

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**UNA APROXIMACIÓN AL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO MULTIGRADO:  
FACTORES POSITIVOS Y NEGATIVOS DEL ACOMPAÑAMIENTO  
PEDAGÓGICO EN IIEE PRIMARIA MULTIGRADO DE LA PROVINCIAL DE  
HUARAL, LIMA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTRA EN  
GERENCIA SOCIAL CON MENCIÓN EN GERENCIA DE PROGRAMAS Y  
PROYECTOS DE DESARROLLO**

**AUTORAS**

MARCELL RAYSA AGUEDITA ROBLES FARFÁN  
JESSICA ANDREA GÜÍMAC PALOMINO

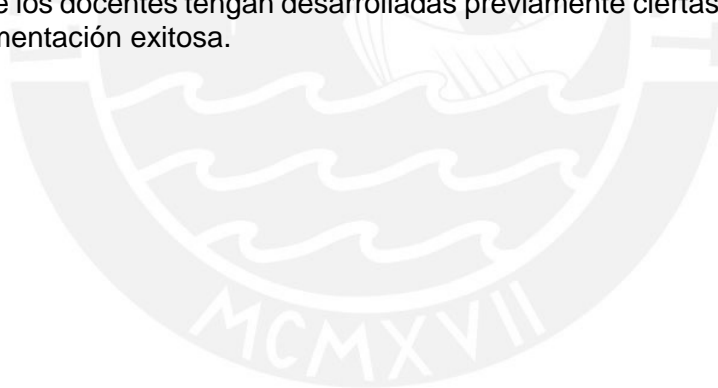
**ASESORA**

MARÍA TERESA TOVAR SAMANEZ

Febrero, 2021

## RESUMEN

Esta investigación buscó **conocer los aciertos y deficiencias de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico de IIEE primaria multigrado de la provincia de Huaral, Lima, durante el 2019, analizando la percepción de los docentes acompañados y de acompañantes pedagógicos acerca de su diseño e implementación, para proponer medidas de mejora que fortalezcan la estrategia.** Es así que se encontró que la implementación de la estrategia no contribuye al logro de sus objetivos porque los acompañantes pedagógicos no están implementando correctamente las actividades diseñadas por la estrategia y porque los docentes no están siendo bien informados acerca de la finalidad de estas actividades; ambos aspectos contribuyen a una malinterpretación de la finalidad de la estrategia haciendo que los docentes la perciban como una evaluación no relacionada a lo formativo. Así también, se encontró que los docentes no consideran a la estrategia como valiosa o útil para su práctica docente y, más bien, la consideran como una inversión poco provechosa del Estado. Ellos solicitan acciones que directamente les brinden algún tipo de beneficio en la mejora de su práctica docente como capacitaciones, estrategias directas, clases demostrativas, clases compartidas o corrección in situ durante las sesiones que les diga qué hacer y cómo hacer; esto en contraposición a los objetivos de la estrategia y su enfoque crítico reflexivo que busca que sea el docente, con apoyo del acompañante, quien llegue a las respuestas; además solicitan una formación amplia sobre el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica. Las demandas antes mencionadas muestran que los docentes intentan suplir lo que la formación inicial no les ha dado; sin embargo, la estrategia de Acompañamiento Pedagógico no está diseñada para eso y, más bien, requiere que los docentes tengan desarrolladas previamente ciertas capacidades para lograr una implementación exitosa.



## ABSTRACT

This research sought to **know the successes and deficiencies of the Pedagogical Accompaniment strategy of the multigrade primary IIEE of the province of Huaral, Lima, during 2019, analyzing the perception of accompanied teachers and pedagogical companions about its design and implementation, to propose improvement measures that strengthen the strategy.** Thus, it was found that the implementation of the strategy does not contribute to the achievement of its objectives because the pedagogical companions are not correctly implementing the activities designed by the strategy and because the teachers are not being well informed about the purpose of these activities; Both aspects contribute to a misinterpretation of the purpose of the strategy, causing teachers to perceive it as an evaluation not related to training. Likewise, it was found that teachers do not consider the strategy as valuable or useful for their teaching practice and, rather, consider it as an unprofitable investment of the State. They request actions that directly provide them with some kind of benefit in improving their teaching practice, such as training, direct strategies, demonstration classes, shared classes, or on-site correction during sessions that tell them what to do and how to do, as opposed to the objectives of the strategy and its reflective critical approach that seeks to be the teacher, with the support of the companion, who reaches the answers; in addition to extensive training on the new National Curriculum for Basic Education. These demands show that they are trying to make up for what initial teacher training has not given them; however, the Pedagogical Accompaniment strategy is not designed for that and, rather, requires that teachers have previously developed certain capacities to achieve successful implementation.



## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>13</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>15</b>
<b>3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL .....</b>	<b>19</b>
<b>1. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL: CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS Y SOCIOECONÓMICAS DE LA ZONA .....</b>	<b>19</b>
<b>2. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL (ODS) .....</b>	<b>21</b>
<b>3. LEY O MARCO NORMATIVO NACIONAL .....</b>	<b>24</b>
<b>4. ESTRATEGIA ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO MULTIGRADO MONOLINGÜE .....</b>	<b>27</b>
<b>5. INVESTIGACIONES RELACIONADAS .....</b>	<b>33</b>
<b>6. ENFOQUES DE DESARROLLO Y CONCEPTOS CLAVES .....</b>	<b>36</b>
<b>7. VARIABLES .....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>47</b>
<b>1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>47</b>
<b>2. FORMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>47</b>
<b>3. FUENTES DE INFORMACIÓN .....</b>	<b>48</b>
<b>4. UNIVERSO .....</b>	<b>49</b>
<b>5. MUESTRA .....</b>	<b>49</b>
<b>6. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTO PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN .....</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>56</b>
<b>1. EFECTIVIDAD DE LAS ACCIONES DE LA ESTRATEGIA EN EL LOGRO DE SUS OBJETIVOS .....</b>	<b>56</b>
<b>2. DEMANDAS MANIFIESTAS Y NECESIDADES LATENTES DE LOS DOCENTES .....</b>	<b>72</b>
<b>3. VALORACIÓN DE LA INVERSIÓN DEL ESTADO EN LA ESTRATEGIA .....</b>	<b>88</b>
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>96</b>

<b>1. CONCLUSIONES .....</b>	<b>96</b>
<b>2. RECOMENDACIONES .....</b>	<b>98</b>
<b>CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE MEJORA .....</b>	<b>101</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo 01: Guía de entrevista a docentes .....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo 02: Guía de entrevista a directores .....</b>	<b>113</b>
<b>Anexo 03: Guía de entrevista a acompañantes pedagógicos .....</b>	<b>114</b>
<b>Anexo 04: Guía de indagación de focus group a docentes .....</b>	<b>117</b>

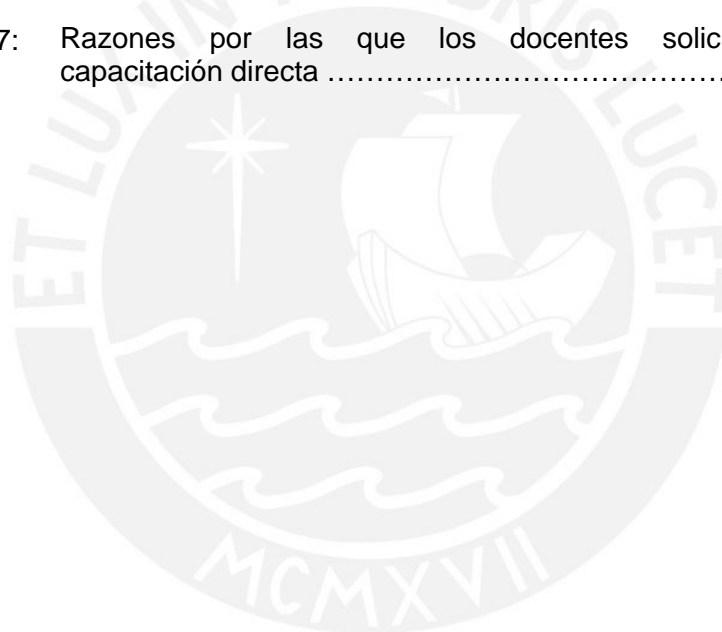


## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 01:	Preguntas de investigación y variables.....	46
Cuadro N° 02:	Técnicas, muestras y métodos de muestreo.....	49
Cuadro N° 03:	Resumen de las técnicas usadas, instrumentos y fuentes	54
Cuadro N° 04:	Evidencia empírica de hallazgos: Acompañamiento Pedagógico es percibido como evaluativo.....	60
Cuadro N° 05:	Evidencia empírica de hallazgos: Percepción de los docentes acerca de que los acompañantes pedagógicos no están lo suficientemente preparados.....	64
Cuadro N° 06:	Evidencia empírica de hallazgos: Percepción de los Acompañantes Pedagógicos acerca de que la capacitación recibida no cumple con sus expectativas.....	68
Cuadro N° 07:	Evidencia empírica de hallazgos: Capacitación acumulativa.....	71
Cuadro N° 08:	Evidencia empírica de hallazgos: Opiniones respecto a poca utilidad de la retroalimentación percibida por los docentes .....	73
Cuadro N° 09:	Evidencia empírica de hallazgos: Lo que ofrece el Acompañamiento Pedagógico versus lo que los docentes demandan.....	76
Cuadro N° 10:	Evidencia empírica de los hallazgos: Percepción de los docentes respecto al desfase en las capacitaciones del nuevo currículo.....	79
Cuadro N° 11:	Evidencia empírica de hallazgos: Percepción de que es una inversión poco provechosa del Estado	90
Cuadro N° 12:	Evidencia empírica de hallazgos: Solicitud de los docentes de capacitación directa por parte del MINEDU.....	93

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO N° 01:	Acompañamiento Pedagógico es percibido como evaluativo .....	62
GRÁFICO N° 02:	Acompañantes no están lo suficientemente preparados .....	72
GRÁFICO N° 03:	Demandas manifiestas de los docentes .....	78
GRÁFICO N° 04:	Percepciones de los docentes y acompañantes sobre el nuevo .....	84
GRÁFICO N° 05:	Necesidades latentes de los docentes .....	87
GRÁFICO N° 06:	Percepción de que es una inversión poco provechosa del Estado .....	92
GRÁFICO N° 07:	Razones por las que los docentes solicitan capacitación directa .....	95



## **AGRADECIMIENTOS**

A nuestra asesora, la profesora María Teresa Tovar, por transmitirnos su entusiasmo por la investigación en temas educativos y por las interesantes charlas sobre las necesidades de la educación pública durante las asesorías.

A nuestros jurados, los profesores Javier Pineda y Mauricio Zeballos por sus precisos comentarios y grandes aportes a esta tesis.

A las y los docentes y acompañantes pedagógicos entrevistados por su disposición y apertura para contribuir con esta investigación.



## SIGLAS Y ABREVIATURAS

CNEB	Currículo Nacional de Educación Básica
DCN	Diseño Curricular Básico Nacional
DIFODS	Dirección de Formación Docente en Servicio
DRE	Dirección Regional de Educación
ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
ENDO	Encuesta Nacional a Docentes
ESCALE	Estadística de Calidad Educativa
GIA	Grupo de Interaprendizaje
IIEE	Instituciones Educativas
MINEDU	Ministerio de Educación
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas
ODS	Objetivo de desarrollo
PNUD	Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas
RM	Resolución Ministerial
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UGEL	Unidad de Gestión Escolar Local
UMC	Unidad de Medición de la Calidad

**UNA APROXIMACIÓN AL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO  
MULTIGRADO: FACTORES POSITIVOS Y NEGATIVOS DEL  
ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN IIEE PRIMARIA MULTIGRADO  
DE LA PROVINCIAL DE HUARAL, LIMA**

**CAPÍTULO I**

**INTRODUCCIÓN**

El Acompañamiento Pedagógico Multigrado del Ministerio de Educación del Perú es una estrategia de formación en servicio que se viene implementando con diferentes enfoques y criterios desde el 2008, buscando fortalecer las competencias pedagógicas de docentes de aula de instituciones educativas de nivel primario multigrado focalizadas a nivel nacional, a partir de la reflexión crítica de su práctica, con la finalidad de que efectúe los cambios necesarios para la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Se implementa a través de la observación de sesiones de aprendizaje en el aula realizada por el acompañante pedagógico, y un diálogo reflexivo posterior. Adicionalmente se complementa grupos de interaprendizaje o GIA (espacios entre pares, liderados por el acompañante para intercambiar reflexiones sobre prácticas pedagógicas) y talleres de actualización docente.

La presente investigación ha encontrado tres grandes hallazgos. En primer lugar, que la implementación de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico no contribuye al logro de sus objetivos porque los acompañantes pedagógicos no están implementando correctamente las actividades diseñadas por la estrategia (visita en aula y diálogo reflexivo) y porque los docentes no están siendo bien informados acerca de la finalidad de estas actividades. Ambos aspectos contribuyen a una malinterpretación de la finalidad de la estrategia haciendo que los docentes la perciban como una evaluación más del MINEDU y no como una acción que está diseñada para contribuir a su desarrollo docente. En relación a ello, también se encuentra que los acompañantes no son los idóneos para cumplir dicho rol ya que no

cuentan con una adecuada experiencia en formación y no se encuentran lo suficientemente capacitados.

Otro hallazgo importante es que hay una divergencia de visiones entre la concepción de acompañamiento normada por el Ministerio de Educación y las demandas de los docentes. El Acompañamiento Pedagógico no brinda un apoyo que los docentes consideren valioso o útil para su práctica docente. Ellos solicitan acciones que directamente les brinde algún tipo de beneficio en la mejora de su práctica docente como estrategias, clases demostrativas, clases compartidas o corrección in situ durante las sesiones que les diga qué hacer y cómo hacer, en contraposición a los objetivos de la estrategia y su enfoque crítico reflexivo que busca que sea el docente, con apoyo del acompañante, quien llegue a las respuestas; además de una formación amplia sobre el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica. Estas demandas muestran que los docentes intentan suplir lo que la formación inicial no les ha dado; sin embargo, la intervención de Acompañamiento Pedagógico no está diseñada con esos fines y, más bien, requiere que los docentes tengan desarrolladas previamente ciertas capacidades para lograr una implementación exitosa (por ejemplo, para lograr la dinámica crítico reflexiva), capacidades que, como vemos, muchas veces no tienen.

Y como tercer hallazgo vemos que los docentes acompañados consideran a la estrategia como una inversión poco provechosa del Estado (a pesar de que existen evaluaciones de resultados que comprueban que sí ha venido teniendo impactos en el rendimiento académico de los estudiantes a lo largo de los años de implementación) y por lo tanto preferirían que el dinero destinado a la estrategia sea usado en capacitaciones directas.

Con estos hallazgos, desde la mirada de la Gerencia Social, se genera evidencia acerca de que la estrategia de Acompañamiento Pedagógico no ha logrado dar respuesta a las necesidades de su público objetivo, debido a que no ha identificado con claridad los problemas y necesidades específicos de los docentes de aulas multigrado; siendo estas necesidades las que deberían impulsar e inspirar el diseño del proyecto. Al tener como objetivo final la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, la estrategia parece estar dejando de mirar a su actor principal: los

docentes. Conociendo esta realidad, la estrategia puede enriquecerse haciendo los cambios necesarios para que tenga un valor significativo para los docentes, teniendo en cuenta, además, que solo es posible construir un sistema educativo de calidad si ellos y ellas se sientan reconocidos como los actores fundamentales que son.

La presente investigación es de tipo cualitativa, ya que el propósito es comprender la estrategia de Acompañamiento pedagógico explorándola desde la perspectiva de los participantes, en este caso docentes y acompañantes pedagógicos, profundizando en sus percepciones, opiniones e interpretaciones; buscando así dar luces sobre si las acciones implementadas por la estrategia, su metodología, su personal a cargo y su relación con los usuarios, contribuyen al cumplimiento de las reales demandas y necesidades.

En el capítulo I, se presenta el planteamiento del problema, que explica las dificultades que ha venido atravesando la educación pública a nivel nacional. Luego, en la justificación, se argumenta porqué es importante la presente investigación; y finalmente, se presentan los objetivos de la tesis.

En el capítulo II, se desarrolla el marco referencial de la presente investigación. En esta sección se expone la situación del acompañamiento pedagógico en Latinoamérica y en el Perú, así como el marco normativo nacional e internacional que respalda esta intervención. Por otro lado, se presentan el enfoque de desarrollo en el que se enmarca esta investigación y algunos conceptos básicos que guían la misma.

En el capítulo III, se presenta la metodología de la presente investigación, que como se mencionó es de tipo cualitativa y ha empleado entrevistas y focus group para obtener información relevante de los docentes y acompañante pedagógicos, así como análisis de diversos documentos de la estrategia.

En el capítulo IV se presenta los hallazgos de esta investigación y su respectivo análisis e interpretación, que generan la argumentación y evidencia para presentar, en el capítulo V, las conclusiones y recomendaciones. Posteriormente, en el capítulo VI se presenta una propuesta de mejora para la estrategia evaluada en esta tesis, en

el marco de la Gerencia Social.

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

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La educación es un derecho fundamental de los seres humanos y la educación de calidad, además, uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En sí la educación es una de las bases para ejercer plenamente otros derechos; sin ella las personas no logran un desarrollo integral y se alejan de la libertad y la autonomía.

En los últimos años los países más comprometidos con la educación de sus ciudadanos han comenzado a mirar a los docentes como un elemento clave en el proceso educativo, colocándolos en el centro de las políticas que intentan mejorar la calidad de la educación; con la plena consciencia de que ellos y ellas son los que articulan el resto de los elementos con los cuales se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. En el Perú, este proceso de cambio que sitúa al docente como uno de los pilares de la calidad de la educación, empezó a mediados de la década del 2000. Específicamente, en el 2007 se promulgó la Ley de Carrera Pública Magisterial y en el 2012 la Ley de Reforma Magisterial, que revisa y mejora la primera.

Así también, se crean estrategias e intervenciones que, si bien tienen a los estudiantes como principales beneficiarios, toman al docente como pieza fundamental en la implementación. Un ejemplo de ello es que en el 2008 se creó el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje de Estudiantes de Educación Básica Regular (PELA) que tiene como una de sus intervenciones principales al Acompañamiento Pedagógico.

Sin embargo, a pesar de los avances en política educativa y de que a lo largo de estos años se han presentado algunas mejoras en los logros de aprendizaje de los estudiantes, aún persisten las brechas, perjudicando a las poblaciones rurales en condición de pobreza, en escuelas multigrado públicas (brechas no solamente de aprendizaje, también de cobertura, financiamiento, equidad de género y rendición de

cuentas) (Unesco 2017). Además, los docentes muestran su malestar por no percibir mejoras en sus condiciones laborales ni formativas, ni resultados en los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Por esta razón resulta importante una investigación desde la Gerencia social, la cual tiene como finalidad examinar las políticas, programas y proyectos sociales con el fin de superar los déficits sociales que generan la vulneración de los derechos de un cierto grupo de ciudadanos. Es así que, respondiendo al Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible, el cual pone énfasis en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”; el objetivo de investigación de las dos autoras de esta tesis es **conocer los aciertos y deficiencias de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico de IIEE primaria multigrado de la provincia de Huaral, Lima, durante el 2019, analizando la percepción de los docentes acompañados y de acompañantes pedagógicos acerca de su diseño e implementación, para proponer medidas de mejora que fortalezcan la estrategia.**

Por medio de entrevistas a docentes acompañados y a acompañantes pedagógicos y grupo focal a docentes acompañados se pudo conocer sus percepciones acerca de la estrategia, las cuales resultan fundamentales, ya que no es posible mejorar el diseño de políticas públicas educativas sin conocer la valoración que los propios docentes tienen sobre estas.

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

¿De qué manera las acciones implementadas por la estrategia, su metodología, el personal a cargo de brindar el acompañamiento y su relación con los usuarios, contribuyen al cumplimiento de las demandas y necesidades sentidas de los docentes de IIEE primaria multigrado en Huaral?

Y, como preguntas específicas se plantean:

- ¿La implementación de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico

contribuye al logro de sus objetivos?

- ¿La estrategia de Acompañamiento Pedagógico responde a las demandas manifiestas y necesidades latentes de los docentes?
- ¿Cuál es la valoración que los docentes le dan a la inversión del Estado en la estrategia?

## **2. JUSTIFICACIÓN**

Las evaluaciones aún muestran que hay grandes deficiencias en los rendimientos de la población escolar: los resultados muestran a nivel nacional déficits importantes y generalizados en comprensión lectora y, particularmente, en matemática. En el año 2019 solo el 37.6% de estudiantes de segundo grado de primaria a nivel nacional obtuvo un nivel satisfactorio en lectura en el Examen Censal de Estudiantes (ECE), es decir solo ese porcentaje logró los aprendizajes esperados para su ciclo. Mientras que en matemática este porcentaje se reduce a 17%. Y en el 2018 los resultados no fueron muy diferentes, en lectura el 37.8% de los estudiantes de segundo grado de primaria logró un nivel satisfactorio y en matemática tan solo el 14.7% (MINEDU 2019b).

De manera más específica, los estudiantes que asisten a escuelas en zonas rurales presentan mayores déficits de aprendizaje que sus pares en zonas urbanas, con lo cual observamos una brecha en cuanto a ámbito. En la ECE del 2019 el 39.8% de los estudiantes de segundo grado de primaria de zonas urbanas obtuvieron un nivel satisfactorio en lectura, mientras que este porcentaje se reduce en zonas rurales a 16.7%; en matemática la diferencia es menos marcada, pero igual existe, 17.7% en zona urbana y 11.1% de zona rural (MINEDU 2019b).

En este contexto, vemos que la calidad del sistema educativo está ligada a la calidad de sus docentes, lo que lo convierte en un círculo vicioso: “Quienes eligen seguir la carrera son mayormente egresados de secundaria que arrastran debilidades en su formación básica. Asimismo, provienen de familias ubicadas en los quintiles más bajos del ingreso con escaso nivel educativo de los padres, y que continúan sus

estudios en medio de difíciles condiciones, muchas veces compartiendo su tiempo con algún trabajo para poder subsistir, y no siempre con la motivación necesaria” (Díaz 2015).

Adicionalmente, hablando de la formación de los docentes, para las aulas multigrado cabe hablar de la necesidad de conocimiento de una didáctica particular, es decir debe haber un conocimiento de estrategias, herramientas específicas o métodos acordes a las condiciones de dichas aulas que se transformen en posibilidades para el desarrollo de sus estudiantes (Bustos 2014) y estos docentes no están formados para cubrir estas necesidades. Este aspecto ha sido confirmado por diversos estudios en el Perú que muestran que la formación inicial docente en el país prepara para la docencia en escuelas polidocentes, en zonas urbanas, sin tomar en cuenta que muchos docentes ejercerán en contextos distintos (Delgado, Urbina y Pain 2017; Díaz 2015; Ames y Uccelli 2008). “En la mayoría de los planes de estudio es limitado el tiempo asignado para tratar contenidos que formen en capacidades para el empleo de técnicas de enseñanza que impliquen el trabajo simultáneo con alumnos de diversos grados” (Díaz y Ñopo 2016). Incluso en la ENDO (Minedu, 2018a) el 28.7% de docentes afirman que no hubo ninguna enseñanza sobre escuelas multigrado en su formación inicial docente.

Sin embargo, yendo más allá de la particularidad de las aulas multigrado, es una realidad que la formación inicial docente en general en el país es aún deficiente. Ames y Uccelli (2008) hicieron un estudio cualitativo en donde observaron aulas de institutos superiores pedagógicos públicos y encontraron que las clases estaban centradas en dictar definiciones para que los alumnos, futuros docentes, las aprendieran de memoria; y no había un uso de ejemplos que les permita profundizar o discutir partiendo de realidades concretas. En cuanto a la calidad de los contenidos, fue el aspecto en que más deficiencias encontraron, específicamente hallaron poco uso de la lectura o de fuentes de información directas y, más bien, muchas veces un empleo de separatas con poca información y poco comprensible.

Es en este contexto que resulta fundamental la formación en servicio para los docentes, con el diseño de estrategias específicas para los que ejercen su profesión

en contextos particulares como son las zonas rurales, en aulas multigrado. La estrategia de Acompañamiento Pedagógico apunta a esto, por lo tanto, la presente investigación cobra relevancia, al buscar dar luces sobre si las acciones implementadas por la estrategia, su metodología, su personal a cargo y su relación con los usuarios, contribuyen al cumplimiento de las demandas y necesidades de los docentes. Esto es importante teniendo en cuenta que, según la Gerencia Social, la aparición de un proyecto social se justifica solo si responde a las necesidades de la población a la que se busca beneficiar, estas necesidades y políticas deben ser las que impulsan e inspiran la forma en que debe ser diseñado el proyecto (Bobadilla y Centurión 2017).

Otro aspecto que justifica la relevancia de la presente investigación se basa en la importancia de que los aspectos antes mencionados se conozcan por medio de las opiniones de los propios docentes, teniendo en cuenta que la expectativa de la Gerencia Social es que los resultados de los proyectos sociales tengan un valor positivo y significativo para aquellos involucrados en el proyecto (Bobadilla y Centurión 2017). Al respecto Murillo y Román (2012) señalan que “solo es posible construir un sistema educativo de calidad con maestros que se muestren motivados, contentos, reconocidos y recompensados por su labor. Así, dado que la calidad educativa se explica y se comprende desde el docente: desde sus percepciones y actitudes —hacia la educación, hacia su profesión y hacia los estudiantes—, el estudio de ambos constructos es fundamental para desarrollar e implementar políticas educativas pertinentes”.

