

Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente

Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y
a la construcción concertada de una política educativa



Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente

Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa



Estudio sobre acompañamiento pedagógico

Experiencias, orientaciones y temas pendientes



Carmen Montero

INVESTIGADORA RESPONSABLE

Carmen Montero Checa

Este estudio se realizó por iniciativa de la Mesa Interinstitucional
de Buen Desempeño Docente
y contó con el apoyo financiero
de Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB).



Introducción

El mejoramiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes del sistema educativo peruano constituye un reto de primera importancia que demanda la puesta en marcha de propuestas y soluciones acertadas, viables y sostenibles. En el transcurso de los últimos 20 años se han sucedido en el país una serie de normas, programas y acciones dirigidos a mejorar la calidad de la educación dotando a las escuelas de recursos pedagógicos de diversa índole y promoviendo nuevas formas de gestión, organización e involucramiento de la comunidad educativa. En mérito a la reconocida centralidad del desempeño docente en los resultados del proceso educativo, formaron parte de esos esfuerzos las apuestas –exitosas o no– dirigidas a actualizar, innovar y desarrollar las capacidades del maestro a través de programas de capacitación o formación en servicio. Sin embargo, a juzgar por las mediciones nacionales del rendimiento estudiantil¹, el objetivo de hacer de la escuela peruana un espacio de aprendizaje para todos los niños, niñas y adolescentes que asisten diariamente a ella es todavía un propósito por alcanzar.

En ese contexto, y en correspondencia con las preocupaciones planteadas por la Mesa Interinstitucional sobre Buen Desempeño Docente, se me encargó indagar por las posibilidades y limitaciones que ofrecería la estrategia de acompañamiento pedagógico como recurso que contribuya al mejoramiento de los desempeños docentes. En términos específicos, se trataría de identificar, sistematizar y ofrecer para el debate lo que muestran diversas

1 Las evaluaciones muestrales fueron realizadas en los años 1996, 1998, 2001 y 2004. Las evaluaciones censales a estudiantes (ECE) de 2° grado de primaria se realizaron anualmente entre 2007 y 2009. A ellas se suman evaluaciones internacionales como PISA Plus 2001 y PISA 2009.

experiencias en las que se pusieron (o se ponen) en práctica mecanismos de atención o asesoría personalizada al docente en el aula, es decir, de acompañamiento pedagógico.

Como punto de partida se adoptó la definición que diera el Consejo Nacional de Educación (CNE) según la cual:

- ▶ “Acompañamiento es el acto de ofrecer asesoría continua, es decir, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica”. (CNE, 2007: 13)

En el mismo sentido, tomando como referencia los términos ofrecidos por el CNE, el Ministerio de Educación define el acompañamiento como

- ▶ “... el recurso pedagógico preferente para el fortalecimiento profesional de los docentes; se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, sin distinción de niveles de superioridad y jerarquía. Se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de aprendizaje y de intervención pedagógica pertinentes al entorno de la institución. Este proceso de intercambio profesional se produce a través del diálogo y a partir de la observación y evaluación del trabajo en el aula; implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos que nos ayuden a crecer juntos. Incluye algunas consultas a los estudiantes”. (MINEDU, 2010:8)²

Es decir, conforme a las definiciones básicas que se vienen manejando en el país 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.

Pero el acompañamiento es además una forma particular (diferente, novedosa) de acercamiento a los maestros y a las escuelas. El acompañamiento y el acompañante guardan

2 Ministerio de Educación. Viceministerio de Gestión Pedagógica (2010). Lineamientos y estrategias generales para la Supervisión Pedagógica, RVM N° 038-2009-ED. Lima: Viceministerio de Gestión Pedagógica, Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa (DISDE).

prudente distancia de otras “visitas” y “visitadores” que llegaron y llegan a las escuelas desde décadas atrás para inspeccionar y controlar³. A diferencia de lo que fue (y es) la labor de los inspectores, la labor del acompañante no es controlista ni punitiva. El acompañante busca dar asistencia técnica directa a un maestro que –a la luz de los bajos resultados de aprendizaje obtenidos por el alumnado o para introducir cambios pedagógicos– requiere de apoyo y consejo personalizado para mejorar su desempeño en el aula.

Por otro lado, desde una perspectiva más amplia, en el contexto de las políticas y programas de formación de docentes en servicio en el Perú y diversas partes del mundo, el acompañamiento pedagógico se perfila como una estrategia formativa que enriquece y potencia la efectividad de los programas haciendo del aula un espacio de aprendizaje, y de la atención personalizada al docente una práctica provechosa para el mejoramiento de su desempeño. Así, en el marco de los sistemas de formación docente continua, el acompañamiento se combina y se complementa con otras estrategias de formación docente en las que además de los eventos de capacitación (en su versión tradicional conocida) se promueve el acercamiento entre formadores y docentes y de los docentes entre sí.

Los argumentos a favor del acompañamiento pedagógico, como práctica que favorece el desarrollo profesional del docente y los cambios en su desempeño, giran en torno a diversos planteamientos que aluden por ejemplo a la efectividad del aprendizaje en contexto, y al nuevo rol del formador y del docente-estudiante.

Así, se pone de relieve la condición de la escuela y el aula como espacios privilegiados de formación del maestro en la medida en que permiten ofrecer una formación personalizada y en contexto colocando “las necesidades prácticas de los docentes en el aula como foco principal de los programas de formación en servicio” (Terigi, 2010; Vezub, 2009).

A partir de estudios de casos relativos a experiencias de capacitación docente desarrolladas en América Latina, Juan Carlos Navarro y Aimee Verdisco (2000) destacan como una de las tendencias que tendría efectos positivos “la capacitación basada en el aula”. Los autores señalan en primer término que los programas efectivos de formación en servicio son aquellos que se centran en las necesidades prácticas de los docentes en el aula, existiendo una correlación directa entre el contacto de los docentes estudiantes con situaciones de la

3 Resulta interesante señalar que en la actualidad ambos sistemas coexisten, se ejecutan desde diferentes instancias ministeriales y en ciertos casos se confunden. A la par que se promueve, se ensaya y se desarrolla un programa de acompañamiento docente, se ha reinstaurado el sistema de supervisión educativa a través de la creación de la Superintendencia Nacional de Educación (SUNACE) y de la designación de Inspectores. Por Decreto Supremo N° 019-2007-ED del 16 de julio de 2007 se crea la Superintendencia Nacional de Educación (SUNACE), organismo dependiente del Ministro de Educación, “responsable de supervisar y evaluar el cumplimiento, por parte de las Direcciones Regionales de Educación, las Unidades de Gestión Educativa Local y las Instituciones Educativas, de las normas y medidas de política educativa aprobadas por el Ministerio de Educación...”.

vida real relacionadas con la práctica profesional y la efectividad de la capacitación. Asimismo, argumentando sobre el cambio en los modelos y en la agenda del perfeccionamiento docente señala Lea Vezub:

- ▶ “[que se] busca impulsar una serie de iniciativas diversas, arraigadas en la escala de lo local, en las situaciones específicas que viven los docentes, en los problemas de enseñanza reales, en las prácticas cotidianas y en los modos particulares de hacer escuela”. (Vezub, 2009:10)

En segundo lugar, los modelos innovadores de formación –que incorporan el acompañamiento o asesoramiento directo al docente– permitirían corregir las limitaciones que reportaron las viejas estrategias de capacitación docente, caracterizadas por ser masivas, impersonales e ineficaces. En beneficio de ello, se identifica también como una tendencia registrada en los programas efectivos de formación docente el “uso intensivo de apoyo pedagógico y supervisión”, lo que implicaría un giro importante en la tradicional función supervisora al hacer que los “supervisores-tutores” se conviertan en “fuentes clave de apoyo pedagógico en el sitio para los profesores, tanto dentro de las escuelas como dentro de la comunidad” (Navarro y Verdisco, 2000:102).

En la misma línea de argumentación se reconocen las virtudes de un cambio sustantivo en el rol del capacitador:

- ▶ “... este tipo de iniciativas operan un cambio en el tradicional rol del capacitador, experto o especialista externo que trasmite a los docentes su conocimiento y recomendaciones o soluciones estándares, hacia la figura del asesor o consultor. En este caso el formador colabora de manera horizontal con los docentes ... Los asesores se convierten en facilitadores que generan las condiciones y ayudan al profesorado a percibir, comprender y a actuar para mejorar su desempeño a partir del análisis de su práctica y del trabajo colaborativo con sus colegas”. (Vezub, 2009:18)

Una tercera dimensión asociada a los cambios en el modelo de formación en servicio tiene que ver con la redefinición del rol del docente como sujeto activo, protagonista de su propia formación, capaz de identificar sus necesidades:

- ▶ “La convicción de que los docentes deben ser tomados como protagonistas, sujetos activos de su proceso formativo, ha reorientado los programas de formación hacia estrategias que posibiliten la reconstrucción de sus saberes prácticos, la

sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza. De este modo, la escuela aparece como escenario privilegiado de los programas de formación continua”. (Vezub, 2009:10)

Por otro lado, un interesante balance de la literatura sobre la efectividad del desempeño docente realizado por Barbara Hunt (2009) alude a la potencialidad de la tutoría personalizada como instrumento capaz de cambiar en el tiempo, adaptándose a las necesidades del docente y asistiendo a los maestros en distintos momentos de su trayectoria profesional. Como señala la autora:

- ▶ “Los docentes precisan desarrollo profesional continuo centrado en sus escuelas, diseñado para atender sus necesidades en diferentes etapas de la carrera y que suministre tutoría efectiva e instrucción personalizada en el aula. Necesitan oportunidades para colaborar con sus pares, así como supervisión y apoyo efectivos mientras se esfuerzan por cambiar sus prácticas”. (Hunt, 2009:30)

Estas referencias indican que habría en la actualidad una línea de reflexión que se orienta no solamente a la redefinición de las viejas formas de capacitación docente sino también a incluir en los programas de formación de maestros en servicio mecanismos de acercamiento entre formadores y docentes y formas más personalizadas y prácticas para el mejoramiento del desempeño docente. No deja de ser paradójico que tales propuestas cobren mayor vigencia en un entorno en el que se fortalece y promueve el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En cualquier caso, cabe preguntarse ¿en qué consisten las experiencias?, ¿cómo funcionan?, ¿quiénes son los acompañantes?, ¿cómo se organiza el acompañamiento?, ¿cómo se institucionaliza en el sistema? El presente trabajo busca respuestas sobre esta materia en la perspectiva de aportar información y elementos de juicio para debatir y esclarecer las ventajas y limitaciones que ofrece el acompañamiento pedagógico como estrategia de formación de docentes en ejercicio y de promoción de cambios en su desempeño.

Como ha sido señalado, el Perú ha sido escenario de múltiples esfuerzos –públicos y privados– por mejorar la calidad y resultados de la educación básica, desarrollando propuestas, programas y actividades dirigidos a atender la formación del docente. Con diferentes propósitos, intensidades y logros, tales esfuerzos incluyeron estrategias de acercamiento entre formadores y maestros y mecanismos de apoyo pedagógico en el aula.

En efecto, el acompañamiento al docente ha estado y está presente en los programas nacionales de capacitación o de formación docente en servicio y los programas orientados al logro de aprendizajes –como es el caso del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA)–, en iniciativas promovidas desde las regiones, y en numerosos y variados proyectos educativos auspiciados principalmente por la cooperación internacional u otras agencias de gestión privada. Asimismo, la experiencia internacional ofrece variadas fórmulas de trabajo en las que se pone en práctica la formación en contexto, la tutoría o atención personalizada al docente, y diversas formas de acercamiento, diálogo e intercambio para el mejoramiento del desempeño docente.

Buscando que tales experiencias nos brinden aprendizajes para esclarecer y orientar el debate sobre estrategias que permitan alcanzar el buen desempeño docente, este documento da cuenta de los aspectos relativos a la estrategia de acompañamiento o asesoría pedagógica realizada en el marco de dichas actividades; en cada caso se informa –en la medida de lo posible– sobre el contexto en que se plantean las acciones de acompañamiento, sobre los aspectos puntuales acerca de los acompañantes y la estrategia de intervención, sobre los logros y limitaciones registrados y sobre el diseño institucional con que operaron.

El estudio se sustenta principalmente en información procedente de fuentes secundarias de diverso tipo; se incluyen entre ellas tanto documentos normativos y literatura existente sobre el tema como los materiales, informes o balances que hubieran producido y divulgado las instituciones (públicas o privadas) que dirigen y ejecutan experiencias educativas orientadas al desarrollo profesional del magisterio o en las que se incluye un componente de formación de maestros y de acompañamiento docente. En ciertos casos –para obtener la información requerida de experiencias poco documentadas o menos difundidas– ha sido necesario realizar entrevistas semiestructuradas a sus directivos o responsables.

De hecho, encontré una seria limitación en la disponibilidad de información completa, semejante y comparable para ilustrar todos los casos de la manera en que, idealmente, hubiera deseado hacerlo. Como sucede con los estudios que utilizan información secundaria, el éxito de la recopilación de información puede eventualmente escapar a las posibilidades del investigador. Uno de los mayores problemas ha sido quizás la dificultad de conocer y sistematizar el impacto específico de las experiencias de acompañamiento en el desempeño de los docentes. Este es un tema no resuelto que requiera probablemente una mirada más acuciosa del desempeño docente en sí; es usual que los programas se propongan cambios en el rendimiento de los alumnos interviniendo –entre otros aspectos– en la mejor formación del docente, pero es difícil identificar aquello que pueda atribuirse a la estrategia de acompañamiento.

El informe que sigue está organizado en cinco capítulos. Se inicia con una sección en la que se presentan las experiencias de acompañamiento que se han dado/se dan en el país en el marco de los principales programas nacionales dirigidos desde el Ministerio de Educación, considerando entre ellos los casos del PLANCAD (1995-2001), el PEAR (2004-2007) y el PRONAFCAP (2007-2011).

El segundo capítulo pone la mirada en las regiones y presenta de manera resumida los planteamientos sobre formación de docentes contenidos en los PER, la existencia de iniciativas regionales en curso; entre las que se trata de manera especial el Sistema Regional de Formación Continua del Gobierno Regional de Apurímac, y el componente de acompañamiento pedagógico que vienen desarrollando todas las regiones en el marco del PELA.

El capítulo tercero trata sobre los proyectos privados de mejoramiento de la educación básica que se realizaron o están en curso en el país, considerando entre ellos las experiencias del PROMEB (ACDI), AprenderDes (USAID), Escuelas Exitosas (IPAE), Centro de Excelencia para la Formación de Maestros (UPCH), Leer es estar adelante (BBVA), los proyectos de EDUCA en Huancavelica y el Programa de Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica en Cusco (TAREA).

En el cuarto capítulo, sobre las experiencias internacionales, se informa sobre proyectos o programas puntuales pero el énfasis está puesto en la lógica y estructura con que se montan los sistemas de formación docente (formación en centros) en otros países de la región.

Finalmente el capítulo quinto, a modo de balance, plantea las lecciones aprendidas así como los nudos críticos e incertidumbres que quedan por resolver.

1

Experiencias de acompañamiento que se han dado/se dan en el país en el marco de programas nacionales

¿Qué se ha hecho y se hace desde el ministerio? Entre los programas y acciones liderados por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) a lo largo de una década, entre 1995 y el 2006, destacan el Plan Nacional de Capacitación Docente - PLANCAD, el Programa Nacional de Formación en Servicio - PNFS y la experiencia de acompañamiento pedagógico desarrollada en el marco del Proyecto de Educación en Áreas Rurales - PEAR. En la actualidad, y a partir de los años 2007 y 2008, están en funcionamiento dos programas nacionales que operan en paralelo: el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), 2007-2011, y el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje en el III Ciclo de EBR - PELA (2008 –2011)⁴.

Se trata, como se verá, de un conjunto de experiencias que perfilan tres formatos de trabajo distintos en los que el acompañamiento pedagógico (o actividades similares) corresponde en primer lugar a acciones que complementan y verifican lo enseñado en talleres de capacitación (casos PLANCAD y PRONAFCAP); en segundo lugar, aparece el acompañamiento como una estrategia que busca transferir y validar en el ámbito del aula determinadas

4 Complicando la diferenciación entre lo que sería por un lado una labor de supervisión (próxima a la función de inspección) y, por otro, una labor de acompañamiento pedagógico, el Ministerio de Educación ha puesto en funcionamiento las denominadas "Misiones de Supervisión, Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico", constituidas por directivos y especialistas de la sede central quienes visitan las Direcciones Regionales de Educación (DRE), las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y las instituciones educativas "para recoger in situ los problemas que tiene cada región del país, con respecto al inicio del año escolar, la entrega de materiales educativos, horas lectivas de estudio y avances pedagógicos en la enseñanza, cuestiones que tienen como meta el mejoramiento de la calidad educativa del país" (Expreso, 19-04-2010).

innovaciones pedagógicas (caso del acompañamiento realizado en el marco del PEAR – Primaria Multigrado); y, finalmente, en el caso del PELA, aparece el acompañamiento como una estrategia central de formación orientada al cambio de prácticas docentes para el logro de resultados de aprendizaje.

1.1. El Plan Nacional de Capacitación Docente - PLANCAD (1995-2001)

El Plan Nacional de Capacitación Docente desarrollado en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP)^{5 6} se propuso mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes en el aula (Trelles, 2002:24) y llegó a realizar en sus siete años de funcionamiento algo más de 183 mil capacitaciones/persona (que no necesariamente corresponden a igual número de maestros, pues hay docentes que participaron de varios procesos de capacitación). Si bien la mayor parte de los docentes capacitados fueron de primaria (76%), se atendió también a un número limitado de maestros de inicial (desde 1997) y secundaria (desde 1998).

Bajo directivas y orientaciones generales dadas por el Ministerio de Educación y el Equipo Técnico Nacional (ETN)⁷ que estuvo al mando del programa, las acciones de capacitación fueron directamente realizadas por otras instituciones especialmente contratadas para tal efecto. Los llamados Entes Ejecutores (EE), entre los que se contaban universidades públicas y privadas, institutos superiores pedagógicos (ISP) e instituciones civiles de diverso tipo (consorcios, asociaciones educativas y ONG), fueron en buena cuenta los ejecutores directos de la capacitación en todo el país⁸. Cada ente ejecutor contaba con un representante legal, un encargado del manejo presupuestal, un coordinador académico, un equipo de capacitadores (formadores de docentes) y una secretaria (Cuenca, 2001:74).

5 Conforme al Contrato de Préstamo 3826-PE suscrito en 1995 con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF).

6 El componente de Calidad de los Procesos de Aprendizaje se subdividió en tres subcomponentes: Consolidación Curricular, Textos y Materiales Educativos y Capacitación Docente. (Trelles, 2002).

7 El ETN formaba parte de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD) de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación. Como señala Trelles (2002), "... los miembros del Equipo Técnico Nacional (ETN) del PLANCAD eran solo consultores contratados bajo el régimen de servicios no personales, por tiempos determinados", es decir, no se incorporaban de manera estable a la estructura del ministerio.

8 La selección de los EE "... fue a través de convocatorias públicas sucesivas, a las que acudieron diversas universidades e institutos superiores pedagógicos públicos y privados, asociaciones educativas civiles y demás organizaciones no gubernamentales" (Trelles, 2002:21).

Cuadro 1. Cobertura, costos e instituciones del Plan Nacional de Capacitación Docente - PLANCAD, 1995 - 2001

PLANCAD	Inicial	Primaria	Secundaria	Total
Docentes	13,350	140,135	30,235	183,270
Presupuesto (S/.)	9,892,541	93,925,734	24,801,920	128,620,195
Inversión por docente (S/.)	741	670	820	702
Contratos institucionales	86	654	125	865
Universidad	17	69	25	111
ISP	30	312	46	388
Otros*	39	273	54	366

* Incluye Consorcios educativos, asociaciones educativas, organismos no gubernamentales.

Fuente: Sánchez Moreno, 2006:21-29. Elaboración propia

Actividades: contexto en que se realiza el acompañamiento docente

Las acciones realizadas en el marco del PLANCAD incluyeron, por un lado, actividades a cargo del ETN dirigidas a los coordinadores académicos y docentes capacitadores (seminarios de información, jornadas de interaprendizaje, seminario de evaluación) así como actividades, también a cargo del ETN, para efectos de realizar la evaluación y monitoreo. Por otro lado, hubo actividades que estuvieron a cargo de los EE: programación y ejecución de talleres de capacitación, acciones de reforzamiento y seguimiento (visitas a los participantes, reuniones de núcleo), evaluación de actividades, evaluación de los aprendizajes y certificación (PLANCAD, 1999: 83-86).

El funcionamiento del PLANCAD tuvo cada año un cronograma bastante pautado que mostraba una secuencia ordenada de actividades. En lo que toca, o se asemeja, a lo que actualmente identificamos como acompañamiento pedagógico, el PLANCAD desarrolló como parte del programa de formación las llamadas *visitas de reforzamiento y seguimiento*, que se llevaban a cabo una vez concluidos los talleres de capacitación docente.

Fases de la ejecución del PLANCAD

1. Convocatoria pública a Entes Ejecutores - EE (agosto, setiembre, octubre: a cargo del Equipo Técnico Nacional - ETN).
2. Preparación de materiales técnico-pedagógicos y recursos (agosto, setiembre, octubre, diciembre: a cargo del ETN).
3. Selección y evaluación de EE (noviembre, diciembre: a cargo del ETN).
4. Firma de contratos (diciembre, enero: a cargo de ETN y EE).
5. Seminarios de información EE (enero: a cargo del ETN).
6. Talleres I de capacitación docente (febrero, marzo: a cargo de EE).
7. **Visitas de reforzamiento y seguimiento I (abril, mayo, junio: a cargo de EE).**
8. Seminarios de evaluación EE (julio: a cargo de ETN).
9. Talleres II de capacitación docente (agosto: a cargo de EE).
10. **Visitas de reforzamiento y seguimiento (setiembre, octubre, noviembre: a cargo de EE).**
11. Informe final (diciembre: a cargo del ETN).
12. Evaluación y monitoreo (en tres etapas: enero, febrero, marzo; mayo, junio, julio, agosto; y octubre, noviembre: a cargo del ETN).

Fuente: Basado en Trelles, 2002:27

Acerca de los capacitadores

¿Quiénes realizaban las visitas?, ¿cómo fueron seleccionados? Según la información de que se dispone, quienes cumplían la labor de asesoría personalizada eran los mismos capacitadores responsables de los talleres. En el proceso de selección los entes ejecutores debían acreditar la nómina de capacitadores con los que trabajarían presentando “el *curriculum vitae* de los docentes que se postulaban como capacitadores” (Cuenca, 2001:82); ellos eran “profesionales especializados en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, según correspondía” (Sánchez Moreno, 2006:15) y eran seleccionados según el perfil y las funciones establecidas en las bases y el contrato suscrito entre el Ministerio de Educación y los entes ejecutores. Sin embargo, en los balances que se realizan acerca del PLANCAD este mecanismo fue identificado como una limitación en el sentido de que no se puso el suficiente cuidado al momento de seleccionar a las instituciones y su personal:

- ▶ “Los sistemas para seleccionar instituciones se basaron siempre en la revisión de documentos. Ante la imposibilidad de entrevistar personalmente a cada uno de los capacitadores postulantes, el sistema de evaluación de instituciones revisaba sólo los *currícula vitae* que ellos enviaban”. (Cuenca, 2006:101)
- ▶ “La selección de formadores a través de la evaluación de sus hojas de vida, no garantiza la idoneidad profesional, es fundamental precisar el perfil del formador y aplicar diversas pruebas de evaluación que permitan que los seleccionados estén en capacidad de responder con eficiencia a las exigencias del servicio”. (Sánchez Moreno, 2006:31)

¿Cómo fueron formados? Los capacitadores fueron formados –junto con sus coordinadores académicos– en los seminarios de información y evaluación que organizaba y conducía el ETN dos veces por año.

El Seminario de Información se realizaba de manera descentralizada, durante enero y febrero, antes de iniciar los Talleres. En este evento, de seis a ocho días de duración,

- ▶ “... se daba a conocer los lineamientos generales de la capacitación para el año lectivo, los objetivos y los contenidos respectivos y, como producto final, se diseñaban las programaciones de los Talleres de Capacitación Docente que se ejecutarían en el mes de Marzo”. (Sánchez Moreno, 2006:17)

El Seminario de Evaluación se realizaba también de manera descentralizada, en el mes de julio, y tenía una duración de cuatro a cinco días; en este caso se revisaba el trabajo hecho en el primer semestre, se afinaban los lineamientos para el trabajo a desarrollar en el segundo semestre y se programaban los talleres a realizar en el mes de agosto.

