

La escuela frente al cambio: el caso de un programa de intervención educativa en la sierra norte del Perú

Benavides, Martín; Neira, Paul

Postprint / Postprint

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Benavides, M., & Neira, P. (2010). La escuela frente al cambio: el caso de un programa de intervención educativa en la sierra norte del Perú. In M. Benavides, & P. Neira (Eds.), *Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos* (pp. 161-198). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51777-8>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

La escuela frente al cambio: el caso de un programa de intervención educativa en la sierra norte del Perú

Paul Neira
Martín Benavides

Introducción

En el Perú, la estrategia de realizar proyectos educativos a pequeña escala ha venido siendo promovida por distintas iniciativas, principalmente privadas. A pesar de que dicha orientación ha ido ganando terreno, no se conoce mucho sobre los procesos de implementación de los proyectos; y solo se llegan a saber, en el mejor de los casos, los resultados de los mismos. En este sentido, no se llega a identificar qué elementos de los programas se relacionan con la construcción de capacidades y conocimientos que la escuela necesita para enfrentar el cambio. Este estudio busca contribuir a llenar ese vacío ofreciendo una mirada al contexto micro de un conjunto de escuelas que formaron parte de un proyecto educativo piloto, así como a los procesos y las lógicas de recontextualización y adaptación que suelen acompañar la implementación de programas educativos que buscan generar cambio en la escuela.

Durante dos años (2005-2006) se implementó un programa de intervención educativa en un grupo de escuelas primarias¹ de una zona altoandina. Dicho programa tuvo como objetivo general mejorar habilidades básicas en el área de Comunicación Integral, particularmente

1 En adelante, el “programa”.

en lectura y escritura, de los alumnos de las escuelas participantes. Para ello, se fijó como estrategia central del programa el mejoramiento de los desempeños pedagógicos de los docentes en el aula, mediante su capacitación, con la presunción de que mejorando su práctica se impactaría en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de primaria.

Teniendo como orientación conceptual la nueva teoría institucional y algunos aspectos de la investigación sobre implementación de programas, el presente estudio busca analizar los procesos de aplicación del programa mencionado. De esta forma, tratamos de discutir las siguientes preguntas: ¿Por qué los procesos de cambio educativo demoran tanto?, ¿Qué factores institucionales y contextuales podrían limitar o impulsar los procesos de implementación del cambio? y, finalmente, ¿Cómo ayudó u obstaculizó el logro de los objetivos del programa la interacción entre los diversos elementos del programa, las personas y el contexto de aplicación?

Marco para el análisis

La perspectiva institucional

Uno de los aspectos fundamentales a considerar a la hora de implementar un cambio en la escuela es el lugar desde el cual los sujetos del cambio observan-negocian-valoran y le dan sentido a los mensajes y las estrategias del programa. Como plantean Spillane y Burch (2006), es necesario tomar en cuenta el rol que cumplen los agentes específicos, así como su capacidad de agencia en estos procesos. Sin embargo, esta agencia se encuentra enmarcada en una institución. Tal como lo mencionara Simon (1947), las culturas institucionales desarrollan límites o fronteras que restringen la capacidad de sus miembros para ver otras soluciones, más allá de las normalmente proveídas por la propia organización. Estas “opciones” que les quedan a los actores han sido filtradas por la cultura organizacional, que

establece una forma de “cómo hacer las cosas” y que limita la posibilidad de los actores de decidir o actuar de diferente forma, aceptando la restricción como un dato dado (March y Olsen 1989). A su vez, como sugieren Scott *et al.* (2000), el ambiente externo mantiene múltiples interacciones y presiones que influyen la naturaleza de las normas, reglas y lógicas que rigen la vida y dinámica de las escuelas. Por su parte, Coburn (2001, 2004) establece que la naturaleza de la conexión del docente con el ambiente externo es un poderoso mediador entre los cambios de lógica en este y lo que sucede en los salones de clases.