Adicionalmente, es importante recordar que, desde el enfoque de derechos, el bienestar y la dignidad del docente debe ser un fin en sí mismo. Por lo tanto, el docente no debe ser un receptor pasivo, sino más bien resulta fundamental hacerlo parte de la estrategia, lo que implica identificar sus necesidades e intereses, y contextualizar la estrategia a sus condiciones reales, aspectos que la presente investigación busca.

### 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

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

**Conocer** los aciertos y deficiencias de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico de IIEE primaria multigrado de la provincial de Huaral, Lima, durante el 2019, **analizando** la percepción de los docentes acompañados y de acompañantes pedagógicos acerca de su diseño e implementación, **para** proponer medidas de mejora que fortalezcan la estrategia.

Como objetivos específicos, se presentan los siguientes:

1. Determinar y analizar si la implementación de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico de IIEE primaria multigrado de la provincia de Huaral, Lima durante el 2019, contribuye al logro de sus objetivos.
2. Conocer y analizar si la estrategia de Acompañamiento Pedagógico de IIEE primaria multigrado de la provincia de Huaral, Lima durante el 2019, responde a las demandas manifiestas y necesidades latentes de los docentes.
3. Identificar la valoración que los docentes de IIEE primaria de la provincia de Huaral, Lima le dan a la inversión del Estado en la estrategia durante el 2019.

Y, adicionalmente, como objetivo de la propuesta en el marco de la Gerencia Social:

Identificar y proponer acciones para fortalecer los espacios orientados a mejorar el dominio de contenidos disciplinares, pedagógicos y curriculares de los docentes de escuelas multigrado; poniendo al docente en el centro de la estrategia mediante un enfoque participativo y contextualizado a sus realidades particulares.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEORICO REFERENCIAL

#### **1. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL: CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS Y SOCIOECONÓMICAS DE LA ZONA**

La escuela en nuestro país, no solo es un lugar donde se intercambian aprendizajes y se busca la obtención de conocimiento, es un espacio donde conjuga la diversidad, donde se convive y reflexiona acerca de la realidad peruana, y debe ser un espacio libre de violencia que permita a los estudiantes la formación adecuada para la vida en sociedad. Sin embargo, las condiciones estructurales de pobreza, las diferencias culturales, sociales, políticas e interpersonales plantean nuevos retos para los docentes y directivos, ya que deben cubrir necesidades afectivas, sociales y de conocimiento, sin tener las condiciones básicas que un profesional necesita para ello.

Es entonces que se presenta a la formación docente como una de las mediaciones para conseguir optimizar los logros de aprendizaje en los estudiantes, sobre la base de la revisión de numerosas políticas de estado en “la nación estadounidense sobre la relación entre capacitación del maestro y logro del estudiante” (Martínez y González 2010: 524). Cabe mencionar que la formación entendida como acumulación de conocimientos no es suficiente para lograr docentes eficientes, eficaces y pertinentes, sino que el docente requiere también las condiciones suficientes articuladas en el sistema educativo “que trasciendan intencional y operativamente para lograr procesos de profesionalización y transformación de la práctica docente” (Martínez y González 2010: 524).

En este sentido, “el docente debe ser motivado a ampliar sus potencialidades y capacidades de aporte al desarrollo de sí mismo y su comunidad educativa, y para ello, requiere de una comunidad que reflexiona y busca proactivamente alternativas para forjar mejores contextos y relaciones educativas” (Martínez y González 2010: 524). “En la escuela de hoy, se presentan como nuevos retos abordar las dimensiones

socioemocionales y psicosociales que determinan el desarrollo de ambientes saludables y pueden socavar la calidad de los procesos y resultados educativos” (Martínez y González 2010: 526).

Una de las brechas educativas que permanecen son diferencias en los logros educativos de los estudiantes. “En el examen PISA 2015, el Perú se ubicó en el puesto 63 en Ciencias, 61 en Matemática y 61 en Comprensión Lectora de 69 países que participaron, lo cual lo ubica por debajo de sus pares latinoamericanos” (Majerowicz y Montero 2018: 8).

De igual modo, la formación inicial docente presenta deficiencias importantes que afectan la calidad del servicio educativo que se ofrece en el país. En una “encuesta a docentes de 6º grado, menos del 3% alcanzó en nivel 3 en matemática y menos del 25% en lenguaje, un nivel que significa dominio del contenido que ellos enseñan (...) Respecto a las prácticas pedagógicas, los docentes peruanos solo invierten el 60% de su clase en actividades académicas” (Majerowicz y Montero 2018: 8)

En cuanto a normativas y políticas educativas, “a mediados de la década del 2000, en el Perú se inició un proceso de cambio, el cual coloca en la actualidad al docente como uno de los pilares de la calidad de la educación” (...) Específicamente en el 2007 se promulgó la Ley de Carrera Pública Magisterial y en el 2012, se revisó y mejoró con la Ley de Reforma Magisterial” (Díaz y Ñopo 2016: 356). Los mismos autores señalan que:

Aunque perfectible, esta legislación promueve el desarrollo profesional de los docentes, estableciendo criterios de selección y promoción en la carrera pública basados en el desempeño y la evaluación permanente. Se transita de un sistema en el que el tiempo de servicio era el factor principal que determinaba el progreso en la carrera hacia otro en el cual el mérito y el desempeño constituyen el eje fundamental (Díaz y Ñopo 2016: 356).

Sin embargo, lamentablemente al parecer estas mejoras en las normativas y políticas no necesariamente tienen relación con la calidad docente. “En 2013, el Ministerio de

Educación aplicó a los estudiantes de los institutos superiores pedagógicos públicos que concluían la carrera una evaluación que comprendió cuatro dominios: comprensión de textos, alfabetización matemática, desarrollo del estudiante y enfoques pedagógicos” (Díaz 2015: 23). El mismo autor menciona que:

Los resultados de la evaluación reflejan la crisis que atraviesa la formación de quienes terminan la carrera docente y explican el porqué de los rendimientos tan bajos que obtienen los estudiantes en las evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizaje (...); esto debido a que en todos los dominios evaluados, el puntaje promedio nacional se ubicó debajo de lo que el Ministerio de Educación esperaba; al igual que en la Evaluación Censal aplicada a los docentes en 2006, los cuales también revelaron una situación dramática: en las áreas de Comprensión Lectora y Matemática, respectivamente el 32.6 % y el 46.8 % se hallaron debajo del nivel 1; es decir, no pudieron responder las preguntas más elementales (Díaz 2015: 23).

Díaz hace una reflexión respecto de lo que significan estos resultados y sobre el círculo vicioso que resulta la educación en el país:

Estos indicadores poco alentadores no hacen sino confirmar que la calidad de un sistema educativo está siempre ligada al nivel de sus docentes. También muestra que lo poco que se ha hecho para mejorar la formación de estos profesionales puede continuar en un círculo vicioso. Quienes eligen seguir la carrera son mayormente egresados de secundaria que arrastran debilidades en su formación básica (Díaz 2015: 24).

## 2. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL (ODS)

“La Unesco, Unicef, el Banco Mundial, el PNUD, la ONU y ACNUR, organizó el Foro Mundial de la Educación 2015 en Incheon en la República de Corea, donde se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030 para el trabajo de los próximos 15 años” (UNESCO 2016: 4), en esta nueva visión se recoge el ODS 4 propuesto **“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”** (Observatorio de la Juventud en Iberoamérica 2017). A nivel global, esta investigación atiende los

siguientes aspectos del ODS 4, Educación de calidad:

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

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

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (UNESCO 2016: 21)

“Esta visión se nutre de una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica” (Unesco 2016: 7).

Considerando que la educación no es solo el proceso en el cual se consolidan nuevos conocimientos sino que implica un proceso holístico, existen cuatro pilares de la educación que proporcionan los elementos básicos para comprender mejor el mundo, “*aprender a vivir juntos*, conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones, su cultura y su espiritualidad, desarrollando comprensión del otro, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz con el fin de crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica para los inevitables” (Delors 1996: 53). Asimismo, “*aprender a conocer* que se logra teniendo en cuenta los cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social” (Delors 1996: 53), así como los nuevos

conocimientos tecnológicos en la actualidad. Otro pilar es *aprender a hacer* “para adquirir competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones” (Delors 1996: 54). Por último, y de vital importancia “*aprender a ser* ya que exige la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo para que florezca mejor la personalidad y promover mejor la autonomía, juicio y responsabilidad personal (Delors 1996: 54).

Por otro lado, la Declaración de Incheon considera que “la inclusión y la equidad son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, por lo cual los estados se comprometen a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación las disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (Unesco 2016: 7), ya que el logro de la educación de calidad para un grupo exclusivo no cumpliría con la universalidad de este derecho. Para cumplir este criterio, se sugiere eliminar “los obstáculos financieros mediante escuelas y servicios de nutrición y salud, materiales de aprendizaje y enseñanza, servicios de transporte, instalaciones inclusivas y formación de docentes” (Unesco 2016: 32).

Es evidente que existen barreras en el mundo moderno para que se logre la educación de calidad que incluya todos los aprendizajes sociales antes mencionados, por lo cual deben dirigirse los esfuerzos a esta población que no tiene oportunidades educativas de calidad que procuren empoderamiento y miren con respeto los saberes de otras culturas, resguardando su dignidad como personas. En este sentido, “la Comisión recomienda que se brinde atención prioritaria a la situación social, cultural y material de los educadores, siendo imperativo actualizar los conocimientos y las competencias de los docentes, así como organizar su vida profesional para que estén en condiciones de perfeccionar su arte y aprovechar las experiencias realizadas en distintas esferas de su vida” (Delors 1996: 59).

Asimismo, dentro de los enfoques estratégicos, se prioriza la existencia de “políticas y normativas docentes para asegurar que tengan competencias necesarias, sean contratados y remunerados de forma adecuada, reciban formación, estén calificados y se encuentren motivados” (Unesco 2016: 33) para realizar su labor. Del mismo modo, se recomienda la incorporación de “nuevas tecnologías en el marco de la

educación y formación continua de los docentes” (Delors 1996: 70).

Con el fin de lograr las metas establecidas para el 2030 en Latinoamérica, se han propuesto algunas estrategias como (1) “el establecimiento de estándares de calidad y de procesos permanentes de monitoreo y evaluación, (2) considerar la diversidad de las situaciones individuales y grupales para evitar la exclusión de la escuela, de los niños y niñas viviendo en situaciones de vulnerabilidad, (3) recuperar el valor social y profesional de los docentes como actores insustituibles de los procesos educativos de calidad, mediante la mejora de condiciones de trabajo y remuneración e incentivos para su constante superación, (4) las escuelas rurales y las destinadas a la población en situación de vulnerabilidad requieren docentes con mayores niveles de calidad en su formación académica y humana”, entre otras (Unesco 2000: 38).

A partir de los documentos y marcos normativos que rigen la agenda política, en nuestro país “la Unesco une esfuerzos con otros actores como el Consejo Nacional de Educación para la promoción de políticas públicas educativas de calidad, así como su seguimiento y monitoreo desde la generación de alianzas y el desarrollo de capacidades” (Unesco 2017: 9). Esta institución participa de manera activa en la reforma de Naciones Unidas que tiene por objeto mejorar la coordinación, eficacia y capacidad de ejecución del sistema educativo (Unesco 2017: 9).

### **3. LEY O MARCO NORMATIVO NACIONAL**

A pesar de que la educación es un sector priorizado hace muchos años en nuestro país, persisten “brechas de cobertura, aprendizajes, equidad de género, financiamiento y rendición de cuentas” (Unesco 2017: 24). Las intervenciones en el ámbito educativo “se orientan al logro de una mejora en la calidad de la educación para todos, con el fin de encontrar una perspectiva enfocada en la eficiencia del sistema a un enfoque que integre derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia como dimensiones de la calidad educativa” (Unesco 2017: 24).

En nuestro país, el marco normativo que orienta el sector educación es la Ley General de Educación, en la cual se menciona “la equidad que garantiza a todos iguales

oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad” (Minedu 2017c: 2). Del mismo modo, “la inclusión que incorpora a los grupos sociales excluidos y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otro, de tal manera que se contribuya a eliminar la pobreza, la exclusión y las desigualdades; la calidad que asegura que la educación sea integral, pertinente, abierta, flexible y permanente” (Minedu 2017c: 2).

Asimismo, se menciona “la democracia que promueve el respeto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías” (Minedu 2017c: 3). Por último, “la interculturalidad que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, se practica en el reconocimiento y respeto a las diferencias y en el conocimiento mutuo y actitud de aprendizaje del otro” (Minedu 2017c: 3).

El Consejo Nacional de Educación considera que para lograr una política articulada en educación rural se debe considerar tres aspectos, (1) *aprender de la experiencia acumulada*, es decir recoger las buenas prácticas y experiencias que se han tenido en diversos contextos, así como experiencias aprendidas para considerar aquellos factores que han impedido la sostenibilidad de la atención en ámbitos rurales; (2) *mejorar las condiciones de docentes en ámbitos rurales*, lo que implica tener un sistema de compensación, beneficios económicos y no monetarios como condiciones de trabajo, sistemas de seguridad, apoyo profesional, estabilidad en el cargo para motivar a los docentes, también se propone cambiar la remuneración e incentivos existentes para atraer o mantener a los docentes en ámbitos rurales, planear estrategias eficaces de formación inicial y de docentes en servicio para lograr los desempeños esperados en ámbitos rurales; (3) *mayor protagonismo de los gobiernos regionales y locales*, se requiere protagonismo de los niveles subnacionales en el desarrollo de estrategias específicas de sus territorios, definir con precisión los procesos entre los niveles de gobierno que permitan pasar a una gestión descentralizada que beneficie a los estudiantes (CNE 2017).

Respecto al AP, El Consejo Nacional de Educación en el 2016 organizó una Mesa

con especialistas sobre el Acompañamiento y Soporte pedagógico donde se analizó la pertinencia del programa y se brindaron sugerencias para futuro, entre ellas mencionaron que uno de los retos es que las capacidades profesionales de los docentes que desempeñan el rol de acompañantes no está en el nivel deseado, los docentes mencionan que los sueldos de los acompañantes suelen ser superiores a los de los docentes en la carrera y funcionarios locales, por lo que se sugirió alinear los sueldos de todos los profesionales en una misma escala, se señaló también la necesidad de una mayor coordinación con las instancias regionales y locales de gobierno (CNE 2016).

Específicamente, en la estrategia de AP multigrado se definieron criterios de priorización en el 2013 en conjunto con los Gobiernos regionales entre ellos 1) directivos y docentes de IIEE de gestión pública unidocente y polidocente multigrado de primaria, 2) pertenecer al quintil 1 y 2 de pobreza, 3) tener bajos resultados en la ECE y mayor cobertura de la ECE. Se priorizó también las IIEE multigrado en contextos bilingües, llegando a una cobertura del 93%. Entre el 2014 y 2015, se amplió la cobertura debido a que la herramienta Compromisos de Desempeño destinó presupuesto a los gobiernos regionales que obtuvieron una “buena gestión y cumplían con determinados compromisos de desempeño” (Minedu 2017b: 6).

En el 2016, la norma técnica RSG N°008-2016 ratificó el criterio de IIEE públicas unidocentes y multigrado y se añadió como criterios que sean IIEE de enseñanza monolingüe y que tengan registro de estudiantes en SIAGIE y NEXUS. Se priorizaron “IIEE que no presentaban resultados en la ECE por ser IIEE pequeñas, IIEE evaluadas con mayor porcentajes de nivel 1 en comprensión lectora o matemática de la ECE” (Minedu 2017b: 6). Del total de IIEE que cumplían los criterios de focalización, “el 59% fueron elegidas aleatoriamente para participar en la intervención de AP Multigrado” (Minedu 2017b: 6).

En el año 2017, “la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS), asume el liderazgo de las estrategias de acompañamiento pedagógico en algunas de las principales intervenciones como son Soporte Pedagógico y Jornada Escolar

Completa” (Balarín y Escudero 2019: 8). Es así que, el Componente de Investigación, Análisis y Gestión del Conocimiento de la DIFODS plantea la importancia de contar con un referente institucional que sustente con mayor claridad y solidez la propuesta del ministerio por considerar “el acompañamiento pedagógico como la principal estrategia formativa para docentes en servicio” (Balarín y Escudero 2019: 8).

En el 2019, Balarín y Escudero mencionan que numerosos estudios “plantean que un problema fundamental para la implementación de este tipo de programas en servicio radica en el bajo nivel educativo de los docentes que es producto de una mala educación básica regular y una deficiente formación inicial docente” (Balarín y Escudero 2019: 13).

#### **4. ESTRATEGIA ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO MULTIGRADO MONOLINGÜE**

Para lograr comprender la utilidad de esta estrategia en la educación peruana, en este acápite se define el acompañamiento pedagógico y se analizan algunas iniciativas exitosas en otros países, comparándolas con los esfuerzos por implementar esta estrategia en nuestro país en el periodo del 2011 al 2013.

Para fines de esta investigación se entiende el acompañamiento como “un proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de esta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas a lo interno de las comunidades educativas (...)” (Martínez y González 2010: 532). Desde esta perspectiva, se reconoce que cada comunidad educativa requiere del docente una búsqueda de alternativas propias del contexto y las condiciones que experimenta, por lo cual la labor del acompañante es guiar ese proceso. Según, Vezub, “el acompañamiento pedagógico proporciona una mediación y una serie de andamiajes y la colaboración necesaria para que los docentes asuman riesgos que les permitan transformar y enriquecer el trabajo en aula” (2011:107).

Adicionalmente al componente técnico del acompañamiento, este “busca fomentar el

desarrollo de habilidades sociales para el trabajo en equipo, para potenciar los vínculos interpersonales entre docentes y se fortalezcan actitudes de reconocimiento y respeto de la diversidad para propiciar gratificaciones personales y sociales en los docentes” (Martínez y González 2010: 535). Se considera que uno de los problemas que podría resolver el acompañamiento pedagógico, es “el aislamiento y el trabajo individual en la docencia y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros colegas” (Vezub 2011: 108).

En el Perú, se han implementado programas de acompañamiento de distinto corte a través de los años. Existen programas para reforzar los conocimientos técnicos de los docentes y otros de acompañamiento, que aparecen como una estrategia para “transferir y validar en el ámbito del aula determinadas innovaciones pedagógicas (acompañamiento en el marco del PEAR – Primaria Multigrado y otros como el PELA, que es una estrategia central de formación orientada al cambio de prácticas docentes para el logro de resultados de aprendizaje” (CNE s.f.: 79)

Es importante conocer cómo se conceptualiza el acompañamiento pedagógico para el Consejo Nacional de Educación para comprender lo que concibe desde el diseño la estrategia de acompañamiento pedagógico implementada en el Perú. El acompañamiento pedagógico “es una estrategia formativa en la que se asesora personalmente al docente en su ámbito de trabajo, en su práctica cotidiana y a partir de sus necesidades específicas; es continuo y sostenido; es intencional, organizado y sistemático; se da por medio del diálogo, de la relación horizontal, de la interacción, la disposición personal y el compromiso” (CNE s.f.: 2). Luego se menciona que el objetivo es brindar asistencia técnica al docente para introducir cambios pedagógicos, en este sentido, la estrategia de AC en nuestro país no contempla la formación en habilidades sociales, liderazgo y trabajo en equipo que se percibe como esencial en otros países.

El Programa de Acompañamiento a primaria multigrado dentro del Programa de Educación en Áreas Rurales tenía como objetivo reducir la brecha de pobreza, “mediante inversiones focalizadas en áreas rurales con los indicadores educativos más bajos” (CNE s.f.: 92), mejorando también “el acceso y tasa de culminación en las

escuelas rurales, la mejora del desempeño de docentes y los aprendizajes del aula” (CNE s.f.: 92), concebido para durar hasta el 2013, se clausuró en el 2007. Esta estrategia fue concebida para tener un efecto en la práctica docente de la escuela, por lo cual se considera la movilidad docente a otras IE como un factor previamente establecido en el diseño (Majerowicz y Montero 2018).

Dentro de sus estrategias, se encontraban “la capacitación en talleres y microtalleres, el funcionamiento de grupos de interaprendizaje (GIA/Redes educativas), la asistencia y asesoría sistemática a través de la observación directa y el asesoramiento en función al desempeño observado de manera individual o colectiva” (CNE s.f.: 93). Alcanzó llegar a un total de 222 escuelas primarias multigrado (1% del total) y a 494 docentes; en el 2007 se redujo el número de docentes que recibían acompañamiento y visitas a 94, dependiendo su asistencia a los talleres y acompañamiento de la capacidad material y económica que tenían las unidades educativas regionales y locales (CNE s.f.).

En el 2008, se crea “el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje en el marco del Presupuesto por Resultados (PPR), a cargo del Vice Ministerio de Gestión Pedagógica y la Dirección Nacional de EBR” (CNE s.f.: 130). Según el CNE, el objetivo central es “contar con docentes de primer y segundo grado de primaria preparados para el desarrollo de procesos de enseñanza y de calidad en Comunicación Integral y Pensamiento Lógico-Matemático” (CNE s.f.: 130), teniendo como eje central el monitoreo y acompañamiento. Los acompañantes son docentes calificados con dedicación exclusiva para dicha labor, con habilidades blandas como la comunicación efectiva, empatía, liderazgo democrático y actitud asertiva. Entre las habilidades técnicas, se exige “la capacidad de observación, registro, procesamiento y sistematización de la información, manejo de herramientas de procesamiento de datos y TICs, manejo actualizado de los procesos de aprendizaje, diseñando, aplicando y evaluando estrategias orientadas al logro de competencias, y conocimiento del enfoque curricular” (CNE s.f.: 131).

La estrategia de acompañamiento pedagógico multigrado se implementa en “tres etapas durante el año escolar, a través de las actividades de visita, grupos de

interaprendizaje (GIA) y talleres de actualización docente” (Minedu 2017b: 5). En la primera etapa, el acompañante realiza una visita diagnóstica que sirve para recoger información del desempeño del docente y le brinda insumos para desarrollar el plan de Acompañamiento Pedagógico que realizará. En la segunda etapa deben realizarse 7 visitas de asesoría personalizada mensuales y según la necesidad de los docentes se pueden realizar 3 horas adicionales de asesoría. Los grupos de interaprendizaje son espacios entre pares, liderados por el acompañante para intercambiar reflexiones sobre prácticas pedagógicas, se deben realizar 8 al año. Tomando en cuenta las necesidades de los docentes, el acompañante fortalece los conocimientos de los docentes. En la tercera etapa, se realiza la visita de cierre y el informe final, donde se describe el cumplimiento de metas, espacios de mejora y recomendaciones (Minedu 2017b).

Es importante señalar cuál ha sido el alcance del programa de acompañamiento pedagógico en el país, por lo cual se presentan los siguientes datos, recogidos en el 2013 del sistema SIGMA (Rodríguez, Leyva y Hopkins 2016: 9).

Acompañamiento Pedagógico 2013

	Escuelas	Docentes	Acompañantes	Alumnos
Inicial	2 309	3 170	384	64 237
Primaria	4 690	11 309	1 274	207 769
Total	7 003	14 479	1 658	272 006

\*Existen 4 escuelas que no han sido identificadas como primarias ni secundarias.

Cabe mencionar que el monto invertido por región en cada estudiante, acompañante y docente varía debido al tamaño de la escuela, cuan multigrado sea y el sueldo del acompañante, por lo cual se presentan diferencias considerables.

Lamentablemente, no se identifica el alcance del Acompañamiento Pedagógico-PELA en escuelas rurales y urbanas, para conocer el porcentaje de docentes acompañados en cada tipo de institución educativa. Pero, se conoce que en el 2013 se realizó un mayor esfuerzo por reorientar el AP hacia escuelas multigrado y unidocentes, y

extenderlo a toda la primaria.

Otro aspecto a considerar es la edad de los acompañantes, el 80% de ellos se encontraban entre los 35 y 54 años de edad, por lo cual se sugiere que se buscaba a personas con mediana o larga experiencia de trabajo.

En este sentido, se valoraba la experiencia en tres aspectos: experiencia en enseñanza de comprensión lectora, experiencia en enseñanza de matemática y experiencia en educación en ambientes multigrado. Sin embargo, solo el 33% tenía experiencia específica en Matemática, el 37% tenía experiencia específica en Comprensión Lectora, el 17.6% tenía experiencia en ambientes multigrado, y solo el 14.2% de acompañantes tenía los tres tipos de experiencias (Rodríguez, Leyva y Hopkins 2016).

En la misma línea, Majerowicz y Montero (2018) mencionan que la movilidad docente podría repercutir en los resultados de la intervención a nivel de la IE, ya que el 30% de ellos son trasladados a nuevas escuelas, mostrándose una mayor movilidad dentro de los distritos que entre regiones (solo 2%).

Entre los resultados obtenidos a partir de la intervención de acompañamiento pedagógico multigrado, se encontró que los docentes con más alto nivel de habilidades cognitivas y con más alto conocimiento del contenido de su área de enseñanza muestran mayores beneficios con este programa, lo cual demuestra la importancia de complementar políticas para mejorar la formación pedagógica a través de este tipo de intervenciones y las que buscan fortalecer los contenidos curriculares (Majerowicz y Montero 2018). Adicionalmente, los resultados mostraron un incremento del promedio del puntaje Rash mayor en las escuelas acompañadas, evidenciándose un mayor impacto en Matemática (MEF 2013).