Acerca de la intervención

Según la programación prevista, cada ente ejecutor desarrollaba dos talleres al año; el primero, en el mes de febrero o marzo, de una duración promedio de diez a doce días y el segundo, entre julio y agosto, de una duración promedio de cinco a ocho días. Así, a los Talleres I de capacitación docente seguían *las visitas* –a cargo de los capacitadores designados por los entes ejecutores, entre los meses de abril a junio; del mismo modo, a los Talleres II de capacitación docente del mes de agosto seguía una ronda de visitas entre setiembre y noviembre (Sánchez Moreno, 2006).

Cuadro 2. Cronograma PLANCAD: acciones del Ente Ejecutor (EE) con los docentes participantes

Meses	Actividad/Responsable	Número/Duración
Enero	-----	-----
Febrero - Marzo	Taller I / EE	10 a 12 días / 7- 8 hrs c/u
Abril - Mayo - Junio - Julio	Visitas / EE	2 visitas / Mínimo: 2 hrs pedagógicas c/u
	Reuniones de Núcleo / EE	2 reuniones / 2 días / 6 hrs c/u
Agosto	Taller II / EE	5 días promedio / 7-8 hrs c/u
Setiembre - Octubre - Noviembre	Visitas / EE	2 visitas / Mínimo: 2 hrs pedagógicas c/u
	Reuniones de Núcleo / EE	2 reuniones / 2 días / 6 hrs c/u
Diciembre	-----	-----

¿En qué consistían las visitas?, ¿qué función cumplía esta actividad? Según informa el *Manual de Docentes de Educación Primaria* (1999), las visitas tenían el propósito de acompañar a los docentes en la aplicación y afianzamiento de los aprendizajes que hubieran logrado en los talleres. Asimismo, como lo sustenta el *Manual para Entes Ejecutores* (2000): “La aplicación exitosa de los nuevos conocimientos adquiridos en los Talleres de Capacitación solamente será posible si los docentes participantes reciben asesoramiento individual permanente para consolidar sus aprendizajes...” (PLANCAD, 2000:54).

No deja de ser curioso –y en cierta forma discutible– que el PLANCAD haya operado con la idea de que era mejor sorprender al maestro con visitas inopinadas (“factor sorpresa”) que acordar con él la fecha y hora de la visita. En efecto, como se dice, en un extraño intento de explicación: “Estas visitas son programadas pero no son de conocimiento de los docentes participantes porque su objetivo es verificar los logros y dificultades en cuanto a los objetivos previstos y desarrollados en los Talleres” (PLANCAD, 2000:55).

Según refiere Sánchez Moreno (2006):

- ▶ “[las visitas] Comprendían un acompañamiento personalizado del capacitador a cada docente participante durante su trabajo pedagógico en el aula, y al director en la gestión pedagógica institucional. Cada docente debía recibir cuatro visitas inopinadas al año, con una duración mínima de dos horas pedagógicas cada una. El capacitador observaba in situ el trabajo técnico-pedagógico del docente para asesorarlo en la superación de las debilidades detectadas en la ejecución de las actividades de aprendizaje y fortalecer sus aciertos ... El tiempo entre visitas debía ser aproximadamente de veinte a treinta días, de tal manera que permitiese al docente profundizar y experimentar en su práctica cotidiana las sugerencias recibidas”. (Sánchez Moreno, 2006:13)

¿Cómo se organizaban las visitas? En el transcurso de la visita se distinguieron dos momentos:

- ▶ “uno, de recojo de información mediante el llenado de la Ficha de Observación elaborada por la UCAD y otro de asesoría, espacio en el que se realizaba el análisis, reflexión, orientación, revisión de la práctica y sugerencias del capacitador”. (Sánchez Moreno, 2006: 13)

Las visitas personales al aula fueron seguidas de las reuniones de los Núcleos de reforzamiento y seguimiento; estos estuvieron conformados por 10 a 14 docentes y directores pertenecientes a la misma área geográfica (PLANCAD, 2000:55); en este caso, las actividades comprendían “... la solución de problemas o dificultades que se hayan presentado y que el docente capacitador ha observado durante la ejecución de sus visitas” así como actividades de demostración. Los temas a tratar en las reuniones de núcleo respondían a aquellas dificultades comunes (compartidas por cuatro o cinco docentes del núcleo) que hubieran sido identificadas en la observación del trabajo en aula.

¿Se trabajó de manera sistemática? A juzgar por la información que da cuenta del funcionamiento del PLANCAD, el diseño aplicado fue bastante estructurado; hubo una secuencia de acciones que debían cumplirse a lo largo del año, se montaron mecanismos de supervisión y monitoreo, y en lo que respecta específicamente a las acciones de reforzamiento y seguimiento (visitas y reuniones de Núcleo), lo observado y trabajado entre el capacitador y el (los) docente(s) fue materia de evaluación y calificación. Así por ejemplo, la labor de

evaluación y certificación consideraba una serie de criterios e instrumentos que debían ser aplicados/utilizados por los capacitadores. Se debía evaluar tanto al finalizar los talleres (I y II) como después de las visitas y reuniones de núcleos obteniéndose así cuatro notas de las que resultaba la nota final (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. PLANCAD: Momentos, criterios e instrumentos de evaluación

	Momento	Criterios	Instrumentos
Primera nota	Evaluación al finalizar I Taller de acuerdo a los indicadores diseñados.	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y participación. Planificación de actividades de aprendizaje. • Elaboración de material educativo. • Estructuración de un proyecto, unidad didáctica, módulo u otras formas de planificación de mediano plazo. • Criterios e instrumentos de evaluación de aprendizajes. • Criterios e instrumentos de evaluación formativa. 	Prueba: Indicadores de logro.
Segunda nota	Evaluación después de las visitas y reuniones de Núcleos de reforzamiento y seguimiento (1er semestre).	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y participación. • Manejo de lineamientos y criterios para la organización del aula y del tiempo. • Desarrollo de actividades de aprendizaje significativo. • Uso del programa curricular. • Uso de los materiales distribuidos por el MED. • Aplicación de criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. • Aplicación de criterios e instrumentos de evaluación formativa en valores. 	Ficha de observación elaborada por UCAD y aplicada por el capacitador.

	Momento	Criterios	Instrumentos
Tercera nota	Evaluación al finalizar el II Taller de acuerdo a los indicadores diseñados.	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y participación. • Planificación de actividades de aprendizaje para atender grupos de alumnos con distintos ritmos y estilos de trabajo. • Aplicación de criterios de evaluación formal. 	Prueba: Indicadores de logro.
Cuarta nota	Evaluación después de las visitas y reuniones de Núcleos de reforzamiento y seguimiento (2do semestre).	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y participación. • Manejo de aula: planificación curricular, uso de estructura curricular, uso de materiales distribuidos por el MED y estructurados por los docentes, aplicación de instrumentos de evaluación formativa en valores y de evaluación diferencial, trabajo con padres de familia. 	Ficha de Observación elaborada por UCAD y aplicada por el capacitador.
Nota final		<ul style="list-style-type: none"> • Promedio de las cuatro notas. 	

Fuente: PLANCAD, 2000:56-58

Resultados del PLANCAD

El PLANCAD fue un programa muy vasto, ejecutado a lo largo de varios años y cuya aplicación estuvo en manos de muchas y muy diversas instituciones (entes ejecutores - EE), de allí que sea difícil resumir y generalizar sus hallazgos y logros. Más aún, conocer el efecto que habría tenido sobre los aprendizajes parece imposible ya que, como señala Raquel Villaseca (2001:2) “no se diseñaron estrategias que posibilitaran medir el impacto de la capacitación en el aprendizaje de los educandos”. En cuanto a la medición de resultados en el desempeño del docente Sánchez Moreno (2006:30) identifica como una limitación del PLANCAD el hecho de que “No se contó con una evaluación de entrada y salida de los participantes lo que no permitió determinar su avance y realizar una evaluación de impacto. Solo cambió el discurso”.

La afirmación de Sánchez Moreno en el sentido de que el PLANCAD no logró impactar en el aula (2006:38) es sin duda bastante dura; es probable que el balance final requiera ser algo más matizado. En ese sentido, el estudio de Eguren *et al.* (2007:44) destaca “la importancia del PLANCAD en el acercamiento que los docentes peruanos han tenido a ciertos avances pedagógicos y metodológicos que la formación inicial de maestros no había logrado brindar”.

Por otro lado, algunas referencias señalan por ejemplo que la capacitación del PLANCAD implicó aportes en varios campos:

- Aportes a los procesos de formación docente entre los que destaca la combinación de estrategias centradas en la práctica docente, incluyendo el asesoramiento pedagógico al docente en su centro de trabajo y la capacitación centrada en el docente (Sánchez Moreno, 2006:29-30).
- Aportes a la práctica docente en el aula: en tanto se promovió el rol del maestro como protagonista de su propio aprendizaje, se favoreció la organización del trabajo pedagógico y el mejor desarrollo de las actividades de aprendizaje (clima afectivo, equipos de trabajo, organización del espacio, disposición del mobiliario, materiales).

Entre los “aspectos rescatables” del PLANCAD, Ricardo Cuenca (2001:97) destaca como elementos positivos tanto la experiencia de visitar a los docentes como la de propiciar o promover el interaprendizaje:

- ▶ “... la propuesta de visitarlos [a los docentes] en sus propios lugares de trabajo para observar la aplicación real de las nuevas competencias adquiridas. Las visitas de reforzamiento y seguimiento y las reuniones de núcleo no solo permitieron constatarlo, sino que como estrategia de capacitación el acompañamiento constante ayudó a consolidar los aprendizajes y, sobre todo, a asimilar la idea del aprendizaje cooperativo, del aprendizaje en grupo”.

El mismo autor se muestra sin embargo crítico frente a la discontinuidad del acompañamiento que recibió cada docente, lo que indica que el tiempo de atención no habría sido suficiente para consolidar los cambios previstos y esperados. En efecto, entre las debilidades del proceso, Cuenca identifica el hecho de que:

- ▶ “la capacitación del PLANCAD consideraba un año de trabajo con los docentes, sin que se contemplara el acompañamiento respectivo en los años siguientes a dicha capacitación. Esto trajo consigo que muchos de ellos, ante la cantidad de cambios en su trabajo, no llegaron a consolidar el ‘nuevo trabajo’ en el aula. Ante

la comprensible inseguridad que estos cambios acarreaban, varios optaron por retomar métodos y técnicas de enseñanza que antes solían aplicar...”. (Cuenca, 2001:100-101)

En beneficio de las acciones de asesoría directa al docente implementadas por el PLANCAD, quien fuera Coordinadora Nacional del programa, valora que

- ▶ “... pese a las grandes dificultades —como son: la falta de medios de transporte y de vías de comunicación, entre otras—, pudieron llegar a cada una de las escuelas del país, a cada aula, compartiendo las experiencias de cada uno de los docentes participantes, resolviendo sus dudas y sobre todo compartiendo sus vidas”. (Trelles, 2002:29)

Institucionalidad/ continuidad

Para el funcionamiento del Proyecto MECEP, del que formaba parte el PLANCAD, se montó dentro del ministerio una estructura especial

- ▶ “con una oficina adscrita al despacho ministerial y encargada a una Dirección Nacional, con el objetivo de salvar las dificultades propias de un ente burocrático que pudieran limitar o entorpecer las acciones y decisiones que requerían de una aprobación eficiente, no solo en cuanto al contenido sino, sobre todo, respecto al tiempo”. (Trelles, 2002:19)

Sin embargo, en el año 1996⁹ el PLANCAD pasa a constituir el programa central de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD), dependiente de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) en el Ministerio de Educación. Es decir, según tales referencias, el PLANCAD habría dejado de ser parte de las “islas de eficiencia” de que se hablaba en esos tiempos refiriéndose al MECEP, para incorporarse a la estructura institucional “regular” del ministerio.

9 “Mediante el decreto supremo 002-96-ED del 2 de marzo de 1996, la Dirección Nacional de Investigación y Capacitación Docente (DINIC) amplió sus competencias y se convirtió en la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), contando con tres unidades: Unidad de Formación Docente (UFOD), Unidad de Capacitación Docente (UCAD) y Unidad de Promoción Docente. De este modo, el PLANCAD se constituyó en el programa oficial de capacitación docente del Ministerio de Educación por cuanto era —y es— el único programa que se ejecuta a través de la Unidad de Capacitación Docente (UCAD). (Trelles, 2002:21)

¿En qué medida el PLANCAD operó y coordinó acciones relacionándose con las instancias subnacionales del sector educación? Las referencias ofrecidas al respecto hablan de una relación más bien débil entre quienes desde el ministerio dirigían el PLANCAD y los entonces llamados organismos intermedios; al parecer, se les informaba y se les asignaba alguna función referente a los entes ejecutores de su ámbito de trabajo pero no queda claro qué competencias y atribuciones tuvieron realmente. Al respecto Trelles señala:

- ▶ “Antes de iniciar las acciones de capacitación, se realizaban seminarios de información para los funcionarios de los órganos desconcentrados con el objetivo de recoger sus opiniones, hacerles conocer los objetivos y estrategias del PLANCAD e involucrarlos en las acciones del sistema de evaluación y monitoreo permanente. Esta estrategia sirvió para establecer las bases de las futuras relaciones que necesariamente tenían que entablarse entre los entes ejecutores y los funcionarios responsables de cada sede regional, subregional USE/ADE”. (Trelles, 2002:26)

En el mismo sentido, reforzando estas impresiones sobre la relación del PLANCAD con los organismos intermedios, Cuenca (2001:74-75) da cuenta de que “parte del personal de estas instituciones descentralizadas del Ministerio de Educación colaboraron directamente con la ejecución del PLANCAD”: el Director Regional o Subregional, el Director Técnico-Pedagógico (responsable de velar por la calidad de la capacitación brindada por los EE y de proporcionarles los listados de docentes que serían capacitados) y Especialistas de educación que acompañaron a los EE en la capacitación y realizaron labores de monitoreo. En todo caso, el funcionamiento del PLANCAD pareciera haber sido diferente de lo que sería más adelante (por ejemplo en el PEAR y en el PELA) la conformación de Equipos Técnicos Regionales (ETR).

¿Qué continuidad tuvo el PLANCAD? En palabras de Carmen Trelles,

- ▶ “... el PLANCAD siempre fue concebido como una capacitación inicial, un primer paso para establecer un Sistema de Formación y Capacitación Permanente. Temo que si este no se establece ya, lo poco o mucho que se haya logrado con el PLANCAD no terminará de consolidarse y —como es evidente— no se logrará mejorar la calidad de la educación peruana”. (Trelles, 2002:11)

¿Se estableció el Sistema de Formación y Capacitación Permanente? Terminado el PLANCAD, al cierre del proyecto MECER, la Unidad de Capacitación Docente (UCAD) del Ministerio de Educación continuó las labores de capacitación docente a través del Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS). En su modalidad presencial (diferente de las

modalidades a distancia y mixta) el PNFS desarrolló como acciones estratégicas los encuentros académicos de formación, los eventos pedagógicos y el monitoreo y asesoría. Es en esta última estrategia, en la asesoría, que se considera “un espacio donde el profesor participante y el docente formador intercambian conocimientos y apreciaciones”, a su vez ella está dirigida a “orientar al profesor en relación a su desempeño durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”, lo que le posibilita “aprender en la práctica” (Sánchez Moreno, 2006:43).

Por otro lado, a lo largo de muchos años el Ministerio de Educación había venido elaborando una serie de propuestas dirigidas a (a) integrar la formación inicial, (b) institucionalizar de manera coherente la formación en servicio y (c) definir un único sistema de formación de los profesionales de la educación.

Hacia 1999-2000, recogiendo la experiencia del PLANCAD se plantea el Sistema de Capacitación Permanente (SISCAP). En un desarrollo posterior y en el marco del Proyecto MECEP, la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) formula la propuesta sobre el Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación. Este planteamiento, hecho a la luz de los serios problemas de calidad del aprendizaje de los alumnos, perfiló

- ▶ “... una estrategia de formación continua del maestro a partir de una formación inicial redefinida y una formación en servicio más integrada y relevante, ambas en un contexto de: a) racionalidad de la oferta de formación inicial; y b) profesionalización y flexibilidad de la carrera magisterial”. (DINFOCAD, 2001:17)

Continuando en esta línea, en 2002, se realizó una consultoría para el diseño de una propuesta de Bases del Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación; en ella se define el Sistema de Formación Continua (SFC) como una “red articulada” que busca garantizar una oferta de formación de calidad a los profesionales de la educación a lo largo de su vida profesional.

Luego de otras propuestas desarrolladas en el camino, se elabora en el 2006 el documento sobre el “Sistema de Formación Continua de Profesores” (Propuesta Preliminar) considerando que estaría constituido por dos subsistemas, uno de formación inicial y otro de formación en servicio. Tal esfuerzo se habría visto frustrado con el cambio de gobierno y el conjunto de medidas sobre formación del magisterio que rigen en la actualidad.

1.2. El Programa de Educación en Áreas Rurales - PEAR (2004–2007): Modelo de atención para la Primaria multigrado¹⁰

El Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR) fue aprobado en mayo de 2003 por convenio suscrito entre el Gobierno Peruano / Ministerio de Educación y el Banco Mundial¹¹. El PEAR se propuso mejorar la calidad de la educación básica y reducir las inequidades existentes entre las áreas rural y urbana “mediante inversiones focalizadas en áreas rurales con los indicadores educativos más bajos y a través de reformas sistemáticas de política docente y gestión educativa”. En una perspectiva más amplia, la reducción de las brechas contribuiría “a la lucha contra la pobreza y a favor de la equidad” (Banco Mundial - MED, 2003:113).

Dicho objetivo se alcanzaría con (a) el incremento en el acceso y la tasa de culminación en las escuelas rurales, (b) la mejora del desempeño de los docentes y los aprendizajes en aula, y (c) una estrategia de gestión más cercana a la escuela. El resultado esperado sería más y mejores aprendizajes para un número creciente de niñas y niños rurales en edad escolar.

El Programa sería ejecutado por el Ministerio de Educación a través de sus órganos de línea y –en su primera etapa– tendría un costo total de 94.2 millones de dólares, 55% de los cuales (US\$ 51.88 millones) serían financiados con un préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento - BIRF (The World Bank, 2008:11). El proyecto estuvo originalmente concebido para durar 10 años, hasta 2013, sin embargo, por frustrante e insólito que parezca, terminada formalmente la primera etapa, en diciembre de 2007, quedó definitivamente clausurado.

Actividades: contexto en que se realiza el acompañamiento docente

El PEAR comprendió entre sus componentes uno referido al Mejoramiento de la calidad de las escuelas rurales (componente B). En el marco de dicho componente (y como parte de las acciones de Desarrollo curricular y materiales educativos) se desarrolló un *Modelo de Atención para la primaria multigrado* que tuvo como una de sus líneas de acción una denominada Acompañamiento Pedagógico.

10 Una presentación amplia y exhaustiva de lo resumido en este acápite está contenida en Montero y Cabrera (2008).

11 La concreción de este proyecto tuvo como antecedente un largo proceso de elaboración de propuestas, conformación y desactivación de equipos de trabajo dentro del ministerio y difíciles negociaciones. El proceso se inició en 1998 y solo cinco años más tarde se logró formalmente un acuerdo sobre el proyecto.

El Acompañamiento Pedagógico –tal como fuera reportado en los documentos oficiales– estuvo dirigido a proveer a los docentes de las competencias, capacidades y habilidades técnico-pedagógicas para mejorar su desempeño en las aulas multigrado. Estuvo centrado en la formación de los docentes en servicio, utilizando como estrategias 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 (acompañamiento en aula).

En rigor, lo que en el marco de la propuesta para la primaria multigrado se denominó *acompañamiento pedagógico* fue propiamente una estrategia de capacitación, acompañamiento y monitoreo implementada para transferir y validar la propuesta pedagógica a los docentes de las instituciones educativas (IIEE) de las regiones y zonas focalizadas para la intervención (MINEDU - PEAR, 2007: 30).

Los ámbitos en que se trabajó el modelo fueron variando a lo largo del proyecto, tanto por disposición del PEAR en conjunto como por decisiones adoptadas por el Equipo de Primaria Multigrado Rural (ver Cuadro 4). Contrario a lo que comúnmente se piensa, la cobertura del trabajo en relación a la incidencia directa en escuelas rurales multigrado solo alcanzó –en su momento de mayor expansión– a 222 escuelas (Aproximadamente un 1% del total de escuelas primarias rurales) y 494 docentes.

Más aun, cuando desde el primer trimestre de 2007 se realiza el trabajo focalizado con la presencia de “consultores” que ejercen la labor de acompañamiento pedagógico, el campo de intervención directa y sistemática se reduce sensiblemente, limitándose en ese período, y hasta el cierre del PEAR, al trabajo con 94 docentes que pertenecen a 60 escuelas; el resto de las escuelas –las no focalizadas para la validación– quedó fundamentalmente a cargo de los ETR; sus docentes participaron en los talleres pero su acompañamiento dependía de las posibilidades materiales y económicas que tuvieran las regiones, las UGEL o sus redes locales.

- ▶ “El 2007 se da una situación de algunos cambios en el ETR de acá, de Piura, y también de algunas limitaciones a nivel de Lima. Había una incertidumbre. Dicen que de Lima decían no va más el PEAR, parece que no continúa, no se sabe, se está evaluando, parece que el PEAR se suspende. Entonces empieza a haber una situación que comienza a limitar las llegadas de ellos y dicen que ya solamente va a haber consultores. Había consultores pedagógicos que hacían la labor de aplicar instrumentos y levantaban información. Entonces ellos empezaron a trabajar a ese nivel, porque ya no había mucho para los encargos, para salir con los equipos.” (Entrevista P1, octubre 2008. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

- ▶ “Los consultores pedagógicos iban a las zonas de intervención, y tenían colegios de muestra, no fueron todos los de la zona de intervención, eso venía de Lima, fueron colegios escogidos. Ellos cogían el colegio de intervención de muestra y eso nomás cogían ellos, los colegios de la validación y el control. Los que estaban apostando eran de nosotros, los consultores casi no iban ahí, apoyaban a veces pero ellos estaban encargados de la validación de los colegios de la muestra, ese era su trabajo”. (Entrevista P2, octubre 2008. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

Cuadro 4. Cobertura de la intervención del PEAR – Primaria Multigrado por períodos de referencia

	Período de referencia				
	2005a	2005b	2006-2007*	Estudio de validación 2006	Estudio de validación / Acompañamiento de consultores / Focalización 2007
Regiones	3	5	5	5	5
Distritos	-	-	11	-	-
Redes	4	8	18	-	-
Escuelas	54	127	222	54	60
Docentes	134	330	494	85	94
Alumnos	3,667	6,724	10,711	n.d.	n.d.

2005a: Redes piloto, Nueva Visión y La Tina en Piura; Molinopampa en Amazonas; Las Palmeras en San Martín.
 2005b: Se suman las redes de Yanaoca en Cusco; Moho y Putina en Puno; San José de Sisa en San Martín.
 2006c: Se atienden las redes de Meseta Andina, Parihuanás, San Jorge, Poclús, Frías y Limón en Piura; Molinopampa y Alto Imaza en Amazonas; San José de Sisa, San Martín de Alao y Sinami en San Martín; Yanaoca en Cusco; Moho Huaraya, Olas del Lago, Mallcusuca Pomaoca, Occapampa y Nintaya en Moho (Puno) y Putina (Puno).
 Se ha tomado la referencia del cuadro contenido en el Informe de cierre (MINEDU-PEAR, 2007a:12) que coincide con el documento Modelo de Atención - Propuesta Pedagógica (MINEDU-PEAR, 2007b:22).

Fuente: Montero y Cabrera, 2008

Acerca de los acompañantes

Las labores de acompañamiento las realizaron en un primer momento los integrantes de los Equipos Técnicos Regionales (ETR). Ellos fueron responsables de la transferencia de la propuesta pedagógica desempeñándose como facilitadores o expositores en los talleres de capacitación y como asesores técnico-pedagógicos durante el acompañamiento y monitoreo a los docentes de sus ámbitos de ejecución.

Según refieren los documentos, los integrantes de los ETR fueron capacitados para desempeñar sus funciones asistiendo a talleres presenciales en Lima o en algún ámbito de la Zona Norte donde confluían los ETR de Piura, San Martín y Amazonas, y la Zona Sur donde confluían los ETR de Puno y Cusco.

La capacitación que recibían giraba en torno a los contenidos y metodologías a transferir en cada zona con los docentes de sus regiones; en consecuencia, el tiempo de duración era variable en función a la amplitud de los contenidos. En estos talleres también recibían los diseños preliminares de la programación de los talleres de transferencia denominados “pistas”, las que podían ser modificadas o contextualizadas según las características de sus docentes y las zonas de intervención. Para la realización de los talleres con los docentes, contaban con el apoyo de los especialistas del MINEDU.

