos que participaron de este estudio, son parte del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA) para la mejora de las prácticas de enseñanza de docentes en escuelas focalizadas EIB Shipibo-Konibo, ubicadas en la región Ucayali. El pueblo Shipibo-Konibo se encuentra ubicado en las costas del río Ucayali y sus afluentes. De acuerdo a la última encuesta nacional realizada por el INEI, las comunidades de este pueblo alcanzan los 22. 517 habitantes (INEI, 2007).

Se asignó a cada participante un código (AP1, AP2, AP3, AP4 y AP5) con el que se los ha identificado en este estudio. A través del uso de una ficha de datos (ver Anexo B), se recabó información de cada uno relacionada a su formación como docente y acompañante pedagógico, la que se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1*Información de los Acompañantes Pedagógicos (AP) que participaron de este estudio*

	Acompañantes Pedagógicos				
	AP1	AP2	AP3	AP4	AP5
Profesión	Docente				
Institución de formación	Instituto Superior Pedagógico Bilingüe				
Ubicación de la Institución	Yarinacocha - Coronel Portillo - Ucayali.				
Año de inicio de estudios	1993	1992	1993	1988	1993
Años para terminar la carrera	5 años	6 años	5 años	5 años	5 años
Universidad de Formación	-	-	-	-	UNFV
Ubicación de la Universidad	-	-	-	-	Pucallpa
Año de inicio de estudios	-	-	-	-	2001
Años para terminar la carrera	-	-	-	-	3 años
Años de servicio	15 años	22 años	15 años	25 años	17 años
Modalidad en la que se formó	Básica Regular	Intercultural Bilingüe	Básica Regular	Básica Regular	Básica Regular
Nivel en el que se formó	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria
Condición	Contratado	Nombrado	Nombrado	Nombrado	Nombrado
Formación como acompañante	Sí	Sí	Sí	Sí	No

Tabla 1

Información de los Acompañantes Pedagógicos (AP) que participaron de este estudio (Continuación)

	Acompañantes Pedagógicos				
	AP1	AP2	AP3	AP4	AP5
Universidad de formación como acompañante		Cayetano Heredia			-
Modalidad y año en que se formó como acompañante		Diplomado (2013) 2da Especialidad (2014 – 2015)			-
Docentes a su cargo (2015)	8 docentes	9 docentes	10 docentes	9 docentes	8 docentes

Asimismo, se obtuvo información sobre los talleres y capacitaciones que recibieron los participantes cuando desempeñaban su rol docente y acompañantes pedagógicos, la que se describe a continuación.

Tabla 2

Capacitaciones recibidas por los Acompañantes Pedagógicos (AP)

Capacitaciones recibidas como DOCENTE (antes de asumir el rol de acompañante)					
	AP1	AP2	AP3	AP4	AP5
Nombre de la capacitación	Fortalecimiento de capacidades	Emergencia Educativa	La etno matemática	Elaboración de sesiones	Estrategias comprensión de texto
Institución encargada	PIP Proyecto de Inversiones	Asociación Profesores en Educación Bilingüe	PLANCAP	PELA	DRE – Gobierno Regional
Año	2009	1985	1998	2011	2009
Duración	5 días	5 días	5 días	5 días	3 días
Capacitaciones recibidas como ACOMPAÑANTE					
	AP1	AP2	AP3	AP4	AP5
Nombre de la capacitación	Estrategias de acompañamiento	-	-	Procesos de Acompañamiento Pedagógico	Sobre Comunicación y Matemática
Institución encargada	UNICEF	-	-	PELA	UNICEF – DRE
Año	2013	-	-	2013	2010 y 2011
Duración	5 días	-	-	5 días	1 semana por año

Técnicas de recolección de información

Ficha de datos sociodemográficos. Tuvo como objetivo recoger información sobre su trabajo como docente y acompañante (formación, años de experiencia, capacitaciones, etc.). Esta información permite contextualizar el análisis de las concepciones (ver Anexo B).

Entrevista cualitativa. Como técnica de recolección de información se realizó una entrevista cualitativa semi-estructurada (ver Anexo C), esta guía de entrevista se desarrolló según los criterios para la elaboración y aplicación de entrevistas cualitativas planteados por Vieytes (2004).

Este instrumento se orientó en su conjunto a explorar a profundidad las concepciones de los acompañantes sobre el proceso de acompañamiento, las dificultades propias de dicho proceso y las dificultades que observan en los docentes. La guía de entrevista fue revisada por 2 jueces externos, a quienes se les entregó la guía construida, el objetivo general de la investigación y los objetivos específicos de cada área de la misma. Luego de la evaluación de los jueces, se definieron los ítems y áreas finales que dieron como resultado la siguiente estructura de entrevista:

La guía de entrevista se dividió en tres grupos de preguntas generales, los cuales se detallan a continuación. El primero hace referencia a la concepción de acompañamiento, la comprensión de los pasos o fases que lo componen, los términos claves relacionados al proceso, las metas y objetivos del proceso de acompañamiento. Un ejemplo de pregunta de este grupo es la siguiente: ¿qué es para usted el acompañamiento?

El siguiente grupo de preguntas buscó conocer las experiencias de éxito o de fracaso más significativas para el participante en el proceso acompañamiento, las causas que el acompañante atribuye a dichas experiencias, y las dificultades percibidas. Un ejemplo de pregunta de este grupo es la siguiente: De las experiencias que usted ha tenido como acompañante, ¿recuerda alguna que haya sido exitosa? ¿Por qué la considera exitosa?

El tercer grupo de preguntas solicitó al participante sustentar quien considera tiene mayores responsabilidades para realizar un proceso de acompañamiento exitoso. Un ejemplo de pregunta de este grupo es la siguiente: Tanto el acompañante como el docente son importantes en el proceso, ¿pero quién crees que tiene más responsabilidad para que haya un buen proceso de acompañamiento?

Procedimiento

Fase de elaboración de guía de entrevista

La guía de entrevista fue elaborada a partir de los referentes teóricos y empíricos de la literatura sobre el proceso de acompañamiento pedagógico y sobre las concepciones. Esta guía fue evaluada y corregida por la asesora de esta investigación y por una especialista en acompañamiento.

Fase piloto

Debido al reducido número de acompañantes Shipibos EIB que trabaja en la región Ucayali, se realizó una entrevista inicial a un acompañante Asháninka de la misma región, con la finalidad de explorar el tipo de respuestas que se encontraría y asegurar la comprensión de las preguntas; con esta primera experiencia se realizaron ajustes en las secciones de la guía de entrevista.

Para la fase piloto, se contó con la participación de dos acompañantes pedagógicos que laboran en la UGE07 de Lima Metropolitana. Con sus respuestas se verificó si las preguntas y repreguntas contribuían al recojo de la información sobre los procesos psicológicos necesaria para esta investigación.

Fase de aplicación

Con el apoyo del Grupo de Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD) de la Pontificia Universidad Católica del Perú se contactó a un funcionario de la DRE de Ucayali, quien facilitó el contacto con el formador del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje. El formador del programa (persona encargada de capacitar y supervisar el trabajo de un grupo determinado de acompañantes) apoyó en las coordinaciones para realizar las entrevistas a los acompañantes pedagógicos.

Se realizó el viaje a la ciudad de Pucallpa el 14 de agosto del 2015 para realizar durante dos días las entrevistas, el primer día se entrevistó a dos acompañantes y a los tres restantes el día 15 de agosto. Durante las mismas, se entregó el consentimiento informado (Ver Anexo A), para su revisión conjunta de modo que se resuelvan todas las dudas del participante. Luego, se comenzó con la aplicación de la guía de entrevista donde las preguntas se fueron acomodando al discurso del docente.

Fase de análisis de datos

Una vez recabada la información, las entrevistas fueron transcritas y codificadas de manera manual. Se analizaron de modo que se identificó las ideas más relevantes para organizar los contenidos y realizar una organización de los mismos, de acuerdo a los criterios considerados durante la construcción de la guía de entrevista.

En el análisis se buscó identificar tanto aspectos comunes al discurso de los acompañantes de escuelas EIB entrevistados, como las particularidades de cada uno. Se realizó una categorización manual, obteniendo viñetas representativas a partir de las entrevistas examinadas.

Fase de validación de códigos y categorías

Para asegurar el rigor científico de la investigación, las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas de manera independiente por el investigador y la asesora de

tesis, para luego compartir los resultados y llegar a conclusiones comunes. En este proceso, se analizó la información y se clasificó en categorías, las cuales fueron luego cotejadas para obtener confiabilidad. Cuando hubo discrepancia en la asignación de la información, esta fue discutida hasta llegar a un consenso. La información quedó organizada en las categorías siguientes: definición de acompañamiento, su propio rol como acompañantes y las dificultades percibidas identificadas tanto en el propio proceso, como en relación al docente acompañado.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se organizan del siguiente modo: primero, se presentan las concepciones que han desarrollado los acompañantes sobre el proceso de acompañamiento. A continuación se desarrollan sus concepciones y expectativas en relación al docente acompañado. Finalmente, se analizan los elementos que dificultan lograr el éxito en el proceso de acompañamiento de acuerdo a las percepciones de los acompañantes.

Según la información obtenida en las entrevistas, se observa que la concepción de los acompañantes sobre el acompañamiento se caracteriza por considerarlo un proceso de una sola vía, donde el docente acompañando “recibe” la información que trae el acompañante para la mejora de su práctica pedagógica. En este proceso, los acompañantes aparentemente no consideran posible que los docentes acompañados puedan lograr aprendizajes propios y ser autónomos al construir su aprendizaje; los acompañantes llevan de antemano toda la información necesaria y soluciones a problemas tipo receta, ya preparadas para ser “entregadas” al docente. No se considera al proceso de acompañamiento como un espacio para la construcción de nuevo conocimiento de acuerdo a las necesidades del docente acompañado. Por ejemplo, esto se aprecia en las viñetas siguientes:

“El acompañamiento es ayudar a los maestros en sus debilidades...” (AP1)

“El acompañamiento es un proceso que recibe el docente para fortalecer sus capacidades pedagógicas” (AP2).

En estos casos, la manera en que los acompañantes conciben el proceso hace énfasis en que el docente “recibe” y es “ayudado”; si bien se reconoce que muchos docentes requieren soporte para llevar a cabo con éxito su labor pedagógica, estos términos

caracterizan al docente como una persona sin agencia para proponer, construir y apropiarse de conocimientos, herramientas y estrategias.

Además, esta concepción contradice no solo el marco conceptual que sustenta los procesos de acompañamiento (Montero, 2011) sino también los lineamientos encontrados en los Protocolos para los Acompañantes Pedagógicos (MINEDU, 2014a). Como se ha visto, Imbernon (2007), Vezub y Alliaud, (2012) indican que los acompañantes deben aplicar una serie de andamiajes para que los profesores puedan realizar ellos mismos la identificación de necesidades y limitaciones en sus prácticas pedagógicas y asumir los riesgos de incorporar nuevas estrategias y herramientas para fortalecer sus capacidades. Siguiendo esta línea, los documentos del MINEDU que dan soporte a los acompañantes (2014a, 2014b) señalan que la labor del acompañante es fomentar la autonomía del docente acompañado y apoyar en la consolidación del hábito de reflexión continua sobre la propia acción. En este proceso de reflexión, el acompañante debe incluir diversos escenarios y situaciones para que el docente realice el análisis de la pertinencia socio-cultural de su acción pedagógica, de los supuestos detrás de su accionar y de la construcción conjunta de alternativas de cambio. Por lo tanto, puede concluirse que hay una brecha entre lo que se plantea como el modo más eficaz de llevar a cabo el proceso de acompañamiento y lo que los acompañantes realmente hacen en el trabajo con los docentes.

Un segundo resultado tiene que ver con las expectativas de los acompañantes sobre los docentes a los que acompaña. Así, consideran que los docentes se caracterizan por tener un pobre desempeño y ponen el énfasis en las limitaciones de su práctica, descuidando la identificación de las potencialidades o buenas prácticas para trabajar sobre ellas. Por ejemplo, es común que digan cosas como:

“Digamos en su sesión de aprendizaje que el desarrolla a veces no cumple con los procesos pedagógicos y no se centra en las capacidades y en los indicadores que el selecciona, no desarrolla

como debe de ser. Digamos, un ejemplo, en matemática ahora el enfoque es por resolución de problemas y muchas veces el docente solo llena los ejercicios algorítmicos, en sí no está brindando a los niños en sí lo que es la resolución de problema.” (AP1)

“No puede ser exitoso porque a veces el mismo docente no trabaja, no aplica. Por ejemplo el uso de materiales, simplemente trabaja de manera tradicional, no se evidencia como tenía que trabajar.