Otro estudio señala algunas deficiencias de la estrategia de acompañamiento implementada del 2011 al 2013, por ejemplo, “la formación de los formadores y las competencias básicas que deberían guiar el acompañamiento” (Rodríguez, Leyva y Hopkins 2016: 74) estaban definidas pero no se llegaron a implementar, estos son

elementos esenciales de la ejecución de la política en el que otros países han invertido un gran esfuerzo. Del mismo modo, no se estableció una guía para orientar el proceso de acompañamiento de manera estandarizada.

Adicionalmente, se señala que la efectividad del programa depende de la convocatoria y selección de acompañantes, de la preparación que han tenido, de su capacidad para internalizar y responder a las necesidades de los docentes, y que los docentes y directores acompañados tengan disposición al cambio pedagógico (Rodríguez, Leyva y Hopkins 2016). Otra de las variables que afecta el impacto de la estrategia, es la alta rotación docente, debido a que los docentes acompañados en el primer año no son los mismos que en el segundo y tercer año de intervención. También, se encontraron dificultades para encontrar profesionales que cumplan los criterios para ser acompañantes, por lo cual se limitó el número de acompañantes.

Por último, se recogieron algunos aspectos que influyen en el impacto de la estrategia de acompañamiento pedagógico. Entre estos aspectos Rodríguez, Leyva y Hopkins (2016) encuentran que la experiencia de trabajo en colegios multigrado de los acompañantes y su experiencia profesional (bachiller o titulado) tienen un efecto significativo para garantizar la efectividad de la estrategia.

Específicamente en Huaral, según datos de Escala (Minedu 2019a), existen 288 instituciones educativas públicas de educación básica regular, de las cuales 106 son primarias; de ellas 32 son polidocente multigrado y 25 unidocentes.

En el 2019 fueron focalizadas 22 instituciones educativas para ser parte de la intervención de Acompañamiento Pedagógico en Huaral, según la Resolución Ministerial 083-2019-MINEDU que aprobó los padrones de las Instituciones Educativas focalizadas para cada una de las intervenciones durante el 2019, 16 de ellas fueron polidocente multigrado y 6 unidocente. Según sus bases de datos, en cada IE focalizada había de 1 a 5 docentes.

En general, en Huaral, según el Censo Escolar 2019 (Minedu 2019a), existen 2 058 docentes en servicio en instituciones educativas públicas de educación básica

regular, 849 de ellos en nivel primaria (711 en zona urbana y 138 en zona rural) Por su parte, la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO) nos dice que, del total de docentes de escuelas públicas en Huaral, el 65% son mujeres y el 35% hombres, con una edad promedio de 48.8 años y el 67% son nombrados (Minedu 2018a).

## **5. INVESTIGACIONES RELACIONADAS**

En Latinoamérica, se han implementado estrategias de acompañamiento con características diferentes a la estrategia llevada a cabo en el Perú. Existen programas enfocados en la formación de docentes noveles, programas que ponen énfasis en acompañar a aquellos docentes que enseñan a estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos de alta vulnerabilidad, y otros que acompañan a docentes con estudiantes con bajo rendimiento escolar (Rodríguez, Leiva y Hopkins 2016).

Es importante mencionar algunos criterios que han hecho que estas iniciativas sean exitosas para el logro de aprendizajes. Algunos ejemplos notables son “el Programa de mejoramiento de la calidad educativa mediante procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico en el aula, enmarcado en el ‘Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo’ en Ecuador; y, La Campaña de Lectura, escritura y matemática – Estrategia LEM en Chile” (Balarín y Escudero 2019: 15).

Por ejemplo, las sesiones se llevan a cabo en colectivos de docentes que facilita la formación de grupos de trabajo que siguen innovando en su práctica diaria, el acompañamiento está centrado en la escuela, basado en sus necesidades, contruidos a medida del contexto escolar, brindan apoyo y retroalimentación “in situ” a través de guías o mentores que se involucran en la escuela y trabajan en el aula, son estrategias o programas con continuidad, no se interrumpen frente a un cambio de gobierno, hacen énfasis en el aprendizaje activo y la indagación de los docentes, consideran las percepciones y experiencia previa del docente, alternan el trabajo teórico con el ensayo y experimentación de las innovaciones, entre otros (Vezub 2011).

Otro criterio importante que la mayoría de países ha tomado en cuenta para el

desarrollo de una estrategia de acompañamiento es que la mentoría se realice como parte de la formación profesional docente, ya que la evidencia empírica señala que los primeros años como docente constituye una experiencia con problemas referidos a la dimensión didáctica e interactiva de la enseñanza, ya que la formación teórica recibida se confronta con las características propias de las aulas y específicamente de los alumnos, la relación con padres de familia y otros docentes, la realidad de la institución educativa (Contreras 1987, Bullough 2000, Marcelo 2009 en Vezub 2011). Tal es el caso de Escocia donde los docentes luego de culminar sus estudios universitarios deben ejercer un año acompañados por tutores de mayor experiencia, que tienen la labor de supervisarlos en este periodo de prueba y de práctica, la formación docente está comprendida en las áreas de comprensión profesional, desarrollo de destrezas, de habilidades, así como de valores y compromiso personal; para ello invierten el 30% de su jornada laboral en actividades de desarrollo profesional en proyectos institucionales y de investigación llevada a la acción (Vezub 2011).

Otros programas de acompañamiento ponen énfasis en docentes con mayor necesidad en las aulas porque sus estudiantes han obtenido bajos puntajes en las pruebas. Como en Ecuador, en el 2010 se creó el Programa de Mentoría, dirigido a docentes principiantes y a docentes de escuelas públicas cuyos estudiantes tienen resultados insuficientes. Los mentores son formados para comprender a las escuelas como culturas complejas, utilizan estrategias de retroalimentación y comunicación empática para promover el cambio pedagógico (Vezub 2011).

Sin lugar a dudas, el rol que cumple el acompañante es fundamental para la efectividad del programa. Se considera que “debe ser una persona con madurez socioafectiva, la capacidad profesional y experiencias referenciales de cada contexto, con un adecuado nivel de empatía con las vivencias de la comunidad que acompaña” (Martínez y González 2010: 534). Según, Vezub (2011) el mentor debe “trabajar en equipo, liderar el aprendizaje de los alumnos, incorporar las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, reflexionar sobre sus prácticas, participar de comunidades de práctica, asumir riesgos, ser creativos, responder a demandas de la comunidad, atender a la diversidad cultural, enfrentarse al compromiso del cambio y la mejora continua”

(Vezub 2011: 11). Otro aspecto:

“Es la formación específica y las herramientas particulares que deben poseer los mentores u asesores para mantener una buena retroalimentación, lograr una relación de confianza a través de lo que Christopher Day (2005) denomina la “*crítica amistosa*”, brindando apoyo moral y práctico a los docentes. El asesor constituye un compañero o socio inseparable en los procesos de participación, implicación, deliberación y decisión conjunta que se realicen sobre el desarrollo curricular e institucional” (Vezub 2011: 11).

Otro ejemplo es el modelo chileno que ha encargado a la Red “Maestros de Maestros” tanto el diseño como la implementación de un programa de inserción de docentes principiantes y formación de mentores. “Actualmente el programa se organiza en tres líneas: (i) la formación de mentores a través de diplomados y ciclos de especialización impartidos por universidades; (ii) el apoyo a los profesores principiantes a través del financiamiento de horas de trabajo para los mentores; y (iii) las acciones de difusión para consolidar y valorar en el sistema educativo, el acompañamiento a los principiantes como la primera etapa de la formación continua de los docentes” (Vezub 2011: 114).

A partir de la sistematización de experiencias de programas de acompañamiento, se encontró que uno de los aspectos que repercute en la calidad del acompañamiento es la cantidad de docentes a cargo del mentor, la frecuencia de visitas y la distancia que debe recorrer para llegar a las instituciones educativas (Vezub 2011), este hallazgo es crucial para analizar la data de nuestros programas de acompañamiento.

Existen intervenciones antecesoras del acompañamiento pedagógico que hicieron posible la consolidación e implementación de esta intervención. En este apartado se describen y analizan algunas de ellas, con el fin de conocer los aciertos y falencias en el diseño e implementación de las mismas.

En un inicio, los programas de formación docente en servicio buscaban realizar actividades de actualización docente con estrategias formativas de duración corta y

limitada, las cuales estaban a cargo de docentes expertos y abarcaban determinadas unidades de conocimiento. La dificultad de estas acciones estaba en la lejanía con respecto de las escuelas y la escasa aplicación práctica que tenían los conocimientos impartidos para los docentes (Balarín y Escudero 2019).

El Plan Nacional de Capacitación docente (PLANCAD) que agrupa distintas estrategias formativas centradas en el fortalecimiento de la práctica pedagógica docente se llevó a cabo entre 1995 y 2001, y tuvo como principales críticas la homogeneización de los contenidos impartidos, el escaso manejo del contenido disciplinar y la duración acotada de las capacitaciones a cada docente (1 año) que afectó la consolidación de los contenidos (Cuenca 2001 citado en Balarín y Escudero 2019).

Entre el 2004 y 2007, el Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR) tenía como finalidad reducir las brechas educativas entre el ámbito rural y urbano. Entre sus estrategias se encontraban el incremento en el acceso y la retención en escuelas rurales, fortalecer el desempeño de los docentes y los aprendizajes en el aula y establecer una gestión más cercana a la escuela. Sin embargo, el equipo de acompañantes no cumplía con el perfil requerido y la formación que recibieron para desempeñar su rol fue insuficiente. Finalmente, entre el 2007 y el 2014 se llevó a cabo el Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente (PRONAFCAP) en el cual se desarrollaron cursos teóricos y prácticos sobre comunicación, lógico-matemático, diseño curricular y pasantías para los docentes participantes. A su vez, se implementaron actividades de monitoreo y asesoría a nivel de la IE. Esta intervención tuvo como principal problema la ausencia de pautas claras para la implementación del monitoreo y acompañamiento por parte del acompañante (Llorente y Wanus 2015; Ugarte y Martínez 2011 citado en Balarín y Escudero 2019).

## **6. ENFOQUES DE DESARROLLO Y CONCEPTOS CLAVES**

Para orientar esta investigación se han tomado en cuenta algunos conceptos básicos que serán definidos en este acápite para una mayor comprensión del presente trabajo.

### **a. Diversidad, equidad e interculturalidad en la educación**

Según Morín “es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno. La educación deberá ilustrar este principio de unidad/diversidad en todos sus campos” (Morin 1999: 28). Nos dice que, en el campo individual, el ser humano presenta una individualidad genética, mental, psicológica, afectiva e intelectual; en el campo social, estamos también separados por las organizaciones sociales, las lenguas y las culturas. Así, para este autor, es enriquecedor cuando se asimilan unas culturas a otras, en cambio, “la desintegración de una cultura bajo el efecto destructor de una dominación técnico-civilizacional es una pérdida para toda la humanidad en donde la diversidad de las culturas constituye uno de sus más preciados tesoros” (Morin 1999: 29).

En la presente investigación, la diversidad es un concepto que nos permitirá comprender que, en la multiplicidad de culturas en nuestro país, la omisión de los saberes previos y experiencias de su comunidad que llevan al aula los estudiantes generaría pérdidas importantes en el aprendizaje práctico de los mismos.

Al respecto, en el Marco de acción para la realización del ODS 4, se insta a “asegurarse una educación inclusiva para todos mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos” (Unesco 2015: 8).

Uno de los panoramas más complejos que enfrenta la educación en el país es la gran variedad lingüística que existe; sin embargo, no a todos aquellos niños y niñas que tienen una lengua materna distinta al castellano se les brinda educación intercultural bilingüe. Trapnell y Neira mencionan (2004) “la existencia de un creciente número de niños y niñas de 3, 4, y 5 años con lenguas maternas indígenas que se ven obligados a participar en programas de educación inicial dirigidos por docentes o promotoras monolingües en castellano” (Trapnell y Neira 2004:12), enfrentándose algunos de

ellos actitudes “racistas y civilizatorias” de parte de sus docentes.

Otro de los dilemas de la educación es lograr equiparar las cuestiones de género, clase o etnicidad y otros tipos de relación desigual que surgen en el día a día. En sociedades como la peruana, los grupos sociales tienen diferentes grados de poder y desarrollan estilos culturales que no son valorados de igual forma; creando una marginación a las contribuciones que puedan generar los miembros de los grupos subordinados; aspecto que ocurre en todos los contextos, incluida la escuela (Fraser 2000).

Según la Declaración de Incheon y el marco de acción para la realización del ODS 4, “la equidad es uno de los pilares de la educación, por ello todas las personas sea su sexo, raza, edad, color, origen étnico, idioma, religión, posición económica, discapacidad, y en particular la población en contexto de vulnerabilidad debe tener acceso a la educación” (Unesco 2015: 25).

La equidad está estrechamente relacionada a la universalidad de la educación básica en los primeros años de vida, y el acceso equitativo toda la educación secundaria y oportunidades para los estudios superiores. En un contexto de equidad se espera que todos los ciudadanos tengan las mismas condiciones para el desarrollo de sus capacidades en los diversos contextos que presenta el país. Con el fin de lograr esas condiciones, en contextos de pobreza y/o ruralidad se diseñan las políticas y estrategias focalizadas, tal es el caso del acompañamiento pedagógico, que desde su concepción está pensada como una estrategia que equipare las condiciones de desarrollo docente y logros de aprendizaje en distintas zonas del país.

Tubino y Zariquiey proponen que el pacto social al que debemos aspirar debe “ser incluyente de la diversidad y capaz de visibilizar las diferencias como valiosas, recoger las expectativas y las demandas razonables de todos los peruanos, y expresar el consenso desde el reconocimiento de las diferencias” (Tubino y Zariquiey 2004: 8). La educación es el ámbito en que se pueden poner en debate los temas de discriminación, exclusión y los estereotipos negativos vigentes en el país para desterrar la costumbre y el hábito político de excluir estas problemáticas de la agenda

nacional (Tubino 2006).

En ese sentido, “si estamos empeñados en construir la vida democrática, se nos plantea el reto de pasar de la igualdad del sistema educativo a la atención diferenciada que requieren los educandos, especialmente los de los pueblos indígenas” (Godenzky 1996: 560); para ello, se propone que la educación debe tener un enfoque intercultural.

“La interculturalidad es construcción mancomunada de nuevos significados, es la construcción de conocimientos que se generan al articular dos modos de vida, se construyen nuevas realidades culturales sin renunciar a las tradiciones propias” (Gondenzky 1996: 569). Debe ser entendida como un “proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales” (MINEDU 2005:.4).

En la escuela, la misión de la educación es enseñar “la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, esto presupone un proceso de empatía, de identificación y de proyección, necesita apertura, simpatía y generosidad” (Morín 1999: 52).

Sobre la interculturalidad, el Marco de Acción de Dakar señala que resulta urgente que se adopten estrategias eficaces para incluir a aquellos social, cultural y económicamente excluidos; para esto es necesario analizar la exclusión en la participación de la familia, la comunidad y la escuela, con el fin de consensuar múltiples enfoques de aprendizaje, que sean además flexibles e innovadores y que fomenten la confianza y el respeto mutuo (Unesco 2000). Asimismo, la educación se convierte en una herramienta que “facilita el diálogo intercultural y promueve el respeto de la diversidad cultural, religiosa, lingüística, que son vitales para la cohesión social y la justicia” (Unesco 2015: 6). Como menciona Tubino:

“En las sociedades post-coloniales como las nuestras, los procesos de socialización

de las personas que pertenecen a las culturas subalternas suelen convertirse en procesos forzados de asimilación cultural. En estos contextos las escuelas se transforman fácilmente en escenarios estructurados de enajenación pasiva de lo propio y de asimilación acrítica de lo ajeno. Desde la educación intercultural lo que se propone es que las escuelas dejen de ser eso y se transformen en espacios de deliberación social y de elaboración autónoma de las identidades culturales” (Tubino 2005: 89).

Sin embargo, la interculturalidad no se limita al ámbito educativo, debe ser visto como un problema que implica esfuerzos de todos los sectores del Estado, además no está circunscrito al ámbito rural, sino que está presente en toda la nación, debido a los grupos migrantes que no son atendidos en la praxis de la educación intercultural (Tubino 2004).

Para esta investigación, la interculturalidad no solo es básica para incorporar los saberes y generar tolerancia en los estudiantes, sino que este concepto debe estar presente también en la dinámica acompañante-docente, ya que puede existir diferencias culturales entre ambos actores, sin embargo, el diálogo, la tolerancia y la comprensión humana debería guiar el proceso de acompañamiento que recibe el docente, de esta manera el acompañante puede capitalizar el bagaje cultural y la experiencia del docente en ese contexto educativo. Asimismo, la formación de los docentes bajo un enfoque intercultural crítico ayudará a los docentes a considerar dentro de sus prácticas pedagógicas, la formación de ciudadanos y ciudadanas interculturales.

#### **b. Derecho a la educación y educación de calidad**

“El derecho a la educación impone a los Estados la obligación de garantizar a todos los ciudadanos la oportunidad de cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje” (Unesco 2000: 12). Se propone en el Marco de Acción de Dakar que la enseñanza primaria debe ser libre, obligatoria y de buena calidad, a pesar de los diferentes modelos y sistemas educativos, los Estados deben ser transparentes y rendir las cuentas sobre cómo se administran y financian las políticas educativas (Unesco 2000).

Se considera a la educación como “un derecho humano fundamental y habilitador, para que se realice los países deben garantizar un acceso universal e igualitario a una educación y un aprendizaje inclusivo y equitativo de calidad, que debe ser gratuito y obligatorio, ya que permite el desarrollo pleno de la persona” (Unesco 2015: 28). Al ser un derecho, la educación se convierte en un bien público, que implica un proceso participativo de formulación y aplicación de políticas públicas, en las cuales debe participar la sociedad civil y la comunidad educativa, y en el cual “es posible combinar fondos públicos y privados, según diversas fórmulas que tomen en consideración las tradiciones de cada país, su nivel de desarrollo, estilos de vida y distribución de ingresos” (Delors 1996: 26).

Con el fin de lograr mejoras en los sistemas educativos, UNESCO, OCDE, UNICEF investigan sobre las características que hacen que las escuelas tengan mejores resultados y, en general, mejor funcionamiento “Toda esta discusión genera indicadores y estándares que deben ser homogéneamente cumplidos por los centros en los distintos países y que deben ser evaluables con una prueba común” (Mejía 2015: s/n). Las primeras visiones de calidad educativa percibían a la escuela básica como el principal instrumento para adquirir competencias educacionales básicas, por lo cual se diseñan “instrumentos que permitan evaluar los niveles de dominio de las diversas competencias como objetivos de aprendizaje y se inicia la realización de pruebas estándares a nivel internacional de esas competencias” (Mejía 2015: s/n). Posteriormente, se toman en cuenta otras variables que pueden influir en la calidad educativa como el compromiso con normas y metas claras, la planificación en colaboración, la participación en la toma de decisiones, el trabajo colegiado de los docentes, la estabilidad laboral, la dirección positiva, entre otros (Mejía 2015).

En la actualidad, la calidad educativa es percibida como el núcleo central para recomponer el aprendizaje y los resultados sociales de la escuela; adicionalmente, estudios “vienen mostrando cómo existen una serie de factores asociados que terminan por constituirse en elementos centrales de la desventaja educativa de los grupos más pobres y excluidos del sistema político-económico, haciendo que la educación termine profundizando la exclusión en una escuela aparentemente

construida sobre bases de igualdad” (Mejía 2015: s/n). A partir de ello, el reto es construir elementos propios que den forma a lo intercultural en los diferentes grupos que constituyen la unidad-diversidad nacional, “reintegrando lo excluido, lo negado, y desde ahí construir un sistema relacional de saber y conocimiento que tiene que ver con la vida de esas comunidades para transformarla” (Mejía 2015: s/n).

Por otro lado, Osorio (2015) propone que la calidad educativa debe permitir que las personas sean capaces de usar “los nuevos medios por los que circula el conocimiento” es decir, debe responder a los desafíos que provienen de la globalización, lo que tiene que ver con los aprendizajes sobre “el desarrollo de códigos interculturales y la promoción de valores del respeto de la diversidad, la no discriminación, los derechos humanos y de la tierra” (Osorio 2015: s/n).

Se propone entonces como un concepto que contiene una visión completa que la educación de calidad es aquella que “fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales” (Unesco 2015: 5). Según Delors (1996), se debe refundar la educación, tomando en cuenta las realidades de la globalización, la vida privada y la vida profesional.

Ambos conceptos, la educación vista como un bien público y la educación de calidad entendida como la adquisición de competencias técnicas, analíticas, sociales e interpersonales que permitan a las personas tomar decisiones y responder a los desafíos de su medio social son construcciones que pueden guiar la participación y cooperación de diversos actores en el proceso educativo y poner énfasis en los componentes que deben desarrollar los acompañantes con los docentes, y los docentes con los estudiantes.

### **c. Desarrollo profesional docente**

En la presente investigación, se comparte la definición de Montecinos (2003) sobre desarrollo profesional docente: “una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión sobre su profesión, su práctica y el contexto en el que se desempeña” (Montecinos 2003: 108). Este concepto es importante porque nos ayudará a entender las diferentes perspectivas del desarrollo profesional docente, así como las competencias, habilidades y aptitudes que debe tener el acompañante para realizar su labor de manera efectiva durante las visitas en aula, microtalleres y talleres. Servirá para identificar en qué momento de la carrera magisterial debería darse el acompañamiento para tener un mayor efecto.

Entre los problemas que se han encontrado en las políticas de desarrollo docente se encuentran:

La hiper-responsabilización de los docentes por los cambios a lograr que condujo a la sobrecarga de demandas en contextos de difícil implementación y con recursos escasos. La desautorización de los docentes como agentes legítimos y responsables de la tarea de transmisión cultural al ubicarlos en el lugar del no-saber, sujetos del déficit a los que hay que capacitar. El predominio de una “lógica instrumental” de la capacitación que limita su agenda al simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo (Vezub 2007: 4).

También, Vezub (2007) identifica algunos factores por los cuales el desarrollo profesional ha fracasado. Uno de ellos es el sistema de formación poco regulado (tanto en institutos pedagógicos como en universidades) que puede caer en las lógicas de mercado o intereses particulares. Otro elemento importante es el currículo de formación docente centrado en lo teórico y fragmentado en diversas materias, que impide que los docentes tengan un panorama claro de lo que será su futuro trabajo. Además, no existe formación práctica en contextos actuales y particulares donde deben asumir nuevas y más responsabilidades, generando sobrecarga de trabajo en el docente. Otra deficiencia es que “no se abordan métodos de enseñanza en

contextos adversos, con población escolar heterogénea, afectada por la pobreza y por graves problemas sociales” (Vezub 2007: 11).

Para implementar mejoras en el desarrollo profesional docente, Montecinos (2003) propone que la labor de un docente de calidad:

Supone una actitud indagatoria, de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo. Este conjunto de nuevas demandas a la profesión docente revela la importancia de ofrecer a los profesores acceso a una educación continua que les permita llevar a cabo los cambios educativos que vislumbran los que diseñan las políticas educacionales de un país. La actualización docente involucra más que conocer los nuevos planes y programas ya que los profesores deben tener amplias oportunidades para determinar qué implicaciones tienen los nuevos currículos para lo que hacen y saben, llegando a determinar los nuevos saberes que tendrán que construir (Montecinos 2003: 107).

Es por ello que “un buen programa de desarrollo profesional combina teoría y práctica, dando respuesta a las preocupaciones, motivaciones e intereses de los profesores. Los contenidos y metodologías se basan en las preguntas, investigaciones, experimentaciones planteadas por los profesores participantes y por la literatura relevante” (Montecinos 2003: 110). Así también, contempla un aprendizaje que es activo, con una mayor profundidad y se caracteriza por el aprendizaje colaborativo entre docentes (Montecinos 2003).

Existen dos elementos que acompañan el buen desempeño profesional cotidiano, y son, la evaluación continua “con el propósito de ir mejorando su diseño e implementación así como acrecentando la base de conocimientos acerca de cómo aprenden y se desarrollan los profesores” (Montecinos 2003: 111); y el acompañamiento sostenido en el tiempo, que “incluye una capacitación inicial, junto con seguimiento y apoyo en los esfuerzos de los profesores por llevar a sus aulas las nuevas prácticas y contenidos. Este apoyo se puede recibir a través de la retroalimentación, la indagación y reflexión individual, así como la reflexión y análisis en comunidades de práctica. A los profesores se les otorga suficiente tiempo para

pensar, probar y evaluar las nuevas prácticas e ideas” (Montecinos 2003: 111).

Cabe mencionar que estos elementos de acompañamiento y evaluación continua se relacionan a los principios propuestos desde la gerencia social para el éxito de un programa o proyecto, en este caso, un programa de desarrollo docente para ser sostenible en el tiempo, debe ser flexible y estar en constante monitoreo.

Por último, una de las habilidades más importantes que han desarrollado los docentes eficientes es el trabajo en equipo, ya que a través de este aspecto un profesor puede tener acceso a un conocimiento que se encuentra de manera distribuida entre los miembros de su comunidad profesional (Marcelo 2002 citado en Montecinos 2003). Es así que se propone al docente como un líder o guía del aprendizaje de sus pares, de manera que tenga oportunidad de ser mentor, entrenador, líder, curricularista e investigador en una comunidad de aprendizaje (Montecinos 2003).