Luego, en un segundo momento, el acompañamiento fue asumido por los consultores acompañantes contratados directamente por el MINEDU y con la colaboración o participación directa de algunos especialistas del ministerio. Así, durante el año 2007 se incorporaron a las labores del proyecto los denominados consultores, que eran docentes seleccionados a través de un concurso macrorregional realizado por las DRE y los especialistas del Equipo del Primaria Multigrado del PEAR.

- ▶ “Hubo un proceso de selección, en febrero del 2007, para la Zona Norte la sede fue Chachapoyas y para la Zona Sur la sede fue Puno. Por ejemplo en el caso de Piura hubo una preselección convocada por la DRE de Piura; se presentaron 214 postulantes de los cuales quedaron 9. En esa primera etapa eran los especialistas de las DRE quienes hacían la evaluación de expedientes pero la decisión final ya la tomaron los especialistas del ministerio”. (Entrevista C1. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

Acerca de la intervención

Las actividades centrales de la intervención fueron, por un lado, las acciones de actualización docente realizadas entre los años 2005 y 2007 a través de Talleres Presenciales Masivos y, por otro, las acciones de asesoría pedagógica orientadas a proporcionar asistencia técnica especializada en pedagogía multigrado así como a verificar la aplicación de las estrategias multigrado en las áreas de la Propuesta Curricular Multigrado (PCUM) y de organización del aprendizaje (Atención Simultánea y Diferenciada - ASD), que los docentes habrían aprendido en los talleres. La información recabada serviría de insumo para retroalimentar la intervención y el modelo. El programa consistía en realizar una asesoría personalizada a partir de la observación y monitoreo en aula y una asesoría a pequeños grupos vía microtalleres e interacción con otros docentes integrantes de los Grupos de Interaprendizaje (GIA), o redes existentes.

¿En qué consistían las visitas? Los acompañantes visitaban a los docentes de aula en cada institución educativa; según sus propias declaraciones, el acompañamiento tenía una duración promedio de un día por escuela y lo realizaban durante 10 días. Los responsables del acompañamiento pedagógico en las IIEE multigrado desarrollaban por lo general el siguiente procedimiento (MINEDU – PEAR, 2007: 32):

- Observación de la sesión de aprendizaje.
- Demostración en el aula.
- Evaluación de la estrategia con los docentes de la escuela. Realizada en un horario posterior a las clases regulares.
- Reforzamiento de los recursos metodológicos como estrategia para mejorar los aprendizajes de las niñas y niños.
- Revisión y orientaciones para el desarrollo de las programaciones.
- Finalmente, se revisa la carpeta pedagógica de los docentes para concretar un seguimiento sistemático y de soporte para garantizar la coherencia entre la programación y la ejecución de las sesiones de aprendizaje.

¿Qué hacían los integrantes del ETR en el acompañamiento?

- ▶ “... veía si lo estaban aplicando o no, y si no lo estaban aplicando entonces lo aplicaba yo. Demostraba a los docentes y me iba a otra escuela, ahí veía si estaban aplicando la noticia personal, las estrategias del PEAR y si no los aplicaban tampoco censuraba nada, yo los hacía”. (Entrevista T3. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

- ▶ “Esa vez cuando salí yo como profesora itinerante tenía que ver cómo estaban trabajando el personal docente de la red, cómo estaban aplicando, yo tenía que ver todo eso. En lo que nos habían capacitado que eran unas estrategias en multigrado. Como el Base 10 y la noticia personal”. (Entrevista T3. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)
- ▶ “En el 2006 yo empecé también a hacer monitoreo pero yo los veía a los docentes un poco molestos cada vez que nosotros nos presentábamos a los centros educativos, ellos lo veían como un martirio. Pero eso cambia el 2007, ya no se le daba mucha importancia a lo que es el monitoreo sino más bien al acompañamiento. Eso sí ha tenido mucho éxito y les ha gustado bastante a los profesores, compartir sus impresiones”. (Entrevista T4. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)
- ▶ “Cuando yo tuve la oportunidad de ir a hacer el monitoreo en las instituciones educativas que me habían asignado el clima era favorable porque yo lo hacía con la colega, muchas veces la profesora desarrollaba los tres bloques, yo observaba y al final se conversaba sobre algunas cosas positivas que se estaba haciendo y algunas que tal vez aplicando la estrategia podían mejorar. Entonces yo quedaba con la profesora para realizarlo y que ella me pueda observar también a mí. Y también el trato fue siempre amigable, por eso fue una buena experiencia”. (Entrevista T4. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)
- ▶ “Como parte del ETR hice acompañamiento. Era semanal, yo salía semanalmente. Pero claro a las instituciones al mes o cada quince días retornaba. Tenía 13 IIEE a cargo. Me movilizaba en moto alquilada, me daban dinero para alquilar. Recibía entre 50 y 70 soles para movilidad, comida y alojamiento.” (Entrevista T5. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

Como informan los consultores entrevistados, iban dos por cada región y cada uno se encargaba de acompañar a 10, 12 o 13 docentes, según donde quedaran las escuelas, y tenían la indicación de visitar solamente las escuelas focalizadas por el programa. Su labor consistía en acompañar al docente en el aula y formaba parte de sus actividades observar a los niños, dar orientaciones a los maestros y –cuando fuera necesario– hacer clases demostrativas.

Para el cumplimiento de sus funciones y para cubrir los gastos de transporte y alimentación en que incurrían al realizar las visitas, se les asignó partidas presupuestales que ascendían a entre 30 a 60 nuevos soles diarios. Asimismo, por cuenta del proyecto PEAR se adquirieron motos que, asignadas a las DRE o UGEL donde se ubicaban las escuelas,

eran requeridas por los especialistas que realizaban tareas de monitoreo. Esto no siempre era tan simple, en algunos casos debían cubrir los gastos del combustible, en otros se optó por alquilar motos para visitar las escuelas.

El estudio de validación realizado en el 2006 reporta que las visitas que realizaron a cada docente en su aula fueron en promedio de una a dos en la Zona Norte y entre tres y cuatro en la Zona Sur, alcanzándose a monitorear en ambas zonas al 83% de los docentes de las zonas de intervención.

Los consultores acompañantes estuvieron dedicados a tiempo completo a realizar labores de acompañamiento pedagógico en las IIEE focalizadas para la validación. Aparte de acompañar y asesorar debían efectuar el seguimiento de un solo alumno por aula, para verificar el impacto de la propuesta pedagógica. El seguimiento del desempeño del docente y del alumno fue registrado con el uso de diversas fichas y consolidado en la carpeta de cada consultor.

PEAR / Primaria multigrado (Montero y Cabrera, 2008, Material de campo)

Contenido de la carpeta del consultor – acompañante pedagógico

Informe de acompañamiento en aula - inicial (3 páginas);
Ficha 1 de Acompañamiento y monitoreo (6 páginas);
Estrategias, recursos y materiales educativos - Junio 2007;
Ficha 2 de Acompañamiento y monitoreo (4 páginas) –
Programación curricular - Junio 2007;
Informe de acompañamiento en aula - procesal (3 páginas);
Unidades de aprendizaje elaboradas por el docente;
Planificador semanal;
Seguimiento al alumno.

Fichas utilizadas para el monitoreo

- I. Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas focalizadas:
Información general, Progreso del desempeño docente.
- II. Análisis del aprendizaje de los niños y niñas.

Igualmente fueron los responsables de realizar microtalleres en sus respectivas redes y reportaban de sus acciones directamente al ministerio. Mientras se realizó el trabajo focalizado de los consultores, se restringió paulatinamente el acompañamiento a las otras escuelas del área de intervención que no fueron focalizadas para la validación, sobre todo en aquellos casos en que esta labor quedó sujeta a la disponibilidad de tiempo y recursos de los funcionarios integrantes del ETR. En las entrevistas realizadas a integrantes de los

ETR, se pudo percibir cierta incomodidad por la incorporación de los consultores, ya que consideraban haber sido desplazados de las funciones que venían cumpliendo, a su juicio de muy buena manera, y por la que recibían un viático diario.

Sobre la labor de acompañamiento que realizaron los integrantes de los ETR, los docentes manifestaron como aspectos favorables el hecho de que los acompañantes –con buenas maneras– ofrecían su apoyo y sugerencias acertadas, lo que les permitía aclarar dudas y resolver ciertos problemas concretos acerca de lo que estaban aprendiendo a hacer (estrategias, programación multigrado).

- ▶ “Eso (el acompañamiento) en todas partes ha sido bienvenido, no ha funcionado cuando el profesor sólo observaba la clase y no daba ningún aporte y en ese caso había rechazo, pero cuando el monitor hacía clase demostrativa siempre era bienvenido, hay confianza”. (Entrevista T4. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

¿Qué mejorar? En opinión de los docentes era preciso mejorar el desempeño de los acompañantes a través de una mejor preparación y la adopción de un papel más activo para orientarlos con claridad y hacer sesiones demostrativas (Cuadro 5).

Cuadro 5. Acompañamiento realizado por integrantes de los ETR – 2006: Aspectos favorables y aspectos a mejorar

Aspectos favorables	Aspectos a mejorar
Aclara dudas.	Se presenta una percepción de fiscalización.
Ayuda a resolver problemas cotidianos sobre el manejo de estrategias metodológicas y de programación.	Realizar más sesiones demostrativas.
No se limita a revisar documentos.	Orientar con mayor claridad y precisión.
El docente se siente apoyado.	Los monitores solo registran lo que observan.
Los monitores demuestran empatía y brindan confianza.	Realización de minitalleres.
Sugerencias precisas y acertadas.	Falta de preparación de algunos monitores.

Fuente: MINEDU-PEAR, 2007a:29-31. Elaboración propia

- ▶ “... [en 2006] vinieron a monitorear. Unas cuatro en el año habrán sido. Yo tenía una ficha y me observaban lo que yo trabajaba, pero no me han demostrado. Nos decían ‘tu carpeta’ pero más se fijaban en nuestra unidad y si nuestra sesión del día estaba escrito. Eso revisaban para ver si correspondía. Si se conversaba con los alumnos un rato, pero básicamente observaban. Sinceramente faltó que se diera una orientación mayor”. (Entrevista T3. Montero y Cabrera, 2008, material de campo)

En el estudio de validación de 2007

- ▶ “... se encuentra que la valoración que la mayoría de docentes tiene del acompañamiento pedagógico es bastante favorable. Entre los aspectos que se destacan están la relación de confianza que se suele establecer entre docentes y consultores, así como la utilidad de estas visitas para el mejoramiento de su práctica pedagógica...”. (MINEDU-PEAR, 2007a:55)

Como limitaciones se señala que “existe también varias observaciones y críticas al acompañamiento pedagógico desarrollado durante el 2007” identificando entre ellas “la escasa realización de sesiones demostrativas durante las visitas, el establecimiento poco claro de compromisos de mejora con los docentes y la planificación de las sesiones a realizar de manera que sean pertinentes a las necesidades de los docentes” (MINEDU-PEAR, 2007a:56).

Cuadro 6. Acompañamiento realizado por los consultores – 2007: Aspectos favorables y aspectos a mejorar

Opinión de los docentes	
Aspectos favorables	Aspectos a mejorar
<ul style="list-style-type: none"> • Relación de confianza entre consultores, docentes y estudiantes. • Dan sugerencias sobre el trabajo docente. • Comunicación empática. • Se mejora los errores. • Intervenciones solicitadas y no impuestas. • Visitas programadas. • Programaciones completas. • Se pierde el miedo a las supervisiones. • Uso de material educativo existente que estaba guardado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa realización de sesiones demostrativas. • No se establecen compromisos claros de mejora. • Algunas actitudes negativas entre consultores y docentes. • Consultores que solo observan y dan sugerencias. • Mayor coordinación y planificación en las visitas para no interferir con la programación. • Algunos compromisos quedan implícitos o de manera verbal. • Los docentes no tienen una copia de las anotaciones de los consultores para saber que deben mejorar. • Manejo técnico inadecuado del consultor.

Fuente: MINEDU-PEAR, 2007a: 54-58. Elaboración propia

Institucionalidad/ continuidad

Un primer tema a destacar en relación a la institucionalidad tiene que ver con la estructura organizativa con que operó el PEAR, la cual fue bastante compleja. Si bien se formó un órgano de dirección al interior del ministerio, las labores a desarrollar en los distintos componentes y subcomponentes estuvieron distribuidas entre varias direcciones nacionales, y no necesariamente se alcanzó la debida coordinación. El subcomponente Materiales y desarrollo curricular a través del cual se realizó el trabajo de construcción-validación del Modelo de Atención para la Educación Primaria Multigrado Rural y el acompañamiento pedagógico estuvo a cargo de la Dirección de Educación Básica Regular (EBR) y del equipo especial conformado para tal efecto, pero tuvo poco o nada que ver con las acciones desarrolladas desde los organismos de formación docente que actuaban también en el marco del PEAR.

En el contexto descrito, y en nombre del PEAR, llegaron a las regiones representantes de distintos grupos, portadores de propuestas de educación inicial, de primaria multigrado, de secundaria a distancia, de formación de docentes; ellos no siempre coincidirían en los momentos de visita y trato con la región, en las condiciones de acuerdo con las UGEL, en la convocatoria a los docentes o en la llegada a las comunidades e instituciones educativas de los ámbitos de intervención, lo que generaba desorientación.

En segundo lugar, en mérito a que los especialistas de los órganos intermedios del sector pueden y deben ser considerados como agentes fundamentales para el mejoramiento de la calidad de la educación en sus regiones y localidades y en la perspectiva de desarrollar capacidades locales para la viabilidad y sostenibilidad del Modelo, el proyecto propuso y concretó la formación de equipos técnicos regionales (ETR). Sus integrantes participaron activamente en las labores de construcción del modelo y realizaron –entre otras– tareas de formación y monitoreo a los docentes en las zonas de intervención.

La conformación de los ETR fue una opción acertada en tanto permitió establecer un puente entre la dirección central del proyecto y las regiones, facilitó la diversificación o la adecuación del modelo a las características y necesidades de cada región y propició que un conjunto de funcionarios, especialistas y docentes de las regiones desarrollaran su motivación, comprensión, conocimiento y experiencia para desempeñarse en favor de la calidad pedagógica de la primaria multigrado rural.

La experiencia demuestra sin embargo que el funcionamiento de los ETR no se benefició de condiciones que garanticen su permanencia. Desde la incorporación de los consultores-acompañantes pedagógicos (en 2007) los integrantes de los ETR vieron y sintieron recortadas sus funciones, pero una vez concluido el PEAR su desactivación fue definitiva: los ETR como tales perdieron el marco formal que sustentaba su existencia y dejaron de operar. Más aún, la dispersión y traslado de los especialistas que formaron parte de los ETR se vio acelerada por decisiones de orden político adoptadas por las autoridades y funcionarios de gestión pedagógica de las DRE y las UGEL.

En este contexto, si bien es probable que quienes avanzaron en el conocimiento y manejo del Modelo de Atención permanecieron en algún otro cargo al interior de la región, es claro que la sostenibilidad del modelo se hubiera visto favorecida por la continuidad de los equipos. Ello hubiera requerido de un marco normativo adecuado que activara mecanismos para consolidar a los ETR, involucrarlos en la tarea de seguir con el trabajo en otras zonas de intervención (expansión del modelo), aportar con su experiencia al esfuerzo por integrar progresivamente la propuesta pedagógica y los programas de Actualización y Acompañamiento Docente en los proyectos educativos regionales, en las acciones educativas regulares y en los programas de inversión pública que se pusieron en elaboración.

Aprovechando este caso para reflexionar sobre la descentralización, la experiencia demuestra que un proyecto sectorial procedente de la autoridad central tendrá mejores condiciones de permanencia y sostenibilidad en la medida en que deje de ser del ministerio, o del banco y sea admitido y asumido como un compromiso propio de la región, a partir de labores de incidencia con los gobiernos regionales, que debieron tener un peso central en las actividades del PEAR.

Finalmente, a propósito de la continuidad, el Informe de cierre del PEAR traza una línea de secuencia con el inicio del PELA:

- ▶ “Para el año 2008 se cuenta con un modelo para la atención educativa a la primaria multigrado, el que está siendo presentado a las diferentes regiones, y que orientará la implementación de acciones desde el MED para las escuelas de primaria multigrado en el marco del Programa Estratégico ‘Logros de aprendizaje al culminar el tercer ciclo de Educación Básica Regular’”. (MINEDU-PEAR, 2007b)

En efecto, culminado el PEAR, en diciembre de 2007, terminaron formalmente las actividades y funciones del Proyecto de Mejoramiento de la Gestión (PMG), se desactivaron los ETR y se afrontó una nueva situación. Sin embargo, el equipo central –desde el ministerio– al que se incorporaron los consultores acompañantes pedagógicos con amplia experiencia en esta materia, tenía entre manos una propuesta y un conjunto de materiales educativos y de difusión que sustentaban y presentaban la propuesta pedagógica multigrado; buscaron entonces consolidar la articulación del modelo en conjunto, intentando que sea asumido por los gobiernos regionales de las zonas de intervención, y comprometiendo su participación en el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje en el III Ciclo, que estaba iniciándose.

1.3. El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente - PRONAFCAP (2007-2011)¹²

Bajo el lema “Mejores maestros, mejores alumnos”, en febrero de 2007 y por Decreto Supremo N° 007-2007-ED, se da inicio al Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente - PRONAFCAP (2007–2011), liderado por la Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional (DIGESUTP) del Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP).

12 Resulta laboriosa la precisión sobre lo que es el PRONAFCAP y cómo funciona. Aparentemente la información más ordenada y completa está contenida en los términos de referencia que prepara cada año el programa para convocar y recibir propuestas de las instituciones formadoras interesadas en realizar la capacitación. Aun así, pasados casi cuatro años de funcionamiento del programa las opiniones, evaluaciones, balances sobre sus virtudes, problemas y logros parecen estar bastante dispersas o no haber sido debidamente difundidas.

El programa básico¹³ del PRONAFCAP se orientó desde un inicio al desarrollo de capacidades en los siguientes campos: comunicación, lógico matemáticas y dominio del currículo escolar y especialidad académica de acuerdo al nivel educativo. Se identificó como población objetivo a los docentes de instituciones educativas públicas de EBR de todas las regiones del país tanto en ámbitos castellano hablantes como bilingües. Sin embargo, de acuerdo a los criterios de selección establecidos –y en virtud del objetivo político que se propuso el gobierno del presidente García con el lanzamiento del programa y otras medidas de política magisterial –se excluyó del acceso al PRONAFCAP a aquellos docentes que no participaron del proceso de Evaluación Censal¹⁴.

Según el modelo planteado, el PRONAFCAP opera por la contratación –vía convenio– de universidades privadas y públicas para la EBR de habla castellana y de institutos superiores tecnológicos (ISP) para la formación bilingüe; establece que las universidades e institutos superiores pedagógicos con experiencia en formación o capacitación docente asumen la planificación, organización, ejecución, evaluación e información sobre el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente.

Los términos de referencia que rigen la contratación de las instituciones encargadas de la capacitación definen –con un despliegue de detalles y de manera bastante pautada– en qué consiste la labor encomendada a las instituciones, quedando claramente establecido que se trata de un programa dirigido por la autoridad central, con poco o nulo margen de acción e iniciativa propia de las propias instituciones y de las autoridades regionales. Este fue un punto observado por la evaluación que encomendó el MEF sobre el PRONAFCAP en 2008. Aludiendo a la descentralización de la gestión, en Orihuela y Díaz (2008:96) se señala que el programa (PRONAFCAP) opera bajo varios supuestos, entre los que se cuentan, por ejemplo: “... [que] no existen problemas de gestión y transferencia de recursos que retrasen significativamente la ejecución de las actividades programadas” y “... [que] los gobiernos regionales continúan apoyando un proceso en el cual tienen escasa participación”. Para facilitar el cumplimiento de tales supuestos, se señala que “es necesario que el Programa logre el equilibrio virtuoso de centralizar el diseño general, la certificación, el monitoreo y la evaluación, al tiempo que descentraliza la gestión y transfiere capacidades a los niveles más cercanos a la gerencia educativa.” Apelando a la participación de las instancias de gestión en las regiones señalan asimismo

13 El PRONAFCAP comprende un programa básico, uno de especialización y uno de actualizaciones.

14 Según la evaluación encargada por el Ministerio de Economía y Finanzas sobre el funcionamiento del programa en su primera etapa, “La población potencial del PPE la constituye el universo de docentes que laboran en el sector público, 280,000 maestros. La población objetivo del Programa son los 162,206 docentes que rindieron la evaluación censal en 2007. La población efectiva la constituye los docentes del magisterio que rindieron su evaluación censal y que el 2007 estaban nombrados o contratados” (Orihuela y Díaz, 2008:36).

- ▶ “... que debe establecerse con mayor claridad lineamientos para que las DRE y UGEL participen activamente en la revisión de los planes de capacitación, la ejecución y la evaluación del desarrollo del PRONAFCAP, a fin de mejorar la implementación del programa y reducir conflictos observados”. (Orihuela y Díaz, 1998:96)

Ministerio de Educación - Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP)

PRONAFCAP - Términos de referencia 2010

Para el cumplimiento del servicio, las universidades e institutos superiores pedagógicos públicos realizarán las siguientes acciones:

1. Participación en reuniones convocadas por la DESP.
2. Elaboración del Plan de Capacitación en el marco del Programa.
3. Ejecución del Plan de Capacitación: Implementación y ejecución de los cursos, el monitoreo y la asesoría; Recursos, técnicos, pedagógicos y logísticos, Evaluación de los participantes, Certificación de los participantes.
4. Evaluación del Plan de Capacitación.
5. Presentación de Informes.
6. Ingreso de información en el Sistema Integrado de Gestión de la Capacitación del PRONAFCAP.
7. Coordinaciones con los directivos de las instituciones educativas participantes.
8. Coordinaciones con las instancias de gestión educativa descentralizadas de los ámbitos correspondientes.
9. Comunicación y/o información a los docentes sobre el Programa.

Fuente: MINEDU, 2010:5

Actividades: contexto en que se realiza el acompañamiento docente

En su modalidad presencial¹⁵ el programa básico del PRONAFCAP incluye entre sus acciones cursos teórico-prácticos sobre comunicación, lógico-matemáticas y diseño curricular, pasantías y labores de monitoreo y asesoría.

¹⁵ Se distingue entre la modalidad presencial, la modalidad a distancia y el Modelo de Enseñanza- Aprendizaje Integrado (EAI).

En relación al monitoreo y asesoría, y usando sus propias definiciones, el ministerio precisa que (MINEDU - DESP, 2010:11-12):

- El **monitoreo** es un acompañamiento periódico al desempeño profesional del docente participante, con el propósito de fortalecer el desarrollo de sus capacidades personales, pedagógicas y sociales.
- La **asesoría** (al docente de aula) es el intercambio y diálogo entre el docente participante monitoreado y el observador, permite aprender en el servicio porque genera reflexión sobre la práctica; de esta manera se evidencia la importancia de los procesos reflexivos en los que el profesor toma conciencia de sus fortalezas y debilidades, para luego identificar la forma de potenciar el desarrollo de sus capacidades.
- La **asesoría a nivel del equipo docente** de la institución educativa es la que se brinda a todo el equipo docente: profesores, personal directivo y jerárquico en su desempeño en la gestión pedagógica e institucional. Su intención es promover el desarrollo de la institución educativa comprometiendo la participación crítica y cooperativa de todos los profesionales que la conforman.

Acerca de los capacitadores – Acerca de la intervención

Se entiende que las labores de asesoría son realizadas por los capacitadores que desarrollan los cursos teórico-prácticos o por integrantes del equipo de profesionales designados por la institución que capacita (lo que en términos del PLANCAD vendría a ser el equivalente a los entes ejecutores).

Revisando las convocatorias publicadas por las instituciones de formación docente para reclutar capacitadores, se encuentra que los requisitos establecen en términos generales la participación de profesionales de la docencia, titulados, con experiencia en docencia superior o en acciones de capacitación y con tiempo disponible para ejercer sus funciones. Conforme avanzó el funcionamiento del PRONAFCAP, la experiencia de trabajo en el programa constituyó en sí misma un criterio a favor de la selección.

Se presentan los recuadros siguientes a modo de ejemplo.