(Además) el docente no domina los temas curriculares, no tiene ese dominio. El maestro también falta el dominio del uso de las rutas de aprendizaje, no domina las capacidades, las competencias...” (AP5)

La repercusión de esta concepción sobre los docentes acompañados puede ser entendida si se remite al estudio clásico de Rosenthal y Rubien (1978) sobre como las expectativas y creencias que una persona tiene sobre otra pueden influir en su rendimiento. Este proceso es conocido como efecto Pigmalión. La investigación ha demostrado que el aprendizaje será más eficaz, si los profesores tienen expectativas positivas sobre el desempeño de los estudiantes y los perciben capaces de aprender (Rubie-Davies, 2010; Rubie-Davies, Hattie & Hamilton, 2006), y que estas expectativas los hacen diseñar tareas académicas más eficaces y comunicarse mejor con los estudiantes (Brophy, 1979). Lamentablemente, la investigación indica que los docentes tienen menores expectativas con los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, así como con los que provienen de grupos étnicos minoritarios o marginados (Becerra, 2011; Becerra, 2012; Becerra, Mansilla & Tapia, 2009; Becerra, Tapia; Barría & Orrego, 2009; Rubie-Davies, 2010). Se sabe también que sobre estos estudiantes las expectativas tienen mayores efectos en términos de rendimiento académico, si se les compara con estudiantes de estratos socioeconómicos altos (Jussim & Harber, 2005; Jussim, Smith, Madon & Palumbo, 1998).

Resultaría entonces posible que las expectativas negativas de los acompañantes sobre los docentes acompañados condicionen su práctica pedagógica y repercuta negativamente en su desempeño.

Las exigencias y expectativas con las que se encuentra el docente dentro del sistema educativo son determinantes para el mantenimiento de la autoconfianza para que se desempeñen de manera óptimas y eficaz (Woolfolk, 2006). Las creencias de autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo y la perseverancia durante la ejecución de las actividades que se deben realizar, así como las reacciones emocionales, principalmente las relacionadas con el estrés y la ansiedad (Reeve, 2003). De esta forma, la persona estimará si podrá o no lograr la meta que se ha fijado a pesar de las adversidades.

Las expectativas que tienen las autoridades encargadas de diseñar los programas educativos repercuten en el desempeño, valoración de las funciones y en la identidad del docente. De este modo, cuando dichos programas de formación docente terminan responsabilizándolos por el bajo desempeño o por las calificaciones desaprobatorias de los estudiantes, los docentes suelen responder con enojo y resistencia. Además experimentan diversos grados de frustración ante la dificultad que significa revertir dichos resultados y, en consecuencia, suelen rendirse y dejan de participar en los programas de formación (Darby, 2008; Fanfani, 2006). Por el contrario, cuando se tiene la concepción que los docentes deben participar en la solución de la problemática, los docentes suelen considerarse sujetos a la altura del desafío, considerándose capaces de lograr exitosamente las tareas trazadas (Avalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010).

En el siguiente grupo de resultados, se presentan una serie de elementos del propio proceso de la implementación del acompañamiento que los profesores acompañantes perciben como dificultades que les impiden lograr un proceso exitoso. Estos elementos se han clasificado en dos grupos. El primero alude a las dificultades que los acompañantes encuentran en el propio proceso de acompañamiento, y el segundo expone las dificultades percibidas en relación con el docente acompañado. En la tabla siguiente se presenta la

descripción de las subcategorías reportadas por los acompañantes como dificultades del propio proceso de acompañamiento:

Tabla 3

Sub-categorías de dificultades percibidas por el acompañante en relación al proceso de acompañamiento

Sub-categoría	Contenido
Condiciones de tiempo y carga laboral	Esta categoría se refiere al tiempo efectivo con el que cuenta el acompañante para realizar su labor de acompañamiento, y a la carga laboral del docente (por ejemplo, el estar en una escuela multigrado o el número de niños a los que debe atender en aula), lo que afecta las demandas y tareas que debe asumir el acompañante.
Dificultades de Logística	Se refiere a aquellos aspectos del proceso que soportan el trabajo de acompañamiento y lo hacen más o menos eficaz (por ejemplo, dificultades de transporte para llegar a las comunidades donde realizan el acompañamiento, etc.).
Ausencia del acompañado	Se refiere a la inasistencia del docente acompañado que por diversas razones no está presente en el aula. Esto hace que el acompañante se vea imposibilitado de cumplir su función.
Poca formación del acompañante	Se refiere a las dificultades que experimentan los acompañantes como resultado de la poca formación recibida para desempeñarse en un contexto educativo intercultural y bilingüe. Abarca también las dificultades de interacción personal, para las que consideran no tener formación.
Percepción subjetiva de poca valoración de su función	Hace alusión al modo en que los acompañantes perciben el tipo de valoración de las autoridades de la región hacia ellos, hacia el trabajo de acompañamiento, y hacia la educación intercultural bilingüe.
Rol de las autoridades	Se trata de la percepción del acompañante sobre las acciones que deben realizar las autoridades de la comunidad y el director de la escuela para garantizar que los niños realicen sus deberes escolares y que la escuela sea un contexto que propicie las buenas relaciones entre los diversos actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.
Problemas de involucramiento de la familia	Este aspecto hace referencia a la percepción del acompañante sobre la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza de sus hijos, y a las actitudes que presentan frente a la educación intercultural bilingüe.

A continuación, en la Tabla N°4 se presenta el desagregado de elementos identificados por los acompañantes como dificultades en el proceso de acompañamiento, organizados según las categorías de la Tabla N° 3:

Tabla 4

Detalle de dificultades percibidas por el acompañante en relación al proceso de acompañamiento

Categoría	Detalle de categoría	Acompañante Pedagógico				
		AP1	AP2	AP3	AP4	AP5
Condiciones de tiempo y carga laboral	1. Los acompañantes cuentan con poco tiempo para trabajar con los docentes.	X			X	X
	2. Excesivo número de niños para un solo docente, lo que no permite alcanzar los objetivos de la sesión de aprendizaje.	X		X		
Dificultades de Logística	1. Peligro en el viaje a las comunidades, precariedad de las vías de transporte.	X			X	X
	2. Dificultad y demora en el traslado, el programa no cuenta con una movilidad propia.				X	X
	3. Designación errónea del docente a una institución educativa.	X				
	4. No hay presupuesto para el programa de Acompañamiento Pedagógico del PELA en la región.	X				
Ausencia del acompañado	1. Inasistencia a la institución educativa de los docentes acompañados por viajes a la ciudad.				X	X
	2. Ausencia de docentes acompañados en el aula porque no hay un contrato oportuno.	X				X
Poca formación del acompañante	1. El acompañante no cuentan con formación para desempeñarse como tal en el contexto EIB.			X		X
	2. Dificultad del acompañante para asesorar a un docente de la misma edad.			X		X

Tabla 4

Detalle de dificultades percibidas por el acompañante en relación al proceso de acompañamiento (Continuación)

Categoría	Detalle de categoría	Acompañante Pedagógico				
		AP1	AP2	AP3	AP4	AP5
Percepción subjetiva de poca valoración de su función	1. Percepción del acompañante de que su trabajo no es valorado por las autoridades de la región.	X				
	2. Las autoridades de la región están en contra de la EIB por lo que colocan a docentes monolingües.			X		
	3. No hay interés de las autoridades por realizar acompañamiento en el nivel inicial.			X		
	4. Las autoridades no valoran la diversidad lingüística y cultural.			X		
Rol de las autoridades	1. Las autoridades de la comunidad no controlar a los niños fuera del horario escolar; los niños se encuentran pendientes de los “realities” de la televisión y no terminan sus labores escolares.	X	X			X
	2. El director no promueve un buen clima institucional dentro de la escuela, tiene celos del desempeño de otros docentes.					X
Problemas de involucramiento de la familia	1. Las familias están en contra de la Educación Bilingüe.	X				X
	2. Los padres no participan en el proceso de aprendizaje de sus hijos porque realizan sus actividades cotidianas.		X			
	3. Los padres no invierten económicamente en la educación de sus hijos.		X			
	4. Los padres no pueden apoyar en las tareas de sus hijos porque son analfabetos.			X		X
	5. Los padres no mandan a sus hijos a la escuela.				X	

En la tabla siguiente se presenta la descripción de las subcategorías reportadas por los acompañantes como dificultades en relación al docente acompañado:

Tabla 5

Sub-categorías de dificultades percibidas por el acompañante en relación al docente acompañado

Sub-categoría	Contenido
Dificultad con el idioma	Esta categoría hace referencia a la dificultad identificada por los acompañantes en relación al limitado dominio del español que demuestran los docentes.
Pobre formación previa de los docentes	Hace mención a las dificultades que identifican los acompañantes en relación a la limitada formación previa de los docentes, por ejemplo, en el dominio de las bases teóricas de enseñanza-aprendizaje, el uso pertinente de las estrategias pedagógicas y el dominio de los conocimientos culturales locales.
Bajo desempeño de los docentes	Se refiere a las dificultades relacionadas a las acciones concretas que el docente no realiza para la planificación y desarrollo de la sesión de clase. Por ejemplo, no lee los materiales pedagógicos necesarios para la planificación y durante la clase no usa los materiales pedagógicos.
Actitudes negativas de los docentes	Hace referencia al rechazo que expresan los docentes frente al programa de acompañamiento.
Dificultades físicas y personales de los docentes	Esta categoría trata sobre las limitaciones físicas que presentan los docentes de mayor edad para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de los problemas personales de los docentes.

En la Tabla N°6 se presenta el desagregado de elementos identificados por los acompañantes como dificultades en relación al docente acompañado, organizados según las categorías de la tabla 5:

Tabla 6

Dificultades percibidas por el acompañante en relación al docente acompañado

Categoría	Detalle de categoría	Acompañante Pedagógico				
		AP1	AP2	AP3	AP4	AP5
Dificultad con el idioma	1. Dificultad para interpretar palabras en español utilizadas en los documentos oficiales del MINEDU.	X	X			
	2. El diseño curricular EIB se encuentra en español.	X				
Pobre formación previa de los docentes	1. Pobre formación en las bases teóricas del proceso enseñanza-aprendizaje.		X		X	
	2. Pobre formación para el diseño de una sesión de aprendizaje.	X		X		X
	3. Pobre formación sobre el uso de estrategias pedagógicas.	X	X			
	4. Pobre formación sobre los saberes culturales de las comunidades donde labora.				X	X
Bajo desempeño de los docentes	1. El docente no lee los materiales pedagógicos enviados por el MINEDU.		X			
	2. Enseña a través del método tradicional.		X	X	X	X
	3. No planifica su sesión de aprendizaje.	X				X
	4. No usa los materiales pedagógicos.					X
Actitudes negativas de los docentes	1. Los docentes rechazan el programa PELA.	X			X	
	2. Los docentes de mayor edad están preocupados por su jubilación, no quieren capacitarse o participar en el programa.			X	X	
	3. Los docentes pierden la confianza de la población.					X
Dificultades físicas y personales de los docentes	1. Problemas personales del docente que dificultan su desempeño.	X				
	2. Los docentes de mayor edad no rinden físicamente, no pueden realizar actividades dinámicas con los estudiantes.		X			
	3. Los docentes pierden su identidad como Shipibos, no participan en las costumbres y rompen su relación con la comunidad.				X	

Como puede apreciarse, dentro de la categoría *condiciones de tiempo y carga laboral* los acompañantes perciben que cuentan con poco tiempo para realizar el trabajo de acompañamiento con efectividad. En los lineamientos del programa PELA se señala que el acompañante debe planificar una visita mensual al docente acompañado. El objetivo de la visita inicial es realizar un diagnóstico de la práctica pedagógica educativa del docente; a partir de la segunda visita el acompañante puede quedarse hasta un máximo de dos días por mes para trabajar las necesidades identificadas. Este tiempo máximo designado para el acompañamiento, de máximo dos días, resulta inadecuado para ellos porque, tal como reportan, la constancia y compromiso del docente con su trabajo parece depender de la presencia y monitoreo del acompañante:

“La dificultad es que es poquísimo tiempo el que uno está con ellos, es poco tiempo que tú estás con el docente. Tú estas dos días y en dos días ellos lo han hecho excelente, te has desaparecido y no sabes nada. Regresas otra vez y están en lo mismo, llegas y se arregla un poco, vuelves e igual encuentras.” (AP1).

“Porque puede ser que se prepare el docente cuando el acompañante va, pero cuando no está regresa a la metodología tradicional.” (AP4).

“...cuando estamos en el taller ellos (los docentes acompañados) dicen ‘sí vamos a trabajar’ pero cuando el docente llega regresa solo a la comunidad se cambia de lo que hemos trabajado (juntos)... una vez que regresa a la comunidad es muy diferente. Y eso hasta ahora no me explico por qué, de repente la mala costumbre, el maestro tiene pereza eso es lo que siempre veo. Cuando le pregunto al maestro me responde que ‘sí voy a hacer la próxima vez, en la próxima actividad sí voy a hacer’, tienes que hacer le digo.” (AP5).