A pesar de ello, las instituciones que forman a los docentes aún no han incorporado el trabajo en equipo de forma sistemática a su currículum y más bien mantienen las actividades y estrategias de enseñanza tradicionales (Vezub 2007). Una propuesta innovadora para implementar esta habilidad son las “iniciativas de formación centradas en la escuela, en la atención de problemas de determinados colectivos docentes o en la investigación-acción. Estas estrategias resultan ser más efectivas dado el trabajo colaborativo, situacional e institucional que generan” (Vezub 2007: 13). La complejidad del sistema educativo presente en la “heterogeneidad en el alumnado, la diversificación de las demandas a los establecimientos educacionales, la necesidad de articular una educación continua a lo largo de la vida y la complejización del conocimiento y del mercado laboral que exigen la capacidad de trabajar en equipo, son algunos de los factores que propician esta transformación” (Montecinos 2003: 106).

## 7. VARIABLES

Las variables, según las preguntas de investigación son las siguientes:

**Cuadro N° 01**  
**Preguntas de investigación y variables**

<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Variables</b>
¿La implementación de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico contribuye al logro de sus objetivos?	Percepción de los docentes sobre la efectividad de las acciones de la estrategia
	Idoneidad de los acompañantes pedagógicos
¿La estrategia de Acompañamiento Pedagógico responde a las demandas manifiestas y necesidades latentes de los docentes?	Demandas manifiestas de los docentes
	Necesidades latentes de los docentes
¿Cuál es la valoración que los docentes le dan a la inversión del Estado en la estrategia?	Opinión de los docentes acerca de la inversión del Estado en la estrategia
	Alternativas de mejora de la estrategia

## CAPÍTULO III

### DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

La naturaleza de la presente investigación es cualitativa, ya que el propósito es comprender la estrategia de Acompañamiento pedagógico explorándola desde la perspectiva de los participantes, en este caso docentes y acompañantes pedagógicos, profundizando en sus percepciones, opiniones e interpretaciones (Hernández, Fernández y Baptista 2014).

#### 2. FORMA DE INVESTIGACIÓN

La forma de investigación que se eligió para la presente tesis fue la de **estudio de caso** debido a que “es un medio o instrumento que sirve para comprender aspectos generales del proceso de gestión de las políticas y programas sociales” (Barzelay y Cortazar 2004). En este sentido, usando esta forma de investigación nos permitió abordar el examen del diseño y la implementación de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico de IIEE primaria multigrado implementado en la provincial de Huaral, Lima, durante el 2019, logrando identificar los factores positivos y negativos de esta política del Ministerio de Educación.

Uno de los aspectos más ricos del uso de estudio de casos es que nos permitió poner foco en las percepciones y perspectivas de los propios actores, en este caso principalmente docentes, los cuales son sujetos de derechos que merecen ser escuchados. Analizar su discurso y reflexionar en base a ello nos permitió profundizar acerca de qué manera la estrategia está logrando promover su bienestar, que, si bien no es uno de los objetivos explícitos de la estrategia, debería apuntar a ello como política social.

Así, el estudio de casos nos permitió analizar con gran nivel de detalle a la estrategia para comprenderla mejor y poder determinar si su implementación realmente contribuye al logro de sus objetivos planteados; conocer si responde a las demandas manifiestas y necesidades latentes de los docentes; e identificar la valoración que estos le dan a esta inversión del Estado. Esto debido a que el estudio de casos, además de usar los discursos de los actores, permite complementarlos con otras fuentes de evidencia, como fuentes secundarias relacionadas con estudios o evaluaciones previas de la estrategia.

De esta manera, gracias al uso del estudio de casos se logró llegar a recomendaciones concretas para mejorar la estrategia de Acompañamiento Pedagógico en IIEE multigrado desde el enfoque de la Gerencia Social.

### **3. FUENTES DE INFORMACIÓN**

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

- Docentes de las IIEE primaria multigrado de la provincia de Huaral, Lima, focalizadas por la estrategia de Acompañamiento Pedagógico del Ministerio de Educación durante el 2019.
- Acompañantes Pedagógicos que acompañan a docentes de las IIEE primaria multigrado de la provincia de Huaral, Lima, focalizadas por la estrategia de Acompañamiento Pedagógico del Ministerio de Educación durante el 2019.

Las fuentes de información secundaria fueron las siguientes:

- Documentos oficiales de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico
- Estudios vinculados o de evaluación de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico

#### 4. UNIVERSO

El universo de la presente investigación son los docentes de las IIEE primaria multigrado de la provincia de Huaral, Lima, focalizadas por la estrategia de Acompañamiento Pedagógico del Ministerio de Educación durante el 2019 y acompañantes pedagógicos que brindan acompañamiento a dichas IIEE.

#### 5. MUESTRA

Por tratarse de una metodología cualitativa, se utilizó un método de muestreo no probabilístico por juicio o conveniencia, en este caso el acceso a la muestra dependió de la disponibilidad de los docentes y acompañantes. Asimismo, se consideró pertinente realizar la triangulación de los datos recogidos como una forma de asegurar la confiabilidad de la información, esto se realizó indagando con los actores las mismas variables. La muestra y método de muestreo según la técnica utilizada fue la siguiente:

**Cuadro N° 02**  
**Técnicas, muestras y métodos de muestreo**

<b>Técnicas</b>	<b>Muestras</b>	<b>Método de Muestreo</b>
Entrevista a profundidad	<ul style="list-style-type: none"><li>• 8 Docentes de las IIEE primaria multigrado de la provincia de Huaral, Lima, focalizadas por la estrategia de Acompañamiento Pedagógico del Ministerio de Educación durante el 2019. 3 de estos docentes eran, además, directores de sus respectivas IIEE.</li><li>• 6 Acompañantes Pedagógicos</li></ul>	Método no probabilístico-por juicio o conveniencia

	que acompañan a docentes de las IIEE primaria multigrado de la provincia de Huaral, Lima, focalizadas por la estrategia de Acompañamiento Pedagógico del Ministerio de Educación durante el 2019.	
Focus Group	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 focus group de 3 docentes que reciben acompañamiento pedagógico de las IIEE primaria multigrado de la provincia de Huaral, Lima, focalizadas por la estrategia de Acompañamiento Pedagógico del Ministerio de Educación durante el 2019.</li> </ul>	Método no probabilístico-por juicio o conveniencia

## 6. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTO PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN

Considerando el diseño cualitativo de la investigación, se utilizaron técnicas para recoger la percepción de los docentes y los acompañantes pedagógicos y así poder comprender su discurso a profundidad, específicamente entrevistas semiestructuradas y focus group. Así también, se realizó una revisión documental.

### a. Entrevista semiestructurada

La selección de los participantes se hizo por accesibilidad a la población, es decir a los potenciales entrevistados se les solicitó participar del estudio y se entrevistó a quienes aceptaron. Para ello, en primer lugar, se obtuvo el listado de los docentes acompañados por la estrategia de Acompañamiento Pedagógico en Huaral con sus respectivos números de contacto, listado que se obtuvo gracias al permiso de la

Directora de la UGEL Huaral. Posteriormente se procedió a llamar a toda la lista, obteniendo el permiso de 8 docentes para ser entrevistados presencialmente.

Cabe señalar que, si bien muchos docentes se negaron a participar de las entrevistas, también hubo una gran cantidad a la cual no se pudo contactar debido a que se encontraban en zonas sin señal, recordemos que las escuelas focalizadas por la estrategia se encuentran en zonas rurales y la mayoría alejadas.

Otro aspecto importante que mencionar es que 3 de los docentes que aceptaron participar de la entrevista eran también directores de sus respectivas IIEE. Recordemos que, en las escuelas multigrado, los directores realizan práctica pedagógica debido a que tienen aulas a cargo y, por lo tanto, en el caso de las IIEE focalizadas por la intervención, también son acompañados. Este aspecto nos permitió tener también un acercamiento a la percepción de los directores, los cuales compartían la gran mayoría de opiniones con los demás docentes.

Para el caso de los acompañantes pedagógicos, se obtuvo los números de contacto gracias a la Especialista del Ministerio de Educación encargada de supervisar a los acompañantes pedagógicos de todo Lima provincias. En total 6 acompañantes pedagógicos aceptaron ser entrevistados.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el mes de mayo del 2019.

Para las entrevistas semiestructuradas, tanto de docentes como de acompañantes pedagógicos, se usó como instrumento una guía de entrevista individual, la cual pasó por un proceso previo de pilotaje para asegurar que las preguntas eran las adecuadas para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Este proceso consistió en la revisión de la guía de entrevista por un especialista de la estrategia del Ministerio de Educación y posteriormente se le aplicó a dos docentes acompañados de la estrategia de zonas rurales similares a las del objeto de estudio por vía telefónica.

## **b. Focus group**

Al igual que con las entrevistas semiestructuradas, la selección de los participantes se hizo por accesibilidad a la población, es decir a los potenciales participantes del focus group se les solicitó participar del estudio y se participaron quienes aceptaron. Para ello, en primer lugar, se obtuvo el listado de los docentes acompañados por la estrategia de Acompañamiento Pedagógico en Huaral con sus respectivos números de contacto, listado que se obtuvo gracias al permiso de la Directora de la UGEL Huaral. Posteriormente se procedió a llamar a toda la lista, obteniendo la aceptación de 3 docentes para participar en la reunión de focus group.

Se escogió esta técnica adicional a las entrevistas semiestructuradas porque brinda la oportunidad de conocer las opiniones y percepciones de los participantes desde la exposición y discusión de estas con los demás participantes, lo cual enriquece la información obtenida.

El focus group se llevó a cabo durante el mes de mayo del 2019.

Para el focus group se usó como instrumento una guía de focus group, la cual pasó por un proceso previo de pilotaje para asegurar que las preguntas eran las adecuadas para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Este proceso consistió en la revisión de la guía de entrevista por un especialista de la estrategia del Ministerio de Educación, el cual brindó comentarios sobre la pertinencia o no de las preguntas consignadas.

## **c. Revisión documental**

La revisión documental tuvo dos partes, una primera parte previa a la realización de las entrevistas y focus group para lograr obtener información que enriqueciera la recolección de información con dichas técnicas. Como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014) la revisión documental sirve al investigador para conocer los antecedentes del objeto de estudio. Para ello se recopilaron un total de 18 documentos oficiales del Ministerio de Educación en donde se hacía algún tipo de

mención al Acompañamiento Pedagógico y se seleccionó a 5 de ellos debido a que solo en ellos se hablaba del Acompañamiento Pedagógico en IIEE multigrado, en los demás solo se hablaba de otros tipos. Dichos documentos seleccionados son los siguientes:

- RM 008-2016-MINEDU: “Norma que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la educación básica”
- RM 256-2016-MINEDU: “Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural”
- RM 332-2017-MINEDU: “Norma que implementa lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural”
- RM N° 088-2018-MINEDU: “Modificatoria de la Norma que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la educación básica”
- “Manual de Acompañamiento Pedagógico” – Acompañamiento pedagógico a IE multigrado (2016)

La segunda parte de la revisión documental se hizo posterior a la aplicación y al análisis de la información obtenida por las entrevistas semiestructuradas y el focus group para aportar en el reforzamiento de los hallazgos. Como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014) la revisión de documentos nos ayuda a entender el fenómeno central de estudio ya que también es una fuente muy valiosa de datos cualitativos. Para ello se tomaron en cuenta evaluaciones y estudios vinculados al Acompañamiento Pedagógico en IIEE multigrado:

- MEF – Ministerio de Economía del Perú (2013): “Reseña de Evaluación de Impacto: Acompañamiento Pedagógico”.
- José Rodríguez, Pilar Sanz y Luis Soltau (2013): “Evaluación de Diseño y Ejecución de Presupuesto (EDEP) de la intervención pública: Acompañamiento Pedagógico”.
- José Rodríguez, Janneth Leyva y Álvaro Hopkins (2016): “El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales”.

- Minedu (2017): “Informe de evaluación de impacto del Acompañamiento Pedagógico Multigrado”.
- Metis Gaia (2018): “Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado”.
- María Balarín y Aurora Escudero (2019): “El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano”.

### Cuadro N° 03

#### Resumen de las técnicas usadas, instrumentos y fuentes de información

Técnica	Instrumento	Fuentes de información
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes que reciben Acompañamiento Pedagógico</li> <li>• Acompañantes Pedagógicos</li> </ul>
Focus group	Guía de focus group	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes que reciben Acompañamiento Pedagógico</li> </ul>
Revisión documental	Guía de registro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RM 008-2016-MINEDU: “Norma que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la educación básica”.</li> <li>• RM 256-2016-MINEDU: “Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural”.</li> <li>• RM 332-2017-MINEDU: “Norma que implementa lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural”.</li> <li>• RM N° 088-2018-MINEDU: “Modificatoria de la Norma que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la educación básica”.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Manual de Acompañamiento Pedagógico – Acompañamiento pedagógico a IE multigrado” (2016)</li> <li>• MEF – Ministerio de Economía del Perú (2013): “Reseña de Evaluación de Impacto: Acompañamiento Pedagógico”.</li> <li>• José Rodríguez, Pilar Sanz y Luis Soltau (2013) “Evaluación de Diseño y Ejecución de Presupuesto (EDEP) de la intervención pública: Acompañamiento Pedagógico”.</li> <li>• José Rodríguez, Janneth Leyva y Álvaro Hopkins (2016): “El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales”.</li> <li>• Minedu (2017): “Informe de evaluación de impacto del Acompañamiento Pedagógico Multigrado”.</li> <li>• Metis Gaia (2018): “Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado”.</li> <li>• María Balarín y Aurora Escudero (2019): “El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano”.</li> </ul>
--	--	--

## CAPÍTULO IV

### **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

La presente tesis tiene por finalidad conocer los aciertos y deficiencias de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico de IIEE primaria multigrado de la provincial de Huaral, Lima, durante el 2019, analizando la opinión de los docentes acompañados y de acompañantes pedagógicos acerca de su diseño e implementación, para proponer medidas de mejora que fortalezcan la estrategia; y como objetivos específicos:

- Determinar y analizar si la implementación de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico contribuye al logro de sus objetivos
- Conocer y analizar si la estrategia de Acompañamiento Pedagógico responde a las demandas manifiestas y necesidades latentes de los docentes
- Identificar la valoración que los docentes le dan a la inversión del Estado en la estrategia

#### **1. EFECTIVIDAD DE LAS ACCIONES DE LA ESTRATEGIA EN EL LOGRO DE SUS OBJETIVOS**

En esta sección se analiza si la implementación de las acciones de la estrategia de Acompañamiento pedagógico contribuye al logro de sus objetivos. La información mostrada se obtuvo mediante análisis documental y análisis de las entrevistas realizadas tanto a docentes como a acompañantes pedagógicos.

##### **a. Percepción de los docentes sobre la efectividad de las acciones de la estrategia**

La normativa actual del Ministerio de Educación nos dice que el Acompañamiento

Pedagógico es una estrategia que “mediada por el acompañante promueve en los docentes – de manera individual y colectiva - la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (MINEDU 2017a: 3).

Para lograr lo mencionado, la estrategia usa como su principal actividad la visita del acompañante al aula para observar una sesión de aprendizaje del docente que acompaña, y la posterior reflexión sobre la práctica pedagógica observada. Sobre lo esperado, Balarin y Escudero nos dan más detalles:

El acompañante y su acompañado se reúnen para dialogar en torno a la observación realizada. En este espacio se busca identificar las fortalezas y debilidades del desempeño observado, según los descriptores establecidos en las rúbricas de observación, así como de las situaciones analizadas que promuevan la reflexión y compromisos asumidos. Además, conjuntamente se buscan alternativas para fortalecer los aspectos de la práctica pedagógica que se requieran, con miras a mejorar el nivel detectado a partir de la rúbrica de observación (Balarin y Escudero 2019: 27).

Sin embargo, ante esto, los docentes que participaron en el focus group y siete de los ocho docentes entrevistados manifestaron que con las visitas al aula y los diálogos posteriores ellos no perciben que obtengan algo que les sea de utilidad para mejorar su práctica pedagógica. Más bien perciben que la presencia de los acompañantes es una manera de evaluarlos o supervisarlos de parte del Ministerio de Educación porque en las reuniones posteriores a la observación de clase, los acompañantes “solo hacen preguntas” (algunas veces incluso acerca de temas que no tienen relación a lo observado en clase) o “solo critican lo que ven” y no les brindan lo que ellos manifiestan esperar: retroalimentación, estrategias aplicativas, sugerencias, o algún aporte que ellos perciban como provechoso para aplicar en práctica docente.

Al analizar lo mencionado por los participantes se puede observar que la percepción

de la estrategia como evaluativa tiene una relación directa con dos aspectos:

- La manera en que los acompañantes pedagógicos están implementando la visita en aula y el diálogo reflexivo no es la correcta.
- Y que los docentes no están bien informados acerca de la finalidad de estas actividades.

Sobre los detalles acerca de qué es y cómo debería realizarse la visita en aula y el diálogo reflexivo, Balarin y Escudero nos dicen:

(Estas actividades tienen) como objetivo mejorar y fortalecer su desempeño, a partir de la observación de una sesión de aprendizaje en aula. Estas visitas crean la posibilidad de impactar directamente en el desempeño docente y en los aprendizajes de las y los estudiantes. En el día de la visita en aula, de acuerdo a la coordinación efectuada, el acompañante y su acompañado se reúnen para dialogar en torno a la observación realizada. En este espacio se busca identificar las fortalezas y debilidades del desempeño observado, según los descriptores establecidos en las rúbricas de observación, así como de las situaciones analizadas que promuevan la reflexión y compromisos asumidos. Además, conjuntamente se buscan alternativas para fortalecer los aspectos de la práctica pedagógica que se requieran, con miras a mejorar el nivel detectado a partir de la rúbrica de observación (Balarin y Escudero 2019: 29).

Los acompañantes, según su manual, deben llevar a cabo la observación mencionada, como técnica principal de recojo de información durante la visita en el aula, información que “servirá de insumo para ayudar a los docentes a mejorar las prácticas pedagógicas en el momento de la asesoría” (Minedu 2016a: 26). Es decir, los acompañantes deben asumir el papel de observadores que requieren obtener información para poder darle retroalimentación al docente acerca de su práctica pedagógica durante el diálogo reflexivo posterior; no se levanta la información con fines de evaluación o supervisión; sin embargo, como vemos, está siendo percibida de esta manera.

Además, según el manual en mención “en caso se identifiquen errores críticos, el acompañante se acerca con discreción al docente para hacerle notar el error y él

mismo lo aclare, garantizando el logro del aprendizaje de los estudiantes” (Minedu 2016a: 37), aspecto que no se estaría haciendo durante las observaciones. Más bien según los testimonios de los docentes, es común que los acompañantes se sienten al final del salón y solo tomen nota (en su cuaderno o laptop) y/o llenen rúbricas. Estas acciones hacen que los docentes perciban en la observación una actividad que a ellos no les genera ningún beneficio formativo y la terminan interpretando como una manera de evaluar su desempeño en el aula.

Así también, las acciones posteriores a la observación, es decir, lo que debería ser el diálogo reflexivo sobre la sesión observada, están siendo relacionadas con lo evaluativo. Según el manual del acompañante “en este espacio, acompañante y docente reflexionan sobre la práctica pedagógica desarrollada. Con la información previamente analizada, se orienta al docente para que identifique fortalezas y necesidades de aprendizaje en su desempeño pedagógico y plantee alternativas y compromisos de mejora” (Minedu 2016a: 38). Sin embargo, la percepción de los docentes sobre esta actividad es que los acompañantes se centran en la crítica de comportamientos puntuales realizados durante la sesión, usando rúbricas para ello, reforzando la percepción de que su función es de evaluación a los docentes.

En el mismo sentido, vemos que tanto en la observación como en la reunión posterior de diálogo reflexivo se usan rúbricas para recoger información y para dar retroalimentación. La rúbrica de observación “es un instrumento que describe una serie de acciones o prácticas docentes, de acuerdo a niveles de progresión que van desde el grado 1 hasta el 4. Dicho instrumento permite caracterizar la práctica pedagógica para identificar necesidades formativas a partir de las cuales se formulan las actividades propias del acompañamiento pedagógico orientadas a fortalecer los desempeños docentes” (Minedu 2018c: 3). Sin embargo, las rúbricas usadas, no son exclusivas del Acompañamiento pedagógico, más bien son las mismas “Rúbricas de observación de aula para la evaluación del Desempeño Docente” (Minedu 2018c), las cuales se encuentran publicadas en línea y son conocidas por docentes y directores, ya que se usan para hacer la evaluación docente por parte de los directores. Por lo tanto, no es de extrañar que esto también esté aportando a la percepción que tienen los docentes acerca del carácter evaluativo de la estrategia de Acompañamiento

Pedagógico, cuando ellos quisieran más bien una propuesta formativa.

**Cuadro N° 04**

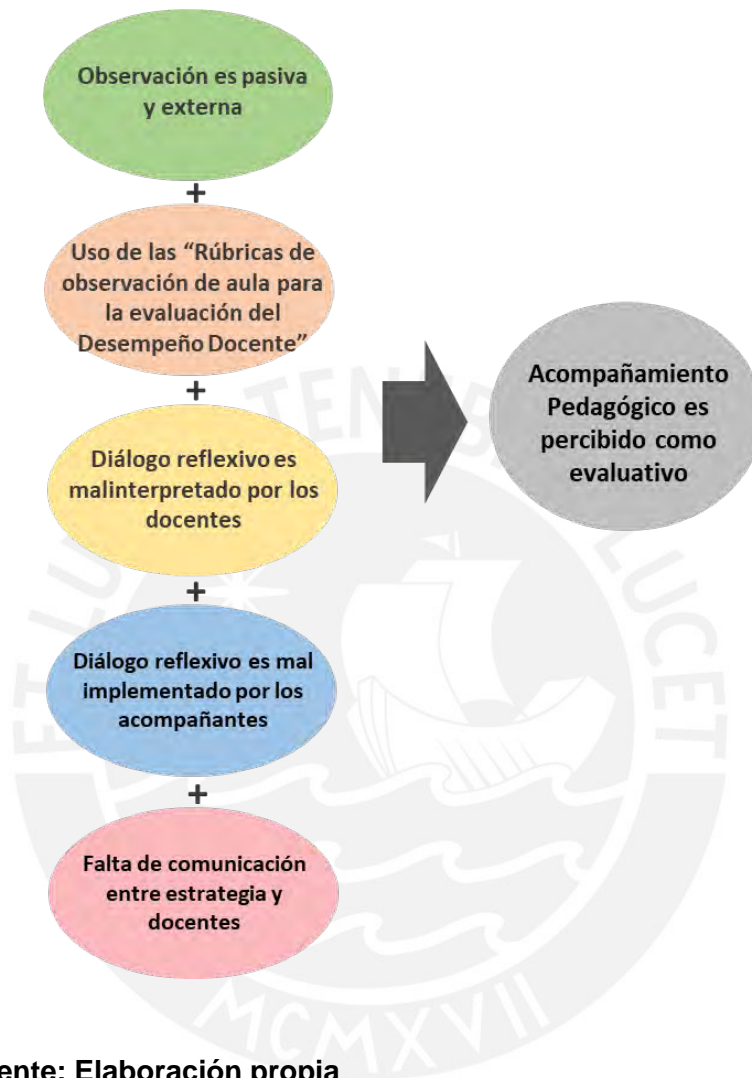
**Evidencia empírica de hallazgos: Acompañamiento Pedagógico es percibido como evaluativo**

Técnica / Actor	Comentario
FG docentes	<p>“Si el ministerio está invirtiendo tanto dinero en ellos que se empape bien de todos los conocimientos, pero no, que es lo que hacen ellos, ellos agarran se sientan de ocho a una, no te dicen nada y lo único que hacen después termina, hacen las interrogantes, te preguntan y a veces uno, un poco que incomoda, sí realmente, porque a veces hay preguntas que uno desconoce y pero al menos primero que te debe explicar, te debe decir cómo debe de ser y luego de ahí ya empieza lo que es las preguntas y todas esas cosas, explicar, dar una orientación, pero no de frente agarra pega sus papeles y hace las interrogantes, contéstame todas estas preguntas.” (FD).</p>
Entrevista a Docente 1	<p>“Yo le dije a la jefa una vez, jefa le digo a ver si a usted le dijieran de la DREL, a ver qué jefa de área, levante la mano la jefa de área que quiera que la visitemos, que la monitoreemos, que la supervisemos. ¿Usted levantaría la mano? si a mí me dicen usted quiere que haya acompañante en su colegio, yo les diría que no, yo les diría que no. Pero si desde arriba me dicen...” (D1)</p>
Entrevista a Docente 2	<p>“(Debería) guiarnos para hacer sesiones, no solamente supervisar. Porque supervisar no es, hasta el especialista nos puede venir a supervisar, ellos tienen que venir a enseñarnos o ellos tienen que ver en qué estamos fallando”. (D2)</p>

	<p>“Pero mayormente ha sido como supervisión nomás, o sea, me viene a supervisar y anota, anota, anota y nada más”. (D2)</p>
Entrevista a Docente 7	<p>“Entonces en vez de gastarse el dinero, miles de soles en acompañantes deberían capacitarnos a los maestros que estamos en el campo, que conocemos las debilidades, las necesidades, que conocemos al estudiante, y no mandarnos recetas para fastidiarnos, porque era un fastidio porque nos evaluaban, en realidad nos evaluaban. Hay una rúbrica. Y ellos llenaban, y yo decía llena nomas, llénalo, si estoy mal ponlo también decía”. (D7)</p>
Entrevista a Docente 8	<p>“Cuando él llegaba al aula siempre era como fiscalizador, nunca era como la palabra dice: un acompañante o aliado tuyo. Era como un fiscalizador. O sea, si salía, apuntaba, salió; si el niño me decía voy al baño y le daba permiso, pidió permiso; y por a o b un niño comenzó a llorar a gritar y bueno me puse un rato para poder conversar, la profesora tomó tantos minutos, o sea, cronometraba todos los minutos, de si hablaba otras cosas que no tenía el tema o que me salía un poquito del tema, todo era así. Todo era una sin razón de todo. Yo creo que eso no era de un acompañante. Hasta el momento del recreo, que salía y si algún niño se caía, la profesora estuvo con otro niño y no se fijó del otro niño que estaba jugando afuera, todo con punto y coma. Eso estresaba pues”. (D8)</p>
Entrevista a Acompañante 2	<p>“Hubo algún tiempo en que al acompañante no los querían dejar entrar porque decían que la cultura se volvió un cultura evaluadora más que una cultura de formación una cultura de intercambio, este, y en realidad uno ha tenido que ir generando en el camino pues que justamente lo que se está dando ahora es en beneficio a mejorar su desempeño, creo que se perdió de vista lo anterior, pero de una u otra manera en los espacios tratamos de ir generándolo “. (A2)</p>

**Fuente: Focus group a docentes, entrevistas a docentes y entrevistas a Acompañantes Pedagógicos. Elaboración propia**

**Gráfico N° 01**



**Fuente: Elaboración propia**

Adicionalmente, cabe resaltar que esta idea que tienen sobre el Acompañamiento Pedagógico como una forma de evaluación podría estar siendo influenciado también por la percepción de los docentes acerca de, en general, una "cultura evaluadora" actual del Ministerio de Educación, como lo mencionó uno de los acompañantes pedagógicos durante las entrevistas. Sin embargo, esta percepción no debería alcanzar al Acompañamiento Pedagógico en tanto esta intervención forma parte de las acciones de fortalecimiento de capacidades docentes implementadas por el

Ministerio de Educación, no está dentro de su sistema de monitoreo y evaluación, como se menciona en los “Lineamientos para el Mejoramiento del servicio Educativo Multigrado Rural” (Minedu 2016b). Por lo tanto, si está siendo percibida de esta manera es por la manera en que se está ejecutando la intervención, no por su objetivo.