Debido a ello, no se logra conectar rápidamente los mensajes y contenidos externos de cambio a la actividad central de las escuelas, que es la enseñanza. Las escuelas se resisten al cambio desde sus guiones preestablecidos de funcionamiento, sobre cuya base logran cierta legitimidad y estabilidad. En otras palabras, las diferentes presiones o lógicas que provienen del ambiente externo no penetran rápidamente en el salón de clases ni cambian las prácticas docentes (Meyer y Rowan 1978; Coburn 2001, 2004; Rowan y Miskel 1999). Con otros términos, Tyack y Cuban (1995) ligan este proceso con el concepto de *gramática de la escuela*. Según estos autores, tal gramática está conformada por un *set* de normas, reglas y comportamientos que, si bien aseguran que las cosas funcionen al interior de la escuela, son potencialmente pesados lastres a la hora de enfrentar la posibilidad de asumir un cambio.

La investigación en implementación en educación

Tradicionalmente, en este campo de investigación se han manejado dos aproximaciones: a) lo que Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) denominaron la *perspectiva de la fidelidad* o, como la llaman Datnow y Park (2009), la *aproximación técnico-racional*; y b) la de adaptación mutua (Berman y McLaughlin 1978). Sin embargo, recientemente un grupo de investigadores (Datnow *et al.* 2002, Datnow 2006, Datnow y Park 2009, Honig 2009) viene desarrollando una tercera opción: la de

co-construcción. Como afirman Datnow *et al.* (2002), esta perspectiva se elabora sobre el concepto de adaptación mutua, pero desarrollándolo a través de la pregunta sobre cómo las interrelaciones entre los actores en la escuela y la esfera social y política terminan dándole forma a la implementación.

Esta perspectiva, como sugiere Honig, en el fondo sostiene que “[...] los logros de la implementación pueden ser comprendidos como productos de la interacción entre los hacedores de política, las personas y los lugares” (Honig 2009: 334). En esta misma línea, Cohen, Moffit y Goldin (2007) enfatizan la idea de que existe una dependencia mutua entre la política y la práctica, y que ambas se necesitan tanto para la revisión del cumplimiento de los objetivos de la política —por el lado de los diseñadores de política— como para tener acceso a recursos y conocer los términos en los que se puede trabajar. Adicionalmente, Datnow (2006) subraya la idea del sentido relacional del contexto; es decir, que las acciones de los actores no se pueden comprender fuera del contexto donde están situados y, a su vez, este no se comprende fuera de las acciones de ellos. Como bien indican Datnow y Park (2009), esta lógica de interconexión lleva entonces a reconocer que se debe mirar el contexto local en el proceso de implementación de la política, y particularmente poner a los implementadores (por ejemplo, los profesores o directores de escuela) en la primera línea de la reforma, pero destacando los procesos por los cuales estos interpretan, adaptan o transforman la política (véanse Coburn 2001 y Fullan 2000).

Elementos analíticos adicionales

Tal como se ha visto, el cambio no ocurre rápidamente debido a las limitaciones del entorno institucional, y se debe considerar como un producto de las interacciones entre hacedores de política, los propios agentes de la escuela y los lugares. Adicionalmente, en la literatura existe un creciente cuerpo de investigación (Spillane y Burch 2006; Coldern y Spillane 2007; Coburn 2001, 2004; Honig 2006) que

ofrece evidencia que sostiene que si bien los procesos de reforma o de cambio logran penetrar en el centro de la actividad educativa, que es la enseñanza, lo hacen de forma no homogénea, estandarizada ni consistente en todas las aulas ni en los profesores. Es necesario comprender la actividad de la enseñanza no como una práctica unitaria y monolítica, y que por lo tanto no cambia en bloque. Antes bien, y como concluyen Spillane y Burch (2006), en el trabajo docente se evidencia una mezcla de prácticas pedagógicas que responden a las presiones institucionales, mientras que, de forma paralela, el mismo docente presenta prácticas que no poseen relación alguna con el cambio propuesto.