Los acompañantes señalan que el tiempo no es suficiente para lograr los objetivos del proceso. Como señala una investigación realizada en Estados Unidos sobre la efectividad de un programa de acompañamiento a docentes universitarios (Smith & Ingersoll, 2004), uno de

los factores predictores de fracaso era el poco tiempo compartido para la planificación. Este espacio resulta esencial para la coordinación de métodos de trabajo, construcción de objetivos, seguimiento y cumplimiento de compromisos y fortalecimiento del vínculo entre el acompañante y el docente acompañado. Para lograr un verdadero cambio en las prácticas docentes resulta fundamental poder incrementar el número de visitas al mes. Esta propuesta se basa en la literatura sobre el proceso de aprendizaje, donde se señala que para asegurar que el aprendiz pueda procesar, reconstruir y reflexionar sobre la nueva información es necesario que se dosifique en varias sesiones, en lugar de trabajarse intensamente la nueva estrategia, técnica o información en una sola sesión (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willingham, 2013).

Asimismo, los acompañantes han identificado que es necesaria su presencia de manera constante e ininterrumpida para que se mantengan los nuevos comportamientos, por ejemplo en mantener la costumbre de planificar previamente sus sesiones. La investigación indica que el cambio en la conducta y en procesos cognitivos se debe muchas veces a la presencia del investigador, en este caso del acompañante, por lo que ante la ausencia del mismo se pierde el avance realizado. Por ejemplo, Kohlberg y colaboradores trabajaron en escuelas buscando estimular el desarrollo moral de un grupo de niños hacia la siguiente etapa de juicio moral (Reimer, 1997; Linde Navas, 2009). Inicialmente se comprobó el éxito de la intervención, pero cuando el investigador se retiró del proceso los profesores no continuaron con el programa (Kohlberg, Power & Higgins, 1997, pp. 51), lo que quiere decir que la presencia del investigador era crucial para que se dieran los procesos y estos no se lograron afianzar y realizarse de forma autónoma. De modo similar a lo que perciben los acompañantes citados, los cambios logrados en las prácticas pedagógicas del docente suelen mantenerse solo cuando se asegura la presencia del acompañante. Según lo identificado en el discurso de los acompañantes entrevistados, esto revela la poca capacidad del docente para

trabajar autónomamente. Para identificar otras variables que puedan explicar este proceso se deberá realizar observaciones y entrevistas a profundidad.

También, dentro de la misma categoría de condiciones de tiempo y *carga laboral*, existe la percepción de que al tratarse de aulas multigrado la carga laboral aumenta para docentes y acompañantes. En este contexto, el docente debe incorporar a todos los niños de diversos grados en el desarrollo de una misma actividad que se caracterice por contar con distintos grados de dificultad, y debe prestar una atención diferenciada a los estudiantes según el nivel al que pertenezcan. Sin embargo, esto, que es una labor altamente compleja, no se suele llevar a cabo por limitaciones del contexto y de su formación inicial como docentes. A continuación se recoge el testimonio de algunos acompañantes sobre esta situación:

“...imagínate son casi como 45 alumnos y el aula es repletito de niños... hay una dificultad bien grande como dice el maestro, puedo dominar toda el aula pero siento que no logro lo que quiero lograr me dice, porque son demasiados niños.” (AP1).

“Por la carga de niños, se tiene que manejar las aulas de ritmo diferencial, por diferencia de grado. Hay estilos de ritmos de aprendizaje de los niños. No impide sino que es más que los docentes, nosotros como acompañante le ayudamos pero en sí en sí el docente no logra, con unidocente no logra, logra un porcentaje de los alumnos pero no el total de la clase.” (AP1).

Las dificultades descritas en relación a las escuelas multigrado también fueron identificadas por diversos investigadores (Ames, 2004, Bustos, 2010, Boix & Bustos 2014; Salcedo, Mojica, Báez, Grajales & García, 2010; Santos, 2011; Uttech, 2001), quienes encontraron que la planificación curricular en aula multigrado, orientada a adecuar el trabajo escolar a diferentes ritmos del alumnado, sigue siendo una de las tareas más difícil para el docente. El currículo con el que trabajan los docentes debería detallar las continuidades de los logros pedagógicos que se buscan obtener a lo largo de los ciclos. Al no ser así, el docente no

logra identificar las posibilidades de planeamiento curricular multigrado, por ejemplo identificar actividades de aprendizaje adecuadas que permitan a niños de distintos grados desarrollar habilidades específicas a su nivel.

En este proceso de planificación, se reportan que los docentes no cuentan con el suficiente apoyo de las instancias locales y regionales para desarrollar el planeamiento curricular multigrado, pues tanto las autoridades educativas como los docentes en el Perú han sido formados para realizar dicho planeamiento sobre la base del aula monogrado (Ames, 2004; Hunt, 2004). Asimismo, se encontró que los docentes reportaban no contar aún con los lineamientos regionales necesarios para la diversificación en el contexto intercultural bilingüe, o, si cuentan con el material para realizar dicho proceso no han sido capacitados en su uso. En conclusión, se observa que el docente se ve obligado a lidiar solo con la diversificación, las características del contexto, la programación curricular y las estrategias multigrado. Se podría decir entonces que la diversificación curricular se realiza para cumplir un requerimiento administrativo y no cumple con su función pedagógica.

Adicional al desgaste cognitivo y afectivo que sufre el acompañante por la alta carga laboral, también hay elementos externos que repercuten en su bienestar. Por ejemplo en la categoría de *dificultades de logística*, de acuerdo al testimonio de algunos acompañantes, uno de los elementos que les causan estrés es la falta de movilidad disponible para el transporte y el peligro que encuentran en el trayecto a las escuelas. Esto se ejemplifica a continuación:

“...el lugar que me he ido el año pasado es bien dificultoso, he tenido que caminar una hora sola incluso me he encontrado con un cementerio. Tu vete siendo mujer encontrarte con un cementerio, te quieres morir, ve pasa esa cocha inmensa, con un palito así que vas picando, picando, vaya que pises en falso. ¿Tú crees que no hay boas?, hay muchas cosas...” (AP1).

“En mi zona de intervención es una zona muy lejana que la movilidad no es constante, tienes que esperar tres días para que haya ingreso, tienes que esperar para los colectivos para llegar a ese lugar.

Por ejemplo, planificando la intervención para el lunes pero el lunes recién se está saliendo, un retraso de un día, son esas cosas que nos dificultan el proceso de acompañamiento.” (AP4).

“A veces quedaba esperando el bote, 3 días, 4 días no pasaba bote, pasaba pero de madera que se demora, no es seguro.” (AP5).

Como se señala en los clásicos estudios de Maslow (1970), cuando no se satisfacen la necesidad de seguridad y de bienestar, no se puede iniciar el proceso de compromiso de la persona, ni iniciar su involucramiento y motivación en el cumplimiento de sus funciones laborales.

Otro elemento vinculado a la inseguridad, aunque de otra naturaleza, es la demora en la asignación de los recursos económicos para asegurar la continuidad del programa, y por ende realizar la contratación oportuna de los acompañantes. Por ejemplo, la experiencia en el grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, que tiene un proyecto de investigación con acompañantes pedagógicos en la región Ucayali, nos muestra las serias deficiencias del programa. Por ejemplo hasta el mes de mayo del 2016 no han salido las partidas para financiar ningún viaje de los acompañantes a las escuelas asignadas, por lo que hasta casi la mitad del año ni siquiera han podido realizar el primer viaje del diagnóstico.

Si bien en el periodo 2011-2016, el estado y la administración educativa apuestan e impulsan políticas, programas y actividades con la finalidad de fomentar el desarrollo profesional (Díaz Bazo et al., 2015), se evidencia en la situación descrita que las limitaciones en la asignación del presupuesto limita la efectividad del programa para cumplir sus objetivos. Además, esta situación de incertidumbre afecta la motivación y compromiso de los acompañantes con su rol y funciones. Lo señalado se ejemplifica en las siguientes viñetas:

“Mira, por ejemplo, ahora no hay presupuesto en la región. Dice que hay simplemente 7 mil que ni siquiera cubre a todos los acompañantes. O sea, prácticamente nosotros estamos trabajando hasta fines de septiembre y ellos están buscando para que nos paguen y chau, como si no hubiese pasado nada.” (AP1).

Esta situación es una problemática debido a que las investigaciones sobre desempeño laboral (Faria, 1995; Pedraza, Amaya & Conde, 2010) demuestran que es fundamental brindar estabilidad laboral porque de eso dependerá el desempeño de los trabajadores, lo cual es un elemento predictor de la efectividad y éxito de una organización. Ante una mayor estabilidad laboral se genera en la persona mayor tranquilidad, salud, motivación y un buen estado emocional; además que se comprometerá aún más con sus labores (Durán, 2010; Huicho, Canseco, Lema, Miranda & Lescano, 2012; Moreno-Jiménez, Ríos-Rodríguez, Canto-Ortiz, San Martín-García & Perles-Nova, 2010).

Una siguiente concepción sobre las dificultades que encuentran en relación al proceso es la *Ausencia del acompañamiento* como resultado de un proceso administrativo deficiente, que se evidencia en la asignación de plazas de escuelas que se encuentran en las comunidades a los docentes que viven en las ciudades, en la demora de contratos y en la necesidad de los docentes de viajar a las ciudades para realizar trámites personales en la UGEL. Esto lo señalan los siguientes acompañantes:

“... la inasistencia de ellos (los docentes), esa es la debilidad de ellos. Es cuestión geográfica, puede ser, en la zona es lejana, la zona donde intervengo tienes que bajar horas tanto para salir y para entrar es igualito. (Los acompañantes que) son de la ciudad, en la ciudad tienen hijos, compromisos, eso dificulta la asistencia. (Los docentes) que viven en las comunidades a veces tiene que bajar a la ciudad a cobrar y se nota que como dije que es cuestión de la movilidad, para entrar y para salir.” (AP4).

“No es que el docente quiera faltar sino es que tiene que estar en Pucallpa, las autoridades de la comunidad acompañando al profesor para presionar a la UGEL (de tramitar resolución del docente) Ahora ya está con la resolución en la mano, ya salió y ya más tranquilo regresa a trabajar, pero ¿qué

pasó los otros meses?, tuvo que estar faltando y viendo su caso, ¿quién va a ver su caso (en la UGEL)?, solo él puede.” (AP5).

Es necesario señalar que estas percepciones de inasistencia del docente no solo pertenecen a este grupo particular, esta situación se presenta a nivel regional y nacional. En el caso de Ucayali, de acuerdo al reporte del Semáforo escuela (Minedu, 2015) la asistencia de docentes se encontraba en una situación denominada deficiente, donde el porcentaje de asistencia el mes de Noviembre donde de la UGEL Coronel Portillo fue de 87.9% mientras que para la UGEL Padre Abad fue de 75.4%.

Por otro lado, los docentes manejan la concepción de que la formación previa, o inicial, de los docentes ha sido limitada, y que esta situación repercute tanto en el desempeño del docente y en el logro de los objetivos del proceso de acompañamiento. Por ejemplo señalan que los docentes acompañados no han sido formados en el conocimiento y manejo de las bases teóricas, como se muestra a continuación:

“Algunos maestros se han formado muy poco de bases teóricas, sobre el aprendizaje que dicen los estudiosos, eso falta la base teórica. Algunos docentes no tienen sus bases teóricas, que dice Vygotsky sobre la educación, que dice Piaget sobre la educación. Entonces estas bases teóricas nos permite fortalecer lo que estamos trabajando, si no tienes esas bases teóricas vas a hablar en vano, en vacío, sin tener en cuenta qué es lo que dicen los investigadores.” (AP2).

“El docente tiene que tener ese conocimiento teórico de esos procesos porque una sesión de aprendizaje tiene partes y en una sesión tiene sus procesos pedagógicos, y esos procesos tienen su sustento teórico. Que conozca más porque en eso a veces tiene un vacío, por su formación antigua, la formación en los institutos pedagógicos no lo han formado así, solo enseñado al docente la cuestión metodológica de seguir en diversas áreas.” (AP4).

Consecuentemente los acompañantes consideran que los docentes emplean metodologías tradicionales, las cuales no propician actividades para la participación activa y la construcción del conocimiento por parte de los alumnos, lo que ejemplifican en las siguientes viñetas:

“Enseñaba con un método tradicional, que no incluye el enfoque pedagógico. En matemáticas por ejemplo primero escribe en la pizarra, no lo simboliza, escribe los números en la pizarra y dice ‘este es 1, este es 2...’ y no lo gráfica, entonces la tarea que da es ‘mañana me tienes que aprender del 1 al 9’. Eso es antipedagógico, no lo gráfica, ‘1 ¿por qué es 1?, este 2 ¿por qué es 2?’... eso no hace...” (AP2).