*”Lo veo ahora más centrado en el desempeño docente, pero el desempeño docente en función a lo que es las rúbricas porque tenemos en cuenta que estamos bajo un enfoque evaluativo, nos centramos mucho en cómo el docente abarca sus sesiones justamente atendiendo estas rubricas y se ha perdido mucho lo que es el trabajo de las estrategias y mucho el trabajo en si netamente de las áreas y eso es lo que a veces los docentes nos piden”.*

*(Entrevista a Acompañante 2)*

Ante estos datos presentados se encuentra la necesidad de quitarle el halo evaluativo al acompañamiento y para ello, en primer lugar, se debe asegurar una capacitación exhaustiva a los acompañantes, para una correcta aplicación de las actividades de la estrategia, en este caso la observación en aula y el diálogo reflexivo. Pero, además, se sugiere hacer hincapié en la mejora de la comunicación con el docente acompañado. El acompañante “en primer lugar, debe transmitir al docente la naturaleza formativa –no supervisora– del acompañamiento y generar una relación de confianza que permita al docente sentirse cómodo con la presencia del acompañante en el aula” (Balarin y Escudero 2019: 60).

Adicionalmente, Knight (2009, en Balarin y Escudero 2019) plantea la relevancia de que, al inicio del proceso de acompañamiento, se familiarice al docente con la guía o rúbrica de observación, incluso usarla juntos, para que se sienta más cómodo y no supervisado; también mantener una relación horizontal, incluso de confianza, que logre colaboración. Por otro lado, también plantea la necesidad de que la observación no sea una supervisión tradicional de aula, para esto no se debe fijar la mirada solo en las debilidades de la práctica docente, sino más bien, es recomendable que el acompañante se esfuerce en registrar buenas prácticas observadas; de esta manera promoverá el desarrollo de la autoconfianza y autoestima del docente. Y, por último,

plantea que el diálogo reflexivo se haga necesariamente basado en lo observado, para brindar un apoyo específico y concreto ante las principales debilidades observadas en la práctica del docente, para que este pueda superarlas.

**b. Idoneidad de los acompañantes pedagógicos**

Los docentes que participaron en el focus group y cinco docentes de los ocho entrevistados perciben que los acompañantes pedagógicos no se encuentran preparados para su papel como acompañantes. De ellos, los docentes del focus group y tres docentes entrevistados manifestaron esta opinión refiriéndose a que los acompañantes no se encuentran en general preparados para brindarles pautas, sugerencias o estrategias para poder utilizarlas en su práctica docente. Los otros dos docentes, específicamente se refieren a que los acompañantes no están preparados para acompañar a docentes de aulas multigrado; es decir, para ellos puede ser que los acompañantes sí estén capacitados para acompañar a docentes con un solo grado a su cargo (en escuelas polidocentes), pero no tienen conocimientos para absolver dudas o brindar aportes sobre especificidades que ellos necesitan por el contexto particular de las aulas multigrado, que implica una metodología pedagógica distinta al tener más de un grado en una misma clase

**Cuadro N° 05**

**Evidencia empírica de hallazgos: Percepción de los docentes acerca de que los acompañantes pedagógicos no están lo suficientemente preparados**

Percepción de los docentes acerca de que los Acompañantes no están preparados / capacitados	“Y otra cosa, para que sea un acompañante, tiene que ser netamente un pedagogo, que conozcan la pedagogía al cien por ciento, que conozca estrategias, metodologías... y eso no pasa a veces, porque no se ve, no se refleja cuando se trabaja” (FD)
---	---

	<p>“No quisiera tener el acompañamiento porque no son capacitados para que nos acompañen”. (D2)</p> <p>“A algunos les faltaba, no todos llegaban porque no tenían el dominio del tema que trataban” (D6)</p>
<p>Percepción de los docentes acerca de que los Acompañantes solo están preparados para acompañar a docentes con un solo grado a su cargo, no a multigrado</p>	<p>“Deben tener experiencia también lo que es en el campo, en el campo lo que es multigrado, muchos de los que vienen son de poli docentes y todo les parece bien. Lo que tú trabajas en multigrados le parece bien, porque ellos trabajan con poli docentes, un solo grado, nosotros somos multigrados. Yo al menos tengo dos grados nada más, pero en otros colegios hay tres, cuatro grados ¿Cómo lo trabajamos? ¿Cómo vamos a la sesión? una cosa es papel y otra cosa es la sesión en sí”. (D4)</p> <p>“(Deberían estar) capacitados como para que nos acompañen a los docentes de la zona rural, ellos se han capacitado para la zona urbana. A ellos los mandan nomás, pero no está capacitado ese acompañante. (Debería estar capacitado en) multigrados, porque mayormente en la zona rural son colegios multigrados” (D2)</p>

**Fuente: Focus group a docentes y entrevistas a docentes. Elaboración propia**

En línea con lo mencionado, tres de los seis acompañantes pedagógicos entrevistados manifestaron que la capacitación brindada por la estrategia de Acompañamiento Pedagógico no cumplió con sus expectativas debido a que no les brinda todas las herramientas para lograr cubrir las necesidades de los docentes acompañados, de las cuales ellos mencionan ser conscientes.

Tanto la percepción de los docentes de que sus acompañantes no estarían lo suficientemente preparados, como la percepción de los acompañantes de que la estrategia no les brinda una capacitación adecuada, estaría reflejando dos aspectos importantes:

- La estrategia de Acompañamiento Pedagógico no está diseñada para brindarles a los docentes un contenido específico y aplicable para su práctica pedagógica, tales como pautas, estrategias puntuales, demostraciones, etc. Por lo tanto, la estrategia no lo prioriza en sus capacitaciones a los acompañantes.
- Los acompañantes mismos, al ser docentes de profesión también, no contarían con las capacidades que una adecuada formación inicial docente debería desarrollar y/o no cuentan con una adecuada experiencia en formación. Lo que va más allá de una necesidad de capacitación puntual.

Adicionalmente, hay un punto importante relacionado: el Acompañamiento Pedagógico no cuenta con calidad de acompañantes. Sobre esto Metis Gaia encontró, en la evaluación que hizo de la intervención durante el 2018, un problema en la implementación ligado a las dificultades en cada UGEL para encontrar profesionales que cumplan por completo con el perfil deseado. “Así, en algunas regiones se tuvo que bajar el perfil, pasando de 5 a 3 años de experiencia en aula, y de 2 años de formación a 6 meses” (Metis Gaia 2018: 159). También mencionan un recojo de información realizado por la Dirección de Secundaria Rural del Minedu en donde identifican “que, efectivamente, un porcentaje significativo de acompañantes no cuentan con experiencia en la labor de acompañamiento y/o en labor docente en aula multigrado” (Metis Gaia 2018:159). Pero, contrario a lo que pueda creerse, no es que exista un déficit de docentes, más bien hay un exceso de egresados de la carrera, pero estos no cumplen con los requisitos necesarios, incluso muchos no tienen título (Díaz 2015).

Esto es lamentable, debido a que “no contar con profesionales adecuados para desempeñarse como acompañantes y formadores limita seriamente la ejecución del acompañamiento, su impacto y contribuye a la pérdida de legitimidad de los actores principales del AP quienes no tienen (justificadamente) el respeto de los docentes acompañados” (Rodríguez, Sanz y Soltau 2013: 134). Además, en este contexto particular, la evidencia indica que para que haya un impacto importante, los acompañantes deberían tener experiencia en ambientes multigrado (Rodríguez, Leyva y Hopkins 2016).

Un aspecto que podría aportar a la solución de este problema es mejorar los procesos de convocatoria y selección: como sugieren Rodríguez, Sanz y Soltau, (2013), el Minedu podría hacer un envío de forma oportuna de los lineamientos y normativas de contratación a las DRE y UGEL para dar más tiempo a la difusión de la convocatoria y que sea previa a otras (para que los mejores docentes no opten por escoger otros empleos); además, a través de una elaborada campaña de difusión, posicionar a nivel nacional la idea de que se está buscando a los mejores docentes para que se desempeñen como acompañantes; y, claro está, mejorar las condiciones de trabajo.

Así también, sería necesaria una formación más exhaustiva de los acompañantes por parte de la estrategia y que esta se dé, como lo menciona Balarin y Escudero (2019), de manera sostenida mientras desarrolla su labor de acompañante y no solo brindarse “capacitaciones” o “cursos” esporádicos.

Por otro lado, tres de los seis acompañantes entrevistado manifestaron que la capacitación recibida por la estrategia de Acompañamiento Pedagógico no cumple con sus expectativas debido a que perciben que sus capacitadores no estarían lo suficientemente preparados para transmitirles contenidos que les sea de utilidad para su práctica como Acompañantes, lo que incluye la percepción de que no responden a sus dudas de manera eficiente.

Sobre este punto, lamentablemente no se encontraron normativas actuales que indiquen los procesos específicos de capacitación de los acompañantes, por lo tanto, no hay claridad en saber si la capacitación es responsabilidad enteramente del Ministerio o de los Gobiernos Regionales ni cómo deberían proceder. Este es un aspecto que no ofrece claridad, debido a que según la normativa el Ministerio de Educación cumple la función de asistente técnico de la estrategia, mientras que los Gobiernos Regionales son los que la implementan (Minedu 2018b). Incluso en otra normativa el Ministerio de Educación aparece solo como “apoyo” (Minedu 2016b). Sin embargo, en la realidad ocurre que es una estrategia centralizada; es decir, el Ministerio diseña y da todas las pautas para la implementación, además de monitorear, mientras que los Gobiernos Regionales solo harían el trabajo operativo-

administrativo. Es un aspecto que resulta relevante investigar a futuro.

#### **Cuadro N° 06**

### **Evidencia empírica de hallazgos: Percepción de los Acompañantes Pedagógicos acerca de que la capacitación recibida no cumple con sus expectativas**

<p>Acompañantes manifiestan necesidad de mayor capacitación en estrategias para complacer a docentes</p>	<p>“(Lo que esperábamos de la capacitación es) quizás lo que a nosotros nos piden los maestros también, más el trabajo en cuanto a la parte curricular, quizás también en cuanto a la parte metodológica... herramientas más sencillas para el docente para que lo pueda confrontar mejor, porque el acompañante da lo que recibe, pero en sí tiene que ser más sencillas para el docente”. (Acompañante 1)</p> <p>“Me gustaría que en realidad que toquen otros temas... que se vuelvan pues con la metodología de antes, con el trabajo de las estrategias. Más estrategias del trabajo docente, estrategias en las áreas, como era antes un poco, porque estamos viendo que hay mucha normatividad, estamos viendo mucho los pasos de la normativa, la parte documentativa, la parte de protocolo, o sea todo es protocolo, protocolo, protocolo, pero se pierde de lado la parte de estrategias en sí... Los mismos docentes nos dicen ah, por qué ahora vienen, se sientan toman nota y están como evaluándonos y antes era como mucho más rico porque interactuábamos más, hacíamos más trabajos de estrategia en sí”. (Acompañante 2)</p> <p>“En el 2017 cuando nos capacitaban exactamente era todo lo que nosotros teníamos que darle al docente, hasta las pistas nos daban, ya nosotros modificábamos, y la gente estaba contenta, porque desde personal, ciencia,</p>
--	---

	<p>comunicaciones, matemáticas, todo llegaba, exactamente éramos el modelo de la cascada como decían, de arriba el Ministerio, acompañantes, docentes y hacíamos todos los procesos conforme era para un docente... Pero ahora no pues, ahora solamente es capacitación para nosotros y además tenemos que adaptar esa capacitación y tenemos que ver qué es lo compartido para los docentes y para nosotros” (Acompañante 3).</p>
<p>Percepción de Acompañantes acerca de que sus capacitadores no están lo suficientemente preparados/capacitados</p>	<p>“Las capacitaciones que nos dan del ministerio son buenas, son buenas claro nos orientan o nos dan las últimos movimientos pedagógicos que mayormente saca el Ministerio, o sea en esa parte sí es muy buena, muy buena, un poco que es que te digo para no llegar a 20 puntos no, puede ser de que quizás a algunas preguntas que nosotros les hacíamos, como nosotros somos de campo, porque en mi caso por ejemplo yo he trabajado en la parte rural, he trabajado en la parte urbana, entonces hacíamos preguntas que quizás los capacitadores un poco que no conocían la parte real, la realidad en sí no, entonces no nos despejaban mucha ayuda”. (Acompañante 1)</p> <p>“A veces cuando se les ha hecho algunas preguntas como que no han quedado muy claras sus respuestas, entonces esa es la mayor dificultad... Hay profesionales y profesionales en los diferentes ámbitos, hay personas que están mejor preparadas que otras, particularmente en mi proceso de polidocente he tenido una buena formación ahí sí no me puedo quejar, pero últimamente acá en este proceso de multigrado es donde he tenido más debilidades</p>

	<p>en las personas que nos han podido retroalimentar”. (Acompañante 2)</p> <p>“(La capacitación) no fue muy buena, así como que uau, a comparación de otras aulas que salían contentos, por eso que era un poquito de incomodidad... y lamentablemente el que estaba adelante no pudo discernir las dudas o aclarar y nos mirábamos las caras y nos dejamos y ahora quién nos va a salvar, quién nos va a dar las respuestas”. (Acompañante 6)</p>
--	--

**Fuente: Entrevistas a Acompañantes Pedagógicos. Elaboración propia**

Por otro lado, es importante mencionar que durante las entrevistas con acompañantes se pudo identificar que las capacitaciones varían de año a año, no solo en la metodología de capacitación sino en la temática. Es así que, acompañantes más antiguos, es decir que hayan llevado mayor cantidad de capacitaciones, estarán más preparados o contarán con mayor información relevante, que aquellos que sean acompañantes por primera vez. Esto, unido a que con las entrevistas a docentes se pudo identificar la gran rotación que hay de acompañantes año a año, puede indicar que es probable que, efectivamente, los acompañantes no cuenten con la capacitación necesaria para ejercer su rol.

Este aspecto se ve reforzado por la investigación de Rodríguez, Leyva y Hopkins (2016) quienes encontraron una alta rotación de las trayectorias de los acompañantes durante los tres años que investigaron la estrategia de Acompañamiento Pedagógico, “solamente 508 de los 4112 fueron acompañantes durante los tres años. Si se analiza la cohorte de acompañantes de 2013 (que suman 1664) se observa que aproximadamente un tercio (los 508) participaron los tres años, otro tercio lo hizo durante dos años, y el último tercio empezó su participación (considerando solo estos 3 años) recién en el 2013” (Rodríguez, Leyva y Hopkins 2016: 14).

### Cuadro N° 07

#### Evidencia empírica de hallazgos: Capacitación acumulativa

<p>Capacitación acumulativa. Menos años de acompañante, menos capacitado</p>	<p>“Un docente colega acompañante que el año pasado ingresó nuevo, de aula, pero él nunca ha recibido esa asesoría que he recibido yo, por ejemplo ¿cómo va a trabajar las estrategias reflexivas, el corre camino, etc.? Entonces él no ha recibido esas formas, él no sabe ni cómo elaborar un diseño”. (A4)</p> <p>“En el primer año nos capacitaron en qué es lo que es el acompañamiento pedagógico rural, en cuaderno de campo, como deberíamos llenarlo, el segundo año ya nos capacitaron igual sobre el cuaderno de campo también sobre cómo nosotros deberíamos llenar nuestros instrumentos, matrices que fue un repaso del 2014 ; en el 2016 ya nos enseñaron cómo deberíamos aplicar las sesiones multigrados, la planificación, como partir desde la matriz, como realizar una matriz, los instrumentos de la matriz, el calendario comunal, y en el 2017 casi lo mismo pero con otras nuevas técnicas, otros instrumentos, nos enseñaron también los mapas del progreso, como poder lograr la competencia, esos temas para mí han sido muy relevante”. (A5)</p> <p>“Ha habido mucho cambio, porque ha habido tú me brindabas mucho lo que era estrategias de comunicación, estrategias de matemáticas esto y ahora porque todo va enfocado en mi práctica y bajo la rúbrica” (A2)</p>
--	--

Fuente: Entrevistas a docentes. Elaboración propia

**Gráfico N° 02**



Fuente: Elaboración propia

## **2. DEMANDAS MANIFIESTAS Y NECESIDADES LATENTES DE LOS DOCENTES**

En esta sección se exponen las demandas manifiestas de los docentes en relación con la estrategia de Acompañamiento Pedagógico y, basado en el análisis de las entrevistas de los docentes y de revisión documentaria, se hace un análisis de las necesidades latentes de los docentes.

### **a. Demandas manifiestas de los docentes**

La principal crítica de los docentes respecto a la estrategia está relacionada con el

incumplimiento de sus expectativas, que son que la estrategia les brinde una retroalimentación, posterior a la observación, que les sirva para mejorar su práctica pedagógica. Es decir, los docentes esperan que el Acompañamiento les dé fórmulas, estrategias, orientaciones que les de luces sobre qué y cómo enseñar; en contraposición a los objetivos de la estrategia y su enfoque crítico reflexivo que busca que sea el docente, con apoyo del acompañante, quien llegue a las respuestas.

Adicionalmente, cabe señalar que dos de los seis acompañantes pedagógicos entrevistados también reforzaron los comentarios de los docentes, afirmando que lo que quieren los docentes son sugerencias de mejora a su práctica docente, estrategias puntuales; sin embargo, mencionan que la intervención no prioriza este aspecto, por lo tanto, no se les capacita en ello.

#### Cuadro N° 08

##### Evidencia empírica de hallazgos: Opiniones respecto a poca utilidad de la retroalimentación percibida por los docentes

Técnica/Actor	Comentario
FG docentes	"Pero mejor sería para mí del tema en sí de la sesión que tiene que desarrollar, en qué falle, que me falta, en qué momento yo lo tengo que trabajar tal cosa, o porque me demoré. Yo quisiera en eso que me empape más"
Docente 7 entrevistado	"El acompañamiento, como que más lo que gastaban el dinero del Estado y los alumnos no aprendían nada, a nosotros no nos daban nada nuevo estrategias, nosotros queríamos que nos den al menos estrategias, unas sugerencias, y aquellos vienen al aula y observan, cuáles son las debilidades de repente del maestro, de repente de parte de los alumnos, queríamos que nos orienten ahí, cómo lograr los aprendizajes, pero no hacían nada de eso. Ahí yo los dejaba ahí en el salón, yo solamente les firmaba nada más".
Docente 8 entrevistado	"No nos daba las orientaciones que supuestamente nos debería dar; porque un acompañante nos debe apoyar, nos debe dar las indicaciones, nos debe decir en nuestras debilidades nos debería

	de reforzar, pero en este aspecto no. Todo le parecía mal, todo nos criticaba, nos juzgaba y en sí estábamos atormentada, cada vez que sabíamos que iba a venir era un tormento y entonces en los documentos en todo lo que teníamos que hacer no nos apoyaba en nada”.
Acompañante 2 entrevistado	(Acerca de la capacitación) “Me gustaría que en realidad que toquen otros temas...Que se vuelvan pues con la metodología de antes, con el trabajo de las estrategias. Mas estrategias del trabajo docente, estrategias en las áreas, como era antes un poco, porque estamos viendo que hay mucha normatividad, estamos viendo mucho los pasos de la normativa, la parte documentaria, la parte de protocolo, o sea todo es protocolo, protocolo, protocolo, pero se pierde de lado la parte de estrategias en si... Los mismos docentes nos dicen ah, por qué ahora vienen, se sientan toman nota y están como evaluándonos y antes era como mucho más rico porque interactuábamos más, hacíamos más trabajos de estrategia en sí”. (A2)

**Fuente: Focus group a docentes, entrevistas a docentes y entrevistas a Acompañantes Pedagógicos. Elaboración propia**

Específicamente, los docentes esperan la participación activa de los acompañantes durante sus visitas al aula. Es decir, demandan que la visita no se limite a una observación con un diálogo posterior, sino que el acompañante se involucre en la sesión. Esta participación activa se solicita de tres formas: como correcciones in situ de la práctica docente (para reconocer sus errores y soluciones de forma inmediata), clases demostrativas y/o clases compartidas (para aprender técnicas de los acompañantes y conocer cómo es la clase que se espera).

Cabe señalar que cuatro de los seis acompañantes manifestaron que efectivamente, los docentes insistentemente les solicitan que ellos realicen parte o la totalidad de la clase, pero ellos no se encuentran facultados para realizarlo. Ante esto, se encontró que en el Manual del Acompañante Pedagógico de IIEE Multigrado del 2016 no permite dichas prácticas:

Si bien el acompañante interactúa con los docentes y estudiantes, su rol se centra cuidadosamente en el recojo de información de los factores que facilitan y dificultan el aprendizaje de los estudiantes; no debe asumir el rol de docente o auxiliar ya que su mirada es de investigador para recoger información sobre qué aprenden, cómo aprenden y por qué aprenden o no los estudiantes, teniendo como objeto de observación la actuación del docente, garantizando de esta manera el recojo de información de calidad (Minedu 2016a: 26).

Sin embargo, Balarin y Escudero (2019) en su estudio de acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente solicitado por el Ministerio de Educación y UNESCO, hallaron que en realidad la incorporación de esta práctica, que llaman “modelado” sí estaría permitida en la estrategia, pero suele ejecutarse bajo criterio de los propios acompañantes pedagógicos y no está claramente pautado cómo debe desarrollarse. Ante esto encontraron, en sus conversaciones con especialistas del Ministerio, que algunos de ellos estaban en contra de estas prácticas porque podría entrar esto en contradicción con el enfoque crítico reflexivo que se impulsa, aunque otros estarían a favor siempre y cuando se usen para generar reflexión.

Con lo expuesto podemos ver que desde los docentes hay una crítica a la propuesta misma del Acompañamiento Pedagógico; es decir, no es solo a la ejecución de la intervención por parte de los acompañantes pedagógicos, sino al diseño de esta, que además no estaría tan clara. Hay una divergencia de visiones entre la concepción de acompañamiento normada por el Ministerio de Educación y las demandas de los docentes, que requieren un acompañamiento con una participación más activa en su práctica docente, la cual les brinde mayores orientaciones sobre cómo llevarla a cabo.