Requisitos del Equipo Capacitador / Universidad Nacional Tecnológica del Sur (2010)

Especialistas de cursos y capacitadores:

- Título pedagógico y/o profesional del nivel, preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otras especializaciones en educación adicionales a la licenciatura.
- Formación especializada en el curso que dictará.
- Experiencia en docencia superior en universidades/ ISP y/o en acciones de capacitación y/o formación en servicio como coordinador, capacitador y/o formador (mínimo 3 años para el caso de Lima Metropolitana) y 1 año para las otras regiones.
- Disponibilidad de tiempo que le permita el cumplimiento de sus funciones, si corresponde, presentará su licencia sin goce de remuneraciones, en cumplimiento de las normas vigentes.
- No tener relación de parentesco hasta el cuarto grado de consanguinidad o segundo de afinidad o por vínculo matrimonial o unión de hecho con el Jefe de Proyecto ni con el Coordinador Académico del Equipo (debe acreditarse con Declaración Jurada).
- No formar parte del personal de la sede central del Ministerio de Educación ni de las instancias de gestión educativa descentralizadas.
- No tener antecedentes administrativos, penales ni judiciales.

Fuente: Universidad Nacional Tecnológica del Sur, 2010

Convocatoria para capacitadores - PRONAFCAP - AMAZONÍA (febrero, 2010)

La Universidad Nacional de la Amazonía Peruana UNAP convoca a profesionales que desean ser capacitadores para desarrollar actividades de visita y monitoreo en los niveles inicial y primaria.

Las zonas a atender son los distritos de Indiana, Las Amazonas, Putumayo y Manuel Clavero.

También se convoca a especialistas psicólogos para acciones de capacitación en los mismos lugares.

Requisitos:

- Disponibilidad de tiempo completo.
- Tener experiencia en capacitación con el PRONAFCAP.

Enviar su currículum vitae y comunicarse al Tel 065 261393 o al correo electrónico walter1908@hotmail.com

Fuente: Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, 2010

A juzgar por las referencias que se dieron respecto al inicio del PRONAFCAP, las instituciones contratadas para realizar la capacitación enfrentaron serios problemas para conformar sus equipos de formadores. Así, entre los factores limitantes para la puesta en marcha del programa se señala por ejemplo:

- ▶ “la definición de un conjunto de requisitos mínimos para los capacitadores que no correspondían con la realidad de la oferta existente (años de experiencia en formación superior o capacitación, títulos obtenidos y otros), los cuales tuvieron que ser reducidos; y la reducida oferta nacional de buenos docentes capacitadores”. (Orihuela y Díaz, 2008:95)

Un problema adicional tuvo que ver con el requisito de que los capacitadores tuvieran experiencia en aula, lo que llevó a las universidades a reclutar profesores de EBR:

- ▶ “Un problema importante era contar con capacitadores con experiencia en aula (se incorporaron profesores de la EBR para la capacitación y acompañamiento en aula) gracias a la excepción al Reglamento de la Ley del Profesorado. El DS 023-2007 facilita a los profesores [para que] soliciten licencia sin goce de haber”. (Orihuela y Díaz, 2008:16)

¿Qué debe hacer el capacitador? Como se aprecia en el listado que sigue, en el marco del PRONAFCAP se asigna al capacitador una serie de funciones diversas; entre ellas se encuentra su labor de orientación y asesoría al docente, pero esta parece verse opacada por la carga de responsabilidades administrativas y de gestión que también debe cumplir.

Funciones y responsabilidades del (de la) Capacitador(a)

- Planifica y ejecuta su trabajo en coordinación directa con el coordinador y el equipo de capacitadores.
- Participa en la planificación, ejecución y evaluación del Plan de Capacitación.
- Coordina con los docentes la planificación, ejecución y evaluación de las acciones de capacitación a nivel de institución educativa y de aula.
- *Orienta a los participantes hacia el desarrollo de los logros de aprendizaje previstos, evalúa estos logros y propone alternativas de mejora.*
- Entrega materiales a los participantes y verifica su registro.
- Elabora documentos académicos y los materiales necesarios para la planificación y ejecución del Plan de Capacitación.
- *Monitorea, asesora y evalúa a los participantes a su cargo brindándoles orientaciones precisas y propuestas que mejoren su desempeño.*

- Participa en el proceso de análisis de resultados y en el planteamiento de nuevas propuestas en relación a los instrumentos utilizados.
- Asiste y permanece en los eventos y reuniones convocados por la DESP cuando sea requerido.
- Elabora informes y otros documentos sobre el proceso de capacitación que le han sido solicitados por el coordinador académico y los refrenda con su firma.
- Asiste y participa en las actividades de autoformación convocadas por su institución.

Fuente: Ministerio de Educación, PRONAFCAP, Términos de Referencia 2007:5

¿Y qué hace el capacitador en su labor de asesoría al docente? Según lo expresado por una de las instituciones formadoras (Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2010) las horas de monitoreo y asesoría al docente (incluidos los directores con aula a cargo) deben distribuirse en la ejecución de las siguientes acciones:

- Observación al docente y registro de información.
- Asesoría al docente, luego de la observación de su desempeño, propiciando la reflexión y la identificación de fortalezas y dificultades.
- Coordinación con el docente sobre el trabajo a desarrollar en la siguiente visita de intervención conjunta o demostración a cargo del capacitador.
- Asesoría al docente en el análisis de las características de la intervención o demostración.

Estas acciones deben desarrollarse en el transcurso del año¹⁶, alternando con el tiempo de clases, que se realizan una vez por semana (los días sábado) a razón de cinco horas cada día, a lo largo de ocho meses.

Horario de clases de PRONAFCAP 2010 - PRONAFCAP La Cantuta

Debido a las constantes consultas, comunicamos a los docentes participantes que el horario de clases serán [sic] los sábados:

Inicial y primaria: 8:00 a. m. - 01:00 p. m.

Secundaria: 02:00 p. m. - 07:00 p. m.

Fuente: Universidad Nacional de Educación, 2010

¹⁶ La información sobre la frecuencia de las visitas es algo confusa, pero en una entrevista al Sr. Guillermo Molinari, director de la DESP, se informa que en el 2009 se programaron ocho "intervenciones" o visitas al año.

El tiempo total asignado al programa fue originalmente (en 2007) de 220 horas, 180 para los cursos de Comunicación, Lógico Matemática y Especialidad y currículo, y 40 horas (18.2%) para las acciones de monitoreo y asesoría (20 al docente y 20 al equipo docente de la IE) (Orihuela y Díaz, 2008).

En el transcurso del desarrollo del programa las condiciones exigidas a las instituciones encargadas de la capacitación fueron cambiando, en el sentido de aumentar la duración de los cursos y también la del monitoreo y asesoría al docente; es así que, por ejemplo, en el programa de 2010 (Ministerio de Educación, 2010) la duración total del proceso de capacitación fue de 280 horas cronológicas, 220 para los cursos y 60 para las acciones de monitoreo y asesoría (lo que equivale al 21.4%, 40 horas de monitoreo y asesoría al desempeño pedagógico del docente en su aula y 20 horas para el desarrollo del docente como parte del equipo de la IE). En el caso de los docentes de educación inicial y primaria en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) la duración de la capacitación fue de 330 horas, ya que se consideraron 50 horas adicionales para el tratamiento de los componentes específicos de la EIB.

¿Es la asesoría una acción sistemática que corresponde al modelo de lo que ahora identificamos como acompañamiento pedagógico? A partir de las observaciones iniciales que hiciera Cristina del Mastro (2008) de las labores de monitoreo y asesoría, la autora señalaba que los capacitadores requerirían manejar un cuaderno de visitas y un plan de visita con el respectivo diseño de intervención, para asegurar la atención personalizada al docente. Señalaba asimismo que dado que las observaciones se realizan durante el trabajo en el aula, el capacitador debería poner atención sobre todo a las competencias relacionadas con el dominio disciplinar y el dominio pedagógico, sobre la conducción del proceso de aprendizaje y sobre la interacción en el aula. Sin embargo, encontró que: "... no se cuenta con orientaciones precisas para el diseño de la intervención, ni se prevé el contenido de las observaciones" y no encontró "información dirigida al monitor sobre la finalidad, contenido y las estrategias del monitoreo" (Del Mastro, 2008)¹⁷.

Aunque no se ha podido acceder a documentos que evalúen el funcionamiento del PRONAF-CAP en los últimos años, hay noticias periodísticas que reportan información sobre algunos problemas –cuya real dimensión se desconoce– relacionados con la gestión del programa; estas informaciones hacen referencia al incumplimiento o demora en el pago a los capacitadores y en el pago de los S/. 250 que se otorga a los docentes participantes.

¹⁷ Sería interesante complementar esas observaciones iniciales con el conocimiento de lo sucedido en el desarrollo del programa.

Institucionalidad/ continuidad

El PRONAFCAP tiene fecha de término; fue creado para el período 2007-2011 lo que prácticamente coincide con la duración del gobierno de García. En las elecciones generales de este año se eligió a las nuevas autoridades y como es usual en estos casos es probable que cambien las autoridades del sector educación. ¿Dejará el PRONAFCAP una forma establecida de ofrecer formación en servicio a los docentes de EBR? ¿Ha apostado el MINEDU a través del PRONAFCAP a la institucionalización del sistema integral –nacional y descentralizado– de formación continua que plantea el PEN? Esto resulta dudoso.

En el documento del PRONAFCAP 2009 se anunciaba el inicio de un “proceso progresivo de descentralización de la capacitación” que promovería la creciente participación de las DRE y las UGEL en la gestión del programa y la transferencia gradual de las funciones de monitoreo y acompañamiento. ¿Se han dado acaso avances en esa línea?

- ▶ “En el proceso progresivo de descentralización de la capacitación se conformará en cada región una Comisión de coordinación y monitoreo constituida por representantes del Ministerio de Educación y la Dirección Regional de Educación. Por la DRE participará el Director de gestión pedagógica y especialistas de las modalidades y niveles educativos. Por el MED el coordinador y supervisores del PRONAFCAP a cargo del ámbito”. (MINEDU - PRONAFCAP, 2009:5)
- ▶ “Las DRE y UGEL informarán oportunamente sobre las capacitaciones específicas que se implementan en cada región a fin de evitar duplicidad o cruce de acciones. En base a la experiencia desarrollada en el PRONAFCAP 2009, se delegarán progresivamente, de manera experimental, las funciones referidas al monitoreo y acompañamiento de la capacitación, a las regiones que hayan desarrollado las capacidades y competencias para gestionar el Programa.” (MINEDU - PRONAFCAP, 2009:5)

Finalmente, lejos de promover la constitución de redes de instituciones acreditadas para la formación de docentes en servicio en cada región, año tras año el ministerio, a través del PRONAFCAP ha ido convocando y estableciendo convenios anuales con cada una de las instituciones superiores de formación docente, por separado.

2

El acompañamiento en las regiones

En el marco de la descentralización, las propuestas y experiencias que se vienen desarrollando en el ámbito de las regiones constituyen también un campo de indagación interesante para esclarecer y debatir sobre la viabilidad del acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente.

En efecto, cuando se observa lo que sucede en las regiones, es usual encontrar una diversidad de programas, acciones y decisiones en materia de formación de docentes. En las regiones operan instituciones de formación inicial docente como son los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) cuyo funcionamiento es normado desde la autoridad central del sector, habiéndose visto seriamente afectados por normas relativas a las políticas de admisión e ingresos de sus postulantes como es el caso del establecimiento de la nota 14 como puntaje mínimo aprobatorio. Operan también en las regiones programas nacionales como el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) y el Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA), dirigidos desde el ministerio, así como proyectos de iniciativa privada que incluyen entre sus actividades acciones de formación docente en servicio. A su vez, las regiones han elaborado sus Proyectos Educativos Regionales (PER) y han consensuado una serie de propuestas entre las que se encuentran las políticas relativas a la formación de sus maestros e iniciativas regionales propias que les permiten poner en marcha la ejecución de sus PER.

Este capítulo da cuenta parcial de esa dinámica en la que diversas actividades orientadas hacia un mismo fin, en vez de complementarse, eventualmente se superponen y confunden; ello hace pensar en la necesidad imperiosa de trabajar por la confluencia de las

propuestas y esfuerzos que se realizan en las regiones en materia de formación docente. De los PER, de iniciativas desarrolladas en las regiones y de las acciones relacionadas con la implementación del PRONAFCAP y del PELA, se derivan propuestas y experiencias de formación docente que suelen incluir acciones de acompañamiento o similares. Pero, ¿cuál es el modelo de acompañamiento que le conviene asumir a cada región?

2.1. ¿Qué plantearon los Proyectos Educativos Regionales - PER?: La formación continua y el acompañamiento pedagógico en los PER

Una vez aprobado el Proyecto Educativo Nacional (PEN), entre los años 2005 y 2008, las regiones fueron elaborando sus respectivos Proyectos Educativos Regionales. Los PER constituirían la propuesta de desarrollo educativo y el marco orientador de las políticas y acciones que llevaría a cabo cada región en el largo plazo (hasta el 2021).

Aunque no se hace aquí el seguimiento de los avances que realizó cada región en cumplimiento de su PER, la revisión de estos documentos (ver Cuadro 7), arroja algunas constataciones interesantes respecto de la formación de docentes que merecen ser destacadas:

- Sea bajo la forma de objetivo, resultado esperado, política regional, estrategia o medida a implementar, en todos los casos se incluye un acápite referido a la formación de los maestros.
- No existiendo una misma terminología ni un patrón uniforme para designar y diseñar las propuestas relativas a la formación docente, se utilizan indistintamente los términos: formación continua, capacitación en servicio, formación permanente, o formación en servicio; y se plantea la creación de: un sistema / sistemas; un programa / programas...
- En ciertos casos (por ejemplo en Junín y Puno) se asigna a los ISP –debidamente acreditados– la función de hacerse cargo de la formación en servicio. En otros, (por ejemplo en Madre de Dios y San Martín) se propone la existencia de una instancia regional especializada que organice y regule la oferta de formación en servicio. La idea de articular o integrar la formación inicial y en servicio en la perspectiva de construir y consolidar un sistema regional de formación docente está en cierta forma expresada en los PER de Cusco (creación del Sistema Regional de Formación Profesional Docente) y Madre de Dios (instalación de un sistema efectivo y especializado de formación docente inicial y en servicio).

- En cuanto a la promoción de espacios colectivos (grupos de interaprendizaje, redes escolares) como formas organizativas en las que se favorece el encuentro entre maestros y la formación de los docentes, hacen alusión a ellos, por ejemplo: los PER de Ancash (institucionalización de los Grupos de Interaprendizaje - GIA, y redes como espacios de intercambio de experiencias y reflexión permanente en la perspectiva de la autoformación), de Lambayeque (institucionalizar la organización y funcionamiento de redes educativas para fortalecer la formación personal y profesional del docente) y de Puno (fortalecer las redes educativas en los niveles inicial, primaria y creación de las mismas en el nivel secundario; fortalecer e institucionalizar los mecanismos de interaprendizaje, reflexión y mejoramiento en las instituciones educativas - IIEE).
- En lo que se refiere a la necesidad de establecer y poner en marcha mecanismos de acompañamiento pedagógico, esto ha sido explícitamente planteado en los PER de Ancash (sistema de formación en servicio y acompañamiento constante para mejorar las prácticas pedagógicas y la gestión educativa), Callao (mecanismos especializados de acompañamiento permanente a las instituciones educativas), Piura (sistema de monitoreo y acompañamiento que oriente las prácticas pedagógicas en el aula) y Ucayali (sistema de acompañamiento monitoreo y supervisión pedagógica para mejorar la calidad de los aprendizajes; programa permanente de acompañamiento pedagógico para docentes).

Cuadro 7. Propuestas sobre formación docente continua y acompañamiento pedagógico en los Proyectos Educativos Regionales (PER)

Región	Propuestas / Referencias
Amazonas	<p>Establecer <i>programas de formación continua y capacitación en servicio</i> con énfasis en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), liderazgo comunal, estrategias pedagógicas para escuelas unidocentes y multigrado, para docentes y directores de escuelas rurales.</p> <p><u>Capacitación docente</u> en planificación estratégica, diversificación y adecuación de contenidos curriculares, metodologías, estrategias de aprendizaje, tipos y formas de evaluación <i>asegurando procesos de acompañamiento</i> posteriores y control de resultados cualitativos y cuantitativos.</p>

Región	Propuestas / Referencias
Ancash	<i>Sistema de formación en servicio y acompañamiento constante</i> para mejorar las prácticas pedagógicas y la gestión educativa.
	Diseñar y ejecutar un <i>sistema de acompañamiento intensivo</i> a docentes a través de un programa de formación en servicio. Institucionalización de los Grupos de Interaprendizaje (GIA) y redes como espacios de intercambio de experiencias y reflexión permanente en la perspectiva de la autoformación.
Apurímac	Implementación del <i>programa de formación continua</i> , obligatoria, en períodos vacacionales para docentes en servicio.
Arequipa	<i>Formación continua para el desarrollo de capacidades innovadoras.</i>
Ayacucho	Asegurar la calidad de las instituciones educativas a través de una formación continua del docente. Diseñar programas integrales e interculturales de formación docente inicial y continua, estableciendo mecanismos de reconocimiento a la investigación educativa e innovación pedagógica.
Cajamarca	<i>Plan de formación inicial y continua</i> a través de un currículo pertinente, factible y de calidad.
	<i>Formación en servicio</i> (capacitación, actualización, perfeccionamiento) continua de docentes en gestión de procesos pedagógicos.
Callao	Diversificación de la formación en servicio con énfasis en el interaprendizaje y en la formación en el lugar de trabajo, dirigida principalmente a instituciones educativas y equipos de docentes; con <i>mecanismos especializados de acompañamiento permanente a las instituciones educativas.</i>
	Desarrollar un <i>sistema de asistencia técnico-pedagógica a las IIEE</i> con incentivos a nivel pedagógico a escuelas y redes escolares.
Cusco	Mejorar el sistema y procesos de formación inicial, continua, evaluación del desempeño de la actividad magisterial, de acuerdo a la normatividad nacional, regional, las necesidades propias del ámbito regional, las expectativas del magisterio y la autoafirmación cultural en un contexto andino y amazónico.
	<i>Sistema regional de formación profesional docente.</i> Establecer el sistema de formación y acreditación docente para los diferentes procesos, modalidades y niveles educativos. <i>Articular los programas y el servicio de formación permanente de los docentes.</i>
Huancavelica	<i>Sistema de formación docente continua</i> de calidad que enfatiza el dominio intercultural, bilingüe y productivo y que garantiza aprendizajes de calidad, pertinentes a las demandas regionales y nacionales.

Región	Propuestas / Referencias
	<p>Impulsar una <i>formación docente en servicio</i> que garantice aprendizajes de calidad así como una gestión ética, democrática y competente de las instituciones educativas.</p> <p>Implementar un sistema de monitoreo y evaluación de los programas y proyectos de formación docente continua, que garantice la calidad de la oferta en el marco de la construcción de una educación pertinente y la revaloración de la docencia.</p> <p>Implementar <i>programas de formación</i> en servicio evaluados con estándares de calidad que aseguran su articulación a las necesidades y demandas educativas de la región.</p> <p>Implementar <i>programas de capacitación docente</i> de acuerdo a las demandas, requerimientos y expectativas de los educandos, así como del avance de la ciencia y tecnología, optimizando los recursos de las instituciones de formación docente de la región.</p>
Junín	<p>Promoción de la <i>formación inicial y en servicio</i> de los y las docentes y formadores(as) de docentes para la optimización e integralidad de la enseñanza.</p> <p>Mejorar la formación en servicio de docentes y administrativos competentes, honestos y comprometidos con la educación para el desarrollo regional y nacional.</p> <p>Implementación y ejecución de <i>planes y programas de formación continua para docentes</i>, y administrativos, en función a las necesidades y demandas de la región, en convenio con los institutos superiores pedagógicos, tecnológicos, universidades e instituciones acreditadas de la región.</p> <p>Socialización de experiencias, reflexión y análisis de la realidad educativa mediante <i>acompañamiento e intercambios</i> docentes a nivel institucional, local y regional que alimenten y viabilicen las propuestas de desarrollo de la educación regional.</p> <p><i>Ampliación progresiva de los servicios de los institutos superiores pedagógicos de la región, para la atención de la formación de docentes en servicio.</i></p>
Lambayeque	<p>Generación de un sistema de regulación de la oferta de formación en servicio, basada en indicadores de calidad concertados que aseguren pertinencia, oportunidad y accesibilidad a las necesidades y posibilidades de los profesores.</p> <p>Institucionalizar la organización y funcionamiento de redes educativas para fortalecer la formación personal y profesional del docente.</p> <p>Implementar <i>programas de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente</i> para promover el desarrollo de aprendizajes en un contexto intercultural, a través de instituciones públicas y privadas acreditadas.</p>

Región	Propuestas / Referencias
Loreto	Establecer <i>un sistema integral de formación docente</i> en la región Loreto.
	Mejorar, reestructurar y fortalecer los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales en educación y la resolución de las reivindicaciones del magisterio, en la región Loreto.
Madre de Dios	Instalar en la región un <i>sistema efectivo y especializado de formación docente inicial y en servicio</i> , que ofrezca a los profesores de educación básica oportunidades sistemáticas para lograr los niveles de desempeño requeridos para el ejercicio profesional de la docencia.
	Política regional: <i>política de formación para docentes en servicio, articulada a la política de formación inicial docente</i> y a las necesidades regionales, y basada en un perfil de competencias profesionales.
	<i>Funcionamiento de una instancia regional que organice y regule la oferta de formación en servicio de los docentes</i> , en base a un perfil de competencias. Procesos y programas de formación en servicio para mejorar la práctica docente, implementados en forma oportuna y desconcentrada.
Piura	Implementar un <i>sistema de monitoreo y acompañamiento que oriente las prácticas pedagógicas en el aula</i> .
	<i>Oferta de formación continua de docentes</i> y directivos de calidad y pertinente a las necesidades y demandas de la región y el país.
	<i>Mejorar la formación inicial y en servicio de los y las docentes</i> de la región para garantizar la mediación de aprendizajes de calidad, compromisos con la gestión de sus instituciones educativas, promoviendo su desarrollo profesional y la afirmación de su rol en el cambio social.
	Evaluar y perfeccionar los programas de formación en servicio estableciendo estándares de calidad para asegurar que se articulen a las necesidades y demandas educativas de la región.
Puno	<i>Contar con instituciones formadoras de educación superior acreditadas, responsables de la formación inicial y en servicio a docentes. Las instituciones superiores de formación docente acreditadas se hacen cargo de la formación continua de los profesores en servicio.</i>
	Fortalecer las redes educativas en los niveles inicial, primaria y creación de las mismas en el nivel secundario. Fortalecer e institucionalizar los mecanismos de interaprendizaje, reflexión y mejoramiento en las IIEE.

Región	Propuestas / Referencias
San Martín	Reforma y priorización de la formación continua del docente: diseñar e implementar un <i>programa de actualización y capacitación</i> permanente para los docentes. Implementar y potenciar progresivamente el Centro Amauta. Implementación del sistema de acreditación en la formación inicial y la formación continua del docente.
Ucayali	Implementación de un <i>sistema de acompañamiento, monitoreo y supervisión pedagógica</i> para mejorar la calidad de los aprendizajes.
	<i>Programa permanente de acompañamiento pedagógico</i> para docentes de escuelas públicas diversificado según tipo de escuela y contexto local.
	Implementar un <i>sistema de formación de docentes</i> en servicio y construir estándares de desempeño y evaluación para mejorar la oferta educativa.
	Programa de fortalecimiento de capacidades docentes: <i>capacitación y acompañamiento pedagógico</i> enfoque [sic] y estrategias de atención en situaciones multigrado.

En suma, podría decirse –a partir de los PER– que aunque no se cuenta todavía con una orientación clara respecto de lo que debería ser el formato para la construcción del “sistema integral de formación docente” que propone el PEN, los equipos regionales encargados de la elaboración de los PER encontraron sus propias formas de concebir y plantear propuestas orientadas a mejorar el nivel de formación de sus docentes. Es a partir de esos lineamientos que algunas regiones avanzaron hacia la definición de sus planes (programas o sistemas) de formación docente y los fueron canalizando –a efectos de facilitar recursos– a través de Proyectos de Inversión Pública (PIP) u otras gestiones dirigidas a conseguir financiamiento.

2.2. Iniciativas regionales: el caso del Sistema Regional de Formación Continua (SRFC) de Apurímac

Hay en la actualidad experiencias propias de formación docente en servicio que se vienen llevando a cabo en determinadas regiones y que consideran entre sus actividades el acompañamiento pedagógico y el desarrollo de sistemas de formación en servicio. En el estudio que realizara Carmen Marín (2009) se presentan los diseños y avances de los planes regionales de formación docente que estaban en curso en cinco regiones: Amazonas, Apurímac, Cusco, Junín y San Martín. Analizando el enfoque o fundamento de las experiencias que son materia de estudio, la autora hace referencia al “aprendizaje experiencial”.