“En los mayores es más tradicional, solo en la pizarra, como que los niños no participaban mucho.” (AP3).

“Enseñaban en forma tradicional el aprendizaje, la enseñanza era en forma tradicional. No se partía de la realidad, del contexto del niño sino que había un texto ya elaborado por ellos pero no enfocaba los conocimientos que ya tenía el niño o lo que habían trabajado antes.” (AP4).

“No puede ser exitoso porque, a veces, por ejemplo en el uso de materiales, simplemente trabaja de manera tradicional, no se evidencia como tenía que trabajar. En muchos casos se veía que no lo utilizaban (los materiales) solamente el maestro usaba la pizarra, la tiza y los niños simplemente copiaban, era la forma de trabajar en enseñanza tradicional.” (AP5).

Asimismo, como se observa en las siguientes viñetas, los acompañantes consideran que la limitada formación dificulta no solo el logro de los objetivos del programa de acompañamiento, sino el diseño adecuado de las sesiones de aprendizaje por parte de los docentes.

“Como él dice, en la universidad a él no le enseñaron hacer una sesión, simplemente a ellos ya le daban hecho, será como un esquema para llenar pero así. Y ahora él lo ve muy difícil, ‘¿cómo se hace una sesión de aprendizaje?’.” (AP1).

“Por ejemplo te digo en la planificación, en las sesiones de aprendizaje, planificación diaria del docente, la situación es que los docentes EIB no teníamos, no nos enseñaron una sesión de aprendizaje propio, los esquemas, los insumos que debía haber.” (AP3).

“...el docente no domina los temas curriculares, no tiene ese dominio. Entonces tenemos que trabajar mucho de acuerdo a las rutas de aprendizaje, de las competencias, de las capacidades tanto en el área de comunicación y de matemática. El maestro también falta el dominio del uso de las rutas de aprendizaje, no domina las capacidades, las competencias porque no se enseñó. Pero frente a esto trabajamos en los talleres hacemos conocer a los docentes para que puedan manejar bien.” (AP5).

La falta de formación se hace evidente para los acompañantes cuando hacen las sesiones de acompañamiento. Por ejemplo dicen:

“...claro porque a veces dicen ‘sí profesora yo no hago mi sesión de aprendizaje, sí lo hago pero me falta mucho para mejorar, o sea ellos sí te dicen la verdad.’” (AP1).

“Pero siempre la costumbre es que cuando nosotros llegamos al aula vemos que la planificación no coincide con las capacidades, no coincide con los indicadores que hay que trabajar...” (AP5).

Otra concepción que manejan los acompañantes sobre el pobre desempeño de los docentes, se relaciona a que no cuentan con el currículo EIB en su lengua, motivo por la cual no planifican adecuadamente sus sesiones de clase como se reporta:

“...porque como nosotros tenemos nuestro propio diseño curricular también tenemos, es acorde a nuestra realidad pero en castellano. A veces se entiende bien pero otras veces no, entonces esa es la dificultad. Creo que sería importante de repente que haya un diseño curricular en el idioma para que los maestros puedan entender...” (AP1).

Los acompañantes señalan que los docentes no conocen las estrategias pedagógicas necesarias que se encuentren en concordancia con la propuesta educativa del estado:

“Los libros también le ayudan al niño, por ejemplo los libros del MED que llegan, lo que pasa es que el docente a veces no sabe cómo utilizarlo.” (AP1).

“El problema de la dificultad del maestro es que él mismo no sabe formular esas preguntas, la dificultad es eso.” (AP1).

“Entonces para él es algo nuevo, me dice ‘profesor que debo de hacer’, ‘profesor recién yo estoy viendo esto de las estrategias’...” (AP2).

“Lo que falta es mejorar su estrategia, colocar su estrategia, eso es lo más difícil. Uno puede poner su competencia, su capacidad o su indicador pero la estrategia es la más difícil.” (AP2).

Y por esta razón los docentes tienen dificultades y son poco flexibles para incorporar los materiales proporcionados por el Ministerio de Educación, podría suceder además que hay poca disponibilidad y limitado acceso a capacitaciones oportunas y pertinentes para los docentes EIB.

“Si no se apropia de este instrumento [instrumentos didácticos que nos manda en Ministerio], ¿cómo lo va a aplicar, cómo va a saber? No le va a poder enseñar a sus niños como está establecido por ejemplo en la ruta de aprendizaje. Para poder enseñar en una comprensión de texto, por ejemplo en la ruta viene todo, ahí está todo, ahí está el plan del proceso lector. Si es que el docente no lee el proceso lector o la estrategia no va a poder desarrollar la comprensión de texto porque no lee, no sabe.” (AP2).

“No puede ser exitoso porque a veces el mismo docente no trabaja, no aplica. Por ejemplo el uso de materiales, simplemente trabaja de manera tradicional, no se evidencia como tenía que trabajar. El Ministerio dona materiales y la UGEL también entonces el maestro por desconocimiento a veces no hace uso de los materiales.” (AP5).

Además para los acompañantes algunos materiales no se encuentran en la lengua materna, para ellos, tanto los docentes como para los acompañantes el español no es la lengua

materna. No tener esta consideración en los documentos tiene las repercusiones que se señalan a continuación:

“...porque para un maestro bilingüe, las palabras nuevas que encuentran es algo dificultoso para poder interpretar, ¿qué es lo que quiere decir? Ese es un problema grande para los maestros bilingües. No solamente para los maestros, para nosotros mismos como acompañantes también, porque no será nuestro idioma. Pero eso es cierto, esa es la dificultad que los maestros tienen, si ellos entendieran las palabras nuevas, palabras que hay dentro de las capacidades.” (AP1).

“Bueno, algunos porque vienen palabras que no entienden ellos, como el castellano no es su lengua materna... a veces hasta el que les habla sufre porque no es mi lengua entonces no lo interpreta como tal.” (AP2).

“...claro que la segunda lengua no es nuestra lengua, yo sufro a veces cuando quiero explicar una cosa sufro, busco la forma pero trato, trato de que me entienda. No lo interpretan como está, no lo pueden interpretar bien, a veces hay palabras técnicas que los bloquea...” (AP2).

Para comprender estas percepciones de los acompañantes, nos remitimos a la investigación que indaga sobre la enseñanza que reciben los futuros docentes en las Instituciones de Educación Superior no Universitaria, conocidas como las ISP (Ames & Uccelli, 2008; Küper & Catter, 2004). Por ejemplo, se encontró que no se incorporaba la metodología multigrado para el desarrollo e implementación del currículo. Se evidencia una marcada escolarización en la formación, además de una heterogeneidad de la calidad de los contenidos impartidos en el aula que se desarrollan de manera superficial. Los docentes son formados para presentar mayor atención en la preparación logística de la actividad y en la elaboración de materiales mientras que se deja de lado el análisis y evaluación de la efectividad de la tarea. La investigación de Ames y Uccelli (2008) señala que aun cuando las autoridades de las ISP tienen conocimiento que sus estudiantes trabajarán en zonas rurales remotas, no cuentan con el currículo requerido para que se puedan desempeñar efectivamente

en espacios multigrados y en contextos de difícil acceso. Esto se debe a que se tiene la noción de que estas plazas son “de paso” y que la meta del docente debería ser asegurar una plaza en una escuela urbana. Si bien no se tienen datos explícitos sobre el Instituto pedagógico bilingüe de Yarinacocha, lugar en el que la mayoría de los participantes de este estudio ha estudiado, se puede presuponer que la situación es similar a la que describen Ames y Uccelli (2008) en su estudio sobre la enseñanza en Institutos Pedagógicos.

La educación que reciben en las instituciones pedagógicas tampoco forma a los futuros docentes de acuerdo a las necesidades del contexto, como por ejemplo, la formación no considera la incorporación de los saberes culturales:

“El docente siempre, dentro de su formación profesional para que sea maestro no ha recibido los insumos de la cultura, solamente lo prepararon como cualquier maestro del país y no el contenido EIB.” (AP3).

“Porque en la casa superior enseñan más las bases teóricas pero la realidad de la escuela se entiende cuando ya se vive allá y se trabaja con los niños de la comunidad.” (AP3).

“Por el lado contrario también hay docentes que no conocen la cultura...” (AP4).

Esta situación resulta preocupante porque las tareas del acompañante se complejizan dado que además de realizar el trabajo de asesoramiento también debe trabajar con la incorporación del docente a la comunidad donde se ubica la escuela.

Adicional a las dificultades de los docentes EIB, por lo general formados en las instituciones pedagógicas, muchos acompañantes no cuentan con formación propia para este nuevo rol, por lo que también encuentran limitaciones en su desempeño, entonces no resulta inaudito que las demandas del entorno superen la formación o capacitación que hayan podido tener. A continuación se presentan algunos casos:

“La que dificulta a nosotros como EIB es que no hay una formación para los acompañantes EIB, los protocolos son lineales para todos.” (AP3).

“Lo que veo de que para hacer ese tipo de acompañamiento, el acompañante tiene que tener suficiente capacidad de formación...” (AP5).

Aparte de los conocimientos y manejo de la metodología, su formación debe responder a las necesidades de acompañar a docentes que tienen la misma edad.

“Bueno es bien difícil, acompañar a un docente que incluso tiene más edad, igual que tu edad es bien difícil la relación que debes llevar con él, la interacción en el conocimiento, en lo personal, en lo profesional es bien difícil.” (AP3).

“Es que cuando un docente ya es mayor de edad, es como tú, es difícil que lo digas ‘sabes que, haga esto’ sino debes hacerle descubrir que él mismo lo reflexione a través de pregunta y que diga, ‘allá he fallado’ por ejemplo.” (AP3).

“...no entiende, como es una persona de edad, a cada rato no podemos estar conversando.” (AP5).

Para participar en la implementación del programa PELA, se sabe que los acompañantes deben contar obligatoriamente con una experiencia mínima de cinco años como docente en aula EIB, y mínimo un año en programas de capacitación y/o formación docente. Además consideran deseable, pero no necesario, que el postulante a acompañante cuente con experiencia docente en aulas multigrado y que muestre a nivel oral el manejo de la lengua indígena priorizada. Luego de este proceso de convocatoria se realiza una evaluación de conocimientos pedagógicos, de comprensión de lectura y una evaluación psicológica.

Como se observa, los requerimientos para trabajar como acompañantes son muy generales. Se puede comprender que para algunos acompañantes las dificultades que perciben en el trabajo con el docente tienen que ver con sentir que no cuentan con la formación

necesaria para realizar el acompañamiento de manera óptima en escuelas EIB, y no se sienten seguros de sus capacidades.

Estas percepciones son conocidas como creencias de autoeficacia (Bandura, 1997), las que señalan cuales son los juicios que los individuos realizan sobre sus propias capacidades para realizar una tarea. Este sistema de juicios les permite a las personas ejercer control sobre sus acciones, comportamiento y pensamientos, lo que facilita o no alcanzar las metas propuestas. Por ejemplo, en el caso de que las personas consideren que no tienen la agencia para alcanzar ciertos resultados su interés disminuirá y harán menos intentos por insistir en la tarea. Según Bandura (1997), los juicios que una persona realiza sobre su desempeño proporcionan información que alteran las creencias de autoeficacia percibida, y esto se reflejará en su desempeño posterior.

Además, los acompañantes no son formados en el uso de estrategias psicopedagógicas necesarias para la resolución de las problemáticas que ellos mismo identifican y reportan, como trabajar con docentes de mayor edad o docentes con actitudes negativas. Se puede constatar que los protocolos oficiales (MINEDU, 2014a, 2014b) que utilizan han sido diseñados con un corte más pedagógico con estrategias para la observación y el diseño de sesiones en diversas materias.

Revisando las concepciones encontramos que el acompañante esperaría asesorar a un docente con una educación completa en teoría y estrategias pedagógicas. Sin embargo, se debe considerar que los acompañantes son asignados inicialmente a las escuelas que han sido diagnosticadas como críticas y que por lo tanto tienen diversas limitaciones y requieren mayor apoyo. La finalidad del proceso de acompañamiento es mejorar el desempeño docente pertenecientes a escuelas focalizadas, por lo que encontrar docentes con ciertas debilidades y carencias de formación es el punto de partida que deben esperar los acompañantes.

Además de las dificultades que resultan de la limitada formación de los docentes, los acompañantes piensan también que la actitud del docente dificulta el proceso de acompañamiento. No todos los docentes acompañados tienen la predisposición o interés para participar en el programa y hacen sentir su rechazo al acompañante durante las sesiones de visita. Algunos acompañantes ya han participado en otras versiones anteriores del programa de acompañamiento como docentes acompañados y como acompañantes. Esto produce un rechazo hacia los nuevos acompañantes. Esto pone a prueba las capacidades del acompañante para llegar a un acuerdo con los docentes y que participen proactivamente en el proceso de acompañamiento. A continuación se presentan las diversas razones que explican las actitudes negativas del docente hacia el programa y al acompañante:

“O sea si nosotros estamos en este acompañamiento, en este programa no es porque alguien haya dicho que te conozco y pertenezca acá. Nosotros también concursamos, hacemos mérito para poder estar aquí entonces ellos a veces, los docentes, no pensaban eso, se ponían a hablar ‘ellos ganan por nosotros, por aquí que por allá’. Entonces no querían” (AP1).