**Cuadro N° 09**

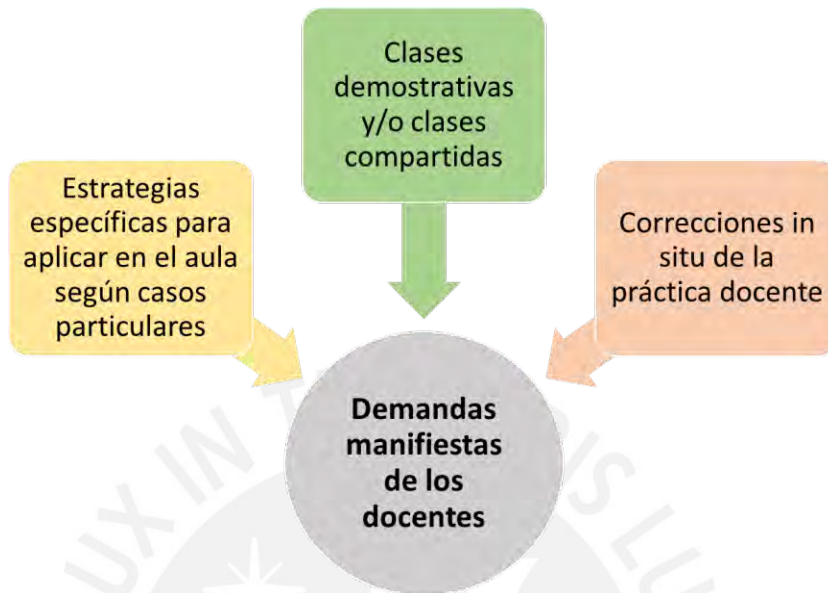
**Evidencia empírica de hallazgos: Lo que ofrece el Acompañamiento Pedagógico versus lo que los docentes demandan**

Lo que brinda el Acompañamiento Pedagógico	Lo que demandan los docentes
<p>“Si bien el acompañante interactúa con los docentes y estudiantes, su rol se centra cuidadosamente en el recojo de información de los factores que facilitan y dificultan el aprendizaje de los estudiantes; no debe asumir el rol de docente o auxiliar ya que su mirada es de investigador para recoger información sobre qué aprenden, cómo aprenden y por qué aprenden o no los estudiantes, teniendo como objeto de observación la actuación del docente, garantizando de esta manera el recojo de información de calidad” (Minedu, 2016a: 26).</p>	<p><b>Clases demostrativas</b></p> <p>“Y que está diseñado así, nosotros lo entendemos. A ellos los mandan a sentarse ahí para que nos observe, pero si me pregunta a mí, pero ¿por qué no hace una clasicita? para yo también para nutrirme para aprender cómo hacer a lo mejor yo estoy enfocando la clase mal”. (Docente 1 entrevistado)</p> <p>“Una sesión, que ellos mismo lo hagan para nosotros ver, yo pensé que era así, pero no, no era así, sino que ellos venían a las ocho, se sentaban a un lado y agarraban un cuadernito así o bien estaban en la computadora y nada más, y miraban, escuchaban” (FG de docentes).</p> <p>“Hasta incluso ponían ahí, queremos que el acompañante demuestre con clases demostrativas, eso es una moneda de dos caras, o bien te pueden juzgar o bien también te pueden bien, lo hiciste bien, pero tiene sus riesgos” (Acompañante 3 entrevistado).</p>
	<p><b>Clases compartidas</b></p> <p>“Que diga, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes más o menos he escogido esto, a ver hay que aplicarla, hay que hacerlos. O sea, los dos hay que hacerlo y si funciona bien, y si no</p>

	<p>seguimos buscando y así a ver cómo logramos. Bueno, eso es, eso yo entiendo por acompañamiento, no pues que se siente, que me mire y al final me diga y después me hace firmar, me evalúa y se va... Claro. Porque, si no participa, tiene que vivenciarlo, porque si no participa cómo va a aportar. Simplemente es un observador". (Docente 7 entrevistado)</p> <p>"Yo siento más que a veces el docente quiere que un acompañante le demuestre como se hace una práctica y eso por protocolo no lo podemos hacer". (A2)</p>
<p>"En caso se identifiquen errores críticos, el acompañante se acerca con discreción al docente para hacerle notar el error y él mismo lo aclare, garantizando el logro de aprendizajes de los estudiantes" (Minedu, 2016a: 37).</p>	<p><b>Correcciones in situ de la práctica docente</b></p> <p>"Mira si yo estoy frente a mis alumnos, él qué hace, él por decirte debe también mostrar algo, no estar viniendo a sentarse nada más, profesor en qué estoy fallando, sí te orienta en unas cuantas cosas, pero en lo demás no te dicen nada, yo lo que quisiera saber, profesor estas fallando en esto, en esto, listo, no hay materiales, no has hecho esto, entonces yo ya me corrijo, traigo más materiales o que hago ya". (Docente 5 entrevistado)</p>

**Fuente: Focus group a docentes, entrevistas a docentes y entrevistas a Acompañantes Pedagógicos. Elaboración propia**

**Gráfico N° 03**



**Fuente: Elaboración propia**

Adicionalmente, entre sus demandas también se menciona un contenido en particular: el currículo nacional de educación básica regular (CNEB). Vemos que los docentes perciben la necesidad de que el Acompañamiento Pedagógico les brinde contenido que les sirva para hacer sus sesiones de aprendizaje basados en el nuevo currículo; sin embargo, no encuentran un apoyo en la estrategia. En particular perciben que entender las nuevas dinámicas del CNEB y su aplicación es complicado; además, se sienten en desventaja respecto a los docentes de las primarias polidocentes, ya que estos fueron capacitados en el CNEB y poniéndolo en práctica desde antes, mientras ellos seguían trabajando con rutas de aprendizaje; y se sienten molestos con el Ministerio de Educación porque ahora se les está exigiendo que en corto tiempo aprendan y usen el CNEB.

La totalidad de los docentes entrevistados y los que participaron en el focus group mencionaron que han venido trabajando con las Rutas de Aprendizaje hasta finales del 2018. Cuatro de los ocho docentes entrevistados y uno de los participantes del focus group, mencionaron espontáneamente que se sienten en desventaja respecto a las instituciones educativas polidocentes que ya tienen más tiempo implementando

el CNEB. Por su parte, tres de los ocho docentes entrevistados mencionaron que la implementación del nuevo currículo les parece difícil, específicamente hacían referencia a la comprensión de los desempeños y la forma en que debían implementarlos en su sesión. Además, todos los docentes que mencionan espontáneamente el currículo nacional mostraron molestia porque la implementación del CNEB comenzó de manera abrupta en primaria multigrado, exigiéndoles que en corto tiempo lo entiendan y usen.

Por su parte, los acompañantes reconocen que existe una dificultad de los docentes para implementar el nuevo currículo en las sesiones; sin embargo, mencionan que ellos, los acompañantes, han sido formados en este tema, aunque algunos desde un interés personal (a través de la plataforma Perú Educa). Todos los acompañantes (6/6) refieren haber sido capacitados en el CNEB, reconocen que este nuevo enfoque es bastante amplio, pero el tiempo con los docentes es limitado, por lo que la estrategia ha tenido que priorizar la planificación curricular. Por otro lado, específicamente, dos acompañantes mencionan que las capacitaciones anteriores tenían más estrategias (rutas del aprendizaje) y ahora (CNEB) la preocupación inicial en multigrados es trasladar la unidad significativa a sus sesiones de aprendizaje.

#### **Cuadro N° 10**

##### **Evidencia empírica de los hallazgos: Percepción de los docentes respecto al desfase en las capacitaciones del nuevo currículo**

<p>Percepción de la implementación se ha realizado de forma abrupta en primaria multigrado</p>	<p>“El programa curricular implantado es un programa curricular que ha sido vulnerado en el sentido de derechos, no ha sido consultado. De un día en la mañana a rajatabla se aprobó y hoy día se pretende digamos con este tipo de talleres de implementación de los acompañamientos.</p> <p>P. Se refiere al currículo nacional</p> <p>Sí, entonces yo le digo, de una manera digamos prepotente en el sentido porque nosotros, si ya me ponen este tipo de acompañamiento el mismo nombre lo</p>
--	---

	<p>dice, es guiar, acompañar, es para conocer las expectativas de este currículo, pero de una manera en el sentido prudente y gradual “(FG de docentes)</p> <p>“D1: Hasta hace poquito nomas hemos tenido las rutas, cuando lo de desempeño ya estaba desde hace años desde el 2012.</p> <p>D2: Desde el 2012 está el desempeño, pero sin embargo nosotros hemos estado con ruta ¿De qué nos valió hacer rutas hasta diciembre del 2018?</p> <p>D3: Hemos sido analfabetos en lo que es currículo, viene ahorita desempeño y ya, no es así.</p> <p>Ha habido un desacuerdo, se da cuenta, una gran desventaja, mientras otros trabajaban en aprendizaje. Y ahora estamos perdidos con el nuevo currículo” (FG de docentes)</p>
<p>Percepción de docentes sobre las capacitaciones sobre el nuevo currículo</p>	<p>“Fue todo temarios más rutas y el último día sobre el desempeño, sobre los indicadores, los indicadores son similares a los desempeños, pero nunca nos dijeron que el desempeño era demasiado largo, entonces no nos dijeron cómo teníamos que o desagregar o precisar, o qué partes tiene ese desempeño, porque son más largos.” (Docente 4 entrevistado)</p> <p>“Ahorita como hemos tenido lo que es currículo estamos un poquito la primer unidad lo que llevamos al Ministerio, entonces un docente tenía un amigo en el Ministerio y lo llamó como comenzaríamos, le dijo, bueno lo que es el primer mes se hace la unidad cero le dijo, tienes que hacer las evaluaciones previas a los niños, lista de cotejo para ver que aprendió del año pasado, entonces debemos hacer un avance del inicio, un avance de todos los conocimientos, evaluaciones, haz la</p>

	<p>sesión del años pasado, y refuérzame, cómo van los niños, en que hay que reforzar, un consolidado para los meses siguientes en eso estamos y no nos capacitaron ni siquiera en los primeros días de marzo” (Docente 4 entrevistado)</p>
<p>Percepción sobre la dificultad de implementación del nuevo currículo</p>	<p>“Mira el año pasado era con el currículo, ahora estamos con el diseño curricular, o sea está cambiando y ahora está con el desempeño. Para mí ahorita, es un caso el desempeño, es más difícil para nosotros ahorita, ya estamos acostumbrados con el diseño curricular.</p> <p>P. ¿Por qué es más difícil?</p> <p>R. Porque para armar todas esas cosas, casi no va a llegar al alumno, de un momento no va a comprender esas cosas el alumno. Uds. para que armen tu unidad, tu capacidad, tus indicadores, mira todo eso está cambiando ya. Para los próximos años seguirá o cambiará, o sea esto ya lo dominamos nosotros y cuando traigan lo otro, algo raro sería eso.” (Docente 5 entrevistado)</p>
<p>Se sienten en desventaja rente a los docentes de primaria polidocente</p>	<p>“D3: Ha habido un desacuerdo, se da cuenta, una gran desventaja, mientras otros trabajaban en currículo, nosotros trabajamos en las rutas. Estamos en desventaja. En comparación dicen con el área urbana o con polidocentes.</p> <p>D1: No debe haber discriminación, es que es así. Mi amiga ya llevaba como tres cuatro años, desempeño y nosotros recién el año pasado hemos terminado en diciembre lo que es la ruta, y ahora es algo desconocido para nosotros” (FG de docentes)</p>

**Fuente: Focus group a docentes, entrevistas a docentes y entrevistas a Acompañantes Pedagógicos. Elaboración propia**

Las Rutas de Aprendizaje que mencionan los docentes son herramientas que establecen pautas y orientaciones pedagógicas, así como sugerencias didácticas para la enseñanza de las áreas curriculares, y está basado en el diseño curricular nacional anterior (DCN). Algunas diferencias teóricas que se encuentran entre el DCN y el CNEB (nuevo currículo) es que:

El DCN desdibujó el concepto mismo de competencia, sugiriendo que desarrollar una competencia significa lograr cada una de las “partes”. Se promovía así el aprendizaje de saberes fragmentados sin que necesariamente se comprendiera el propósito de estos saberes en conjunto. El CN, en cambio, plantea la competencia como producto de la puesta en marcha de un conjunto de recursos que deben operar de manera integrada, con un propósito específico y en una situación determinada (Guerrero 2018: 22).

Esto explicaría el cambio que perciben los docentes respecto a la dificultad para implementar las competencias en su desarrollo de sesiones. Adicionalmente las Rutas de Aprendizaje fueron consideradas en su momento como una herramienta fácil de aplicar, más sintetizada, porque les daba mayores detalles sobre la implementación del DCN (Delgado, Urbina y Pain 2017).

Desde abril del 2017, el acompañamiento pedagógico se encuentra a cargo de la Dirección de Formación de Docentes en Servicio (DIFODS) y ha sido considerada por esta Dirección como una de las principales estrategias para apoyar la implementación curricular. El acompañamiento tiene como procedimientos de acción el dialogo reflexivo, del que se ha venido hablando, y los grupos de interaprendizaje (GIA). “Los GIA son grupos de docentes que se reúnen para compartir experiencias y pensar en nuevos aprendizajes; constituyen un espacio de reflexión y de aprendizaje relacionado con las prácticas pedagógicas. Este intercambio permite plantear propuestas y soluciones, profundizar marcos teóricos, desarrollar acciones de trabajo y promover el aprendizaje entre pares” (Guerrero 2018: 30). Sin embargo, esta descripción de las GIAS no coincide con lo descrito por docentes y acompañantes que mencionan un énfasis en los contenidos teóricos del currículo y en la planificación de las sesiones, no en un espacio de reflexión o de análisis de casos o discusiones

en grupo.

En Uganda se siguió un proceso de implementación similar en “cascada”, “es decir, primero se preparó a entrenadores y tutores coordinadores en temas de aproximaciones, metodologías y requerimientos del nuevo currículo, y luego ellos fueron los encargados de preparar y apoyar a los demás profesores” (Guerrero 2018: 38). El problema, fue que los 10 días que duró el entregamiento fue percibido por sus participantes como insuficiente (Guerrero 2018).

En nuestro país, la implementación a nivel nacional se dio a través de especialistas de DRE, UGEL y especialistas curriculares, por lo cual los contenidos llegaron de manera limitada a los docentes, teniendo en cuenta la mínima cantidad de implementadores y el tiempo reducido de preparación que recibieron los actores que participaron en este proceso:

Los docentes consideraron que no habían recibido suficiente capacitación (en algunos casos, simplemente ninguna) para aplicar el nuevo currículo. En varias escuelas manifestaron que para poder cumplir con la directiva de poner en práctica el currículo nacional, tuvieron que comenzar a hacerlo con lo poco que sabían, y que solo después empezaron a recibir capacitación. Según comentó un docente, todo esto fue como `lanzar a un maestro a la piscina sin saber nadar todavía` (Guerrero 2018: 51).

Esto no es de extrañar, debido a que en los años anteriores también hubo dificultad en la implementación de las Rutas de Aprendizaje, ya que el Ministerio de Educación no pudo desarrollar un discurso único respecto a la relación de varios de los elementos de dicho material con el DCN, lo cual contribuyó a que por años perduren algunas dudas y confusiones (Delgado, Urbina y Pain 2017).

En el caso de las escuelas multigrado el caso se agrava, teniendo en cuenta que muy probablemente ni siquiera hayan sido priorizadas en la capacitación inicial de los especialistas de DRE, UGEL y especialistas curriculares. De ahí la necesidad de que el Acompañamiento Pedagógico cumpla su rol implementador del CNEB en dichas escuelas. Sin embargo, como vemos, no estaría cumpliendo este objetivo.

Por lo tanto, no es de extrañar la molestia de los docentes al sentirse discriminados porque otros docentes (urbano-polidocente) han sido capacitados previamente y ellos no; y, más bien, sienten que de manera abrupta les están exigiendo la aplicación de algo que no logran dominar e incluso tienen dificultades en entender.

Sin embargo, adicionalmente al problema que supone que el Acompañamiento Pedagógico no priorice la capacitación en el CNEB en las escuelas multigrado, está el hecho de que el nuevo currículo tiene componentes difíciles de entender para un docente que haya tenido una formación inicial de baja calidad, como ya hemos visto en la variable anterior. El entendimiento de los desempeños y competencias como lo plantea el CNEB requiere de ciertas capacidades no adquiridas previamente por muchos de los docentes. Esto ya ocurrió antes incluso con la implementación de las Rutas de Aprendizaje, teniendo en cuenta que estas debieron ser adecuadas a los contextos rurales por los propios docentes; el estudio de Delgado, Urbina y Pain (2017) demuestra que la formación inicial docente no los preparó para ello y, por lo tanto, surgieron dudas y quejas de docentes por la dificultad que suponía su implementación en dichos contextos. Esto refuerza aún más la necesidad de que el apoyo a la implementación del CNEB debe ser un punto priorizado por la estrategia de Acompañamiento Pedagógico.

**Gráfico N° 04: Percepciones de los docentes y acompañantes sobre el nuevo currículo**



**Fuente: Elaboración propia**

### **b. Necesidades latentes de los docentes**

Como hemos visto, los docentes piden una retroalimentación más directa acerca de lo que el acompañante observa en la sesión, además de una solución a casos puntuales que se puedan presentar, a modo de estrategia, y “ver” cómo se deben hacer las cosas por medio de clases demostrativas o compartidas; sin embargo, lo que ofrece la estrategia de Acompañamiento Pedagógico es una dinámica crítico reflexiva aplicada por el mismo docente y facilitada por el acompañante pedagógico, produciendo una insatisfacción en el docente.

Esto coincide por lo mencionado por Boerr (2010) acerca de que el hecho de que el acompañamiento esté centrado en apoyar la reflexión y la problematización de la práctica pedagógica a partir del propio hacer del docente para que pueda ir tomando decisiones en función de sus saberes, conlleva ciertas tensiones. Ella también encontró que a algunos docentes de este acompañamiento centrado en las prácticas reflexivas más que prescriptivas, no les hace tanto sentido y demandan que el mentor les brinde más información que les sea de utilidad en su práctica docente. Y, en la misma línea, Delgado, Urbina y Pain (2017) encontraron también que los docentes destacan la pertinencia de metodologías como las clases demostrativas y, en general, muestras *in situ*, por parte del acompañante o capacitador, de cómo deben ser aplicados o usados los contenidos tratados.

Es así que las demandas de los docentes en la estrategia evaluada no son de extrañar, más aún por las características de sus aulas y las carencias de su formación. Tengamos en cuenta que para las aulas multigrado cabe hablar de la necesidad de una didáctica particular, es decir debe haber un conocimiento de métodos, herramientas y estrategias específicas, acordes a las condiciones de dichas aulas, para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes (Bustos 2014). Sin embargo, vemos que los docentes de estas escuelas no están formados para estas necesidades.

Los “Lineamientos para el Mejoramiento del servicio Educativo Multigrado Rural” nos dicen que dichos docentes “tienen dificultades para conducir, de manera simultánea y diferenciada, los aprendizajes de los estudiantes con diferentes niveles y para atender su diversidad sociocultural y lingüística. Esto responde a que ha sido formado para atender a un solo grado, ciclo y/o nivel educativo” (Minedu 2016b: 9); por lo tanto, requieren de un apoyo adicional para lograrlo (lo que los docentes entrevistados llaman “estrategias” para conducir sus clases, que es básicamente que los acompañantes les digan o demuestren qué hacer en las sesiones y cómo).

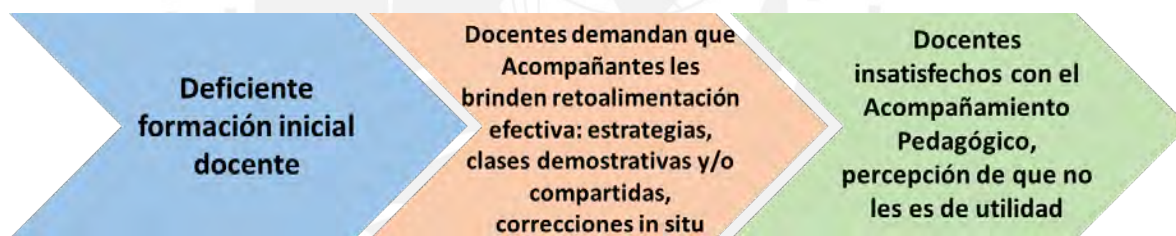
Así, las demandas que hemos mostrado de los docentes demuestran la insuficiente o nula formación inicial docente recibida que responda a las necesidades específicas de atención del servicio educativo multigrado. Aspecto confirmado por diversos estudios en el Perú que muestran que la formación inicial docente en el país prepara para la docencia dirigida a escuelas polidocentes de zonas urbanas, sin tomar en cuenta que muchos docentes ejercerán en contextos distintos (Delgado, Urbina y Pain, 2017; Díaz 2015; Ames y Ucelli 2008). “En la mayoría de los planes de estudio es limitado el tiempo asignado para tratar contenidos que formen en capacidades para el empleo de técnicas de enseñanza que impliquen el trabajo simultáneo con alumnos de diversos grados” (Díaz y Ñopo, 2016: 26). Incluso en la ENDO (Minedu, 2018a) el 28.7% de docentes afirman que no hubo ninguna enseñanza sobre escuelas multigrado en su formación inicial docente.

Sin embargo, yendo más allá de la particularidad de las aulas multigrado, es una realidad que la formación inicial docente en general en el país es aún deficiente. Ames y Ucelli (2008) hicieron un estudio cualitativo en donde observaron aulas de institutos superiores pedagógicos públicos y encontraron que las clases estaban centradas en dictar definiciones para ser aprendidas de memoria por los alumnos, futuros docentes; el “uso de ejemplos era más bien superficial y/o anecdótico y no permitía profundizar en discusiones conceptuales a partir de la realidad concreta” (Ames y Ucelli 2008: 156); y la calidad de los contenidos fue el aspecto en que más deficiencias encontraron, específicamente hallaron “poco uso de la lectura y de fuentes de información directas y el empleo (a veces excesivo) de separatas con información escueta y muchas veces poco comprensible” (Ames y Ucelli 2008: 160). Reforzando

esto, Díaz (2015: 26) menciona que “lo que ocurre actualmente es que, más allá de la prédica, un considerable sector de instituciones de formación docente emplea el enfoque de contenidos y, en algunos casos, un confuso enfoque conceptual de competencias sin una base sólida de sustentación en trabajo educativo de campo”.

Esto evidencia que con las demandas al Acompañamiento Pedagógico (estrategias en la retroalimentación, correcciones in situ, clases demostrativas y clases compartidas) los docentes estarían intentando suplir lo que la formación inicial no les ha dado. Sin embargo, la intervención de Acompañamiento Pedagógico no está diseñada para eso y, más bien, requiere que los docentes tengan desarrolladas previamente ciertas capacidades, las cuales no poseen, para lograr una implementación exitosa. Por lo tanto, si se mantiene el diseño actual de la intervención seguiremos viendo el descontento de los docentes con la estrategia.

**Gráfico N° 05: Necesidades latentes de los docentes**



**Fuente: Elaboración propia**

Ante esto, y teniendo en cuenta que las mejoras en la formación inicial docente no se lograrán de manera tan rápida, se sugiere que el Acompañamiento Pedagógico ceda en poder brindarles a los docentes acompañados estrategias en la retroalimentación, correcciones in situ, y actividades de modelado como clases demostrativas y clases compartidas. Esto teniendo en cuenta que, desde la Gerencia Social, se requiere identificar de manera clara los problemas y necesidades de la población objetivo y la estrategia del proyecto debe responder a dichos problemas y necesidades para alcanzar un impacto (Bobadilla y Centurión 2017).

Además, se debe tener en cuenta que este tipo de actividades están fuertemente enfatizadas en la literatura de programas de desarrollo profesional docente porque les permite una mejor comprensión e incorporación a su práctica: “La importancia de este tipo de estrategias reside en que pueden ayudar en la comprensión e incorporación de nuevas propuestas pedagógicas por parte de los docentes... En todos los casos, lo crucial es que las actividades sean seguidas de una discusión y análisis de los ejemplos utilizados, que permitan a los docentes generar aprendizajes transferibles a sus aulas” (Balarin y Escudero 2019: 55)

### **3. VALORACIÓN DE LA INVERSIÓN DEL ESTADO EN LA ESTRATEGIA**

En esta sección se presenta la valoración que los docentes le dan a la inversión del Estado en la estrategia y qué alternativas de mejora proponen, para lo cual se analiza la opinión de los docentes expuesta en las entrevistas.

#### **a. Opinión de los docentes acerca de la inversión del Estado en la estrategia**

Tomando en cuenta todo lo mencionado en esta discusión de hallazgos podemos ver que la mayoría de docentes entrevistados y participantes en el focus group, no se encuentra satisfechos con el Acompañamiento Pedagógico. Incluso, un grupo de ellos (los docentes del focus group y tres de los ocho docentes entrevistados) manifiesta su disconformidad calificando a la intervención como un mal gasto del Estado, antes que como una inversión beneficiosa que recoge resultados.

Estas opiniones de los docentes van en la línea de que la intervención no cumple con sus expectativas, principalmente relacionadas con una necesidad de que los acompañantes pedagógicos les brinden contenidos y estrategias, como parte del acompañamiento, que los ayude en su práctica docente. Y, a su vez, que estas acciones tengan como consecuencia resultados tanto en su práctica docente como en los logros de aprendizaje de sus estudiantes, aspecto que ellos no perciben

Sin embargo, contrario a la percepción de los docentes, gracias a diversas

evaluaciones de impacto realizadas, se puede saber que el Acompañamiento Pedagógico sí ha venido teniendo efectos positivos en el rendimiento escolar a lo largo de los años de su implementación:

- El Ministerio de Economía y Finanzas (MEF 2013) evaluó el Acompañamiento Pedagógico en el periodo 2009-2012 y reportó un mayor nivel de aprendizaje en comprensión lectora y en matemática atribuido al acompañamiento (aunque un impacto menor en escuelas multigrado, comparado con el impacto en escuelas polidocentes); además la disminución significativa en el porcentaje de estudiantes que se encontraban debajo del nivel 1 de logro de aprendizaje en la ECE, y un aumento en el porcentaje de estudiantes con niveles 1 y 2 (nivel 2 es el logro de aprendizaje que se espera en el grado evaluado).
- Rodríguez, Leyva y Hopkins (2016) evaluaron el Acompañamiento Pedagógico Multigrado implementado en el 2013, descubriendo que la estrategia estaba asociada “con mejoras en los rendimientos escolares, tanto en los puntajes promedio en las pruebas de rendimiento escolar como en la distribución de los estudiantes en los distintos niveles de desempeño” (Rodríguez, Leyva y Hopkins 2016: 70); aunque, dicho efecto fue pequeño o bastante moderado.
- La Oficina del Seguimiento y Evaluación Estratégica del Ministerio de Educación (Minedu, 2017b) encontró impactos positivos y significativos del Acompañamiento Pedagógico Multigrado en los logros de aprendizaje medidos con la ECE 2013 y 2014 en matemática y comprensión lectora. Posteriormente, realizó una actualización de este cálculo utilizando la ECE 2015, encontrándose que las IIEE que recibieron Acompañamiento Pedagógico Multigrado entre 2013 y 2015 mejoraron también sus aprendizajes en matemática y comprensión lectora. Por otro lado, en lo que respecta a una evaluación que hicieron del Acompañamiento Pedagógico Multigrado en el periodo 2013-2016, se observan efectos positivos y estadísticamente significativos en los puntajes de matemáticas y comprensión lectora; es decir, los estudiantes de las IIEE que recibieron acompañamiento

al menos un año entre 2013 y 2016 mejorar sus logros de aprendizaje, en comparación con aquellos de IIEE que no recibieron la intervención.