- ▶ “El enfoque de *aprendizaje experiencial* se refiere a un tipo de aprendizaje que se desarrolla en un contexto concreto, donde el aprender necesita de la reflexión sobre sí mismo y sobre su relación con los contenidos en el marco del contexto. Para ello se asume una actitud de aprender a aprender, donde el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia: actuar, explorar, informar, ordenar comprender es un proceso cíclico que se da en tres momentos claves: la anticipación, el pensamiento en la acción y el pensamiento sobre la acción”. (Marín, 2009:17)

Señala asimismo que “Todos los planes examinados basan el aprendizaje de nuevas capacidades docentes en el ejercicio de estas durante el desarrollo de su trabajo docente” (Marín, 2009:17-18), aludiendo de esta manera a una modalidad de aprendizaje en servicio basada en la reflexión del maestro sobre su experiencia concreta y a la posibilidad de mejorar “sus competencias personales, sociales y profesionales en función de su contexto laboral y las necesidades educativas de sus alumnos”.

Siguiendo la pista de los casos estudiados por Marín (2009) ponemos el foco de atención en la experiencia de construcción del Sistema Regional de Formación Continua (SRFC) que se viene desarrollando en Apurímac como iniciativa pública regional promovida y ejecutada desde el Gobierno Regional y la Dirección Regional de Educación (DREA). Cabe señalar que se trata de una experiencia reciente, en la que es todavía difícil pretender y mostrar resultados, pero que sin embargo ilustra sobre los contextos, pautas y procesos seguidos para su implementación.

Marco del SRFC de Apurímac

La creación del Sistema Regional de Formación Continua se enmarca en el proceso de Reforma Educativa Regional Autónoma y Participativa que lleva adelante el Gobierno Regional de Apurímac; la propuesta fue elaborada desde la Dirección Regional de Educación y contó con la activa participación de otros actores como son los gobiernos locales, instituciones académicas (Universidad Nacional Micaela Bastidas, ISP José María Arguedas y Gregorio Mendel de Andahuaylas, ISP La Salle de Abancay), el magisterio organizado en la región (Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación - SUTE) y las ONG especializadas en educación (entre las que destaca la colaboración de la Asociación para la Promoción de la Educación y el Desarrollo de Apurímac - Tarpurisunchis).

El diseño e implementación del SRFC (Gobierno Regional de Apurímac, 2009) se inició en 2007, continuando el año siguiente con los acuerdos de financiamiento y la firma de convenios para hacer posible su funcionamiento. Una vez aprobado el proyecto Sistema Nacional de Inversión Pública (SNIP) del SRFC, la propuesta fue presentada a concurso

para acceder al financiamiento que ofrecía el Fondo Perú-España, obteniéndose recursos por algo más de S/. 2.800.000. Luego de realizadas las labores de selección y formación de los responsables académicos del programa, es recién en el 2009 que se da inicio al Primer Programa Bianual del SRFC (2009-2010); asimismo, se proyecta para el período 2011-2012 la ejecución del Segundo Programa Bianual del SRFC.

En documentos de difusión elaborados por la autoridad regional, el sistema es presentado como una “conquista de los apurimeños” y como una alternativa “a las políticas centralistas que han tenido poco o nulo impacto”; critica al PRONAFCAP por “haber sido generado desde Lima sin diálogo alguno con los procesos regionales y haber priorizado el taller como estrategia principal ignorando las dificultades de distancia que tenemos en regiones andinas”.

Por otro lado, a diferencia de los programas nacionales de capacitación docente de limitado alcance y duración, el SRFC se identifica como un sistema permanente que llega de manera simultánea a todos los maestros del sistema educativo regional.

En lo que toca a los objetivos de aprendizaje planteados por el SRFC, se priorizan seis desempeños en el caso de los docentes y siete desempeños en relación a los directores (GRA – DREA, SRFC, 2010). Así, combinando las exigencias nacionales y las necesidades y criterios propios de la región, se espera desarrollar:

- Dos desempeños de exigencia nacional, planteados por el MINEDU: comprensión lectora y pensamiento lógico matemático.
- Dos desempeños de exigencia regional, planteados por la Dirección Regional de Educación: como son la interculturalidad y la generalización del quechua y el desarrollo de capacidades emocionales.
- Dos desempeños específicos según el nivel, área y función en que se desenvuelve el docente, planteados también por la DREA.
- En el caso de los directores se propone un desempeño adicional referido a la gestión de las instituciones educativas.

En términos organizativos, el sistema establece una cadena de responsabilidades (ver Cuadro 8) que involucra a las diversas instancias de gestión regional y local, incorporando también en el cuadro de instituciones comprometidas con el funcionamiento del sistema a centros de educación superior, el SUTE, las ONG, la cooperación internacional y las empresas regionales¹⁸.

18 Desde mi punto de vista tiene particular importancia la incorporación de las instituciones de educación superior en la trama de instituciones que asumen responsabilidad y función en el SRFC, considerando que los ISP y las universidades –debidamente acreditados– constituyen justamente los centros especializados de que dispone la región para sostener y consolidar el proceso de formación docente continua.

Cuadro 8. Estructura organizativa del Sistema Regional de Formación Continua – SNFC de Apurímac: instituciones y responsabilidades

Instituciones	Responsabilidades
Dirección Regional de Educación - DREA	Liderazgo, conducción central
Unidades de Gestión Educativa Local - UGEL	Liderazgo, conducción local
Instituciones de educación superior de la región	Soporte técnico
Gobierno Regional	Respaldo normativo y político, financiamiento parcial
Gobiernos Provinciales	Respaldo normativo y político, financiamiento parcial
Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación regional - SUTE	Difusión y respaldo, vigilancia
Organizaciones no gubernamentales - ONG y cooperación internacional	Soporte técnico, financiamiento parcial
Empresas regionales	Financiamiento parcial

Fuente: GRA - DREA, SRFC, 2010

A su vez, el sistema designa cuatro tipos de responsables académicos con perfiles diferenciados que ejercen funciones de orientación, asesoría, motivación, dirección o acompañamiento según el caso:

- Los *Amautas*, son docentes expertos “de gran talla académica” que participan de manera directa de los eventos formativos del sistema; además acompañan e incentivan, en calidad de asesores, al equipo conductor regional del SRFC.
- Los *Yachayniyuq*, son especialistas en temas específicos que apoyan en la elaboración de ponencias y materiales para los seminarios motivacionales y en la asesoría virtual que reciben los docentes a través de la web del sistema.
- Los *Umalliq*, son docentes con cargo de Director vigente, elegidos democráticamente por su condición de liderazgo para conducir las comunidades de aprendizaje; se encargan de convocar y dirigir las reuniones de las comunidades de aprendizaje y de informar por escrito a los responsables de la UGEL respectiva.

- Los *Yanapaq* (denominación utilizada en el SRFC en el marco de financiación del Fondo Perú-España - FPE), o acompañantes pedagógicos (denominación en el ámbito del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje - PELA).

Actividades del SRFC de Apurímac: contexto en que se plantea el acompañamiento pedagógico

El SRFC se sustenta en la idea de privilegiar el aprendizaje entre pares y en el postulado de que el aprendizaje se logra a partir de la reflexión de los docentes acerca de su propia práctica y experiencia. Establece diversas modalidades de formación, como son: (a) los *seminarios motivacionales*: eventos provinciales que permiten a los participantes el contacto general con nuevos enfoques, teorías y experiencias innovadoras relacionadas con los desempeños que se quieren lograr; (b) *las comunidades de aprendizaje*: constituyen la estrategia formativa principal del SRFC para el aprendizaje entre pares, a partir de la propia experiencia de los docentes. Son espacios constituidos por alrededor de 10 a 20 docentes de instituciones educativas cercanas, que se organizan y tienen reuniones periódicas, de modo que todos los docentes deben estar incorporados en una comunidad de aprendizaje. Las comunidades se reúnen un mínimo de seis veces al año, en base a un cronograma definido en cada comunidad, con una duración de seis horas cada una, conducidas por el *Umalliq*. A su vez, las comunidades se nutren de la experiencia de las Redes y los GIA, círculos de interaprendizaje y otros programas de capacitación. Complementan el trabajo de las Redes y Micro Redes; (c) *el acompañamiento pedagógico*: en ese contexto, es una estrategia que complementa otros recursos formativos, definiéndose específicamente como “un proceso de reflexión compartida y asesoría entre los *Yanapaq*, el director y el docente respecto al trabajo en aula, con el propósito de fortalecer el desempeño pedagógico de los docentes y devolver liderazgo pedagógico al director” (GRA - DREA, SRFC, 2010); y, (d) *la asesoría virtual*: servicio que permite a los docentes el acceso a una página web de asesoría, en la que encontrarán gran cantidad de recursos, ideas innovadoras, actualizada con material de lectura novedoso.

Acerca de los acompañantes: Yanapaq

Los *Yanapaq* son docentes dedicados exclusivamente al acompañamiento pedagógico de directores y docentes de cada una de las instituciones educativas de la región.

Los primeros *Yanapaq* fueron elegidos por un concurso público convocado para la selección de 80 docentes¹⁹ que se harían cargo de dicha función; entre ellos, 30 docentes Yanapaq para el SRFC y 50 acompañantes pedagógicos con cargo a los recursos del PELA. El procedimiento de evaluación comprendió la calificación de expedientes (a cargo de la DREA), la prueba de conocimientos (formulada en la DREA y aplicada en las UGEL) y la entrevista personal (también a cargo de la DREA) (GRA - DREA, 2010). Luego, a inicios de 2010, se realizó un nuevo concurso; en este se convocaba por separado a 30 Yanapaq “para el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de los docentes en el marco del SRFC”²⁰.

Los requisitos y características deseadas para un Yanapaq – según lo establecido en las convocatorias del 2009 y 2010 (ver Cuadro 9) - si bien presentaron algunos cambios de un año a otro, en términos generales especificaron que debía tratarse de un docente titulado con experiencia de trabajo en aula en la región, conocimiento de los modelos, estrategias y enfoques que requeriría para desarrollar su función, manejo de la lengua quechua y de programas de cómputo así como condiciones para comprometerse a dedicación exclusiva a su labor. Se especifica asimismo que se espera que el tenga un compromiso con el cambio educativo y habilidades para la comunicación, el trabajo en equipo y la concertación con otros actores.

19 De manera simultánea pero atendiendo a diferentes proyectos o fuentes de financiamiento se convocó a 80 docentes, 30 de ellos con cargo al Fondo Perú-España, y 50 con cargo al PELA (24 para Inicial y 26 para Primaria).

20 Simultáneamente –pero con otro dispositivo— fueron convocados 71 acompañantes pedagógicos para el PELA. Directiva N° 006-2010-ME/GRA/DREA/DGP.

Cuadro 9. Región Apurímac - Perfil del postulante a Yanapaq

2009	2010
Requisitos	Requisitos
Docente titulado con experiencia no menor de 5 años en aula de institución educativa pública de la Región Apurímac. Para el caso de los docentes de inicial y III Ciclo de primaria, deberá ser titulado en el nivel correspondiente.	Docente titulado con no menos de 10 años de experiencia docente, de los cuales, no menos de 5 años de experiencia en aula de institución educativa pública de Apurímac.
Conocimiento de modelos, estrategias de capacitación y acompañamiento pedagógico a docentes.	Docente que participe o haya participado en la implementación de alguno de los siguientes procesos: Construcción del PER, Currículo Regional, Generalización del quechua, SRFC, Sistema regional de bibliotecas, Sistema regional de familias, Protagonismo estudiantil.
Conocimiento de enfoques pedagógicos, estrategias y metodologías para la planificación y el trabajo en aula desde la perspectiva intercultural.	Compromiso de residencia permanente en el ámbito de la UGEL a la que postula en caso de obtener el puesto.
Manejo general de enfoques sobre los temas de desarrollo, infancia, docencia, asesoría, investigación y realidad regional.	Compromiso para trabajar a dedicación exclusiva.
Docente con experiencia en innovación educativa.	Manejo oral del quechua.
Compromiso de residencia permanente en el ámbito de la UGEL a la que postula en caso de obtener el puesto.	Manejo de programas de computación Word, Power Point, Excel, Internet y correo electrónico.
Compromiso para trabajar a dedicación exclusiva.	No podrán participar docentes con sentencia administrativa o sentencia judicial consentida o ejecutoriada.
Manejo oral y escrito del quechua.	Experiencia en capacitación, actualización y otros.
Manejo avanzado de programas de computación Word, Power Point, Internet y correo electrónico.	Gozar de buena salud física y mental.
Manejo básico de programa de computación Excel.	No podrán participar los <i>Yanapaq</i> 2009 que hayan incurrido en forma demostrada en irregularidades en la gestión pública y en actos que atentan contra la moral.
Manejo de instrumentos para el recojo y procesamiento de información.	

2009	2010
Características deseadas	Características deseadas
Compromiso con el cambio educativo.	Compromiso con el cambio educativo.
Habilidad para comunicarse asertivamente, capacidad para concertar con distintos actores para trabajar en equipo.	Habilidad para comunicarse asertiva, empática y proactivamente.
Gozar de buena salud para trabajo de campo intenso.	Capacidad para concertar con distintos actores.
Manejo adecuado de habilidades sociales.	Capacidad para trabajar en equipo.
	Manejo adecuado de habilidades sociales.
	Manejo oral del quechua.

Fuente: GRA-DREA, 2009 y GRA-DREA, 2010

Las *condiciones laborales* (ver Cuadro 10) ofrecidas a los *Yanapaq* en 2009 indicaron que se trataría de docentes destacados durante el año escolar (mediados de marzo a diciembre) que manteniendo su propia plaza o contrata recibirían un monto adicional con carácter de incentivo por parte del proyecto que financia el FPE, siendo su remuneración total de S/. 2,100 entre su haber y la bonificación; tendrían además derecho a viáticos y pasajes. A diferencia de los *Yanapaq*, las condiciones para los acompañantes pedagógicos del PELA serían de contrato con una remuneración de S/. 3,000 soles mensuales a todo costo. En las convocatorias del 2010 se mantienen en ambos casos condiciones similares.²¹ ¿Son equivalentes las condiciones laborales ofrecidas por cada programa para responsabilidades similares?

21 Es poco lo que se ha logrado indagar sobre el proceso de formación de los *Yanapaq*; sin embargo, gracias a las notas de prensa que emite la DREA, se sabe por ejemplo de la realización de "talleres de inmersión" en los que participan especialistas de las UGEL y los acompañantes seleccionados "para que los *Yanapaq* inicien sus labores conociendo a profundidad el enfoque y las estrategias del Sistema Regional de Formación Continua y conozcan las funciones específicas que deben cumplir" (Oficina de Relaciones Públicas – DREA, Abancay 13 de abril de 2010).

Cuadro 10. Condiciones laborales del *Yanapaq* (SRFA - FPE) y del acompañante (PELA)

SRFC - FPE: 2009	SRFC - FPE: 2010
Dedicación exclusiva.	Dedicación exclusiva.
Docentes vía destaque, con su propia plaza y/o contrata.	Docente destacado con su propio contrato o plaza.
Recibe un monto adicional con carácter de incentivo por parte del proyecto que financia el FPE, siendo su remuneración total de S/. 2,100 entre su haber y la bonificación.	Recibe un monto adicional de S/. 900.00 como incentivo por parte del proyecto que financia el Fondo Perú-España.
Tiene derecho a viáticos y pasajes.	Tiene derecho a viáticos y pasajes.
Vigencia del destaque: del 15 de marzo al 31 de diciembre de 2009.	Vigencia del destaque: del 15 de marzo al 31 de diciembre de 2010.
PELA: 2009	PELA: 2010
Dedicación exclusiva.	Dedicación exclusiva.
Remuneración de S/. 3,000 mensuales a todo costo.	Remuneración de S/. 3,000 mensuales a todo costo.
Vigencia del contrato: del 15 de marzo al 31 de diciembre de 2009.	Vigencia del contrato: del 15 de marzo al 31 de diciembre de 2010.

Fuente: GRA-DREA, 2009 y GRA-DREA, 2010

Acerca de la intervención de los acompañantes

Las funciones establecidas para el desempeño de un *Yanapaq* (ver Cuadro 11) perfilan las labores de un profesional de la educación que se hace cargo, a dedicación exclusiva, de la atención personalizada a un determinado número de instituciones educativas a las que visita por lo menos cuatro veces en el transcurso del año escolar.

Es interesante notar que en este caso –a diferencia de otras experiencias de acompañamiento pedagógico, y de lo que norma el PELA en la misma región– la asesoría se propone más bien como una acción que se ejerce a través del director. Así, según lo indica la información disponible, en el transcurso de la visita, el *Yanapaq* desarrolla actividades

orientadas a fortalecer la capacidad de gestión pedagógica del director de la IE como persona responsable de orientar a su equipo docente. Es por ello que en cada visita, el *Yanapaq* debe hacer con el director una observación conjunta a un docente en clases (seleccionado aleatoriamente) y luego, en reunión con el director, trabajará los criterios que cada uno ha utilizado y comparará las observaciones realizadas.

Cuadro 11. Funciones del Yanapaq (SRFA - FPE) y del acompañante (PELA)

SRFC - FPE: 2010
Dedicarse exclusivamente al acompañamiento y asesoría a los directores y docentes de IIEE de la región.
Asumir el cargo de un determinado grupo de IIEE focalizadas, a las que deben visitar como mínimo cuatro veces al año.
Atender todos los niveles de EBR, según su formación, vía destaque, con su propia plaza y/o contrata, según corresponda.
Realizar procesos orientados a fortalecer la capacidad de gestión pedagógica del director de la IE a través de acompañamiento pedagógico y asesoría al docente de aula.
De manera aleatoria, hacer observación del desempeño docente en aula y concretar su asesoría a través del director de la IE.
Conducir las actividades de motivación, capacitación y actualización de su ámbito territorial, según los criterios regionales establecidos.
Brindar asesoría a directores y docentes de IIEE de la región.
Participar en las actividades para su propia formación previstas en la región.
Elaborar y presentar al responsable de la UGEL para su aprobación, su Plan de Acompañamiento e informes de trabajo, según los criterios establecidos a nivel regional.
Acompañar la conformación e impulsar el funcionamiento autónomo de las comunidades de aprendizaje.
Impulsar acciones de información y sensibilización a los docentes y comunidad sobre el SRFC.

PELA: 2010
Conducir las actividades de motivación, capacitación y actualización en su ámbito territorial, según los criterios regionales establecidos.
Brindar asesoría a docentes y/o instituciones educativas de su ámbito jurisdiccional.
Conocer y manejar sus inventarios de recursos pedagógicos para su trabajo de asesoría.
Participar en las actividades para su propia formación previstas en la región.
Elaborar y presentar su Plan de acompañamiento e informe al responsable de la UGEL para su aprobación, según criterios establecidos a nivel regional.

Fuente: GRA, DREA, 2010

A las visitas propiamente dichas se suman las reuniones de la Comunidad de Aprendizaje que –como se ha dicho– se realizan por lo menos seis veces al año; aparentemente el Yanapaq ejerce también la función de “acompañar la conformación e impulsar el funcionamiento autónomo de las Comunidades de Aprendizaje”.

En términos administrativos, el Yanapaq está asignado a una UGEL determinada y está obligado a elaborar y presentar al responsable de la UGEL para su aprobación, su Plan de Acompañamiento e informes de trabajo, según los criterios establecidos a nivel regional.

Institucionalidad/continuidad del SRFC de Apurímac

El Sistema Regional de Formación Continua de Apurímac se inició sin fijar plazo de término; ha sido pensado, diseñado y puesto en funcionamiento con una perspectiva de largo plazo y en la lógica de institucionalizarse como la forma de atender de manera permanente las necesidades de formación de los maestros de la región. Operativamente establece programas bianuales, lo que facilita eventualmente la modificación o ajuste de sus mecanismos u orientaciones específicas. Por otro lado, el sistema se ha instalado en las diversas instancias de gestión designando a sus responsables en la DREA y en cada una de las UGEL.

Los directivos del SRFC señalan que es una propuesta sostenible:

- ▶ “Tiene sostenibilidad económica porque cuenta con un proyecto SNIP viabilizado en el Gobierno Regional que garantiza que desde el 2011 será financiado con fondos regionales. Tiene sostenibilidad política, porque está definido desde el Proyecto Educativo Regional, por tanto es una política de Estado y no solo del Gobierno Regional actual. Tiene sostenibilidad social, porque es la expresión de un viejo anhelo y reclamo de la organización docente y de las familias y autoridades”. (GRA–DREA, SRFC, Rimarisun I, 2009:3)

2.3. El Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje - PELA (2008-2011): el acompañamiento pedagógico a cargo de las regiones

El Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje en el III Ciclo de Educación Básica Regular - EBR (2008–2011) fue creado en el marco del Presupuesto por Resultados (PPR) y es dirigido desde el Vice Ministerio de Gestión Pedagógica y la Dirección Nacional de EBR del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). Su objetivo es lograr que los estudiantes del III Ciclo de EBR (equivalente a 2° grado de primaria) obtengan los logros de aprendizaje esperados en Comunicación Integral y Pensamiento Lógico Matemático²².

Actividades: contexto en que se desarrolla el acompañamiento pedagógico

Las intervenciones que plantea el PELA para alcanzar su objetivo central comprenden un conjunto de acciones que inciden en el mejoramiento de la calidad educativa y están referidas a la gestión orientada al logro de resultados, la capacitación y especialización de los docentes en comunicación y matemática, la dotación de infraestructura educativa adecuada y el acceso con calidad a la Educación inicial.

En el contexto descrito, el PELA establece entre sus objetivos específicos el contar con docentes de primer y segundo grado de primaria preparados para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en Comunicación Integral y Lógico Matemática; en esta línea es que introduce un componente de acompañamiento y monitoreo a docentes y pone las visitas de asesoramiento a docentes bajo la responsabilidad de los gobiernos regionales.

Así, el acompañamiento pedagógico, componente del PELA, es un caso particular en el que una iniciativa del gobierno nacional (MINEDU, MEF) promovida desde la autoridad central es ejecutada por los gobiernos regionales, conforme a las orientaciones y lineamientos que define el Ministerio de Educación.

- ▶ “Los Gobiernos Regionales, a través de las DRE y UGEL son las instancias responsables de implementar el acompañamiento pedagógico en su ámbito, por ello, en un trabajo conjunto debemos asegurar su cumplimiento eficiente y efectivo...”. (MINEDU, 2010)

²² Se toma como línea de base la ECE 2007 que dio un nivel de 15.9% de desempeño suficiente en comprensión lectora y 7.2% en matemática. Las metas establecidas para 2011 definen valores de 35% y 30% respectivamente.

Acerca de los acompañantes

¿Quiénes son los acompañantes? Son docentes de los niveles de Educación Inicial y Primaria así como profesoras coordinadoras que atienden a promotoras educativas comunitarias (PRONOEI) de II ciclo. El *perfil del acompañante* –según las normas ministeriales– se define de la siguiente manera:

- ▶ “El acompañante pedagógico es un profesional docente calificado que tiene dedicación exclusiva para la tarea y debe cumplir con el perfil mínimo establecido a nivel nacional. Pueden ser docentes excedentes calificados, coordinadores de red sin aula a cargo o docentes contratados exclusivamente para este fin, siempre que se cumpla con la normatividad vigente” (MINEDU-DIGEBR, 2010:8)

En términos más específicos, y en concordancia con las orientaciones recibidas, las instancias responsables del acompañamiento en cada región identifican una serie de competencias pedagógicas y rasgos personales requeridos para el acompañante como los que se muestran en el siguiente recuadro.

PELA Amazonas: perfil de competencias del acompañante

- Habilidad para comunicarse con claridad y coherencia.
- Iniciativa y actitud proactiva.
- Capacidad empática y de trabajo en equipo.
- Capacidad de observación, registro, procesamiento y sistematización de la información.
- Dominio de herramientas a nivel de usuario de procesador de textos, hoja de cálculo, presentador de diapositivas, Internet y correo electrónico.
- Ejercicio de un liderazgo democrático, promoviendo el trabajo cooperativo entre los maestros y maestras, y adoptando una actitud propositiva ante las dificultades.
- Actitud asertiva en las diferentes situaciones en las que se relaciona con los maestros y maestras.
- Conocer los paradigmas y principios pedagógicos en los que se sustenta la propuesta pedagógica.
- Utilizar diferentes estrategias en su plan de asistencia técnico-pedagógica a los maestros y maestras.
- Manejo de contenidos actualizados respecto del proceso de aprendizaje de las áreas de Comunicación y Matemática, diseñando, aplicando y evaluando las estrategias orientadas al logro de las competencias.
- Conocimiento y dominio del enfoque curricular de las diversas áreas.
- Ejercer la crítica y autocrítica, asumiendo una disposición para el cambio y su sensibilidad para tomar decisiones.