“Si, los que estaban como que te puedo decir los que estaban esa contra eran los profesores que estaban como acompañantes en PRONACAF, muchos docentes.” (AP1).

“Sí existió, hay docentes que también son reacios al cambio, a la aplicación de los nuevos enfoques, quieren seguir aplicando la metodología tradicional.” (AP4).

Asimismo consideran que al docente no le interesa involucrarse en el proceso de acompañamiento por sentir que ya se encuentran por jubilarse, entonces no realiza mayor esfuerzo para mejorar su práctica educativa a través del proceso de reflexión, como se describe a continuación:

“En primer lugar porque es mayor, está pensando en jubilarse, que ya lo van a sacar, esa es su preocupación está que está cansado, eso es lo que dice ‘yo ya estoy cansado, estoy viejo, ya los jóvenes

que vienen que mejoren, así como me ha enseñado el gringo, así enseño'. Ya no da más, frente a eso es animarle, apoyarle pero sigue lo mismo entonces ya no hay otras condiciones de que pueda cambiar y cambie de actitud. Esas son las dificultades que he encontrado en el acompañamiento" (AP3).

"Porque piensan que la educación no es cambiante, la educación es estático, quieren seguir una sola metodología, o se ve en... mayormente esto se da en docentes de edad avanzada o que muchas veces han manifestado 'yo ya salgo, voy a jubilarme y termino con esto', así dicen. Pero sí la mayoría de docentes jóvenes están allí, son más abiertos que los docentes que tienen una edad avanzada." (AP4).

Por lo general, los programas de acompañamiento suelen ser dirigidos a docentes noveles o a docentes con experiencia pero que recién se están insertando a una nueva institución, existe bibliografía extensa que señala que la efectividad de esta estrategia es significativa cuando se trabaja con docentes noveles (Carter & Francis, 2001; Franke & Dahlgren, 1996; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Marable & Raimondi, 2007; Su, 1992).

En los casos implementados en el Perú, siendo la última iniciativa el programa PELA, los docentes acompañados suelen tener varios años en su plaza, o ya han participado en programas de acompañamiento similares. En este contexto, a las dificultades de formación antes mencionadas, se suma que los acompañantes reportan que no cuentan con estrategias para trabajar con docentes de mayor edad, lo que repercute en la interacción dentro y fuera del aula. La concepción que se identifica es que los docentes de mayor edad muestran mayor resistencia a los cambios en los ámbitos profesionales y personales. Esta concepción complementa la idea que manejan, que trabajar con docentes de menor edad es más productivo como se señala en la siguiente viñeta:

"El joven es más dinámico, es el que más descubre, más investiga, más analiza las cosas, cual es la estrategia para que el niño aprenda. Y eso es lo que no hacen los maestros de edad." (AP2)

Contrariamente a lo expuesto por los acompañantes, la literatura señala que el cambio de subjetividad no depende de la edad. Es decir los docentes mediante procesos complejos y constantes pueden realizar un cambio en las representaciones y supuestos que hacen sobre sí mismas y su entorno (Castro & Cárcamo, 2012; Castro, Krause & Frisancho, 2015). Por ejemplo, Castro (2008) encontró que era posible lograr el cambio de las teorías subjetivas de los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje en valores a través de una capacitación de educación en valores. Estos docentes demostraron luego de la intervención y seguimiento mayor autonomía, protagonismo y percepción de eficacia respecto de la enseñanza de valores (Castro & Cárcamo, 2012). En el caso de los docentes de mayor edad, Castro, Krause y Frisancho (2015) reportaron un cambio en docentes con más de 15 años de experiencia. En esta investigación se identificó que la retroalimentación de los colegas facilitaba el cambio en los docentes, como tener una actitud de “desafío” ante el proceso, algo que ellos tienen y los docentes acompañados pueden ser que no han tenido experiencias de éxito, lo cual se podría asegurar si se mantiene el programa de formación continua. Un elemento obstaculizador que probablemente también se encuentre en los docentes acompañados de Ucayali es el *miedo al cambio o sentirse incapaz de realizar las transformaciones* (Castro, Krause & Frisancho, 2015). La continuidad del programa ayudaría a que los docentes tengan la seguridad para cambiar su práctica sin sentir que deben cambiar por cada nuevo programa educativo que se implementa sin mayor integración. Además como se señaló los docentes ya han pertenecido y participado en programas de acompañamiento y formación, por lo que probablemente ya no confían en dichos programas y no participan activamente en el logro de los objetivos porque podrían estar esperando el cambio de gobierno o la anulación del programa.

Sin embargo, de acuerdo a lo reportado por los participantes las dificultades que encuentran en el trabajo con los docentes de mayor edad suelen deberse a las limitaciones físicas que presentan, lo que podría evitar que sigan el ritmo de los alumnos de primaria.

”Porque la mayoría de docentes ya tienen sus 55 años, que ya no físicamente ya no le permite para que motive a los niños sin salir al campo y correr, ni hacer gimnasia, ya no tanto eso es otra de las debilidades que hay en el docente. Es físico y además también le ataca, a veces piensa dormir y ya no quiere tanto. Se va quedando dormido en clase, ya no le rinde el cuerpo.” (AP2).

Si bien no hay literatura sobre cómo las condiciones personales del docente dificultan alcanzar el éxito en el proceso de acompañamiento, es necesario visibilizar las concepciones de los acompañantes para poder a futuro profundizar sobre los mismos. Los docentes de mayor edad, como señalan los acompañantes, no tiene la vitalidad necesaria para trabajar con los niños a través de actividades motivacionales recreativas, entonces el acompañante encuentra que este es un elemento frente al cual no cuenta con estrategias.

Por otro lado, adicional al involucramiento del estado para asegurar el presupuesto y la continuidad del programa, los acompañantes reconocen la importancia de contar con el apoyo de otros actores, como las autoridades educativas nacionales, las autoridades de las comunidades y los padres de familia. La realidad reportada por los acompañantes señala que esto no sucede. Por el contrario, los acompañantes perciben *la poca valoración de sus funciones* a partir de las actitudes y comportamiento de las autoridades, como se narra a continuación:

“Muchas veces vemos en los especialistas eso, simplemente van así como de paseo turístico nada más. Nosotros los acompañantes no hacemos eso, nosotros vamos a vivir con la gente, conocer en que trabajan, que hacen, todo. Eso es lo que nosotros le hemos dicho al director de la UGEL, que es lo que nosotros estamos haciendo y que nosotros no somos valorados por la región. No valoran el trabajo que hacemos y hay muchas cosas que nos pasan, o sea vaya que en el camino nos pase algo, eso no ven ellos. Todas esas dificultades, peripecias pasamos cuando nos vamos al acompañamiento.” (AP1)

Además consideran que contrariamente a la propuesta nacional de EIB, el gobernador regional impone su visión de calidad educativa, en este caso buscan homogenizar la lengua:

“Ayer hubo una reunión con la autoridad regional, con el gobernador regional, un grupo de personas que están llevando el proceso de EIB en la región. Y han dicho que para que haya calidad educativa, hay que desterrar ese EIB y hay que poner maestros monolingües en la escuela, y donde están los derechos adquiridos nacionales e internacionales, donde está el Ministerio de Cultura ... (las autoridades regionales) piensan que la diversidad lingüística, cultural es un atraso para el país, eso sí se tiene en la mente ahora de muchos gobernantes, de líderes políticos, de educativos, no sé, no lo ven como una opción para desarrollar un país mejor, soberano y justo para vivir.” (AP3).

Esta autoridad tomar decisiones que van en contra de la misión y visión del programa:

“por ejemplo para seleccionar redes educativas EIB inicial, primaria discuten bastante y lo anulan, lo dan esa red EIB al monolingüe.” (AP3).

De acuerdo las investigaciones realizadas (Hernani-Limarino, 2005; Mizala & Ñopo, 2014, 2011; Saavedra, 2004), se evidencia que la carrera docente no es valorada. Históricamente, desde la década de 1940 el salario de los docentes ha sido bajo, lo que afectaba negativamente su desempeño, autoestima y tenía como consecuencia que los docentes debieran dedicarse a otras actividades para complementar sus ingresos. Si bien en la actualidad hay programas y proyectos, como la Carrera Pública Magisterial, que busca aumentar dichos salarios a través de la evaluación docente aún queda mucha resistencia a la evaluación. Evidentemente, ante los resultados señalados se encontró que los docentes reciben una paga menor en comparación con otros profesionales y técnicos. Por lo general se postula a la carrera docente porque, a pesar de la pobre paga, es una carrera con un elevado índice de estabilidad de contratación a nivel estatal donde las exigencias de formación no son

altas. Así, la mayoría de postulantes a esta carrera suelen demostrar poca capacidad y bajas aspiraciones. El porcentaje de docentes competentes que migran al sector privado o a otras modalidades debido a que la estructura salarial no compensa o reconoce a los docentes con mejor desempeño, habilidades o que implementan estrategias herramientas e innovadoras en su labor en el aula.

Así, a pesar de los esfuerzos de las autoridades nacionales por promover políticas educativas de calidad y pertinentes a los diversos contextos culturales, los acompañantes creen que las autoridades regionales y locales mantienen una visión distinta a la propuesta oficial del Ministerio de Educación sobre las necesidades en la educación. Por ejemplo, como menciona el AP3, las autoridades regionales tienen la creencia de que se mejoraría la educación de la región si se adopta una educación monolingüe, favoreciendo el español en la enseñanza de los niños de las diversas comunidades indígenas.

Es esperable entonces que las autoridades regionales al mantener estas creencias tomen decisiones cuestionables sobre la implementación y financiamiento de diversos programas de mejora educativa, dejando de lado los lineamientos desarrollados por el MINEDU (Belaúnde, Gonzales, Montero, Eguren & Uccelli, 2009; Zavala, 2007). Asimismo, al considerar que la EIB es un atraso, no valorarán los esfuerzos realizados por los acompañantes.

Por otro lado los acompañantes tienen la concepción de que no se logran porque no hay control de las actividades que realizan los niños cuando se retiran de la escuela, siendo esta actividad responsabilidad de las autoridades, como señalan a continuación:

“Porque muchas veces la tecnología llega a las comunidades, allá ven Eso es Guerra y los niños están pendientes de Eso es Guerra. Entonces muchas veces en las comunidades se ven en vez de hacer la tarea, que hacen los niños, están amontonados viendo Esto es Guerra entonces al principio conversamos con las autoridades que eso tienen que manejar ellos...” (AP1).

“...ahora que la tecnología ha avanzado en las comunidades, prenden el televisor y ven programas y están los niños así y se olvidan de sus tareas.” (AP2).

“También apoyan porque es parte en las comunidades, por ejemplo a nivel del jefe de la comunidad, el teniente, ellos organizan el control de los estudiantes, en algunos casos en algunas escuelas, en las comunidades hay electricidad entonces cuando prenden la luz, donde hay televisor ahí se acumulan los niños y las autoridades hacen un acuerdo interno de que los niños a partir de esas horas ya no deben estar caminando sino en sus casa aprovechando la luz para hacer sus tareas.” (AP5).

Además, los acompañantes mantienen la concepción de que no se logran los objetivos porque no hay involucramiento por parte de los padres de familia. Estos problemas se deben, en primer lugar, porque hay un rechazo hacia la educación bilingüe:

“... (Los padres están) contra la educación bilingüe, decían ¿por qué enseñar en la lengua materna a los niños, por qué, quién ha sacado esto?” (AP1).

“Como te decía algunos no saben leer y escribir entonces dicen ‘para que lo mando si más me puede ayudar en la cocha, en la chacra’, también pasa que no quieren que aprendan EIB sino solo español porque no quiere que los traten distinto, que los discriminen fuera de la comunidad.” (AP5).

Por experiencias particulares de discriminación, los padres de familia, de acuerdo a lo señalado por los acompañantes, piensan que el aprendizaje en EIB es perjudicial para los niños (Montero & Yamada, 2011; Huayhua, 2006; Trivelli, 2005). Esto tiene como repercusión una mayor labor para el docente, quien debe buscar involucrar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Asimismo, el acompañante debe reunirse con los padres de familia en las visitas iniciales a las comunidades para presentar el programa de acompañamiento y lograr su participación en el proceso. Está comprobado que contar con el compromiso activo de los padres de familia permite alcanzar los logros de aprendizaje

trazados (Perales, 1999; Sánchez Escobedo, 2014; Valdés Cuervo, Martín Pavón & Sánchez Escobedo, 2009).