Por los efectos positivos en el rendimiento escolar mostrados, cabría concluirse que en realidad la estrategia de Acompañamiento Pedagógico sí sería una inversión efectiva, al menos en términos económicos. Sin embargo, más allá de eso, es importante tomar en cuenta las percepciones manifestadas por los docentes, sus frustraciones e insatisfacciones, teniendo en cuenta que impactan directamente en su bienestar personal y en la calidad de la educación, ya que su descontento tiene consecuencias negativas en su relación con el Ministerio de Educación y el Estado en general, lo que a su vez influye en su práctica docente, en la medida en que se sienten frustrados con su contexto laboral (Minedu 2017b).

**Cuadro N° 11**  
**Evidencia empírica de hallazgos: Percepción de que es una inversión poco provechosa del Estado**

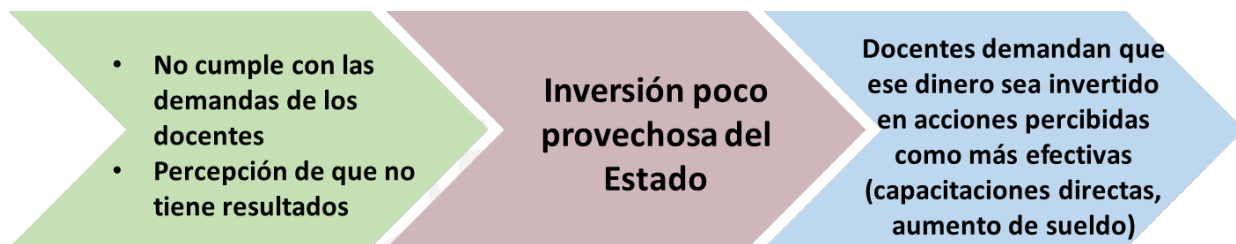
<b>Técnica/ Actor</b>	<b>Comentarios</b>
FG docentes	<p>“No llena nuestras expectativas, no alcanza nuestras expectativas, porque queremos más cosas, nosotros queremos a nuestros alumnos queremos que ellos aprendan. Como van a aprender cuando ellos también sepan orientarnos porque ellos se supone que el estado invierte un presupuesto, un dinero para que capaciten, ellos tienen que capacitarnos a nosotros, tienen que orientarnos, llevarnos de la mano, para que nosotros tengamos buenos resultados con los chicos” (FD).</p> <p>“El Ministerio invierte ese dinero y en vez que, bueno es mi idea personal, en vez que inviertan en ellos, el ministerio debe invertir en nosotros directamente ¿porque intermediar?” (FG docentes)</p>

	<p>“Ese dinero en vez de pagar cuatro mil, ya cuantos acompañantes son, que inviertan en nosotros, directamente, con los mismos especialistas que ellos, o sea ellos han sido beneficiados ... de frente directamente que sea para nosotros, para poder aprender más” (FG docentes)</p>
Entrevista a Docente 1	<p>“Le soy bien honesto, con acompañamiento o sin acompañamiento yo creo que el trabajo hubiera sido igual, no le voy a decir que mejor, no voy a decir que peor, pero la verdad con acompañamiento ha sido igual, el que está acostumbrado a trabajar trabaja, produce”. (D1)</p> <p>“No quiero ser mal educado, pero la verdad, si digo lo que pienso, yo creo que esos trabajos los han inventado para que ellos tengan ingresos”. (Docente 1)</p>
Entrevista a Docente 2	<p>“Eso era un gasto para el ministerio, en vez que nos mandaban acompañantes era aumento para los docentes, los acompañantes era un gasto, es un mal gasto que han hecho en acompañantes... En vez que nos capaciten, claro. Nosotros lo que pedíamos es capacitaciones permanentes”. (D2)</p>
Entrevista a Docente 7	<p>“El acompañamiento, como que más lo que gastaban el dinero del Estado y los alumnos no aprendían nada, a nosotros no nos daban nada nuevo de estrategias, nosotros queríamos que nos den al menos estrategias, unas sugerencias, y aquellos vienen al aula y observan, cuales son las debilidades de repente del maestro, de repente de parte de los alumnos, queríamos que nos orienten ahí, cómo lograr los aprendizajes, pero no hacían nada de eso. Ay yo los dejaba ahí en el salón, yo solamente les firmaba nada más”. (D7)</p> <p>“Entonces en vez de gastarse el dinero, miles de soles en acompañantes deberían capacitarnos a los maestros que estamos en el campo, que conocemos las debilidades, las necesidades, que conocemos al estudiante, y no mandarnos recetas para fastidiarnos, porque era un</p>

	fastidio porque nos evaluaban, en realidad nos evaluaban hay una rúbrica. Y ellos llenaban, y yo decía llena nomas, llénalo, si estoy mal ponlo también decía porque al final". (D7)
--	--

Fuente: Focus group a docentes y entrevistas a docentes. Elaboración propia

Gráfico N° 06



Fuente: Elaboración propia

#### b. Alternativas de mejora de la estrategia

Ante la percepción de alto gasto en la contratación de los acompañantes; el descontento con la estrategia porque no les brinda contenidos que consideren de utilidad, ni pautas aplicativas para implementar en su práctica docente; y la necesidad de capacitarse y consolidar conocimientos necesarios para su práctica diaria en aulas multigrado y en el CNEB; todos los docentes participantes en el focus group y cuatro de los ocho docentes entrevistados manifiestan que preferirían que el Estado invierta el presupuesto de esta estrategia en capacitaciones directas.

Si bien esta demanda está ligada a una solicitud de reemplazar el acompañamiento solo por capacitaciones, podría analizarse la pertinencia de la solicitud, al menos en una de sus aristas: podría no reemplazarse la estrategia, pero sí complementarse con capacitaciones o pensar en modificar la estrategia para que satisfaga las demandas y necesidades de los docentes. Por lo que hemos ido observando en los hallazgos, los docentes efectivamente necesitan ser capacitados y entregarles contenidos de calidad que les sea de utilidad en su práctica actual porque carecen de una buena formación inicial docente.

Adicionalmente, es necesario ver más allá del pedido de capacitación: esta demanda implica la percepción del acompañante, por parte de los docentes, como un “intermediario innecesario” entre ellos y el Ministerio de Educación. Aspecto que evidencia una necesidad de ser reconocidos y un intento por sentir que son importantes para este “ente mayor”, que vendría a ser el Ministerio. Este aspecto es reforzado por Delgado, Urbina y Pain (2017: 17) que en su estudio sobre necesidades formativas encontraron “en los docentes y directivos una ‘demanda de reconocimiento’. De diversas formas, expresan una gran necesidad de ser escuchados en sus demandas; que se comprendan las características, particularidades y desafíos de su labor; y que, partiendo de ello, se les preste el apoyo que requieren para brindar una buena atención a los estudiantes”.

### Cuadro N° 12

#### Evidencia empírica de hallazgos: Solicitud de los docentes de capacitación directa por parte del MINEDU

Técnica/Actor	Comentario
Docente 2 entrevistado	“En vez que nos capaciten, claro. Nosotros lo que pedíamos es capacitaciones permanentes (¿Como de qué tipo?). Para elaborar con el nuevo currículo y aparte como hacer las sesiones porque es diferente no es igual”.
Docente 7 entrevistado	“Pedimos nosotros más bien más capacitación a los docentes y talleres, queríamos capacitación más bien para los docentes, a nosotros, pero no el ministerio no hace capacitación, a ver que diga una que hace capacitación, es virtual ya y en la sierra no hay ni internet, en qué momento, cuándo. Entonces en vez de gastarse el dinero, miles de soles en acompañantes deberían capacitarnos a los maestros que estamos en el campo, que conocemos las debilidades, las necesidades, que conocemos al estudiante, y no mandarnos recetas para fastidiarnos, porque era un fastidio porque nos evaluaban, en realidad nos evaluaban hay una rúbrica. Y ellos llenaban, y yo decía llena nomas, llénalo, si estoy mal ponlo también decía porque al final

<p>FG docentes</p>	<p>“O sea no tenemos una buena aceptación, no comprendemos. Como dice el ministerio invierte ese dinero y en vez que, bueno es mi idea personal, en vez que inviertan en ellos, el ministerio debe invertir en nosotros directamente, porque intermediar...O sea, de manera a nosotros directamente en una capacitación permanente hacia nosotros. Hemos tenido vacaciones, ahí debe ser la capacitación. Ahora en agosto debe ser directamente a nosotros, porque por ellos, o sea todavía porque por intermedio de él yo voy a tener que aprender, debe ser directamente hacia nosotros porque anteriormente había capacitaciones y era mejor porque ya uno hacia incluso talleres, ahora no, que nos hace en agosto de pela, nos manda en agosto hacer una capacitación unos talleres, agarra nos entrega papelotes, hagan Uds. Eso pasa” (D1)</p> <p>“Porque más bien no programan una capacitación para todos nosotros y empapar todo lo que es zona rural, porque ahorita la falencia está en la zona rural, a capacitarnos directamente a nosotros, no por acompañantes sino directamente (D2)</p> <p>“que inviertan en nosotros, directamente, con los mismos especialistas que ellos, o sea ellos han sido beneficiados y no son como para que digan nosotros, de frente directamente que sea para nosotros, para poder aprender más, claro de todas maneras nosotros nos capacitamos, pero tampoco no es el caso, si el ministerio está invirtiendo ese dinero que sea directamente hacia nosotros. Y que sea monitoreado por la Ugel, porque la Ugel anteriormente ellos salían a monitorear” (D3).</p>
--------------------	--

**Gráfico N° 07. Razones por las que los docentes solicitan capacitación directa**



**Fuente: Elaboración propia**



## CAPITULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 1. CONCLUSIONES

##### **Efectividad de las acciones de la estrategia en el logro de sus objetivos**

- La implementación de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico no contribuye al logro de sus objetivos porque los acompañantes pedagógicos no están implementando correctamente las actividades diseñadas por la estrategia, es decir la visita en el aula y el diálogo reflexivo; también porque los docentes no están siendo bien informados acerca de la finalidad de estas actividades. Ambos aspectos contribuyen a una malinterpretación de la finalidad de la estrategia, ya que los docentes la están percibiendo como una evaluación más del Minedu y no como una acción que está diseñada para contribuir a su desarrollo docente.
- Otra razón por la cual la implementación de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico no contribuye al logro de sus objetivos, es que los acompañantes no son los idóneos para cumplir dicho rol ya que en muchos casos no contarían con las capacidades que una adecuada formación inicial docente debería desarrollar y/o no cuentan con una adecuada experiencia en formación (por falta de oferta las UGEL suelen contratar como acompañantes a docentes que muchas veces no cumplen con todos los requisitos solicitados por el Ministerio de Educación). También, los docentes perciben que los acompañantes no se encuentran capacitados para acompañarlos, o al menos no en aspectos importantes para ellos como el manejo de aulas multigrado; lo que es corroborado por los mismos acompañantes ya que mencionan no estar conformes con las capacitaciones. Adicionalmente, al variar las capacitaciones de año en año y al ser la rotación de los acompañantes continua, solo estarán bien capacitados aquellos que se encuentren en el puesto de acompañantes por varios años.

## **Demandas manifiestas y necesidades latentes de los docentes**

- Vemos que hay una divergencia de visiones entre la concepción de acompañamiento normada por el Ministerio de Educación y las demandas de los docentes. El Acompañamiento Pedagógico no brinda un apoyo que los docentes consideren valioso y útil para su práctica docente. Ellos solicitan acciones que directamente les brinde algún tipo de beneficio en la mejora de su práctica docente como estrategias, clases demostrativas, clases compartidas o corrección in situ durante las sesiones que les diga qué hacer y cómo hacer; en contraposición a los objetivos de la estrategia y su enfoque crítico reflexivo que busca que sea el docente, con apoyo del acompañante, quien llegue a las respuestas.
- Otro aspecto que demanda es que la estrategia les brinde un aspecto que para ellos resulta fundamental en la actualidad: una formación amplia sobre el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB). Los docentes perciben que entender las nuevas dinámicas del CNEB y su aplicación es complicado; además, se sienten en desventaja respecto a los docentes de las primarias polidocentes, ya que estos fueron capacitados en el CNEB y poniéndolo en práctica desde antes; y se sienten molestos con el Ministerio de Educación porque ahora se les está exigiendo que en corto tiempo aprendan y usen el CNEB.
- Las demandas de los docentes demuestran que están intentando suplir lo que la formación inicial docente no les ha dado; sin embargo, la intervención de Acompañamiento Pedagógico no está diseñada para eso y, más bien, requiere que los docentes tengan desarrolladas previamente ciertas capacidades para lograr una implementación exitosa (por ejemplo, para lograr la dinámica crítico reflexiva); capacidades que, como vemos, muchas veces no tienen.

## **Valoración de la inversión del Estado en la estrategia**

- Si bien en la realidad el Acompañamiento Pedagógico sí ha venido teniendo impactos en el rendimiento académico de los estudiantes a lo largo de los años de

implementación, muchos docentes acompañados no lo perciben así, más bien consideran que es una inversión poco provechosa del Estado y preferirían que el dinero destinado a la estrategia sea usado en capacitaciones directas.

- Los docentes manifiestan que preferirían que el Estado invierta el presupuesto de esta estrategia en capacitaciones directas, teniendo en cuenta que el Acompañamiento Pedagógico como viene siendo implementado es percibido es una inversión poco provechosa que realiza el Estado. Ante esto podría analizarse la pertinencia de algún aspecto de la solicitud debido a que los docentes efectivamente necesitan ser capacitados y entregarles contenidos de calidad que les sea de utilidad en su práctica actual, debido a que carecen de una buena formación inicial docente.

## **2. RECOMENDACIONES**

- Solo resulta posible construir un sistema educativo de calidad si los docentes están motivados y se sientan reconocidos como los actores fundamentales que son. La estrategia del Ministerio de Educación no debe tratar al docente como un receptor pasivo, más bien resulta fundamental hacerlo parte de la estrategia. Ante esto se recomienda crear un sistema que incluya procesos de diálogo con los docentes para identificar sus necesidades e intereses, que pueden ser cambiantes en el tiempo, y así poder adaptar el diseño y la intervención a estos.
- El acompañamiento pedagógico en la actualidad se basa en la dinámica crítico reflexiva que el Acompañante debe ayudar a hacer al docente. Sin embargo, los docentes no se están preparados para entender dicha dinámica y los acompañantes tampoco para aplicarla. Además, los docentes solicitan estrategias o recomendaciones específicas que los ayude a mejorar su práctica docente. Por lo tanto, es recomendable que la intervención busque un punto medio que de alguna manera supla las deficiencias de preparación de los docentes. Esto podría

ser brindándole las estrategias solicitadas o aceptando la incorporación de clases demostrativas o compartidas de los acompañantes.

- Una recomendación general es mejorar el servicio brindado en la formación inicial docente. Como hemos visto a lo largo de la investigación, esta es la base de las deficiencias en la implementación de la estrategia y de las demandas de los docentes. La estrategia de Acompañamiento Pedagógico debería apuntar en un futuro a ser un complemento formativo, no a suplir las carencias de la formación inicial docente.
- Se recomienda diseñar un instrumento distinto a las rúbricas usadas en la actualidad, que son las mismas que usa el Ministerio para la evaluación docente. Es necesario un instrumento ad hoc para el Acompañamiento Pedagógico, que se desligue de lo evaluativo y se relacione más bien con lo formativo.
- Es necesaria una mejor comunicación con los docentes acompañados, para que estos comprendan el objetivo de la estrategia y no haya una malinterpretación de este. De esta manera se puede hacer un deslinde con aspectos evaluativos y asegurar una mejor acogida de parte de los docentes. Estas acciones para la mejora de la comunicación deberían incluir una formación particular del acompañante al respecto, para que cree un vínculo horizontal y de confianza con el docente acompañado.
- Debido a que en la actualidad se les exige a los docentes desempeñarse según el CNEB, y ya que hasta finales del 2018 se les seguía acompañando basándose en el diseño curricular anterior; resulta necesario brindarles una formación completa respecto al CNEB.
- Se recomienda la contratación de docentes con experiencia en aulas multigrado y formador de docentes. Para ello es necesario que las normas de contratación lleguen a las regiones con suficiente tiempo de anticipación, así las UGEL podrán hacer las convocatorias con suficiente tiempo y contratar tempranamente a los

acompañantes. De esta manera los mejores docentes no optarán por escoger otros empleos que se presenten previamente. Esto se podría implementar en conjunto con una mejora en los beneficios laborales como el sueldo.

- Durante la convocatoria de acompañantes se recomienda posicionar la idea de estar buscando a los mejores, implementando una potente campaña de difusión de alcance nacional.
- Es necesaria una formación exhaustiva y completa de los acompañantes por parte de la estrategia, que no se toquen temas distintos cada año. Además, que sea una formación sostenida en el tiempo y no desarrollarse solo en capacitaciones puntuales o cursos esporádicos
- Se recomienda brindar información a los docentes sobre los estudios de impacto del Acompañamiento Pedagógico, para que estén enterados de que sí está dando resultados; y aprovechar esta comunicación para hacerlos parte de estos logros, haciendo hincapié que es consecuencia también de su esfuerzo y dedicación.
- Sería recomendable complementar la estrategia con capacitaciones o pensar en modificarla de alguna manera para que satisfaga las demandas y necesidades de los docentes, por ejemplo, brindarles más información o contenidos mediante cursos en línea o diplomados, que a su vez sean acompañados por la estrategia.

## CAPÍTULO VI

### PROPUESTA DE MEJORA

La propuesta actual de Acompañamiento Pedagógico para escuelas multigrado intenta alejarse de los modelos tradicionales de formación docente, los cuales se caracterizaban por ser pasivos, intermitentes y poco reflexivos. Vemos así que la estrategia actual intenta acercarse más bien al modelo actual de aprendizaje, que lo concibe como un proceso activo de construcción. Sin embargo, algo que no toma en cuenta el Acompañamiento Pedagógico, es que esta nueva concepción también afirma que este proceso está mediado por el conocimiento previo de quien se está formando, del cual, en muchos casos, carecen nuestros docentes como consecuencia de una pobre formación inicial docente.

Es así que nuestra propuesta tiene como objetivo **modificar y fortalecer las acciones de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico con miras a que logre brindar espacios que mejoren el dominio de contenidos disciplinares, pedagógicos y curriculares de los docentes de escuelas multigrado; poniendo al docente en el centro de la estrategia mediante un enfoque participativo y contextualizado a sus realidades particulares.**

## Programa de reforzamiento y acompañamiento pedagógico para docentes de escuelas multigrado

Liderado por la Dirección encargada del Minedu, pero la implementación y la evaluación, con su respectiva reformulación del diseño de ser el caso, serán cogestionados con las DRE y las UGEL.

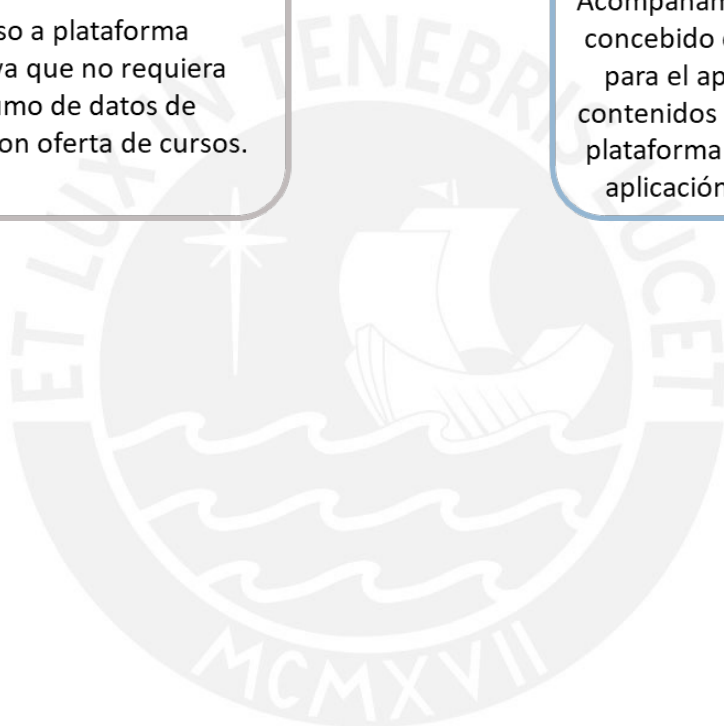
Cuenta con dos componentes

### Plataforma educativa

Acceso a plataforma educativa que no requiera consumo de datos de internet con oferta de cursos.

### Acompañamiento pedagógico

Acompañamiento pedagógico concebido como un refuerzo para el aprendizaje de los contenidos de los cursos de la plataforma y práctica para la aplicación de los mismos.



## Plataforma educativa

Acceso a plataforma educativa que no requiera consumo de datos de internet con oferta de cursos (como la de Aprendo en Casa, pero dirigido a docentes).

- Capacitación sostenida en el tiempo. No cursos aislados sino una programación de cursos que dure los 3 años que dura la estrategia para cada docente, para que permita construir aprendizaje acumulativo.
- Educación asincrónica. Se podrá acceder a los cursos en cualquier momento según disponibilidad de tiempo, pero cumpliendo un cronograma.
- Cursos incluyen aplicación en problemas y ejemplos reales.
- Dimensión socioemocional y motivacional como pieza fundamental.

Oferta de cursos:

**Cursos básicos**  
Con contenidos disciplinares, pedagógicos y curriculares.



**Cursos electivos**  
Que cada docente escogerá según su necesidad y contexto. Estos cursos se caracterizarán por brindar contenido específico con enfoque intercultural.

## Acompañamiento pedagógico

Acompañamiento pedagógico concebido como un refuerzo para el aprendizaje de los contenidos de los cursos de la plataforma y práctica para la aplicación de los mismos.

Consta de tres actividades:

**Visitas en aula**  
Visitas en aula para modelado de prácticas (clases demostrativas, clases compartidas, corrección in situ) para aplicación de los contenidos de los cursos.



**Diálogo acompañante - docente**  
Diálogo posterior a la visita de aula para analizar el modelado de prácticas efectuado, generando reflexión sobre la aplicación de los contenidos de los cursos.



**Grupos de interaprendizaje**  
Reunión de docentes de la misma IE o docentes de IEE cercanas, para dialogar sobre lo aprendido e intercambiar experiencias.

### Acompañante pedagógico:

- Con experiencia formando a otros docentes
- Con experiencia en aulas multigrado
- Con habilidades socioemocionales



## BIBLIOGRAFÍA

AMES, Patricia y Fernanda UCCELLI

2008 “Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos”. En BENAVIDES, Martín (Ed). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones para el debate*. Lima: GRADE, pp. 131-175.

BALARIN, María y Aurora ESCUDERO

2019 *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. Lima: UNESCO.

BARZELAY, Michael y Juan Carlos CORTAZAR

2004 *Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social*. Washington D.C.: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) y Banco Interamericano de Desarrollo.  
Consulta 15 de octubre de 2020.  
<https://publications.iadb.org/es/publicacion/15330/una-guia-practica-para-la-elaboracion-de-estudios-de-caso-sobre-buenas-practicas>

BOBADILLA, Percy

2004 “La gerencia social en el nuevo siglo: una aproximación teórica” *Debates en Sociología*, 29, pp. 111- 139.

BOBADILLA, Percy y Carlos CENTURIÓN

2017 “La puesta en práctica de la gerencia social. Una mirada desde los modelos de gestión de los programas y proyectos sociales”. En BOBADILLA, Percy y Carlos CENTURIÓN. *La Gerencia Social en la práctica. Análisis de los modelos de gestión de programas y proyectos sociales*. Lima: PUCP, pp. 13-56.

BOERR, Ingrid

2010 *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago: Santillana

BUSTOS, Antonio

2014 “La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis”. *Innovación Educativa*. 2014, número 24, pp. 119-13.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

S.F. “Estudios sobre acompañamiento pedagógico: experiencias, orientaciones y temas pendientes”. *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. Lima: CNE.

- 2016 *Balance y panorama de cuatro programas de educación básica: Acompañamiento Pedagógico, Colegios de Alto Rendimiento, Educación Intercultural Bilingüe y Jornada Escolar Completa*. Boletín del Consejo Nacional de Educación n°40, noviembre. Consulta: 29 de agosto de 2018 de <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-n-40.pdf>
- 2017 *Consideraciones para una política de educación rural en el país*. Boletín del Consejo Nacional de Educación n° 42, 7, noviembre. Consulta: 29 de agosto de 2018 de <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/cne42.pdf>
- DELGADO, Guillermo, Javier URBINA y Oscar PAIN  
2017 *Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú*. Lima: UNESCO.
- DELORS, Jacques  
1996 *La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones Unesco. Consulta: 13 de agosto de 2018 de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- DÍAZ, Hugo  
2015 *Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias*. Lima: Fundación Santillana.
- DÍAZ, Juan José y Hugo ÑOPO  
2016 “La carrera docente en el Perú”. En GRADE. *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances*. Lima: GRADE, pp. 353-402.
- FRASER, Nancy  
2000 ¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New Left Review*, 0.
- GONDENZY, Juan Carlos  
1996 “Educación bilingüe e interculturalidad en los Andes y la Amazonía”. *Crónicas bibliográficas*. Consulta: 01 de setiembre de 2018 de <http://www.revistaandinacbc.com/wp-content/uploads/2016/ra28/ra-28-1996-08.pdf>
- GUERRERO, Gabriela.  
2018 *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. Informe Final. Lima: FORGE

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y María BAPTISTA  
2017 *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, México DF.