Fuente: GRAMAZONAS-DRE, 2011

En la región Amazonas (tomada en este caso como ejemplo), se establece la necesidad de que los postulantes acrediten mínimamente lo siguiente: ser profesional en Educación titulado en el nivel al que postula; tener mínimo cinco años de experiencia en aula en Educación inicial o Educación primaria y mínimo dos años de ellos de experiencia en instituciones educativas (IIEE) de zona rural; haber recibido capacitaciones o actualizaciones afines a su carrera profesional de los últimos cinco años y presentar Certificado de manejo de Ofimática 2003-2007. A su vez se establece como acreditación deseable, que tengan experiencia en capacitación o formación docente y estudios de maestría o segunda especialización en ramas afines a su profesión (GRAMAZONAS-DRE, 2011).

En el mismo sentido, el Gobierno Regional de Huánuco –por ejemplo– especifica el perfil y los requisitos requeridos para la contratación de 11 acompañantes para la UGEL Marañón en los términos siguientes:

PELA Amazonas: perfil de competencias del acompañante

a. Formación Profesional

Profesor(a) o Licenciado(a) en Educación Inicial o Primaria, según el nivel al cual postula (título a nombre de la nación).

b. Experiencia

- Experiencia docente mínima de cinco años de experiencia en docencia en aula en instituciones educativas públicas, según el nivel al que postula.
- Declaración jurada de tener experiencia en IE Unidocente, multigrado y/o polidocente en el ámbito rural, según el nivel al que postula (Inicial o Primaria).
- Declaración jurada o constancia de tener experiencia en capacitación y/o formación de docentes de la especialidad.
- Declaración jurada o constancia de tener experiencia en educación intercultural bilingüe (IIEE bilingües), en caso de presentarse en plaza bilingüe.
- Declaración jurada de manejo de computación e informática: Word, Excel, Internet y correo electrónico.

c. Características personales y profesionales

- Declaración jurada de manejo de aspectos curriculares (programación, diversificación, estrategias metodológicas y estrategias multigrado).
- Contar con buen nivel de lectura comprensiva.
- Habilidad para comunicarse.
- Declaración jurada de dominio a nivel de usuario de procesador de textos, hoja de cálculo, Internet y uso de correo electrónico.

d. Requisitos

- No tener sanciones por procesos administrativos, judiciales; y gozar de buena salud física y mental, que se acreditarán mediante una declaración jurada simple.
- Profesor(a) o Licenciado(a) en Educación Inicial o Primaria, inmersos en la Carrera Pública Magisterial o la Ley del Profesorado, según el nivel al que postula (título a nombre de la nación). Tienen acceso a ser seleccionados docentes nombrados con perfil requerido para el programa, en caso de no cubrir las metas programadas con docentes nombrados podrán acceder los docentes que no tengan la condición de nombrados.
- Contar con Registro Único del Contribuyente (RUC).
- Declaración Jurada, en caso de ser seleccionados tramitarán el registro como proveedor de servicios actualizado (OSCE- CONSUCODE)
- Disponibilidad para viajar.
- Postular a una sola UGEL.
- Declaración jurada de compromiso para presentar fotografía reciente, en caso de ser seleccionado.

Fuente: GRH-DRE, 2010

Para la selección de los acompañantes se realiza en cada región un concurso en el que se convoca y evalúa a los postulantes (documentación, entrevista personal). Regularmente esta tarea está en manos de la Dirección Regional de Educación (DRE), la misma que conforma una comisión evaluadora integrada por funcionarios o especialistas de alto nivel de la DRE.

DRE AMAZONAS – PELA Funciones de la Comisión Evaluadora

- Realizar la convocatoria.
- Publicación de Redes de Intervención (plazas vacantes).
- Recepcionar los expedientes de los postulantes.
- Evaluar los expedientes presentados de acuerdo a los requisitos mínimos solicitados.
- Publicar cuadro de méritos de los postulantes aptos.
- Desarrollar la etapa de entrevista personal de los postulantes aptos.
- Publicar el cuadro de méritos final.
- Adjudicar las respectivas redes.
- Emitir el informe final para que la Dirección de la DRE Amazonas disponga la formalización de la situación laboral de los acompañantes en las redes respectivas.

Fuente: GRAMAZONAS – DRE, 2011

PELA AMAZONAS: REQUISITOS

1. Declaración jurada simple manifestando: tener buena conducta y gozar de buena salud. No tener antecedentes penales y policiales. No estar inhabilitado administrativa o judicialmente para contratar con el Estado. No estar cumpliendo sanción disciplinaria de cese temporal. Disponibilidad a tiempo completo para el cumplimiento de las funciones y responsabilidades.
2. Currículo vitae firmado y foliado en cada página con valor de declaración jurada y documentado con copia simple.
3. Estar inscrito en el Registro Único de Contribuyentes, RUC activo.
4. Cumplir con los términos del Código Civil y las normas laborales contractuales establecidas.
5. Todos los documentos serán presentados en un sobre cerrado y dirigido al Presidente de la Comisión Evaluadora, según el modelo adjunto a la presente.

Fuente: GRAMAZONAS-DRE, 2011

Las orientaciones ministeriales referidas a la *formación de los acompañantes* explicitan la necesidad de que los Equipos Técnicos Regionales (ETR) en cada región elaboren y desarrollen un plan de formación de los acompañantes que los fortalezca en los aspectos personal y profesional, tomando en consideración que se trata de una labor de nuevo tipo para la cual los docentes no han recibido una formación especializada. El plan de formación planteado por el MINEDU se propone desarrollar en la dimensión personal, los aspectos de habilidades sociales y habilidades analíticas; y en la dimensión profesional, los aspectos referidos a acompañamiento pedagógico, relación con la familia y la comunidad, conocimientos pedagógicos generales, programación curricular, evaluación de aprendizajes, áreas de comunicación y matemática, educación bilingüe, clima del aula y estrategias de organización para el aprendizaje (MINEDU, 2010:18). Sin duda la tarea de formar a los acompañantes es de crucial importancia para el éxito del programa, sin embargo, surgen dudas en relación a las capacidades, recursos y tiempo de que se dispone en cada región para ofrecer a los acompañantes la debida formación.

En relación a este tema, la formación de los acompañantes, el Primer Reporte de Seguimiento Concertado del año 2010 de la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (MCLCP, 2010) informa sobre los avances y dificultades registrados ese año dando cuenta de la participación de las ONG y agencias de cooperación en las tareas de formación de acompañantes pedagógicos, de la diversidad de criterios utilizados en la capacitación y en los retrasos que se habrían registrado en los talleres para los ETR:

▶ “[...]”

g. Se han desarrollado acciones de formación de los acompañantes pedagógicos. En algunas regiones estas acciones han sido desarrolladas por las ONG y agencias de cooperación internacional que apoyan a las regiones en la implementación de la estrategia. En otras, la tarea ha sido asumida por los especialistas de Educación Inicial y Educación Primaria.

h. En algunas regiones, la capacitación ha tomado como referencia el Diseño Curricular Nacional; en otras, se ha centrado en las estrategias metodológicas de Comunicación Integral y Lógico Matemática; y, en otras, se han incluido aspectos curriculares como la programación y evaluación. Al respecto, algunas regiones señalan que el Ministerio de Educación ha retrasado el taller de capacitación a los equipos técnicos regionales del PELA sobre las estrategias metodológicas de Comunicación Integral y Lógico Matemática. Señalan que éste se prevé para el mes de agosto”. (MCLCP, 2010:16)

A su vez, entre los “puntos críticos” que identifica Fabricio Franco (2010) en relación a la gestión del PELA, se hace alusión al desfase y escasez de tiempo disponible para realizar las labores de formación de acompañantes:

- El proceso de contratación de los acompañantes pedagógicos termina teniendo lugar en marzo e incluso abril y no permite el desarrollo de un proceso de capacitación y talleres de entrenamiento. Generalmente se realiza un encuentro “apurado” (1 o 2 días).
- Los tres ETR (de los casos estudiados) perciben que por la carencia de una estrategia pedagógica la capacitación a los acompañantes es muy elemental.
- Hay una demanda por mayor asistencia técnica directa para desarrollo de talleres de capacitación para acompañantes pedagógicos y el sistema de monitoreo.

Las *funciones y tareas del acompañante* han sido detalladamente definidas en las orientaciones que proporciona el Ministerio de Educación, especificando las acciones que corresponde realizar al acompañante en cada una de las formas de intervención: visita en aula, microtalleres, talleres (a cargo del ETR) y pasantías²³. Tomando en consideración tales lineamientos, cada región ha establecido las funciones que debe cumplir el acompañante en su ámbito de intervención.

23 A propósito de este punto, es interesante consultar el documento de la Dirección General de Educación Básica Regular (2010:9-14). Algunos de los aspectos referidos en ese documento serán considerados en el tratamiento sobre la intervención.

PELA AMAZONAS – Funciones de los acompañantes pedagógicos

- Acompañar al maestro o maestra en el proceso de aprendizaje. Es quien los guía y lidera, motivándolos en el proceso de mejorar su práctica pedagógica.
- Identifica y promueve las potencialidades de cada docente, y reconoce cuáles son sus dificultades, para poder orientarlo.
- Interactúa con cada uno de los maestros y maestras para despejar dudas e inquietudes.
- Sigue de cerca los procesos que desarrolla en cada uno de los maestros y maestras, atiende sus necesidades y acoge sus demandas, y les brinda la retroalimentación pertinente y oportuna.
- Planifica, organiza, ejecuta y evalúa las diferentes acciones de capacitación sobre el trabajo pedagógico de los maestros a su cargo.
- Elabora informes de los avances y dificultades en las escuelas, rescatando las experiencias innovadoras.
- Mantiene una coordinación estrecha con las autoridades educativas, responsable del CRA y demás actores educativos.
- Propicia la retroalimentación y meta cognición entre maestros y maestras.

Fuente: GRAMAZONAS-DRE, 2011

PELA AYACUCHO 2010 - Funciones de los acompañantes pedagógicos

- a) Participar en la capacitación, y acompañar las sesiones de aprendizaje de los docentes participantes del programa en dos jornadas continuas.
- b) Desarrollar sesiones compartidas junto con los docentes acompañados.
- c) Asesorar al docente, al finalizar la jornada con niños, sobre las dificultades encontradas.
- d) Promover y conducir los microtalleres o reuniones de interaprendizaje.
- e) Participar en la elaboración de materiales educativos junto con los docentes de aula.
- f) Apoyar la preparación de la programación curricular y las unidades didácticas.
- g) Informar mensualmente sobre el desarrollo de sus tareas al equipo técnico local.
- h) Sistematizar las experiencias exitosas encontradas en el proceso del acompañamiento.

Fuente: GRA-DRE, 2010

En relación a las *condiciones que rigen el trabajo de los acompañantes*, se establece que se trata de docentes contratados a dedicación exclusiva. En tanto el “ciclo de acompañamiento” (MINEDU, 2010:8) tiene una duración anual, se entiende que los contratos no excederían dicho plazo. El tema de las remuneraciones resulta particularmente sensible pues no existen parámetros fijos que estandaricen el sueldo que recibe el acompañante en cada región.

- ▶ “Los S/. 3,000 no son atractivos para mejores docentes de nivel inicial y primario en Ayacucho y Apurímac. La diferencia es de 15% con respecto a profesor con 10 años de experiencia (S/. 1,600 x 14), no se acumula antigüedad y acompañante debe trasladarse fuera de su entorno familiar”. (Franco, 2010)

Acerca de la intervención

La puesta en marcha del acompañamiento pedagógico (AP) como responsabilidad regional supone una serie de condiciones y acciones que es preciso cumplir y que ponen en primer plano los temas de gestión del programa. A su vez, la experiencia ya iniciada ha propiciado una dinámica particularmente interesante que apela a la necesidad de demostrar que la descentralización educativa es posible y que compromete el esfuerzo de autoridades, funcionarios, especialistas de los gobiernos regionales y de las Direcciones Regionales de Educación (DRE), convocados por la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales (ANGR) y por sus propias instancias de gestión. En este contexto, el seguimiento y análisis del AP–PELA resultan especialmente ilustrativos pues es en el montaje y la puesta en funcionamiento de dicha estrategia que se ponen de manifiesto los retos que implica una intervención de este tipo.

Las primeras acciones de acompañamiento y asesoría se realizaron en el 2008 en un número limitado de provincias, distritos e instituciones educativas pertenecientes a las regiones Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y Huánuco. Esa experiencia fue estudiada por un equipo de la Universidad Católica y con el apoyo financiero y profesional del Banco Mundial (Pain Lecaros *et al.*, 2009). Los resultados de ese estudio ofrecen una secuencia bastante completa de lo que requiere la implementación de la estrategia de acompañamiento pedagógico del PELA. En ella se identifican los momentos, condiciones y acciones como una secuencia de pasos del proceso de acompañamiento lo que incluye: (a) preparación previa, (b) inicio de la implementación y (c) desarrollo de la estrategia, sumándose una línea de acciones relativas a las condiciones requeridas para asegurar el desarrollo de la estrategia y otra referida al monitoreo y gestión de la información del programa.

En las orientaciones proporcionadas por el MINEDU (Resolución Directoral N° 0908-2010-ED) se define un ciclo de acompañamiento, de una duración anual, que se desarrolla a través de cuatro diferentes formas de intervención: visita en aula, microtalleres, talleres de actualización y pasantías.

La *visita en aula* se identifica como la principal forma de intervención de asesoría técnica al docente; es individualizada y continua a lo largo de una jornada escolar completa. En el nivel Inicial se programan ocho visitas al año de cuatro horas cada visita. En el nivel Primaria se programan ocho visitas al año de cinco horas cada visita.

El ciclo de una visita en aula comprende diversos momentos y acciones. Un primer momento, o momento previo (antes de la visita), en el que el acompañante planifica la visita, coordina con el director y con el docente a visitar, y revisa y contextualiza los protocolos e instrumentos que luego habrá de emplear.

En el siguiente momento, esto es, durante la visita “se desarrollan los procesos que facilitarán al acompañado reflexionar sobre su práctica y asumir compromisos de cambio” (MINEDU, 2010:10); es en esta situación que se programa la observación del desempeño pedagógico y de las interacciones con los niños, el registro de lo observado (haciendo uso de un cuaderno de campo y de fichas de observación) y la retroalimentación al maestro.

Se señala adicionalmente como acción a realizar (un mínimo de dos veces pero no de manera permanente) la participación del acompañante en una actividad o sesión compartida en la que acompañante y acompañado desarrollan de manera conjunta una sesión de aprendizaje.

Asimismo se establece que una vez terminada la sesión de aprendizaje se desarrolla una actividad de diálogo y reflexión a partir de la información obtenida.

- ▶ “El acompañante procede a resaltar los aspectos positivos, propicia la autorreflexión con preguntas que le ayuden al acompañado a evaluar las acciones desarrolladas en el aula, a fin de identificar fortalezas, debilidades y posibilidades. Así mismo, el acompañante debe brindar sugerencias y recomendaciones en aquellos aspectos que considera requieren mejorarse en la práctica”. (MINEDU, 2010:11)

Finalmente, “después de la visita el acompañante pedagógico organiza la información recogida y la sistematiza haciendo uso del Sistema Integral de Seguimiento y Monitoreo del Acompañamiento – SIGMA”, para luego planificar su siguiente visita “en función a las necesidades y demandas identificadas” (MINEDU, 2010:11).

De manera similar, las orientaciones del ministerio definen paso por paso el proceso a seguir en los microtalleres (ocho al año según la necesidad de cada región), en los talleres de actualización (dos al año, con un mínimo de 24 horas por taller) y en las pasantías (una al año).

Contrastando las disposiciones dadas por el MINEDU y los balances elaborados por los representantes de cada región o encargados de implementar la estrategia PELA en las regiones, sería posible identificar los logros y limitaciones que reportan los gobiernos regionales al poner en marcha esta intervención.

Institucionalidad / Continuidad

Para cumplir con el encargo de organizar y llevar a cabo las labores de acompañamiento, los gobiernos regionales –a través de las DRE y las UGEL– han debido establecer una estructura organizativa ad hoc conformada por las siguientes instancias de gestión del programa: el *Comité Ejecutivo Regional (CER)*, el Equipo Técnico Regional (ETR) y los Equipos Técnicos Locales (ETL). El Comité Ejecutivo Regional (CER) es presidido por el Director Regional de Educación e integrado por las más altas autoridades del sector en la región y los directores de las UGEL.

Los *Equipos Técnicos Locales (ETL)*: constituidos a nivel de las UGEL como instancias técnico-pedagógicas y administrativas encargadas de implementar el programa en las instituciones educativas seleccionadas. La instalación y funcionamiento de dichos organismos da al PELA en las regiones una estructura compleja y parece imponer una fuerte carga de tareas administrativas. Viendo el detalle de estos reglamentos (por ejemplo el reglamento propuesto en la región Cajamarca) uno no puede menos que preguntarse: ¿Se requiere realmente todo ese montaje para administrar una cantidad limitada de recursos y hacer que con cierta regularidad llegue un buen maestro a la escuela para asesorar al docente en el aula?

PELA AYACUCHO 2010

- 5.1. El PELA Ayacucho es dirigido por el Comité Ejecutivo Regional – CER, el Consejo Directivo de la DREA, el Equipo Técnico Regional – ETR y los Equipos Técnicos Locales en las UGEL – ETL.
- 5.2. El Comité Ejecutivo Regional – CER es la máxima instancia regional del PELA encargada de diseñar y articular la estrategia regional, que supervisa la gestión del Equipo Técnico Regional y evalúa el desempeño y los resultados del PELA. El CER es reconocido por una Resolución Ejecutiva Regional.
- 5.3. El Consejo Directivo DREA del PELA está constituido por órganos de línea de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, quienes aprueban los planes de trabajo y los planes operativos, así como las estrategias de intervención del PELA.
- 5.4. El Equipo Técnico Regional – ETR está constituido por profesionales de amplia experiencia pedagógica y de gestión. Es el encargado de la gestión técnica y administrativa, cuya tarea central es de garantizar la ejecución oportuna del conjunto de actividades programadas a nivel regional. Está dirigido por un coordinador e integrado por especialistas de inicial, primaria, comunicación y matemática. Los especialistas de inicial y primaria de la DREA son parte del ETR.
- 5.5. Los Equipos Técnicos Locales - ETL están constituidos por los especialistas de Inicial y Primaria de las UGEL. Son encargados de monitorear el proceso de implementación del PELA en sus jurisdicciones los mismos que serán designados mediante acto resolutorio de la UGEL correspondiente. El ETL es dirigido por uno(a) Especialista, quien estará a dedicación exclusiva en el PELA, los otros miembros apoyan de acuerdo a su disponibilidad. También integran el ETL el responsable de finanzas y el administrador de cada UGEL.
- 5.6. La estrategia de intervención del PELA para el presente año se caracterizará por enfatizar el acompañamiento pedagógico. Ello significa que los docentes de aula serán asesorados y apoyados en las sesiones de aprendizaje por otro docente preparado y con experiencia de trabajo en aula, por dos jornadas completas de trabajo al mes. Asimismo, el proceso de capacitación de los acompañantes y docentes será apoyado por un equipo de formadores de algunos Institutos Superiores Pedagógicos de la Región.
- 5.7. El proceso de selección de los acompañantes pedagógicos será normado por una directiva regional.
- 5.8. A fin de medir los avances y limitaciones del Programa, el equipo Técnico Regional elaborará una Línea de Base considerando los principales actores del proceso: estudiantes, docentes y padres de familia.
- 5.9. El PELA garantizará la dotación de materiales básicos que apoyen los procesos de aprendizaje de aula.

Fuente: GRA-DRE, 2010

3

Los proyectos de educación básica bajo gestión privada

Una serie de proyectos desarrollados en el transcurso de la última década (2000-2010) por instituciones privadas, la mayor parte de ellos con recursos internacionales y en zonas rurales del país, estuvieron orientados al mejoramiento de la educación básica (sobre todo la primaria). Plantearon para ello distintos objetivos (según la orientación específica del proyecto) y, por lo general, propuestas integrales de intervención.

Para el presente capítulo se ha recolectado información y sistematizado el material referido a los siguientes proyectos: Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB) de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI); AprenderDes de la Academia para el Desarrollo Educativo (AED) y Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID); EDUCA; IPAE – Escuelas exitosas; Centro Andino – Universidad Peruana Cayetano Heredia; BBVA – Leer es estar adelante; y el Proyecto de Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica promovido por la Asociación Tarea en la provincia de Canchis, Cusco. Algunos de esos proyectos están mejor documentados que otros; en ciertos casos se ha entrevistado a personal directivo de los proyectos.

3.1 Actividades: contexto en que se realiza el acompañamiento docente

Como parte de sus acciones, proyectos como PROMEB (ACDI), AprenderDes (AED/USAID) y Escuelas Exitosas (IPAE) así como proyectos desarrollados por Tarea, Educa y el Centro Andino de Excelencia, pusieron en práctica programas de formación de docentes en

servicio en los que, en términos generales, las estrategias tradicionales de capacitación en talleres o encuentros relativamente masivos se vieron complementadas por mecanismos de aprendizaje entre pares (por ejemplo: círculos o grupos de interaprendizaje), recursos de apoyo al docente (por ejemplo en Centros de Recursos) y formas de atención directa al docente de aula (acompañamiento pedagógico).

En virtud de sus resultados tales proyectos son apreciados como experiencias en las que se demuestra que es posible mejorar las cosas y los modelos a seguir en materia de formación de maestros, dando pie a la valoración del acompañamiento pedagógico como un componente destacado para un programa de formación en servicio. De hecho algunos programas fueron tomados en cuenta para la elaboración de la propuesta sobre acompañamiento pedagógico para escuelas rurales que hiciera el Consejo Nacional de Educación en 2007, siguen siendo un referente de peso para orientar la programación de acciones en el marco del Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de la EBR” (PELA) y ofrecen una buena base para debatir y definir políticas a futuro²⁴.

3.2 Acerca de los acompañantes

La figura y función del acompañante, término que usamos en este documento, ha recibido diferentes nombres en cada una de las experiencias. Se le llama: formador (PROMEB, UPCH), asesor / formador (Tarea), coordinador (IPAE), facilitador (AprenDes), promotor (EDUCA), monitor (BBVA).

Perfil del acompañante

El *perfil*, las características que debe tener un acompañante definen generalmente a un profesional de la educación (maestro/a), que haya tenido buen desempeño en aula, muestre disposición y capacidad para organizar y desarrollar el trabajo en equipo, que sea capaz de entablar una relación empática con otros maestros y tenga conocimiento del entorno social y educativo en el que debe trabajar. Por excepción, algunos proyectos incorporan a su planta de acompañantes a profesionales que proceden de otras especialidades pero plenamente capaces de desarrollar sus funciones de asesoramiento pedagógico; es el caso del proyecto del BBVA (Leer es estar Adelante) que cuenta con profesionales de ciencias sociales y del proyecto de IPAE (Escuelas Exitosas) que incluye –aunque minoritariamente– a ingenieros y psicólogos (estos últimos son también incluidos en el proyecto del Centro Andino).

²⁴ Los casos de PROMEB, AprenDes, Tarea y el Centro Andino fueron estudiados por Barletti (2007) para la elaboración de la propuesta del CNE (2007).

Dependiendo de los propósitos y características específicas del proyecto puede requerirse de manera especial de maestros con capacidades de gestión y particularmente motivados para tratar con la comunidad, convocar la participación de los padres de familia y la colaboración de las organizaciones del medio. Asimismo, dado que el acompañamiento requiere el desplazamiento continuo y reiterado hacia las escuelas y docentes que le son asignados a cada acompañante, es beneficioso reclutar a maestros (u otros profesionales idóneos) que sean de la región o zona, la conozcan y vivan en ella. Cuando los proyectos se desarrollan con poblaciones de lengua indígena, se requerirá que el acompañante domine la lengua del lugar.

Las formas de *convocatoria y selección de acompañantes* adoptadas en los proyectos se resumen básicamente en mecanismos como los siguientes: convocatoria a concurso (de preferencia en la región), análisis de expedientes (CV), prueba de conocimientos y evaluación de su práctica.

Hay experiencias que se muestran particularmente exigentes en el proceso de selección. Es, por ejemplo, el caso de IPAE (Escuelas Exitosas) que mantiene permanentemente una convocatoria abierta invitando a docentes a presentarse para incorporarse al programa. A todos los postulantes se les toma una prueba de matemáticas, lectoescritura y gestión; solo los que califican satisfactoriamente (alrededor del 40%) participan (en Lima o a través de la web) de un proceso de capacitación que dura de cuatro a cinco meses y termina en un taller presencial que dura dos semanas (taller final). Los que aprueban tienen una plaza asignada pero ingresan recién al proceso de formación.