Asimismo, los acompañantes señalan que no se puede involucrar a los padres de familia porque son analfabetos, por lo que el docente no tendría el apoyo necesario.

”Bueno, tiene sus espacios bien definidos. Por ejemplo tenemos padres que no saben leer y escribir y tenemos padres que saben leer y escribir. Entonces esas dos dimensiones están bien parametradas, no le puedes elegir dándole el cuaderno del chico para que apoye en la página tal, el cuaderno de trabajo tal, no puedes porque no sabe leer.” (AP3).

“Como te decía algunos no saben leer y escribir entonces dicen ‘para que lo mando si más me puede ayudar en la cocha, en la chacra’, también pasa que no quieren que aprendan EIB sino solo español porque no quiere que los traten distinto, que los discriminen fuera de la comunidad.” (AP5).

Aunque, como señala uno de los acompañantes, es posible que la razón por la cual no se cuenta con el involucramiento de los padres de familia sea porque los docentes han perdido la confianza de la población por malos comportamientos. Algunos de los cuales se señalan a continuación:

”... de repente la actitud que él (el docente) tenía porque me habían contado de que no se llevaba bien con los padres porque se creía más que los de la comunidad y cuando se tiene esas actitudes pierdes la confianza con el profesor.” (AP5).

A modo de conclusión, se observa la contradicción existente en la implementación y actuar de los acompañantes con el marco conceptual propuesto desde los protocolos de acompañamiento. Esto es consecuencia de la limitada capacitación ofrecida a los acompañantes para prepararlos en este rol particular. Que los acompañantes no adopten o incorporen la definición del acompañamiento en su discurso, por ejemplo, que se trata de un

espacio de construcción donde se fomenta la autonomía del docente para identificar sus propias limitaciones y trabajar sobre el error, se debe probablemente a que durante las últimas décadas existieron programas paralelos que no partieron de un marco común, por el contrario se caracterizaban por la prontitud de intervenir en el campo sin un marco lógico definido previamente. Las capacitaciones existentes son de carácter masivo y de corta duración, y tienen como principal objetivo la presentación del programa, por lo que no es posible trabajar las creencias, concepciones y expectativas de los acompañantes. Así, no se trabaja por ejemplo lo que se encontró en esta investigación sobre como los acompañantes caracterizan al acompañamiento, como un proceso de una sola vía, o que consideran que los docentes acompañados no pueden lograr aprendizajes propios y ser autónomos al construir su aprendizaje, lo que hace que el proceso de acompañamiento no se ponga en práctica como un espacio para la construcción de nuevo conocimiento de acuerdo a las necesidades identificadas.

En el proceso se busca aplica una estrategia de andamiaje, donde de acuerdo a los logros del docente acompañado se empiezan a retirar los soportes para alcanzar el desempeño autónomo; sin embargo se trabaja solo desde la perspectiva pedagógica, evidentemente pertinente para el trabajo en el aula, que no obstante descuida la información y aportes psicológicos que pueden aportar en el trabajo con los alumnos, los docentes y los actores externos que afectan el trabajo en el aula. La psicología educativa ha investigado sobre como favorecer la incorporación de estrategias y herramientas que pueden causar resistencia y temor en el docente, por tratarse de nuevas propuesta que moviliza mucho en los docentes, como las expectativas, motivación, creencias, etc. Como señalan los acompañantes de esta investigación, les hace falta la formación necesaria para fomentar la autonomía del docente acompañado y apoyar en la consolidación del hábito de reflexión continua sobre la propia acción. Existe entonces una brecha entre lo que se plantea como el modo más eficaz de llevar

a cabo el proceso de acompañamiento y lo que los acompañantes realmente hacen en el trabajo con los docentes, es decir lograr en el proceso de acompañamiento que la formación a largo plazo en el docente sea auto-sostenido, a diferencia del trabajo remedial pedagógico que se logra en la actualidad.

A lo largo de la investigación, se ha evidenciado la necesidad de incorporar los aportes de la psicología para abordar e implementar esos programas de formación docente, es necesario contar con una visión más compleja de docente para evitar, como se presentó en los resultados, tener expectativas negativas sobre su desempeño y evitar poner el énfasis en las limitaciones de su práctica, descuidando la identificación de las potencialidades o buenas prácticas para trabajar sobre ellas. Estas expectativas sobre un posible pobre desempeño repercuten en la autoconfianza y autoeficacia del docente acompañado, que a su vez tiene una consecuencia en su nivel de esfuerzo y perseverancia.

Por último, se recomienda considerar adoptar un marco interdisciplinario para el diseño, rediseño e implementación de los programas educativos, de manera particular en las intervenciones donde la práctica de acompañamiento resulta central. Si bien en los últimos años se están uniendo a los equipos del Ministerio especialistas en interculturalidad y bilingüismo, todavía resulta necesario contar con la participación y aporte de especialistas en educación a distancia, especialistas en andragogía, acompañantes y formadores que participaron en anteriores y actuales versiones de los programas de acompañamiento. Los aportes de estos especialistas permitirían dar énfasis en los elementos particulares al contexto y a la región, que suelen ser eludidas o no considerados durante la toma de decisiones, por ejemplo, la geografía y medios de transporte particulares de las regiones, la falta de materiales, la tardía designación de los docentes a las aulas EIB, el enfoque de trabajo utilizado con docentes con varios años de experiencia, entre otros. Estos aportes permitirían modificar algunos criterios durante la implementación del programa, tales como el número de

visitas, la cantidad de docentes designados a un acompañante, las técnicas de aprendizaje-enseñanza con adultos, etc.

Además, se recomienda incorporar los avances realizados en la psicología y psicopedagogía necesarios para asegurar el logro del proceso de acompañamiento. Los programas actuales trabajan bajo una metodología constructivista, sin embargo esta no puede centrarse solo al trabajo en el aula. Además se debe trabajar con los padres y diversas autoridades, señaladas en esta investigación, para el éxito del programa. Contar con esta participación no obstante requiere de herramientas y estrategias investigadas y evaluadas desde la psicología y psicopedagogía, tales como la resolución de problemas, motivación, identificación de creencias y auto reflexión, autoevaluación, atención a la diversidad y el trabajo diferenciado en aulas multigrado. Es por esto que se recomienda capacitar a los acompañantes en el desarrollo de estas estrategias, considerando que las capacitaciones masivas no son el medio adecuado. Porque se presenta la información de manera expositiva y unidireccional, los participantes tiene un rol pasivo, por el contrario, son necesarios los espacios personalizados, continuos y de largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. R. Z. Biondi (Ed.). Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39724196_Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desafios_y_posibilidades
- Ames, P., & Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: Observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. GRADE, Lima.
- Aranda, C., Aldrete, M., & Pando, M. (2008). Las redes sociales de apoyo como factor protector a la salud frente al síndrome de Burnout en agentes de vialidad. *Factores psicosociales, Estrés y salud*, 11(5), 19-26. Recuperado de: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-14292010000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Inter-American Development Bank.
- Ávila, A. G., & Torre Ramírez, C. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1102857>
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100013&script=sci_arttext&tlng=es
- Badia, A., & Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de*

Psicología, 35(1), 47-70. Recuperado de:

<http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61778/88562>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Belaúnde, C., González, N., Montero, C., Uccelli, F., & Eguren, M. (2009). *El Estado de la educación: estudios sobre políticas, programas y burocracias del sector*. IEP Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de:

http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/91/1/montero_elestadodelaeducacion.pdf

Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile. *Revista de educación*, (1), 163-181. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735737&orden=316575&info=link>

Becerra, S. (2012). Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. *Educere*, 16(53), 137-146. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/html/356/35623538014/>

Becerra, S., Mansilla, J., & Tapia, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: un factor de riesgo para los contextos escolares vulnerables. *Investigación en educación*, 9, 45-49.

Becerra, S., Tapia, C., Barría, C., & Orrego, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 165-179.

Benítez, J. L., García, A. B., & Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352. Recuperado de:

http://www.researchgate.net/profile/Ana_Belen_Berben/publication/41570367_El_ma_ltrato_entre_alumnos_conocimientos_percepciones_y_actitudes_de_los_futuros_docentes/links/0912f50b487dc91907000000.pdf

- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217. Recuperado de: <http://spi.sagepub.com/content/20/2/209.short>
- Boix Tomàs, R., & Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662851/RIEE_7_3_4.pdf?sequence=1
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 733.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21(2), 143-155. Recuperado de: <http://secsocialstudiesteam.wiki.educ.msu.edu/file/view/Bullough,%20Being%20and%20becoming%20a%20mentor.pdf/166255309/Bullough,%20Being%20and%20becoming%20a%20mentor.pdf>
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado.
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile*. Escuela de Psicología, Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106469>

- Castro, P. (2008). *Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje de valores* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral: Santiago:(Doctorado en Psicología), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago).
- Castro Carrasco, P., & Cárcamo Leiva, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 16(1), 17-42. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102012000100001
- Castro, P. J., Krause, M., & Frisancho, S. (2015). Teoría del Cambio Subjetivo: Aportes desde un Estudio Cualitativo con Profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 363-379. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v24n2/v24n2a09.pdf>
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249-262. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.197.6179&rep=rep1&type=pdf>
- Carretero Torres, R. & Pérez Cabaní, M. (2001). Asesoramiento psicopedagógico a los docentes para el diseño, implementación y evaluación de un programa de tutorías en la universidad. España: Universidad de Girona. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=545&Itemid=8
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15(1), 44-54. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewArticle/76029/0>
- Chermis, C. (1992). Long-term consequences of Burnout: an exploratory study. En M. Massanero (1994). *Burnout en los profesores: impacto sobre la calidad en la*

educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional. Memoria de

Investigación. Madrid: MEC-CIDE. Recuperado de:

<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fredined.mecd.gob.es%2Fxmlui%2Fbitstream%2Fhandle%2F11162%2F84746%2F089500017.pdf%3Fsequence%3D2&ei=5uSOVd3ILoKpgwT5moioDw&usg=AFQjCNFAcBLyv0LDZ06bFWXanczAKu8s7g&bvm=bv.96783405,d.eXY>

Consejo Nacional de Educación (2007). *Programa de acompañamiento pedagógico para mejorar el aprendizaje en las instituciones educativas de áreas rurales*. Cuaderno N°8. Lima Perú. Recuperado de:

<http://www.cne.gob.pe/index.php/Publicaciones/publicaciones.html>

Contreras, L. C. (1998). *Resolución de problemas: Un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.

Cordes, C. & Dougherty, T. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621–656. Recuperado de:

http://www.jstor.org/stable/258593?seq=1#page_scan_tab_contents

Correa, C. & Contreras, C. (2002). Estilos Atribucionales ante el Fracaso: su Influencia sobre la Formación de Emociones Negativas y el Rendimiento escolar. *Seminario de Investigación Kurt Lewin Universidad Autónoma Metropolitana*. Recuperado de:

http://www.geocities.ws/seminario_lewin/AMEPSO02/estilos.pdf

Cowie, M., & Crawford, M. (2009). Head teacher preparation programmes in England and Scotland: do they make a difference for the first-year head? *School Leadership and Management*, 29(1), 5-21. Recuperado de:

<http://eprints.ioe.ac.uk/5243/1/Cowie&Crawford2009Head.pdf>

- Cuadra Martínez, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 939-967. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300015
- Cuenca, R., & Portocarrero Ramos, C. (2003). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Ministerio de Educación.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1160-1172.
- Davies, M. A., Brady, M., Rodger, E., & Wall, P. (1999). Mentors and school-based partnership: Ingredients for professional growth. *Action in teacher Education*, 21(1), 85-96. Recuperado de:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.1999.10462949>
- De la Cruz, M. (1998). La enseñanza: ejes y concepciones. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 24, 31-41. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07051998000100002&script=sci_arttext
- De La Torre, C., & Ávila, A. G. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 217-224. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3022392>
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2). Recuperado de:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/sabana/index.php/eye/article/viewArticle/1487>

- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis (Santiago)*, 9(25), 421-436. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682010000100025&script=sci_arttext&tlng=e
- Díaz Bazo, C., Haapakorpi, A., Särkijärvi-Martinez, A., & Virtanen, P. (2015). *La universidad en la formación de formadores de acompañantes pedagógicos para la innovación en el aula*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Educación-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. Recuperado de: <http://marker.to/XVMEI9>
- Durán, M. M. (2010). Bienestar Psicológico: el estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista nacional de Administración*, 1(1), 71-84. Recuperado de: <http://201.196.149.98/revistas/index.php/rna/article/download/285/146>
- Eguren, M., González, N. & de Belaunde, C. (2007). *¿Lección para el maestro? Logros y limitaciones de los programas de capacitación docente en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - IEP (ms).
- Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE) (2010). Búsqueda de Centros Educativos Públicos. Recuperado de: <http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=335>
- Ernest, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. *Mathematics teaching: The state of the art*, 249, 254. Recuperado de: <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/impact.htm>

Fanfani, E. M. I. L. I. O. (2006). El oficio de docente. *Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.*

Faria, F (1995). *Desarrollo Organizacional Enfoque Integral.* Noriega Editores México.