MARTÍNEZ, Héctor y Sandra GONZÁLEZ

2010 “Acompañamiento Pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva”. *Revista Ciencia y Sociedad*. 2010. Santo Domingo 35, 3, pp. 521-541.

MAJEROWICZ, Stephanie y Ricardo MONTERO

2018 Can Teaching be Taught? Experimental Evidence from a Teacher Coaching Program in Peru. Consulta: 15 de noviembre de 2020.  
<https://scholar.harvard.edu/files/smajerowicz/files/coaching.pdf>

MEF – Ministerio de Economía del Perú

2013 *Reseña de Evaluación de Impacto: Acompañamiento Pedagógico*. Lima.  
Consulta: 10 de junio de 2020.

[https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu\\_publicaciones/estudios/acompamamiento\\_pedagogico.pdf](https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publicaciones/estudios/acompamamiento_pedagogico.pdf)

MEJÍA, Marco

2015 “Calidad de la educación, una disputa polisémica por sus sentidos”. En Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. *Debate sobre calidad educativa*. Lima: Grupo de Incidencia en Política Educativa, pp. 7-24.

METIS GAIA

2018 *Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado*. Lima: FORGE. Consulta: 15 de diciembre de 2019.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5780>

MINEDU – Ministerio de Educación del Perú

2005 *Propuesta pedagógica para la Educación Intercultural Bilingüe*. Documento de trabajo. Lima.

2016a *Manual de Acompañamiento Pedagógico – Acompañamiento pedagógico a IE multigrado*. Lima: Minedu

2016b Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural – RSG N° 256-2016-MINEDU. Lima. Consulta: 08 de junio de 2020.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/124037-256-2016-minedu>

- 2017a *Norma que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la educación básica – Modificatoria RSG N° 008-2017-MINEDU*. Lima. Consulta: 10 de junio de 2020.
- 2017b *Informe de evaluación de impacto del Acompañamiento Pedagógico Multigrado (No publicado)*. Lima.
- 2017c Ley General de Educación. Consulta: 01 de setiembre de 2018 de [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- 2018a *Encuesta Nacional a Docentes (ENDO) 2018*. Consulta: 07 de junio de 2020. <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-a-docentes-endo.php>
- 2018b *Norma que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la educación básica – Modificatoria RM N° 088-2018-MINEDU*. Lima. Consulta: 20 de diciembre de 2019.
- 2018c Rúbricas de Observación de aula – Modificatoria RM N°138-2018-MINEDU. Lima. Consulta: 15 de diciembre de 2020. <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11524524236RM-138-2018-MINEDU-Modifica-Rubrica-Observacion-Aula.pdf>
- 2019a Censo Escolar 2019. Consulta: 07 de junio de 2020. <http://escale.minedu.gob.pe/censo-escolar-eol/>
- 2019b *Informe de evaluaciones de logro de aprendizaje 2019 – Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (No publicado)*. Lima.

MONTECINOS, Carmen

- 2003 “Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo”. *Revista Psicoperspectivas*. Valparaíso, 2003, 2, pp. 105- 128.

MONTERO, Carmen y Sandra CARRILLO

- 2017 *Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011–2015*. Lima: UNESCO.

MORIN, Edgar

- 1999 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco. Consulta: 12 de agosto de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

MURILLO, Javier y Marcela ROMÁN

2012 “Formación, Motivación y Condiciones Laborales de los Docentes de Primaria en Perú”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Lima, 2012, número 4, pp. 7-42.

OBSERVATORIO DE LA JUVENTUD EN IBEROAMÉRICA

2017 *El lugar de la educación en los objetivos de desarrollo sostenible*. Consulta: 15 de noviembre de 2020.

[https://www.observatoriodelajuventud.org/el-lugar-de-la-educacion-en-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/?qclid=CjwKCAiAz4b\\_BRBbEiwA5XIVVktwC3M1QpbITQIT6fikgtJPDlqqTzdpIOWLILXsOkt56b6xMBSnMBocWZUQAvD\\_BwE](https://www.observatoriodelajuventud.org/el-lugar-de-la-educacion-en-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/?qclid=CjwKCAiAz4b_BRBbEiwA5XIVVktwC3M1QpbITQIT6fikgtJPDlqqTzdpIOWLILXsOkt56b6xMBSnMBocWZUQAvD_BwE)

OSORIO, Jorge

2015 “Hacia un enfoque ciudadano de la calidad educativa”. En Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. *Debate sobre calidad educativa*. Lima: Grupo de Incidencia en Política Educativa, pp. 25 – 29.

RODRIGUEZ, José, Janneth LEYVA y Álvaro HOPKINS

2016 *El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales*. Lima: GRADE. Consulta: 13 de julio de 2018 de

[http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20final\\_AC\\_PM.pdf](http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20final_AC_PM.pdf)

RODRÍGUEZ, José, Pilar SANZ y Luis SOLTAU

2013 *Evaluación de Diseño y Ejecución de Presupuesto (EDEP) de la intervención pública “Acompañamiento Pedagógico”* [Informe]. Lima- Consulta: 11 de junio de 2020

[http://www.mef.gob.pe/contenidos/presu\\_public/ppr/eval\\_indep/2013\\_pedagogico.pdf](http://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_public/ppr/eval_indep/2013_pedagogico.pdf). Revisado por última vez: 17 de febrero de 2016

RODRÍGUEZ, José, Janneth ZEGARRA y Álvaro BARRIGA

2016 *El efecto del programa Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú* [Informe]. Lima. Consulta: 10 de junio de 2020.

[http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20final\\_AC\\_PM.pdf](http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20final_AC_PM.pdf)

TRAPNELL, Lucy y Eloy NEIRA

2004 *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Lima: Banco Mundial.

TUBINO, Fidel.

2004 *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.*

TUBINO, Fidel

2006 *Educación, interculturalidad y buen gobierno.* Palestra. Portal de Asuntos Públicos de la PUCP.

UNESCO

2000 *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* París: Unesco. Consulta: 13 de agosto de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

2016 *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.* Consulta: 14 de agosto de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

2017 *Revisión de políticas educativas del 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada.* Consulta: 15 de junio de 2018 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002491/249171s.pdf>

VEZUB, Lea

2007 La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11, núm. 1, 2007, p. 0 Universidad de Granada Granada, España

2011 “Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes”. *Revista del IICE.* Buenos Aires, 2011, 30, pp. 109-132.

## ANEXOS

### **Anexo 01: Guía de entrevista a docentes**

#### **Percepción de los docentes y directivos sobre la efectividad del servicio de acompañamiento pedagógico**

- ¿Ha recibido acompañamiento pedagógico anteriormente?
- ¿En qué año? ¿Cuánto duró?
- ¿Cómo le pareció?
- ¿Qué aspectos buenos encontró en esa experiencia? Por favor, brinde ejemplos.
- ¿Qué aspectos malos encontró o qué no le gustó? Por favor, brinde ejemplos.
- El acompañamiento pedagógico respondió a sus necesidades en el aula? ¿De qué manera? ¿en qué medida responde a sus necesidades? ¿Cuáles necesidades sí y cuáles no? (opcional)
- En general, ¿Cuál cree que es el objetivo del acompañamiento pedagógico?
- ¿Considera que el acompañamiento pedagógico que recibió anteriormente cumplió con dicho objetivo en su caso?

#### **Intereses y aspiraciones que tienen los docentes y directivos del servicio de acompañamiento**

- ¿Qué espera usted del acompañamiento pedagógico de este año?
- ¿Cómo debe ser? Por favor brinde ejemplos.
- ¿Para qué debe servir?
- ¿En qué aspectos debería aportarle?
- Si ha recibido acompañamiento pedagógico antes: Comparado con su experiencia previa ¿Qué aspectos debería repetir este acompañante pedagógico? ¿En qué debería ser diferente? Por favor brinde ejemplos.

#### **Servicio de acompañamiento pedagógico centrado en conocimiento práctico y el desempeño docente**

- Si ha recibido acompañamiento pedagógico antes: ¿Considera que el acompañamiento pedagógico que recibió le brindó o no herramientas y estrategias que pudo usar en su quehacer diario en la escuela? Comente algún conocimiento/estrategia aprendido en el AP que haya podido aplicar en su práctica docente
- ¿Algún momento ha percibido que lo que recibía del acompañamiento pedagógico no fue de utilidad para su quehacer?
- ¿Qué situación fue? ¿Cómo logró superar esta dificultad?

#### **Comunicación adecuada y horizontal de los acompañantes con los docentes y directivos**

- En su experiencia anterior con acompañamiento pedagógico ¿Cómo fue la relación entre usted y su AP? ¿Podría darme ejemplos? Indagar si fue una relación de colaboración y asociación, si es cordial, positiva o no.
- ¿Cree que esa relación influyó en los resultados del acompañamiento pedagógico? ¿Qué tanto? ¿De qué manera?

- Cuando usted no estaba de acuerdo con alguna indicación ¿cómo se lo comunicaba? ¿Podía proponer otras alternativas?
- ¿Cómo reaccionaba él/ella en estos casos?
- ¿Cómo reaccionaba cuando usted le pedía que repita alguna indicación?

### **Adaptación cultural del acompañamiento pedagógico**

- ¿Para usted qué es cultura?
- ¿Qué tan preparado se siente para responder a las necesidades culturales de sus estudiantes? Por favor brinde ejemplos.
- ¿Es complicado adaptar el material y unidades pedagógicas que le brinda el Minedu al contexto y cultura de sus estudiantes? ¿por qué? Por favor brinde ejemplos.
- ¿Qué tipo de dificultades? Por favor brinde ejemplos.
- Si ha recibido acompañamiento pedagógico antes: ¿El acompañamiento pedagógico que recibió consideraba saberes, experiencias culturales, métodos de enseñanza específicos de la comunidad en donde usted dicta clases?

Si menciona que sí:

- ¿Qué aspectos relacionados a la cultura de la comunidad tomaba en cuenta?
- ¿Cómo así los tomaba en cuenta? Por favor brinde ejemplos de las estrategias adaptadas que se proponen.
- ¿Cuáles son las estrategias y contenidos que le brindó el Acompañamiento Pedagógico? (indagar si las estrategias y contenidos recibidos se adaptan a la realidad de los estudiantes de la comunidad)
- ¿Cómo ha utilizado estas estrategias en su labor docente? (las estrategias ayudan a responder a las necesidades culturales propias de sus estudiantes) ¿qué tanto le ha ayudado?
- ¿Qué tan preparado se siente para responder a las necesidades culturales de sus estudiantes?
- ¿Cómo ha ayudado el acompañamiento en este proceso?
- ¿Qué espera del acompañamiento pedagógico de este año en temas relacionados a estrategias y métodos para lograr la adaptación cultural?

### **Percepción de influencia que tienen los docentes para proponer aspectos culturales dentro del AP**

- En su acompañamiento anterior, si usted tenía alguna sugerencia relevante para el contexto cultural de sus estudiantes durante la sesión de acompañamiento, ¿la mencionaba? ¿con qué frecuencia ocurría esto?
- ¿Cuál era la actitud del Acompañante Pedagógico cuando usted proponía este tipo de estrategias?

### **Acompañantes pedagógicos capacitados en interculturalidad, reconocimiento de la diversidad, equidad, conocimientos técnicos y habilidades blandas**

- Del 1 al 20 ¿Cómo calificaría el desempeño de su Acompañante Pedagógico anterior?
  - ¿Por qué le ha puesto esa calificación?
  - ¿Qué aspectos buenos reconoce en él/ella?

- ¿Qué aspectos podría mejorar?

### **Interculturalidad y reconocimiento de la diversidad**

- Durante la sesión de acompañamiento ¿Cómo su AP respondía a necesidades culturales diversas?
- Durante la sesión de acompañamiento ¿Cómo su AP respondía a problemas de discriminación y exclusión?
- Durante la sesión de acompañamiento ¿Cómo su AP reconocía elementos valiosos de la diversidad cultural?
- Durante la sesión de acompañamiento ¿Cómo su AP planteaba propuestas para rescatar la riqueza en el conocimiento de otras culturas?

### **Conocimientos técnicos**

- ¿Considera que su AP estaba preparado o no para aportar en su buen desempeño docente? (Indagar por conocimientos y estrategias del AP que aporten)
  - Por favor brinde ejemplos.
  - ¿Poseía conocimientos y estrategias que aporten en su trabajo como docente o no?
- Durante la sesión de acompañamiento ¿Cómo su AP incluía contenidos del nuevo currículo nacional?

### **Habilidades blandas**

¿En las sesiones de acompañamiento su AP lo reforzó en...?

- Habilidades sociales
  - ¿Cómo cuáles? Por favor, brinde ejemplos.
- Liderazgo
  - Por favor, brinde ejemplos
- Trabajo en equipo
  - Por favor, brinde ejemplos
- Estrategias de oralidad
  - Por favor, brinde ejemplos
- Generar creatividad y pensamiento reflexivo
  - Por favor, brinde ejemplos

## **Anexo 02: Guía de entrevista a directores**

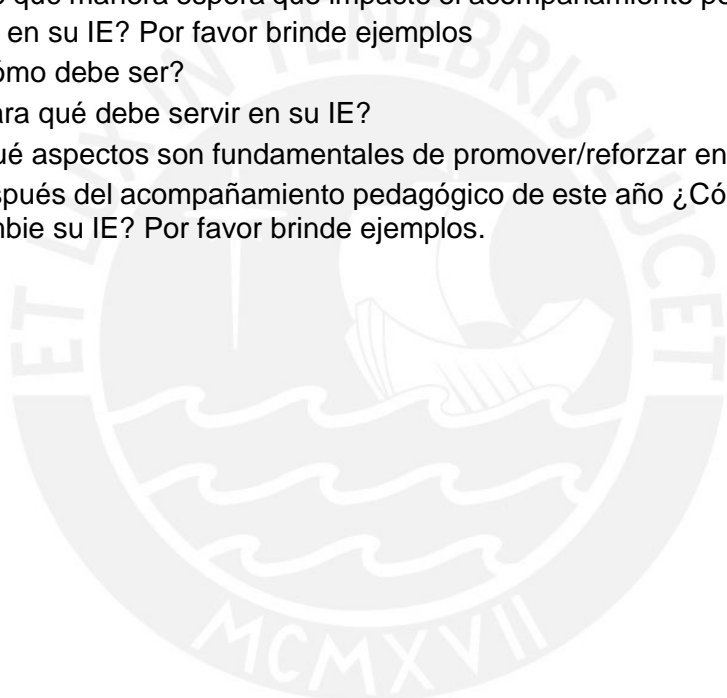
(Primero se le aplica la entrevista a docentes porque los directores de las escuelas acompañadas son todos docentes)

### **Percepción de los docentes y directivos sobre la efectividad del servicio de acompañamiento pedagógico.**

- En general ¿Qué opina del acompañamiento pedagógico del año anterior?
  - ¿Respondió a las necesidades de su IE?
  - ¿A cuáles necesidades sí y a cuáles no? Por favor brinde ejemplos.

### **Intereses y aspiraciones que tienen los docentes y directivos del servicio de acompañamiento**

- ¿De qué manera espera que impacte el acompañamiento pedagógico de este año en su IE? Por favor brinde ejemplos
- ¿Cómo debe ser?
- ¿Para qué debe servir en su IE?
- ¿Qué aspectos son fundamentales de promover/reforzar en su IE?
- Después del acompañamiento pedagógico de este año ¿Cómo esperaría que cambie su IE? Por favor brinde ejemplos.



## **Anexo 03: Guía de entrevista a acompañantes pedagógicos**

### **Capacitaciones recibidas**

- Del 1 al 20 ¿Cómo calificaría la capacitación que ha recibido como Acompañante Pedagógico este año?
  - ¿Por qué le ha puesto esa calificación?
  - ¿Qué aspectos buenos reconoce en la capacitación?
  - ¿Qué aspectos deberían mejorar?
- *Si ha sido Acompañante Pedagógico en años anteriores:* ¿Qué le parecieron las capacitaciones de los años anteriores?
- ¿En qué temas los han capacitado este año?

### **Interculturalidad y reconocimiento de la diversidad**

- ¿Este año ha recibido capacitación en temas de interculturalidad?
  - ¿Qué han tratado de ese tema?

*Si no se menciona espontáneamente:*

- ¿Ha recibido capacitación en estrategias diferenciadas para responder a necesidades culturales diversas?
  - ¿Cómo evalúa dicha capacitación?
  - ¿Considera que ha sido de utilidad para su labor?
- ¿Ha recibido capacitación para responder a problemas de discriminación y exclusión?
  - ¿Cómo evalúa dicha capacitación?
  - ¿Considera que ha sido de utilidad para su labor?
- ¿Ha recibido capacitación para responder a problemas de discriminación y exclusión específicamente relacionados a temas culturales o de procedencia?
- ¿Ha recibido capacitación acerca del reconocimiento de elementos valiosos de la diversidad cultural?
  - ¿Cómo evalúa dicha capacitación?
  - ¿Considera que ha sido de utilidad para su labor?
- ¿Ha recibido capacitación para plantear propuestas que rescaten la riqueza en el conocimiento de otras culturas?
  - ¿Cómo evalúa dicha capacitación?
  - ¿Considera que ha sido de utilidad para su labor?

### **Conocimientos técnicos**

- ¿Considera que la capacitación que ha recibido como AP lo ha preparado para aportar realmente en el buen desempeño de los docentes que acompaña?
  - Por favor brinde ejemplos.
- ¿Se siente capacitado tanto en conocimientos como estrategias para aportar en el buen desempeño docente?
- ¿Ha sido capacitado en el nuevo currículo nacional?
  - ¿Cómo evalúa dicha capacitación?
  - ¿Considera que ha sido de utilidad para su labor?

### **Habilidades blandas**

- ¿Ha sido capacitado en habilidades blandas?
  - ¿Cómo cuáles? Por favor, brinde ejemplos.
  - ¿Cómo evalúa dicha capacitación?
  - ¿Considera que ha sido de utilidad para su labor? Brinde ejemplos de cuáles ha aplicado en su trabajo.
  - ¿Considera que los AP deberían ser capacitados en otras habilidades blandas? ¿Cómo cuáles? ¿Por qué?
- ¿Ha sido capacitado específicamente en liderazgo?
  - ¿Cómo evalúa dicha capacitación?
  - ¿Considera que ha sido de utilidad para su labor? Brinde ejemplos de cuáles ha aplicado en su trabajo.
- ¿Ha sido capacitado en técnicas de oralidad?
  - ¿Cómo evalúa dicha capacitación?
  - ¿Considera que ha sido de utilidad?
  - ¿Cómo las ha utilizado en su trabajo?
- ¿Ha sido capacitado en estrategias para promover la creatividad y el pensamiento reflexivo?
  - ¿Cómo evalúa dicha capacitación?
  - ¿Considera que ha sido de utilidad?
  - ¿Cómo las ha utilizado en su trabajo?
- ¿Ha sido capacitado específicamente en trabajo en equipo?
  - ¿Cómo evalúa dicha capacitación?
  - ¿Considera que ha sido de utilidad para su labor?
  - ¿Cómo las ha utilizado en su trabajo?

### **Centrado en conocimiento práctico y el desempeño docente**

- ¿Qué le parecen los temas tratados en la capacitación?
  - ¿Considera que hay temas importantes y necesarios que no han sido tocados en la capacitación? ¿Cuáles? ¿Por qué son necesarios?
- ¿El contenido de las capacitaciones que recibe le brinda herramientas y estrategias que a su vez puede traspasar a los docentes para que aporten a su quehacer diario en la escuela? ¿Cuáles aplica en sus sesiones de acompañamiento?
- ¿Algún momento ha percibido que lo que recibe en sus capacitaciones no aporta al quehacer diario de los docentes que acompaña?
  - ¿Cuándo? ¿Qué situación fue? ¿Cómo podría mejorarse esta situación?
- ¿Ha recibido algún tipo de material que refuerce la capacitación o que lo ayude a su labor de AP?
  - ¿Qué material o materiales?
  - ¿Qué le parecen? ¿Cree que son suficientes?
  - ¿Tendría alguna sugerencia al respecto?

### **Adaptación cultural del acompañamiento pedagógico**

- ¿En su labor de Acompañante Pedagógico considera aspectos culturales específicos de las comunidades que visita?

Si menciona que sí:

- ¿Qué aspectos culturales toma en cuenta?
- ¿Cómo así los toma en cuenta? Por favor brinde ejemplos de las estrategias adaptadas que se proponen.



## **Anexo 04: Guía de indagación de focus group a docentes**

### **Presentación:**

- Nombres
- ¿Desde hace cuánto enseñan en la IE?
- ¿En qué años han llevado acompañamiento?

### **Intereses y aspiraciones acerca del servicio de acompañamiento:**

- Cuando les comunicaron que recibirían acompañamiento ¿Qué esperaban del Acompañamiento? ¿Cómo se lo imaginaban? ¿Cuáles eran sus expectativas ¿En qué aspectos debería aportarles? Por favor brinden ejemplos.
- Imaginemos: ¿Cómo es un acompañamiento ideal? ¿Cómo debería ser?

### **Percepción de los docentes sobre la efectividad del servicio de acompañamiento:**

- ¿El acompañamiento recibido se parece en algo a lo imaginado? ¿En qué sí y en qué no?
- ¿Del 1 al 20 como calificarían el acompañamiento pedagógico recibido? (cada uno deberá poner una nota)
- ¿Por qué le han puesto esas calificaciones?
- ¿Qué aspectos buenos encontraron en la experiencia? Por favor, brinde ejemplos.
- ¿Qué aspectos malos encontraron? Por favor, brinde ejemplos.
- ¿El Acompañamiento Pedagógico respondió a sus necesidades? ¿De qué manera?
- ¿En qué medida responde a sus necesidades en el aula?
  - ¿Cuáles necesidades sí responde y cuáles no?
- ¿Cuál creen que es el objetivo del Acompañamiento Pedagógico?
  - ¿El acompañamiento recibido cumplió dicho objetivo?

### **Servicio de Acompañamiento centrado en el conocimiento práctico y el desempeño docente:**

- ¿Consideran que el Acompañamiento Pedagógico que recibieron les brindó o no herramientas y estrategias que pudieron usar en su quehacer diario en la escuela? Comenten algún conocimiento/estrategia aprendido en el Acompañamiento Pedagógico que hayan podido aplicar en su práctica docente.
- ¿En algún momento pensaron que lo que recibían de Acompañamiento Pedagógico no fue de utilidad para su quehacer diario? ¿Qué situación fue?

### **Acompañantes Pedagógicos capacitados:**

- ¿Cómo es un Acompañante Pedagógico ideal? Imagínense al mejor de los Acompañantes Pedagógicos ¿Qué características tendría? Por favor descríbanlo.
- Si no se menciona espontáneamente:
  - ¿Cómo debe ser en su trato?
  - ¿A qué le debería dar prioridad en su acompañamiento? ¿A qué temas o estrategias de qué tipo?
  - ¿En qué debería estar capacitado?
  - ¿Qué conocimientos técnicos debería tener?
- Ahora, pensando en su Acompañante Pedagógico:

- Del 1 al 20 ¿Cómo calificarían el desempeño de su Acompañante Pedagógico?
- ¿Por qué le han puesto esa calificación?
- ¿Qué aspectos buenos reconoce en él/ella?
- ¿Qué aspectos podría mejorar?

**Comunicación adecuada y horizontal:**

- ¿Cómo fue la relación entre ustedes y el Acompañante Pedagógico? Por favor, brinden ejemplos.
- ¿Creen que esa relación influyó en los resultados del acompañamiento? ¿Qué tanto? ¿De qué manera?

**Habilidades blandas:**

- ¿En las sesiones de acompañamiento los reforzó en...?
  - Habilidades sociales o blandas ¿Cómo cuales? Por favor, brinden ejemplos.
  - Liderazgo. Por favor, brinden ejemplos.
  - Trabajo en equipo. Por favor, brinden ejemplos.
  - Estrategias de oralidad. Por favor, brinden ejemplos.
  - Generación de creatividad y pensamiento reflexivo. Por favor, brinden ejemplos.

**Conocimientos técnicos:**

- ¿Consideran que el Acompañante Pedagógico estaba preparado o no para aportar en su buen desempeño docente? Por favor, brinden ejemplos.
- ¿Poseía conocimientos y estrategias que aporten en sus trabajos como docentes o no?
- ¿Incluía contenidos del nuevo currículo nacional? ¿Cómo lo hacía?

**Interculturalidad y reconocimiento de la diversidad:**

- ¿En Acompañante Pedagógico prestaba atención o tocaba temas de interculturalidad? ¿Cómo cuáles?
- ¿Cómo respondía a temas de discriminación y exclusión?
- ¿Reconocía elementos valiosos de la diversidad cultural?
- ¿Planteaba propuestas para rescatar la riqueza en el conocimiento de otras culturas?
  - Si no lo hizo ¿Cómo debería responder a estos temas?