En el proyecto del Centro Andino – UPCH, se pone especial interés en la práctica del docente. En este caso el proceso se inicia con la asistencia de los postulantes a un taller de selección; en dicha experiencia interesa ver cómo los maestros se desenvuelven, cómo se comunican y cómo interactúan.

Formación del acompañante

La *formación del acompañante* es un asunto crucial que nos remite a los procesos de formación de formadores y –tratándose de una función bastante nueva en nuestro sistema educativo– levanta todavía una serie de interrogantes: ¿qué requiere saber y hacer un acompañante?, ¿con qué estrategias se le forma?, ¿quién forma a los formadores? Estas cuestiones fueron resueltas por los proyectos de acuerdo a su criterio y según sus posibilidades. Se realizaron talleres de capacitación de formadores (de diversas temáticas y duración), se organizaron sistemas de monitoreo y reporte de acciones que constituían en sí estrategias formativas, se crearon espacios de interaprendizaje entre ellos (pasantías,

grupos de reflexión y discusión), el Centro Andino estableció una escuela para la formación de formadores. Se trató en muchos casos de procesos de formación continua aplicados a los formadores.

Condiciones de trabajo del acompañante

En lo que se refiere a las *condiciones de trabajo*, cabe en primer lugar señalar que la función de acompañante ha sido hasta ahora –tanto en los programas públicos como en los proyectos privados– una labor en cierta forma transitoria, cuya duración está sujeta –en el mejor de los casos– a la duración que tenga el programa. A ello se suma la restricción de que si se trata de un docente de escuela pública que está nombrado en una plaza, solo tiene derecho a una licencia sin goce de dos años, lo que implica eventualmente que se vea en la necesidad de abandonar su trabajo en el proyecto o programa, o de dejar su plaza de docente²⁵.

En términos de remuneraciones, la labor de acompañante no siempre es atractiva. En varios de los proyectos en los que se preguntó por este dato nos dieron cifras que variaban entre S/. 1,900 y S/. 2,200 mensuales, bajo formas contractuales que no cubrían ningún beneficio de seguridad social ni aguinaldos. Excepcionalmente se encontró un caso en el que los acompañantes se incorporan a la planilla, con un salario mensual de S/. 3,000 soles y con todos sus beneficios (14 sueldos, CTS, un mes de vacaciones).

Para posibilitar el desplazamiento de los acompañantes hacia las escuelas y docentes bajo su responsabilidad, los proyectos suelen cubrir los gastos de transporte y viáticos. En algunos casos esto se combina con el uso de algún vehículo de transporte de propiedad del programa (camioneta, moto). Aquí también de manera excepcional se identificó un proyecto en el que al acompañante se le proporciona un conjunto de recursos para facilitar su comunicación: se le da una moto, una laptop, antena, modem para Internet, RPM, de modo que se garantiza que esté permanentemente en contacto con el supervisor de su región o con el equipo central del proyecto.

25 De hecho este es un problema que se ha presentado en el PELA, a lo que se suma la restricción de que si no se encuentran activos en su plaza no pueden postular a la carrera pública magisterial.

3.3 Acerca de la intervención

Las experiencias revisadas muestran con claridad que la incorporación de la estrategia de acompañamiento pedagógico implica para los proyectos un esfuerzo particularmente demandante y un diseño de gestión complejo y muy bien organizado.

De hecho se requiere en primer lugar establecer ciertos parámetros a partir de los cuales se diseña la intervención. Ello implica adoptar decisiones con respecto, por ejemplo, a la duración de la intervención, el contexto formativo en que se plantea y la cobertura que tendrá (destinatarios).

Un tema central en la estrategia de intervención tiene que ver con su duración. ¿Cuánto tiempo de formación se requiere para que un docente cambie sus prácticas pedagógicas?, ¿cuánto tiempo de intervención se requiere para que un docente incorpore a su práctica nuevas formas de trabajo en aula? Y, sobre todo ¿al cabo de qué tiempo logra consolidar una base sólida y opera con autonomía? A diferencia de los programas nacionales de capacitación en los que el docente –junto con otros miles– accede al programa durante un año, los proyectos educativos de gestión privada suelen estimar alrededor de tres años de trabajo sistemático y sostenido para alcanzar cambios significativos en las prácticas docentes. Pero ¿cuántas visitas serán necesarias? La frecuencia de las visitas y su duración muestra un rango variable: ¿se requerirá una o dos veces por mes?, ¿se requerirá trabajar jornadas completas o bastará con algunas sesiones? Algunos proyectos introducen una perspectiva interesante al considerar etapas diferenciadas (y por tanto formas diferenciadas de organizar el acompañamiento) en el plan de acompañamiento; así por ejemplo, PROMEB identifica un momento inicial, el segundo, de proceso y el final, de autonomía.

Otro aspecto a considerar para el diseño de la intervención tiene que ver con el contexto en que se propone realizar el acompañamiento. Hay en este sentido experiencias muy ricas en las que se combina una serie de estrategias formativas como talleres presenciales (de diversa duración, frecuencia y cobertura), círculos o grupos de interaprendizaje, centros de recursos (Educentro, Redurcentro, CRA), microtalleres y pasantías, además del acompañamiento en aula. Cada proyecto se organiza según sus necesidades y los propósitos de su intervención, requiriendo en la mayoría de casos una batería de instrumentos, guías y materiales que orientan y refuerzan el proceso de formación.

Respecto a la cobertura, se registran diferencias notables entre los programas públicos de dimensión nacional y los proyectos educativos privados. Mientras los programas nacionales, con frecuencia preocupados por mostrar acciones masivas cuentan sus metas de cobertura por miles y decenas de miles de maestros capacitados en períodos relativa-

mente cortos (regularmente de un año o meses); los proyectos educativos privados operan generalmente en pequeña escala, suelen focalizar sus acciones en determinados ámbitos y atender a un número limitado de redes, escuelas o docentes. ¿Será posible replicar la riqueza y complejidad que muestra un proyecto X en una escala mayor sin sacrificar la calidad?

La logística de una intervención es compleja y exigente; para que la intervención sea exitosa y logre los resultados esperados o propuestos debe cumplirse, como ya mencioné, con una sucesión de hechos concatenados que compromete a múltiples actores.



4

El acompañamiento pedagógico en la experiencia de formación en servicio de otros países de la región

La información acerca de los sistemas o mecanismos de mejoramiento profesional docente existentes/utilizados en otros países constituye una valiosa fuente de aprendizaje y de orientación; ayuda a analizar de manera comparativa lo que se viene haciendo en el país y a reflexionar sobre lo que se podría hacer. Diversos estudios y documentos elaborados por personas e instituciones concernidas con los asuntos educativos en general, y con el tema docente en particular, proporcionan un conjunto de materiales a partir de los cuales es posible acercarse al conocimiento de los sistemas y estrategias de formación docente continua que operan en diferentes partes del mundo. Lo presentado en este capítulo no hace el mérito debido a la riqueza de información de que se podría disponer para el análisis; me limitaré únicamente a presentar algunas experiencias de nuestro entorno más próximo: la región latinoamericana; dejando por ahora de lado la vasta información que ofrecen instituciones como la UNESCO y la OECD sobre los países del primer mundo, de Europa y Norteamérica.

¿Incluyen las experiencias internacionales –latinoamericanas– estrategias de acompañamiento pedagógico, de formación en centros o similares? Si bien solo en ciertos casos es posible conocer con el debido detalle la forma práctica que adoptan las estrategias de formación en centros, los retos que ellas implican y los resultados que se obtienen, a partir de la revisión de los sistemas y programas de formación docente continua se expresa una tendencia a renovar las estrategias de formación de docentes en servicio introduciendo mecanismos de acercamiento personalizado a los maestros y de los maestros entre sí.

Se aprecia que cada país ha ido diseñando su propia forma de ofrecer la formación docente y en servicio, probablemente a partir de su propia historia, de sus posibilidades concretas y de sus necesidades específicas, sin embargo en esa diversidad se encuentran ciertas constantes. Estas se refieren fundamentalmente a la institucionalización de un sistema para la formación continua y a la promoción de estrategias de acercamiento entre formadores y educadores. A su vez, además de la estructura central con la que se montan las acciones de formación en servicio, suelen haber en los países otras experiencias puntuales que bajo la forma de programas o proyectos especiales se dirigieron a, o incidieron en, la formación de los docentes en ejercicio.

De los países de la región (sobre los que se obtuvo información), un primer caso interesante de renovación en materia de formación docente lo ofrece Argentina donde, en cumplimiento de la Ley de Educación Nacional del 2006 (Ley 26026), destaca la creación del Instituto Nacional de Formación Docente - INFOD (inaugurado en abril de 2007) y la elaboración del Plan Nacional de Formación Docente, que proporciona un marco orientador a las políticas públicas a implementar en este campo (CFE, 2007 N° 23/07)²⁶.

Entre sus líneas de acción, el Plan Nacional contempla la línea de Desarrollo Profesional y Formación Continua,

- ▶ “concebida como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales”. (CFE, 2007:13)

“El área de Desarrollo Profesional se propone dar impulso a la articulación entre el sistema formador y los otros niveles del sistema educativo. Para ello, se están diseñando dispositivos de trabajo articulado que generen oportunidades de formación en servicio para los docentes de los ISFD y los docentes de las escuelas de los niveles educativos para los cuales forman, integrando diferentes modalidades en servicio, que atiendan en forma sistemática las necesidades de las prácticas pedagógicas en las escuelas”. (ME – INFOD, 2010)

26 Diseños institucionales similares o comparables se encuentran por ejemplo en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) de Chile con más de 40 años de existencia (fue creado en 1967) y en el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) de México, creado en 1995 con la misión de “mantener una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de la calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades” y a partir del cual se consolida el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional.

Las acciones asignadas al área de Desarrollo Profesional y Formación Continua comprenden –entre varias otras– estrategias de *acompañamiento pedagógico a docentes noveles* (que inician su tarea profesional), y el diseño de *dispositivos de formación continua en servicio* para la actualización disciplinar y didáctica de formadores y docentes de los distintos niveles. Estos últimos se elaboran en el marco de “proyectos jurisdiccionales” que –en lo que atañe a la estrategia de acompañamiento pedagógico– propician la *modalidad centrada en la escuela*, promoviendo el trabajo colaborativo entre docentes de los ISFD [Instituto Superior de Formación Docente] y los maestros de las escuelas de los niveles para los que forman. Según lo expresan los documentos consultados, el modelo de desarrollo profesional docente (DPD) centrado en la escuela posiciona al alumno en el centro de las políticas y considera a la escuela como el escenario más apropiado (ME-INFOD, 2010).

Es importante destacar que estos cambios de política y diseño institucional en materia de formación docente son todavía, en el caso argentino, algo relativamente nuevo y en proceso de definición. Sin embargo cabe remarcar el papel que se asignaría a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de cada jurisdicción como instituciones directamente involucradas en las tareas relativas a la formación continua de docentes y el hecho de que –en el marco de la discusión abierta que viene dándose en ese país– se identifican diversos tipos de acciones que serían las formas de concretar un modelo centrado en la escuela; es el caso por ejemplo de:

- El asesoramiento pedagógico a las escuelas.
- La formación de grupos de innovación en las escuelas y entre escuelas.
- Los ateneos pedagógicos para la discusión de casos.
- Los proyectos de documentación de experiencias pedagógicas.
- Las pasantías en otras instituciones escolares y no escolares.
- El apoyo profesional mutuo entre colegas y con la colaboración de expertos.
- Las tutorías a cargo de un docente experimentado, con amplia trayectoria.

En el caso de Chile, un programa que ha sido reiteradas veces reseñado (Williamson, 1998; Navarro y Verdisco, 2000; Ávalos, 1999) como experiencia destacada para el desarrollo docente en el contexto de la institución escolar fue la de los Microcentros rurales, instancias de trabajo y formación de docentes que propiciaron el encuentro entre maestros rurales de un ámbito cercano a efectos de conocerse, conversar sobre sus experiencias profesionales, informarse, aprender, reflexionar sobre su práctica, proponer e implementar acciones que mejoren su trabajo profesional en el aula y la escuela (Ávalos, 1999).

- ▶ “Los Microcentros ... son agrupaciones de profesores de escuelas uni, bi o tridocentes cercanas geográficamente. Los profesores rurales de cada microcentro se reúnen por lo general una vez al mes para analizar su quehacer profesional, intercambiar experiencias pedagógicas, diseñar sus prácticas curriculares, construir colectiva y cooperativamente nuevos modos de enseñar, además de recibir apoyo técnico por parte de los supervisores. Los microcentros son considerados por los profesores rurales como un espacio de encuentro e interacción social informal. Además del intercambio de experiencias entre los profesores, los microcentros tienen entre sus tareas la formulación de proyectos de mejoramiento educativo; el diseño de prácticas curriculares relacionadas con las necesidades de aprendizaje de los alumnos y son el espacio donde los profesores reciben apoyo técnico de parte de los supervisores del Ministerio de Educación. Los microcentros están integrados en promedio por 8,5 profesores pertenecientes a 6 escuelas diferentes”. (MINEDUC, s/f:1)

Dicha experiencia se inició en 1992 en el marco de los esfuerzos por atender a las escuelas básicas rurales²⁷ y superar el aislamiento profesional de los maestros de escuelas multigrado. Balances efectuados acerca del programa (Williamson, 1998) señalan que el MECE/Rural tuvo impactos positivos en varios aspectos: desde el ministerio, los centros de formación docente y los municipios se reconoció la especificidad de las escuelas multigrado y estas fueron destacadas como prioridad nacional; se formuló una propuesta pedagógica adecuada a poblaciones etnoculturalmente heterogéneas. Por su parte, los profesores experimentaron en los microcentros maneras de vincular significativamente su trabajo pedagógico con las características de sus alumnos y el entorno rural, así como con las condiciones propias del espacio multigrado (aprendizajes activos, manejo de la diversidad, atención a los ritmos y particularidades del aprendizaje de los estudiantes). Todo ello fue corroborado con mejores logros de aprendizaje según lo registrara el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)²⁸.

Otro programa desarrollado en Chile que se orienta al fortalecimiento de la profesión docente y que se sustenta en la idea de que ciertos docentes –debidamente acreditados– están aptos para ejercer una función de liderazgo pedagógico es la *Red Maestros de Maestros*.

27 En 1992 el Ministerio de Educación de Chile implementó el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE/BASICA) contando con financiamiento del Banco Mundial. Este programa finalizó su etapa de financiamiento externo y fue institucionalizado dentro de la estructura del Ministerio de Educación en 1997. Dentro del MECE/BASICA se incluyó un apartado que se enfocó en el mejoramiento de la educación básica rural, denominado Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Rural (MECE/BASICA/RURAL). Los microcentros han sido una de las estrategias del MECE/BASICA/RURAL, que además se ha ocupado de la creación y dotación de materiales didácticos, la capacitación de supervisores, la capacitación de profesores, la gestión a nivel central, y la gestión y supervisión a nivel regional.

28 En las aplicaciones del SIMCE de los años 1992 y 1996 entre los alumnos de 4° año básico de las escuelas del programa se mostró un mejoramiento de 25.3% en lenguaje y de 26.5% en matemáticas. El porcentaje de reprobación disminuyó en un 5.4% y los retiros en un 6.0%.

¿Qué es la Red Maestros de Maestros?

“Es un programa del Ministerio de Educación de Chile que tiene como propósito fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades de las y los profesores previamente acreditados como docentes de excelencia a través de la obtención de la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), contribuyendo al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula. *Este programa apunta a potenciar una modalidad de desarrollo profesional basado en el aprendizaje entre pares que se desempeñan en el aula*”. (MINEDUC, CPEIP, s/f)

La designación de los Maestros de Maestros se realiza a través de un procedimiento en el que los docentes interesados postulan a la acreditación de la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP). Quienes integran la Red Maestros de Maestros son profesionales con competencias para trabajar con sus pares en ambientes favorables para el aprendizaje, que desarrollan liderazgo pedagógico entre sus pares, comprenden la función de la educación como proceso integrado al desarrollo social y local y ejercen la reflexión como un eje fundamental para mejorar sus prácticas pedagógicas. El programa de AEP se inició en el 2003 y, según la información que proporciona el Ministerio de Educación de Chile, se han integrado ya a la Red Maestros de Maestros cerca de 990 docentes en distintas especialidades y de todas las jurisdicciones del país; ellos están individualmente identificados y forman parte de un directorio en el que se brinda información que permite conocer su perfil y cómo contactarlos para solicitar sus servicios.

En una línea similar, pero dirigida específicamente a “acompañar los primeros pasos de los docentes”, el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), ha implementado *Estrategias de Apoyo de Inserción Profesional de Docentes Principiantes*, dirigidas a fortalecer la calidad de la primera experiencia laboral de los docentes, mediante el establecimiento de un sistema de *Mentorías* (Boerr, 2010). Las perspectivas de este programa (iniciado hacia el 2006) son particularmente interesantes y perfilan propiamente la puesta en marcha de una experiencia de acompañamiento pedagógico en aula a la que se atribuye una serie de beneficios; citamos entre ellos los siguientes (Boerr, 2010):

- Facilita que los profesores principiantes tengan oportunidad de poner en acción los aprendizajes teóricos y prácticos de la etapa de formación, adaptándolos al contexto real de los alumnos y de la escuela o liceo donde empiezan a ejercer;
- les permite ensayar soluciones con retroalimentación;

- les permite intercambiar percepciones con otros docentes principiantes en situaciones similares;
- los ayuda a integrarse al trabajo con los pares de su establecimiento con mayor seguridad;
- permite a los principiantes una mejor comprensión de los procesos pedagógicos, de las reglas no escritas, del saber hacer del profesor;
- les da la posibilidad de analizar sus prácticas pedagógicas, comprenderlas y reorientarlas, si fuera necesario;
- el principiante puede ir construyendo su identidad profesional en diálogo con otros y, de este modo, valorando la acción colaborativa como una vía para superar el trabajo aislado propio de la cultura docente y del mundo buscando identificar la utilización o no de mecanismos de apoyo pedagógico directo (asesoría en aula) y las formas y beneficios de su implementación.

Por otro lado, es interesante destacar que la puesta en marcha del sistema de mentorías comprometió la participación de instituciones especializadas ya existentes que fueron convocadas para elaborar propuestas para la formación de formadores de mentores. Es el caso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Católica de Temuco²⁹ y la Universidad Alberto Hurtado.

El estudio de Lea Vezub (2009)³⁰ acerca del desarrollo profesional docente centrado en la escuela estudia el caso chileno analizando específicamente la llamada *Estrategia LEM*, o campaña de lectura, escritura y matemática. Se trata de una iniciativa orientada a mejorar los aprendizajes en las áreas de lenguaje y matemática “a través del fortalecimiento de la formación y competencia didáctica de los docentes que trabajan en estos subsectores curriculares” (Vezub, 2009:33). Lo interesante de este reporte, para el asunto que nos ocupa, es que proporciona un buen nivel de detalle sobre el funcionamiento del programa. Destaca por su semejanza con la figura del “acompañante”, la función del profesor consultor “figura clave del dispositivo ... que asume el rol de capacitador y asesor” (Vezub, 2009:36) y orienta y supervisa las prácticas pedagógicas de los maestros en el aula.

29 Según relatan Mónica Kaechele y Rodrigo del Valle “Durante los años 2006 y 2007 la Universidad Católica de Temuco llevó adelante el Proyecto Estudio para el Diseño de una Propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes. Este Programa respondió a una demanda del Ministerio de Educación que busca fortalecer el trabajo de inserción de profesores de Educación Básica en su primera fase profesional” (Boerr, 2010: 46-60).

30 Indagando por experiencias que den cuenta del desarrollo profesional docente centrado en la escuela, Vezub trabaja para América Latina los casos de Chile y Nicaragua, para Europa el caso de Portugal, para África el caso de Mozambique y para América del Norte el caso de Ontario, Canadá.

Finalmente, la experiencia en México³¹ informa sobre la existencia de un sistema institucionalizado de formación docente, que comprende: el Sistema Nacional de Educación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP), la Dirección de General de Formación de Maestros en Servicio (DGFCMS) y los 37 Sistemas Estatales de Formación Continua y Superación Profesional (SEFCSP).

Es en este contexto que destaca, por ejemplo, el esfuerzo que viene realizando el Estado de Hidalgo, que, a decir de sus propias autoridades, “es una, de las entidades federativas, que acusan índices de pobreza altos y de logros educativos bajos”. En su Programa Estatal de Formación Continua para la Superación Profesional 2010, y con el propósito de

- ▶ “Ofrecer en el estado de Hidalgo, una oferta de formación continua pertinente y de calidad, que responda a las necesidades de los docentes en servicio de los niveles y modalidades que conforman la educación básica, logrando con ello prácticas innovadoras y una mejora sustentable en el logro educativo de los alumnos”. (Estado de Hidalgo, 2010)

El Programa formulado comprende nueve proyectos, uno de los cuales (Proyecto 6) se orienta justamente a la formación de los “Asesores académicos” encargados de dar el apoyo técnico a profesores y colectivos docentes (ver recuadro siguiente).

ESTADO DE HIDALGO - PEFC2010 (México)

PROYECTO 1: Operación del sistema estatal de formación continua para la superación profesional de maestros de educación básica en servicio en Hidalgo.

PROYECTO 2: Atención a las necesidades formativas que plantean las reformas en preescolar, primaria y secundaria.

PROYECTO 3: Atención a las necesidades formativas que plantean las prioridades educativas a las escuelas de bajo logro académico.

PROYECTO 4: Profesionalización de directivos y docentes en asignaturas específicas y contenidos transversales.

PROYECTO 5: Uso profesional de las TIC y el inglés en las escuelas de educación básica.

31 Es interesante consultar para el caso mexicano las experiencias de los programas Escuelas de Calidad (PEC) y de los Centros de Maestros así como las referencias que proporciona Linda Darling-Hammond y Milbrey W. McLaughlin, 2003.

PROYECTO 6: Profesionalización de asesores académicos para el apoyo técnico a profesores y colectivos docentes.

PROYECTO 7: Nivelación académica.

PROYECTO 8: Programas de estudio generales (Curso básico y ENAM).

PROYECTO 9: Profesionalización al magisterio para prevenir la violencia hacia las mujeres (PREVIOLEM).

Fuente: Estado de Hidalgo, 2010

El Proyecto 6 de Profesionalización de asesores académicos para el apoyo técnico a profesores y colectivos docentes se propone incidir en la formación de asesores técnico-pedagógicos y tiene entre sus líneas de acción la atención a las necesidades de formación continua a través del servicio de asesoría académica a las escuelas. Se ofrece asesoría, acompañamiento y apoyo a escuelas o colectivos docentes con bajo logro educativo a la par que se fortalece el desarrollo profesional de asesores y docentes a través de redes de aprendizaje colaborativo en las que se difunden y comparten experiencias de asesoría y prácticas docentes.



5

A modo de balance

A lo largo de este documento se ha hecho referencia a un variado conjunto de experiencias realizadas en el Perú y en algunos países latinoamericanos. Si bien no en todos los casos se trató específica o exclusivamente de programas de acompañamiento pedagógico –tal como se viene planteando en el entorno nacional y sobre todo en el marco del PELA–, sí fueron en todos los casos experiencias o propuestas que mostraban o ponían en práctica la intención de enriquecer las capacidades del docente con estrategias de acercamiento sistemático personalizado entre formadores y maestros, y de los maestros entre sí.

Estimo que fue necesario ampliar en cierta medida la búsqueda de referencias no restringiéndola a experiencias puntuales de acompañamiento pedagógico dado que como se ha visto el acompañamiento docente no se da necesariamente como una estrategia aislada sino que suele aparecer como un componente más –aunque importante– en el marco de sistemas o programas innovadores de formación de docentes en servicio que promueven y ponen en práctica la formación en contexto, centrada en la escuela y en las necesidades específicas del maestro o maestra. Más aún, a efectos de aportar al debate con ideas que ilustraran sobre los formatos de institucionalidad y permanencia que se utilizan en el montaje de sistemas de desarrollo profesional docente, resultaba importante echar una mirada a algunos casos en los que –como lo muestran por ejemplo Argentina, Chile y México– parece haberse avanzado sustantivamente hacia la estructuración de sistemas integrales de formación continua de docentes, mecanismos de promoción de “mejores maestros” y experiencias descentralizadas de formación continua, teniendo como una constante la preocupación por acercar el mejoramiento de las capacidades docentes al contexto del aula y de la escuela.