Feixas, Mónica (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve, 16* (2), 1-27. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012). *Caracterización de la oferta de entrenamiento y educación técnica vacacional y percepciones de la noción de desarrollo de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú.* Quito, Ecuador: Autor. Recuperado de:

http://www.unicef.org/ecuador/education_child_development_24674.htm

Fondo de Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2013). *Marco de la Innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú. Una propuesta de criterios e indicadores para la identificación de experiencias educativas.* Recuperado de:

<http://www.observatorioeducativo.pe/marco-de-criterios-de-innovacion-y-buenas-practicas-educativas/>

Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education, 12*(6), 627-641. Recuperado de:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X96000042>

García, L., Azcárate, C., & Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa, 9*(1), 85-116. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362006000100005

- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M., Bertely, J., Gasché y R. Podesta (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 297-366). Quito: Abya-Yala. Recuperado de: http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/ninos_maestros_comuneros_modelo_sintactico_de_cultura.pdf
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 1, 11-134. Recuperado de: www.bdigital.unal.edu.co/14986/1/9414-36866-1-PB.pdf
- Girón López, A. (2014). *La lengua como instrumento de aprendizaje escolar*. México: D.F. Recuperado de: ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf
- Goulart, E., & Novaes, M. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo* 13(4), 847-857. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000400023&script=sci_arttext
- Halsey, J. (2005). Rural teacher education forum mapping of pre-service country teaching programs. Presentado en 21st National Conference of the Society for the Provision of Education in Rural Australia, October 1-3, Darwin, Northern Territory.
- Han, Y. (2003). Mental Health and Tendency of Attribution of Retired Staff in University. *Chinese Mental Health Journal*, 17(2), 107-107.
- Hernani-Limarino, W. (2005). Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean?. *Incentives to Improve Teaching*. 63-102. Recuperado de: https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/documentos/Incentive_improve_teaching_BM.pdf#page=81

- Herrera, D. I. y Matos, L. (2009). *Desarrollo del Concepto de Motivación y su representación en distintas aproximaciones teóricas*. En Teorías Contemporáneas de la Motivación: Una Perspectiva Aplicada (pp. 17-36). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216. Recuperado de: <http://happenings.hanshelgesen.sd62.bc.ca/wp-content/blogs.dir/92/files/2014/10/mentoring-beg-teachers-journal.pdf>
- Huertas, J. (2000). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Huicho, L., Canseco, F. D., Lema, C., Miranda, J. J., & Lescano, A. G. (2012). Incentivos para atraer y retener personal de salud de zonas rurales del Perú: un estudio cualitativo. *Cadernos de saude publica*, 28(4), 729. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4074081/>
- Hunt, B. C. (2004). *La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse. Es posible mejorar la educación peruana. Evidencias y Posibilidades*. Patricia Arregui (ed.) GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo, Lima, Perú. 2004. 13-66 pp. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/peru/grade/arregui/art1.pdf>
- Imbernon, F. (2007). *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Madrid: Graó.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Bebáis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-20. Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/115>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2007). Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda. Recuperado de: <http://censos.inei.gob.pe/cpv2007/tabulados/>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2010). Búsqueda de Tasa Bruta de Matrícula Escolar. Recuperado de: <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>
- Jiménez Figueroa, A., Jara Gutiérrez, M. & Miranda Celis, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 125-134. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100013
- Johnson, W. B. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional psychology: Research and practice*, 33(1), 88. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/journals/pro/33/1/88/>
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why?: A review of the literature on teacher retention*. Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education.
- Jonassen, D. H., Peck, K., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist approach*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155. Recuperado de: <http://psr.sagepub.com/content/9/2/131.short>
- Jussim, L., Smith, A., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Teacher expectations. *Advances in research on teaching*, 7, 1-48.
- Kohlberg, L., Power, F. C., & Higgins, A. (1997). La educación moral según Lawrence Kohlberg. *Barcelona: Gedisa*.
- Küper, W., & Catter, T. V. (2004). Formación docente en educación bilingüe intercultural en el marco de la modernización de formación docente en el Perú: Visión y realidad de

un proceso. *Cuestiones de lingüística general, hispánica y aplicada*, 1, 23-39.

Recuperado de: http://red-ler.org/formacion_dointercultural.pdf

Lago, J. R., & Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-13. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/23209>

Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, N° 27818 (2002).

Ley General de la Educación, N° 28044 (2003).

Linde Navas, A. (2009). The moral education according to Lawrence Kohlberg: an attainable utopia. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22. Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-46882009000100001&script=sci_arttext

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational studies*, 31(3), 251-263.

Llinares, S. (1991). La formación de profesores de matemáticas. *Sevilla, España: Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla*.

López, J. G. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 21, 217-232. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281059.pdf>

López, L. (2002). “A ver, a ver.... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti?”

Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana. Documento de Trabajo N°15.

Lima: Ministerio de Educación, MECEP. Recuperado de:

<http://umc.minedu.gob.pe/?p=387>

- López-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607470500043532>
- Lozano Vallejo, R. (2000). *Análisis de la problemática de la educación bilingüe en la amazonía peruana*. Cusco: Defensoría del Pueblo.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248. Recuperado de:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760701486068>
- Manassero, M., García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A. & Ferrer, V. (2005). Burnout en la enseñanza: Aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), pp. 89-105. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039006>
- Manassero, M. A., & Vázquez, Á. (1995). Dimensionalidad de las causas percibidas en situaciones de éxito y fracaso escolar. *Revista de Psicología social*, 10(2), 235-255.
Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093995321235321>
- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 25-37. Recuperado de:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611260601037355>
- Huayhua, M. (2006). *Discriminación y exclusión: políticas públicas de salud y poblaciones indígenas*. Documento de Trabajo, 147. Serie Sociología y Política, 42. Lima, IEP.
Recuperado de: <http://lanic.utexas.edu/project/laoap/iep/ddt147.pdf>
- Martin, J. J., Mccaughtry, N., Hodges-Kulinna, P., & Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change.

Physical Education and Sport Pedagogy, 13(2), 171-190. Recuperado de:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980701345683>

Martínez-Abascal, M. A. (1997). Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente.

Revista de Psicología general y aplicada, 50(1), 137-144.

Martínez-Abascal, M. A., & Bornas, X. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional. *Revista española de pedagogía*, 563-580.

Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23764588>

Martínez Diloné, H. & Gonzales Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 33(3), 521-

541. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>

Maslow, A. H., Frager, R., & Cox, R. (1970). *Motivation and personality* (Vol. 2, pp. 1887-1904). J. Fadiman, & C. McReynolds (Eds.). New York: Harper & Row.

McIntyre, D., & Hagger, H. (Eds.). (1996). *Mentors in schools: Developing the profession of teaching*. David Fulton Pub.

Ministerio de Educación (2009). *Informe final. Presupuesto público evaluado: Programa nacional de Formación y capacitación Permanente*. Lima: Minedu.

Ministerio de Educación (2014a). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. Vol. 1. Lima: Minedu. Recuperado de:

<http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/Protocolodelacompanantepedagogico.pdf>

Ministerio de Educación (2014b). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. Vol. 3. Lima: Minedu. Recuperado de:

<http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/ProtocolodeintervencionseguneltipodeinstitucioneducativatipoIVtipoV.pdf>

- Ministerio de Educación (2015). Semáforo Escuela: Reporte. Noviembre 2015. Lima:
Minedu. Recuperado de: <https://issuu.com/ministerioeducacionperu/docs/semaforo-escuela-noviembre?e=0/33046399>
- Mizala, A., & Ñopo, H. (2011). *Teachers' Salaries in Latin America: How Much Are They (Under or Over) Paid?*. IZA Discussion Paper N°: 5947. Recuperado de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/7021322.pdf>
- Mizala, A., & Ñopo, H. (2014). Measuring the relative pay of Latin American school teachers at the turn of the 20th century. *Peruvian Economic Association*. Recuperado de:
[https://www.researchgate.net/profile/Alejandra_Mizala/publication/254929114_Evolution_of_Teachers'_Salaries_in_Latin_America_at_the_Turn_of_the_20th_Century_How_Much_are_They_\(Under_or_Over\)_Paid/links/5449b2d20cf2f6388084d14d.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alejandra_Mizala/publication/254929114_Evolution_of_Teachers'_Salaries_in_Latin_America_at_the_Turn_of_the_20th_Century_How_Much_are_They_(Under_or_Over)_Paid/links/5449b2d20cf2f6388084d14d.pdf)
- Monereo, C. & Solé, I. (1996). *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza editorial.
- Montero, C. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Consejo Nacional de Educación. Perú: CECOSAMI. Recuperado de:
http://bibliotk.iep.org.pe/bib_img/30412-8-1.pdf
- Montero, R., & Yamada, G. (2011). *Raza, corrupción y acceso a servicios públicos en el Perú: ¿exclusión o discriminación?* (No. 11-03). Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Recuperado de:
http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/362/DD1103%20-%20Montero_Yamada.pdf?sequence=1
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the*

early professional development pilot scheme. Nottingham: Department for Education and Skills

Moreno Izaguirre, G. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes. Aportes a la política*. Lima: Ministerio de Educación - PROEDUCA GTZ.

Recuperado de:

http://www.oei.es/pdfs/capacitacion_formation_en_servicio_docentes_peru.pdf

Moreno, M., & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales.

Enseñanza de las Ciencias, 21, 265-280. Recuperado de:

<http://ddd.uab.cat/record/1604/>

Moreno-Jiménez, M., Ríos-Rodríguez, M., Canto-Ortiz, J., San Martín-García, J., & Perles-

Nova, F. (2010). Satisfacción laboral y Burnout en trabajos poco cualificados:

diferencias entre sexos en población inmigrante. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(3), 255-265. Recuperado de:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622010000300008

Moromizato, R. (2011). *Niños de la Amazonía. Una experiencia de trabajo conjunto por una mejor educación para los niños y las niñas Asháninkas de la selva central del Perú*.

Lima: PUCP. Recuperado de:

revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/2491/2443

Munsch, T. & Boylan, R. (2008). Can a Week Make a Difference? Changing Perceptions about Teaching and Living in Rural Alaska. *Rural Educator*, 29(2), 14-23.

Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ869289>

Murillo-Esteba, P., Ruiz, C. M., González, E. H., Moreno, M. S., Acevedo, J. M. R.,

Altopiedi, M., & Torres-Gordillo, J. J. (2004). Las necesidades formativas docentes de

- los profesores universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 6, 97-116. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1987160>
- Navarro, J. C. (2003). *La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de políticas. Evaluar las evaluaciones*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de teología y ciencias humanas*, 60(107), 591-612. Recuperado de: <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1NDNFZRRT-1MK541Q-PX/Prieto%20Navarro.doc>
- Navarro, J. C., & Verdisco, A. (2000). La capacitación docente: Qué funciona y qué no Innovaciones y tendencias en América Latina. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Capacitaci%C3%B3n%20Docente.pdf>
- Oliart, P., Ames, P., Cabrera, Z. & Uccelli, F. (2001). La situación de los maestros y las maestras de áreas rurales. En C. Montero (Ed.), *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención. Documento de Trabajo N° 2* (pp. 97-127). Lima: Ministerio de Educación, MECEP. Recuperado de: www.red-ler.org/escuela_rural_completo.pdf
- Orland-Barak, L., & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and teacher education*, 21(4), 379-402. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000223>
- Ortega, C., & López, F. (2004). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *International Journal of clinical and Health Psychology*, 4, 137-160. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=795272>

- Ovidio, R. (2004). Manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos. Santo Domingo, R. D. Recuperado de:
http://www.educando.edu.do/sitios/site_basica/res/Documentos/manualdeacompanamientoyseguimientoenero05.pdf.
- Pedraza, E., Amaya, G., & Conde, M. (2010). Desempeño laboral y estabilidad del personal administrativo contratado de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3). Recuperado de:
<http://200.74.222.178/index.php/rcs/article/download/13768/13751>
- Perales, M. J. N. (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3(1), 151-168. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL4.pdf>
- Ponte, J. P. (1994). *Mathematics teachers' professional knowledge*. En: J. P. Ponte & J. F. Matos (Eds.), Proceedings PME XVIII (Vol. I, pp. 195-210). Lisboa, Portugal.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3a Ed.). México: McGraw-Hill.
- Reimer, J. (1997). De la discusión moral al gobierno democrático. KOHLBERG L. La Educación Moral. *Barcelona: Gedisa*.
- Rivera, J. A. S., & Armando, J. (2003). Concepciones del docente y problemática en la enseñanza de la geografía: educación media, diversificada y profesional. *Geoenseñanza*, 8(2), 5-23. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20818>
- Rivera, E., Nevada Flores, K. & Santa Cruz, M. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Revista Uni-Pluri/versidad*, 13(2), 44-54. Recuperado de:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/view/1593/showToc>

- Rodríguez de Moreno, E. A. (2002). Investigaciones: concepciones de práctica pedagógica. Folios: *revista de la Facultad de Humanidades*, (16), 105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3856370&orden=334549&info=link>
- Rodríguez, J., Leyva, J. y Hopkins, A. (2016). El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú. Lima, Perú: GRADE. Recuperado de: http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20final_AC_PM.pdf
- Rodríguez Manrique, C. (2010). El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap). *Educación*, 19(37), 87-103. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2553>
- Rolando, G. (2012). Una mirada al Estado desde la educación en una comunidad shipibo-conibo. *Anthropologica*, 30(30), 45-76. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/4423>
- Román, C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173-188. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344927>
- Rosenthal, R. y Rubin, D.B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioural and Brain Sciences*, 3, 377-415.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121-135. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Christine_Rubie-Davies/publication/26685794_Teacher_expectations_and_perceptions_of_student_attributes_Is_there_a_relationship/links/0deec52a7533581599000000.pdf
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*,

76(3), 429-444. Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/profile/Christine_Rubie-](https://www.researchgate.net/profile/Christine_Rubie-Davies/publication/6836094_Expecting_the_Best_for_Students_Teacher_Expectations_and_Academic_Outcomes./links/02e7e528d02fe06515000000.pdf)

[Davies/publication/6836094_Expecting_the_Best_for_Students_Teacher_Expectations_and_Academic_Outcomes./links/02e7e528d02fe06515000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christine_Rubie-Davies/publication/6836094_Expecting_the_Best_for_Students_Teacher_Expectations_and_Academic_Outcomes./links/02e7e528d02fe06515000000.pdf)

Ruiz-Bravo, P., Rosales, J. L. & Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En: M. Benavides (Ed.) *Los desafíos de la escolaridad en el Perú* (pp.79-156). Lima, Perú: GRADE.

Saavedra, J. (2004). La situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales.

Implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos. En McLauchlan de Arregui, P., Benavides, M., Cueto, S., & Saavedra, J. (2004). *¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades* (pp. 181-246). GRADE, Lima.

Recuperado de:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828120308/esposible.pdf>

Salcedo, M. G. R., Mojica, M. A. G., Báez, R. G., Grajales, L. S., & García, M. Y. Z. (2010).

La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10), 78-139. Recuperado de:

<http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/viewFile/68/108>

Saldívar Moreno, A., Micalco Méndez, M., Santos Baca, E. & Ávila Naranjo, R. (2004). Los

retos en la formación de maestros en educación intercultural. La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 109-128. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002007>

Sánchez-Cano, M., & Bonals, J. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*.

Barcelona. Graó.

- Sánchez-Castañeda, A. (2007). La capacitación y adiestramiento en México: regulación, realidades y retos. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 5, 191-228.
Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2573509.pdf>
- Sánchez Escobedo, P. (2014). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-10. Recuperado de:
http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/334/Art_SanchezEscobedoP_DiscapacidadFamiliaLogro_2006.pdf?sequence=1
- Sánchez Moreno, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar la experiencia. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-19. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7b.pdf>
- Santos, L. E, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 71-91.
- Scherer, M. E., & Kimmel, E. (1993). Modifying Teachers' Attributions: An Education-Consultation Approach. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED359441>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Segovia, J. D. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-31. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/2750/275020513017.pdf>
- Sharplin, E. (2002). Rural retreat or outback hell: Expectations of rural and remote teaching. *Issues in Educational Research*. 12(1), 49-63. Recuperado de:
<http://www.iier.org.au/iier12/sharplin.html>

- Silva, C., Quintana, R., Jiménez, O. & Rivera, C. (2005). *Nivel de estrés de docentes de enseñanza básica Chillan-Chile*. (Tesis), Escuela de Enfermería, Universidad Bío-Bío. Recuperado de: www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v27n2/art3.pdf
- Silva-Peña, I., Salgado Labra, I., & Sandoval, A. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 240-255. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/12.pdf>
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 481-498. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540600701561695>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American educational research journal*, 41(3), 681-714. Recuperado de: <http://aer.sagepub.com/content/41/3/681.short>
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Su, J. Z. (1992). Sources of influence in preservice teacher socialization. *British Journal of Teacher Education*, 18(3), 239-258. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260747920180303>
- Thompson, A. G. (1982). *Teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching: Three case studies*. University of Georgia, USA.
- Trapnell, L. & Neira, E. (2004). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú. Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes*. Lima, Perú.
- Trejo, E., & Camarena, P. (2011). *Concepciones de los profesores y su impacto en la enseñanza de un sistema de ecuaciones lineales con dos incógnitas*. En Lestón, Patricia (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 1095-1103). México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

- Trivelli, C. (2005). *Los hogares indígenas y la pobreza en el Perú: una mirada a partir de la información cuantitativa. Documento de Trabajo N° 141*. IEP, Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de:
<http://198.57.164.64/~ieporg/textos/DDT/loshogaresindigenasylapobreza.pdf>
- UNESCO (2011). La UNESCO y la educación “Toda persona tiene derecho a la educación”. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.
- Vaisanen, P. (2002). Models and empathy-Conceptions of good mentoring. *The Finnish Journal of Education*, 33(3), 237-251. Recuperado de:
- Valle, A., Núñez, J., Rodríguez, S. & González-Pumariega, S. (2002). *La motivación académica*. En J. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. Núñez & A. Valle (Coors.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). España: Ediciones Pirámide.
- Valdés Cuervo, Á. A., Martín Pavón, M. J., & Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-17. Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/229/782>
- Vezub, L. F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 911-937. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300014

- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO. Recuperado de:
http://www.oei.es/formaciondocente/materiales/INFORMES/2010_UNESCO.pdf
- Vezub, L. & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: MEC – ANEP – OEI.
Recuperado de: www.oei.org.uy/Noveles.pdf
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación Social*. México: Editorial Mc. Graw Hill.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 33(1), 53-64.
Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866052000341124>
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*. New York, Springer.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México DF: Prentice Hall.
- Zavala, V. (2007). *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos*. Lima, Perú: CARE. Recuperado de:
<http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/handle/123456789/2289>
- Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited, or: The motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of personality*, 47(2), 245-287.
Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6494.1979.tb00202.x/abstract>

Anexo A: Protocolo de consentimiento informado para participantes

El presente estudio es conducido por la estudiante de pregrado Stephanie Vásquez Gil de la Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú, cuya meta es recopilar información sobre sus experiencias en el proceso de acompañamiento y realizar una tesis sobre el tema.

Si usted accede participar en este estudio, se le pedirá participar en una entrevista, la que le tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. La información recopilada se utilizará solo para fines de del presente estudio y no para evaluar su práctica profesional como acompañante. Esta entrevista requiere ser grabada, de modo que la investigadora pueda transcribir con fidelidad las ideas que usted haya expresado. La transcripción de la entrevista se realizará de manera confidencial y se asignará un código que permita su identificación, sin que ello evidencie información personal alguna. Una vez finalizado el estudio, las grabaciones de las entrevistas serán destruidas.

Su participación será voluntaria, la información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo frente a alguna de las preguntas puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Una vez concluido el estudio se podrá acceder a los datos globales del mismo como participante. Para ello puede comunicarse con Stephanie Vásquez (svasquezg@pucp.pe). Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria. He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita en este documento. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí. Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Stephanie Vásquez, al correo svasquezg@pucp.pe

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Nombre de la alumna responsable	Firma	Fecha

Anexo B: Ficha de Datos

FICHA: DATOS DEL ACOMPAÑANTE N° ____			
Complete las siguientes preguntas			
1. ¿Cuál es su Profesión?			
2. ¿En qué Institución/Universidad cursó su carrera?			
3. ¿En qué ciudad se ubica esta Institución/Universidad?			
4. ¿En qué año inició sus estudios?		5. ¿Cuántos años le tomo terminar la carrera?	
<i>Si su profesión inicial fue “docente” continúe con la pregunta 10, de lo contrario continuar con la siguiente pregunta</i>			
6. ¿Todavía la ejerce? Marque con una “x”		Sí	No
<i>Si su respuesta fue negativa conteste la siguiente pregunta, de lo contrario continúe con la pregunta 8</i>			
7. ¿Cuántos años se dedicó a esa carrera?			
8. ¿Se formó como docente? “x”		<i>Marque con una</i>	
		Sí	No
<i>Si su respuesta fue positiva conteste la siguiente pregunta, de lo contrario continúe con la pregunta 14</i>			
9. ¿En qué institución/universidad se formó como docente?			
10. ¿En qué año se formó como docente?			
11. Modalidad en la que se formó una “x”		<i>Marque con</i>	
a) Básica Regular	b) Intercultural Bilingüe	c) Alternativa	d) Otra: _____
12. Nivel en el que se formó una “x”		<i>Marque con</i>	
a) Inicial	b) Primaria	c) Secundaria	d) Otra: _____
<i>Si marcó la opción “secundaria” conteste la siguiente pregunta, de lo contrario continúe con la pregunta 14</i>			
13. ¿En qué materia/curso se formó?			

14. Enumere los talleres/capacitaciones que ha recibido como **DOCENTE**

Nombre del Tema	Institución encargada	Año	Duración

15. ¿Ha trabajado en aula? una "x"	Marque con	Sí	No
---------------------------------------	------------	----	----

16. Enumere las instituciones educativas en las que se ha desempeñado como **DOCENTE**

Nombre de la Institución	Modalidad	Nivel	Tiempo de Servicio	Condición
				Nombrado / Contratado
				Nombrado / Contratado
				Nombrado / Contratado
				Nombrado / Contratado
				Nombrado / Contratado
				Nombrado / Contratado

17. ¿Se formó como Acompañante? una "x"	Marque con	Sí	No
--	------------	----	----

Si su respuesta fue **positiva conteste la siguiente pregunta**, de lo contrario continúe con la pregunta 22

18. ¿En qué institución/universidad se formó como acompañante?			
19. ¿En qué año se formó como acompañante?			
20. ¿En qué año?		21. Duración	

22. Enumere los talleres/capacitaciones que ha recibido como **ACOMPAÑANTE**

Nombre del Tema	Institución encargada	Año	Duración

23. Enumere las instituciones educativas en las que se ha desempeñado como **ACOMPAÑANTE**

Programa de acompañamiento	Institución Encargada	Comunidad	Inicio y Fin del proceso de acompañamiento	N° docentes

Anexo C: Guía de entrevista

Primero grupo: concepción de acompañamiento, la comprensión de los pasos o fases que lo componen, los términos claves relacionados al proceso, las metas y objetivos del proceso de acompañamiento.

- ¿Qué es para usted el acompañamiento?
- ¿Qué son las competencias priorizadas del PELA?, ¿Cómo se sabe si el docente cuenta con esa competencia, por qué es importante?
- ¿Qué son y para qué sirven los talleres de actualización y a los microtalleres?
- ¿Cómo se identifican las necesidades o debilidades del docente?
- ¿Cuáles son los materiales que el docente necesita?
- Para usted, ¿Qué elementos encuentra en el proceso general del acompañamiento que facilitan el proceso?
- ¿Y qué elementos usted encuentra que por el contrario dificultan el proceso de acompañamiento?

Segundo grupo: las experiencias de éxito o de fracaso más significativas para el participante en el proceso acompañamiento, las causas que el acompañante atribuye a dichas experiencias, y las dificultades percibidas.

- De las experiencias que usted ha tenido como acompañante, ¿recuerda alguna que haya sido exitosa? ¿Por qué la considera exitosa?
- ¿Cuáles son esas condiciones que necesita el/la docente para tener un proceso exitoso de acompañamiento?
- ¿Usted ha tenido algún proceso de acompañamiento con algún docente que no haya sido éxito?, ¿Podría explicarme por qué no fue exitoso?
- ¿Cuál es la importancia de formación del docente para tener un buen proceso?

- ¿Qué procesos tú crees que facilitan el proceso de acompañamiento con el docente?, ¿Y qué elemento dificulta el proceso de acompañamiento?
- ¿Qué características debe tener un docente para tener un buen proceso de acompañamiento? Y aparte de esto, ¿qué características encuentra en los docentes que dificultan el proceso de acompañamiento? ¿Qué paso le pone al apoyo de los padres de familia y a las autoridades para llevar un buen proceso de acompañamiento?

Tercer grupo: persona quien considera tiene mayores responsabilidades para realizar un proceso de acompañamiento exitoso.

- Tanto el acompañante como el docente son importantes en el proceso, ¿pero quién crees que tiene más responsabilidad para que haya un buen proceso de acompañamiento?
- Para terminar, ¿hay algo más sobre el proceso de acompañamiento que considera importante que se conozca?