5.1 Lecciones aprendidas

Sobre la necesidad compartida de renovar y fortalecer los sistemas y programas de formación de docentes en servicio: el sentido del cambio

- Existiendo una preocupación creciente por hacer del desempeño docente una práctica efectiva que redunde positivamente en los aprendizajes del alumnado, el mejoramiento del desempeño docente constituye una necesidad compartida por los sistemas educativos en diversas partes del mundo. En el Perú, en la región latinoamericana y en naciones de otros continentes se diseñan y ponen en práctica programas y acciones dirigidos a favorecer la formación de los maestros.
- En el esfuerzo por hacer efectivos los programas de formación de docentes en servicio, destaca como una tendencia importante la introducción de estrategias de formación (a) que operan en el contexto de la escuela y el aula, (b) que brindan apoyo personalizado y sistemático al maestro, y (c) que promueven espacios de encuentro de los docentes entre sí. En este contexto, el acompañamiento pedagógico se identifica como una estrategia que se articula a otras estrategias formativas, complementando y enriqueciendo los programas de formación docente.

Sobre los diversos formatos que adoptan las estrategias de acompañamiento o similares en el marco de los programas y acciones de formación de docentes en servicio

- Las acciones orientadas a la formación de maestros con estrategias de atención personalizada y en contexto adoptan diversos formatos específicos, dependiendo de la iniciativa a que responden, del contexto en que se dan y del propósito al que sirven.
- En el marco de los grandes programas nacionales de capacitación registrados en el Perú se suelen realizar acciones de reforzamiento de los aprendizajes impartidos en talleres presenciales que llevan a los capacitadores al aula y al trato directo con el docente; se trata por lo general de experiencias de asesoramiento todavía limitadas en frecuencia, duración, sistematicidad y resultados. Destaca por ejemplo el hecho de que el docente participa del programa de capacitación (y por tanto del acompañamiento) por el período que dura para él (regularmente un año).
- Muchos de los proyectos de mejoramiento de la educación básica bajo gestión privada, si bien tienen por lo general una cobertura acotada a un número relativamente reducido de escuelas y maestros a los que atienden, suelen desarrollar una intervención

más integral e incorporar acciones de acompañamiento o asesoría pedagógica de carácter organizado, sistemático y frecuente, así como reportar resultados auspiciosos producto de su trabajo. Destaca el hecho de que en estos casos el docente puede participar del programa de formación por el período que dura el proyecto (tres a cinco años, por ejemplo), lo que efectivamente favorece los cambios en su desempeño.

- En la lógica con que se organizan y operan las acciones de formación docente en países como Argentina, Chile y México, se identifican avances significativos en la institucionalización de instancias, sistemas y programas que apuntan a satisfacer los requerimientos de formación continua de los docentes. Por lo visto parece tratarse de estrategias que se integran al conjunto del sistema y –lejos de yuxtaponerse– buscan la confluencia y se armonizan entre sí. Es así que se avanza por ejemplo en el diseño de dispositivos para acciones de acompañamiento y mentoría, en la acreditación de excelencia de maestros, en la conformación de la red de Maestros de Maestros, en la promoción de mecanismos para la formación de formadores o asesores pedagógicos que convocan y comprometen a las instituciones especializadas (institutos, universidades).

Sobre la variedad y riqueza de experiencias registradas en el Perú: el potencial de las regiones

- La creciente incorporación del acompañamiento pedagógico en la lógica del desarrollo profesional del docente, en los debates sobre políticas educativas eficaces y en la búsqueda de mejores rutas para sacar la educación de la larga crisis en que se encuentra, abre una ventana de oportunidad que merece ser valorada.
- A juzgar por la trayectoria y la diversidad de experiencias de formación docente en servicio registradas en el país, es claro que se dispone de un bagaje de conocimiento acumulado y de un número considerable de maestros experimentados, lo que –debidamente sopesado– puede ponerse al servicio del mejoramiento de las capacidades docentes y de los logros de aprendizaje.
- Si bien se trata todavía de un conjunto de experiencias en ciertos casos dispersas y sobrepuestas, que no logran aún integrarse en la institucionalización de un sistema nacional descentralizado para la formación de maestros, a partir de la elaboración de los PER, de la puesta en marcha de iniciativas regionales, del funcionamiento del PELA en las regiones y de los aportes que ofrecen los proyectos de gestión privada en sus ámbitos de intervención, parece estarse impulsando un conjunto de planteamientos y prácticas que buscan redefinir y fortalecer las estrategias de formación de docentes en servicio.

Sobre la complejidad de la organización requerida para lograr un acompañamiento efectivo

- Optar por la formación docente en contexto y estrategias de acompañamiento es cambiar la lógica tradicional de los sistemas masivos, homogéneos, impersonales y pasajeros propios de los grandes programas de capacitación. Optar por el acompañamiento es llevar la formación docente al escenario y al entorno en que trabaja el maestro.
- La organización y gestión del acompañamiento pedagógico requiere garantizar una sucesión de hechos concatenados que comprometen a la administración del sector en sus diferentes niveles de gobierno.
- La llegada de acompañantes –maestros calificados– a las escuelas, en las fechas indicadas, con los materiales requeridos y con los objetivos y planteamientos pedagógicos claros, supone que oportunamente se convocó y seleccionó a maestros idóneos para cumplir su función, que ellos fueron debidamente formados, que conocen las necesidades e intereses de los docentes con quienes van a trabajar y que maestros y directores están dispuestos a acoger al acompañante y a recibir su asistencia directa.
- La organización requerida para renovar y fortalecer los programas de formación en servicio supone, entre otras cosas, normas claras, recursos, estrategias temporales definidas para avanzar en cobertura, en ámbitos espaciales y en niveles, así como buena capacidad de gestión.
- A efectos de evitar la dispersión, la duplicación y la superposición de esfuerzos y recursos, se requiere de igual manera definir la ubicación institucional de las responsabilidades relativas a la renovación y fortalecimiento de las acciones de formación docente. Ello implicaría probablemente seguir los planteamientos presentados en el PEN y retomar los intentos –hasta ahora frustrados– por construir un sistema nacional descentralizado de formación docente continua, en el que confluyan en una misma dirección el trabajo que realizan diversas agencias del sector.

5.2 Problemas, nudos críticos

A partir de lo visto en las experiencias reseñadas (ver capítulos 2 y 3), se identifican algunos *problemas puntuales* que afectan la implementación de estrategias de formación en contexto y acompañamiento pedagógico. Cabe señalar los siguientes:

- La dificultad de disponer de formadores, acompañantes, facilitadores, capacitadores, con el perfil adecuado y en cantidad suficiente para atender las necesidades existentes en cada región.
- El riesgo de convertir la formación de los acompañantes en una experiencia improvisada, de corta duración e insuficiente.
- La dificultad de garantizar condiciones de trabajo adecuadas, que hagan de la función del acompañante una opción atractiva.
- La necesidad de alinear la normatividad que rige las condiciones del trabajo del docente (contratación, nombramiento, remuneraciones, licencias, etc.) con las características de la función de acompañante.
- La necesidad de definir un modelo de gestión que involucre a las diversas instancias e instituciones del sector sin perjuicio del cumplimiento de sus otras funciones y obligaciones.
- La duplicidad, yuxtaposición de programas y actividades que coinciden en un mismo ámbito (regional, local) con lineamientos diferentes.
- La necesidad de simplificar y agilizar los procedimientos administrativos de modo que resulten funcionales para el cumplimiento de las actividades bajo responsabilidad del acompañante. En esta línea se incluye la atención de los asuntos logísticos de manera que se disponga de los recursos requeridos en cantidad suficiente y en el momento oportuno.
- En ciertos casos se ha hecho referencia a la resistencia de algunos maestros frente a la presencia de asesores o acompañantes, lo que implica la necesidad de valorar la relación de confianza como base para un mejor trabajo entre acompañante y docente.

En otro nivel de análisis se identifican *problemas sustantivos* relativos a los siguientes puntos:

La falta de claridad respecto a las atribuciones y funciones que compete a cada nivel de gobierno, en la estructura jerárquica del sector.

- La tensión existente entre las fuerzas descentralizadoras y las resistencias de la autoridad central a consolidar la descentralización.

- El uso político que se ha hecho de las políticas magisteriales, contexto en el cual el derecho a acceder a la formación continua (por ejemplo al PRONAFCAP) ha sido vetado para aquellos docentes que no aceptaron ser evaluados en la primera prueba censal.

5.3 Algunas incertidumbres y seis preguntas para el debate

Los consensos que se hayan ido logrando en la creciente valoración del acompañamiento pedagógico como estrategia formativa que busca promover el mejoramiento del desempeño docente tienen todavía un trecho por recorrer. Será preciso debatir, esclarecer y tomar decisiones sobre una serie de ambigüedades e incertidumbres que – a juzgar por la diversidad de experiencias – subsisten en la realidad. Al respecto se identifican principalmente tres campos en los que parece necesario centrar la discusión a futuro; uno primero tiene que ver con la precisión de quiénes son o debieran ser los destinatarios del acompañamiento (acompañamiento: ¿para quién/es?); uno segundo tiene que ver con la consideración del tiempo en que sería necesario sostener la labor de acompañamiento (acompañamiento: ¿cuándo?); un último campo de debate se relaciona con el diseño institucional que puede/debe regir la actividad del acompañamiento (acompañamiento: ¿cómo?).

Haciendo un avance modesto en esta reflexión final, se plantea a continuación un conjunto de preguntas que podrían orientar el debate y la elaboración de propuestas.

- 1) ¿Quiénes son / deben ser los destinatarios del acompañamiento: docentes noveles, maestros en zonas rurales, maestros de escuelas con menor rendimiento, todos los docentes según sus necesidades de actualización y formación para un mejor desempeño?
- 2) ¿Qué forma específica adoptaría la estrategia de acompañamiento en instituciones educativas de pequeño tamaño como es el caso de las escuelas rurales dispersas y cómo debiera organizarse para instituciones educativas de mayor tamaño, polidocentes, urbanas, secundarias?
- 3) ¿Es el acompañamiento una función permanente (que actualiza y refuerza al maestro a lo largo de su trayectoria profesional) o se trata más bien de una función transitoria (que impulsa el mejor desempeño docente hasta lograr su autonomía)? Lograda la calidad en el desempeño y la autonomía del maestro, ¿se mantiene la necesidad de asesoría personalizada y continua?
- 4) Si hubiera un buen sistema de formación inicial de docentes, ¿seguiría siendo necesario el acompañamiento?

- 5) ¿Cómo diseñar y poner en marcha las propuestas de formación en contexto que acercan a formadores y docentes? ¿Se debe hacer a través de programas o proyectos especiales de duración limitada o será más bien necesario apuntar hacia la construcción e institucionalización del sistema nacional descentralizado de formación continua propuesto por el PEN?
- 6) ¿Desde qué instancias centrales y regionales deben/pueden surgir, dirigirse y ejecutarse las acciones de formación docente en servicio que incluyan el acompañamiento pedagógico? ¿cómo superar la duplicidad de funciones y actividades que se registra actualmente entre diversas dependencias ministeriales e iniciativas regionales? ¿cómo fortalecer y aprovechar en y para las regiones las instituciones formadoras (ISP) de que disponen en vez de mantenerlas en la crisis y riesgo de cierre definitivo en que actualmente se encuentran muchas de ellas?.

Referencias bibliográficas

- ▶ Arellano, M., y Cerda, A.M. (Eds.) (2006). *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.
- ▶ Ávalos, B. (1999). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. Trabajo preparado con apoyo del Banco Mundial para la conferencia Los Maestros en América Latina. Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño. San José de Costa Rica 28-30 junio de 1999.
- ▶ Boerr Romero, I. (Ed.) (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. Santiago de Chile: Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI) - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) Chile Formación Docente.
- ▶ CNE. Consejo Nacional de Educación (2007). *Programa de Acompañamiento Pedagógico. Para mejorar los aprendizajes en las Instituciones Educativas de áreas rurales*. Lima: CNE.
- ▶ Cuenca, R (2001). *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ. KfW.
- ▶ Darling-Hammond, L., y McLaughlin, M. W. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. México: Secretaría de Educación Pública - SEP. *Cuadernos de Discusión 9*.
- ▶ del Mastro, C. (2008). Apoyo a la Dirección Nacional del Presupuesto Público (DNPP) en el desarrollo de la Evaluación de Diseño y Ejecución Presupuestaria (EDEP) del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP). En: Orihuela y Díaz, 2008. Anexo 6.
- ▶ Eguren, M.; González, N. y de Belaunde, C. (2007). *¿Lección para el maestro? Logros y limitaciones de los programas de capacitación docente en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - IEP (ms).

- ▶ Estado de Hidalgo (2010). Programa estatal de formación continua para la superación profesional. Hidalgo 2010. Pachuca, Hgo. Consultado en diciembre de 2010 en <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/documentos/PEFC/PEFC2009-2010/docs/PEFC2010-HGO.pdf>
- ▶ Franco, F. (2010). *Puntos críticos en la gestión del PELA en regiones*. Presentación realizada en la “Mesa interinstitucional sobre la implementación del piloto SIP – PpR en educación”, Lima, 15 y 16 de noviembre de 2010. Ministerio de Economía y Finanzas - Vice-ministerio de Hacienda Dirección General del Presupuesto Público.
- ▶ Gálvez, N., y Manucci, J. A. (2008) *Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio para zonas rurales*. Lima: Programa de Mejoramiento en Educación Básica de Piura (PROMEB), Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI).
- ▶ García, J., Hidalgo, L., Montero, C., Pablo F., y Sotomayor E. (2008). *Propuestas que construyen calidad. Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín*. Lima: Mesa de Experiencias Educativas Rurales – Tarea, Aprende, PROMEB - Piura.
- ▶ GIEAR (2008). Acompañamiento pedagógico para escuelas unidocentes y multigrado. Documento de trabajo. Lima: Grupo Impulsor de la Educación en Áreas Rurales (ms).
- ▶ GRA - DREA, SRFC (2010). Gobierno Regional de Apurímac. Dirección Regional de Educación de Apurímac *Rimarismu I, Boletín del Sistema Regional de Formación Continua*. Consultado en octubre de 2010 en <http://formacioncontinuaapurimac.com>
- ▶ Hunt, B. (2009) *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. PREAL - Serie Documentos N° 43. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- ▶ Innovemos (2010). Red Regional de Innovaciones Educativas. Consultado en octubre de 2010 www.redinnovemos.org
- ▶ Kaechele, M., y del Valle, R. (2010) Formar mentores en Chile: la experiencia piloto de la Universidad Católica de Temuco. En Boerr Romero, I. (ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. Santiago de Chile: OEI-IDIE pp. 46-60.
- ▶ Maguiña, P.; Staeheli, M. A.; y Yep, E. (2002). Consultoría para el diseño de una propuesta de “Bases del sistema de formación continua de los recursos humanos de la educación”. Informe Final. Desarrollo de los recursos humanos de la educación magisterial. Lima: Programa MECEP (MED - BID).

- ▶ Marín Loli, C. (2009). Recomendaciones para la formulación de un programa de formación docente concertado y orientado al logro de aprendizajes. Lima: (ms)
- ▶ ME - INFOD (2010). Área de Desarrollo Profesional. *Desarrollo Profesional Docente centrado en la escuela*. Documento Preliminar Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Consultado en octubre de 2010 en <http://www.me.gov.ar/infod/profesional.html>
- ▶ MEF (2008). Presupuesto por Resultados. Línea de Base de Resultados 2008 de los Programas Presupuestales Estratégicos. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas - Dirección Nacional del Presupuesto Público.
- ▶ MEF (s/f). Presupuesto por Resultados. Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas - Dirección Nacional del Presupuesto Público
- ▶ Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza. Grupo de Trabajo “Acceso a Servicios Públicos y Atención a la Infancia” (2010). *Programa Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de EBR. I Reporte de seguimiento concertado del año 2010*. Lima: MCLCP.
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE - MED.
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - DISDE (2010). *Lineamientos y Estrategias Generales para la Supervisión Pedagógica*. RVM N° 038-2009-ED. Lima: MED.
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - PEAR (2006). Informe de Validación 2006. Lima: MED (ms).
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - PEAR (2007a). Informe de Validación 2007. Lima: MED (ms).
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - PEAR (2007b). Modelo de Atención - Propuesta Pedagógica. Lima: MED (ms).
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana - MECEP, MED - BANCO MUNDIAL, DINFOCAD (2001). *Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación (Propuesta Preliminar)*. Lima: MED.
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - Secretaría de Planificación Estratégica (2010). *Plan Operativo Institucional 2010*. Lima: MED.
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - Vice Ministerio de Gestión Pedagógica - Dirección General de Educación Superior y Técnica Profesional (2010). *Términos de referencia para*

establecer convenios con Universidades Públicas e Institutos Superiores Pedagógicos Públicos para la ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente - Programa Básico dirigido a docentes de Educación Básica Regular. Lima: MED.

- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación (1999). Sistema de Capacitación Permanente para Docentes - SISCAP, Documento de Trabajo. Lima: MED (ms).
- ▶ MINEDU. Ministerio de Educación - DIGEBR (2010). Orientaciones para el acompañamiento pedagógico en el marco del PELA. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular - MED.
- ▶ MINEDUC (s/f). Ficha de Registro Microcentros rurales en Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Consultado en setiembre de 2010 en www.redinnovemos.org/
- ▶ MINEDUC - CPEIP (s/f). Red Maestros de Maestros. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile - Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Consultado en octubre de 2010 en <http://www.rmm.cl/>
- ▶ Montero, C., y Cabrera, Z. (2008). Sistematización del modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales. Informe final. Lima: AED - Aprendes (ms).
- ▶ Montero, C., y Valdivia, M. (Eds.) (2006). Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Memoria del Seminario Taller 5 al 8 de setiembre del 2006. Lima: AED - Aprendes, ACDI, Ayuda en Acción, Care Perú, Consejo Nacional de Educación, Educa, Fe y Alegría, Foro Educativo, Proeduca - GTZ, SNV, Tarea, USAID.
- ▶ Navarro, J. C., & Verdisco, A (2000). *Teacher training in Latin America: Innovations and Trends*. Washington D.C: Inter-American Development Bank - BID.
- ▶ Navarro, J. C., y Verdisco, A. (2000). *La capacitación docente: Qué funciona y qué no. Innovaciones y tendencias en América Latina*. Consultado en setiembre de 2010 en: <http://www.educarchile.cl/>
- ▶ Orihuela, J. C. (Coord.), y Díaz, J. J. (2008). Informe Final. Presupuesto público evaluado: Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente. Lima: MEF (ms).
- ▶ Pain Lecaros, O., Díez Canseco, F., Pancorbo, G., Rosales, E., y Vigil, V. (2009). Sistematización y evaluación de experiencias de implementación de la estrategia de acompañamiento pedagógico en Huánuco y Apurímac: Lecciones aprendidas y recomendaciones para el 2010. Informe Final. Consultoría realizada para el Banco Mundial. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú - Facultad de Psicología (ms).

- ▶ PLANCAD. Plan Nacional de Capacitación Docente (1999). *Manual de Docentes de Educación Primaria*. Lima: PLANCAD - MED.
- ▶ PLANCAD. Plan Nacional de Capacitación Docente (2000). *Manual para Entes Ejecutores*. Lima: PLANCAD, MED.
- ▶ Robalino, M., Körner, A. (Coords.), Murillo, F. J., González de Alba, V., Rizo, H. H. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- ▶ Sánchez Moreno, G. y Equipo Técnico de la Unidad de Capacitación Docente de la DIN-FOCAD (2006). *De la Capacitación hacia la Formación en Servicio de los Docentes. Aportes a la política (1995-2005)*. Lima: Ministerio de Educación - PROEDUCA GTZ.
- ▶ Terigi, F. (2010) *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL - Serie Documentos N° 50. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- ▶ Trelles, C. Castillo de (2002). “El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)”. En: Ministerio de Educación del Perú; GTZ, Cooperación Técnica, República Federal de Alemania. KfW, Cooperación Financiera, República Federal de Alemania. *Formación Continua de docentes en servicio*. Seminario Internacional 5, 6 y 7 de diciembre de 2001. Lima, Perú.
- ▶ Trelles, C. Castillo de, y Hunt, B. (2000). Sistema Nacional de Formación Docente Permanente. Documento Final. Lima: Ministerio de Educación - DINFOCAD.
- ▶ Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (2010). Conociendo PRONAFCAP. Respuestas para conocer mejor el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente del Ministerio de Educación. Consultado en octubre de 2010 en <http://unamadpronafcap.com/>
- ▶ Universidad Nacional de Educación (2010). Horario de clases de PRONAFCAP 2010 - PRONAFCAP La Cantuta. Consultado en octubre de 2010 en <http://www.medune.com>
- ▶ Universidad Nacional Tecnológica del Sur (2010). Convocatoria, Requisitos del capacitador. 2010. Consultada en octubre de 2010 en <http://www.untecs.edu.pe>
- ▶ USAID Perú - AED - AprenDes (2008). *Informe preliminar de sistematización. Eje de Formación Docente*. Lima: AED - AprenDes.

- ▶ USAID Perú - AED - Aprender (2009). *Factores claves que transforman la escuela rural multigrado*. Sistematización de la experiencia del Proyecto Aprender. Lima: AED - Aprender.
- ▶ Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. PREAL N° 31.
- ▶ Vaillant, D., y Cuba, S. (Coords.) (2008). Profesión docente en América Latina. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. Seminario Internacional. Lima: Tarea, PREAL, Foro Educativo.
- ▶ Vaillant, D., y Rossel, C. (Eds.) (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- ▶ Vezub, L. F. (2009) *El Desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: UNESCO - IIPE Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE Unesco, 2010.
- ▶ Williamson, G. (1998) *Estudio sobre la educación para la población rural en Chile*. Consultado en octubre de 2010 en http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Educacion_rural.pdf
- ▶ World Bank, The (25 de junio de 2008). *Report No. ICR0000862. Implementation Completion and Results Report (IBRD-71760)*.

Normas y disposiciones legales

- ▶ CFE - Consejo Federal de Educación (2007). Resolución CFE N°23/07. Plan Nacional de Formación Docente (de la República Argentina). Consultado en octubre de 2010 en <http://www.me.gov.ar/infod/>
- ▶ GRA - DREA (2010). Gobierno Regional de Apurímac - Reglamento de evaluación del proceso de selección de Yanapaq - Acompañante Pedagógico. Gobierno Regional de Apurímac.
- ▶ GRA - DREA (2010). Directiva N° 005-2010-ME/GRA/DREA. Gobierno Regional de Apurímac - Norma para la evaluación y selección de Yanapaq para el fortalecimiento de capacidades pedagógicas de los docentes en el marco del Sistema Regional de Formación Continua de la Región Apurímac.
- ▶ GRA - DREA (2010). Directiva N° 006-2010-ME/GRA/DREA/DGP. Gobierno Regional de Apurímac - Norma que regula la selección y evaluación de acompañantes pedagógicos en el marco del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje.

- ▶ GRA - DREA (2009). Directiva N° 004-2009-ME/GRA/DREA/DGP. Gobierno Regional de Apurímac - Norma complementaria que regula la selección y evaluación de Yanapaq para el Sistema Regional de Formación Continua docente de la región y el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje - PELA.
- ▶ GRA - DRE (2010). Directiva N° 005-2010-ME-GRA-DRE/DGP-DIR. Gobierno Regional de Ayacucho. Normas específicas para el desarrollo del Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de EBR – PELA Ayacucho 2010. Disposiciones Generales.
- ▶ GRAMAZONAS - DRE (2011). DIRECTIVA N° 002 – 2011–GRAMAZONAS–DRE–DGP. Evaluación y selección de acompañantes pedagógicos en el marco del Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de la EBR”. Consultada en febrero de 2011 en http://www.drea.gob.pe/documentos_up/Directiva%20002-2011GRAMAZONAS.pdf
- ▶ GRH - DRE (2010). Directiva N° 001-2010-ME/GRH/DRE/UGEL-M. Gobierno Regional de Huánuco - Normas para el proceso de selección para la Contratación Administrativa de Servicios - CAS como acompañante pedagógico en el marco del Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de EBR”.
- ▶ Ley N° 28044. Ley General de Educación (16 de julio de 2003).
- ▶ Ley N° 29062. Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial (11 de julio 2007).
- ▶ Ley N° 29465. Ley de presupuesto del sector público para el año 2010 (y Anexos) (30 de noviembre del 2009).
- ▶ MINEDU (2007). Decreto Supremo N° 003-2008-ED. (11 de julio de 2007) Reglamento de la Ley de Carrera Pública Magisterial.
- ▶ MINEDU (2007). Decreto Supremo N° 019-2007-ED. Crean la Superintendencia Nacional de Educación - SUNACE.
- ▶ MINEDU - Dirección General de EBR (2010). Resolución Directoral N° 0908-2010-ED. (19 de octubre del 2010) Orientaciones para el acompañamiento pedagógico en el marco del PELA.