Sobre la base de dichas consideraciones, este trabajo busca, por un lado, comprender cómo funcionan los procesos de resistencia, acomodación y adaptación al programa; y por otro, cómo estos, a su vez, significaron un condicionamiento al diseño e implementación del programa.

Diseño e implementación del programa

El diseño y posterior implementación del Programa de Intervención Educativa partió del supuesto de que las escuelas deben construir las condiciones para implementar la mejora o el cambio, lo que Hatch (2009) resume en la frase “se necesita capacidad para construir capacidad”.

El programa no podía entonces apostar simplemente por ofrecer conocimientos y/o habilidades y recursos sino que tenía que trabajar y ayudar a construir capacidades al interior de la escuela, de tal forma que estos cambios arraiguen y se incorporen a la cultura de la escuela. En este proceso se destacó el rol clave de los profesores, no solo por el papel que cumplen sino porque ellos definen si los cambios permanecerán como prácticas cotidianas en el salón o serán asumidas simplemente para cumplirlas de forma simbólica y superficial o añadiéndolas al discurso pero sin incorporarlas.

Luego del diagnóstico realizado en la zona en el año 2003, se identificó como objetivo general del programa incrementar los niveles de aprendizaje en el área de Comunicación Integral mediante el mejoramiento de las dinámicas pedagógicas e instruccionales en aula. De esta forma, se resaltó la importancia del elemento capacitación docente y de otros aspectos complementarios, como acompañamiento, supervisión, recursos para la enseñanza y participación de los padres de familia. Las premisas básicas del programa fueron: a) construir capacidades tanto en los docentes como en la institución escolar, pero basados en la obtención de resultados; b) altos niveles de supervisión y evaluación, a la par de continuos procesos de acompañamiento y retroalimentación sobre el trabajo docente; c) proveer las condiciones y los recursos necesarios para elevar la calidad de la educación ofrecida; d) mantener motivados tanto a los docentes como a las escuelas para involucrarse en el cambio; y e) difundir públicamente elementos de la enseñanza, así como los resultados de supervisión, evaluación y resultados de los aprendizajes de los estudiantes evaluados.

Componentes del programa

Se definieron tres componentes que involucraron a los directores, docentes y estudiantes de las escuelas primarias participantes en el programa: capacitación, acompañamiento y evaluación.

Procesos de capacitación

La capacitación se focalizó en la implementación, a nivel de aula, de un conjunto de estrategias pedagógicas para la mejora de la práctica pedagógica respecto del área de Comunicación Integral, particularmente en los componentes de comprensión lectora y producción de textos. Los procesos de capacitación se organizaron en módulos de trabajo y se centraron no solo en la aplicación de un *set* de estrategias o actividades

puntuales; además, se trabajó en la comprensión de los principios, lógicas y sentidos detrás de estas actividades o estrategias. Congruente con esta idea, se dividió al grupo de profesores participantes en el programa (véase el cuadro 1). De esta forma, se diseñaron estrategias diferenciadas de capacitación para cada grupo de docentes, con el objetivo de atender sus necesidades específicas. Finalmente, cada módulo se trabajó, fuera del horario de clases, a lo largo de diez días distribuidos en dos semanas.

Cuadro 1. División del grupo de docentes para capacitación

<i>Segmentos definidos</i>	<i>Grados incluidos</i>	<i>Justificación</i>
Primer segmento	De primero a cuarto de primaria. Escuela polidocente completa.	La similitud tanto en la realidad educativa como en el alcance de logros permite agrupar a estos cuatro salones de primaria en un solo segmento.
Segundo segmento	Quinto y sexto de primaria. Escuela polidocente completa.	Los dos últimos grados de primaria presentan grupos de alumnos con un mayor número de capacidades alcanzadas, que necesitan trabajarse por separado.

Como mencionamos líneas antes, el proceso de implementación del programa estuvo constantemente redefiniendo sus propias estrategias de trabajo y la forma de aplicarlas de la mejor manera. Uno de los frutos concretos de esta dinámica fue la implementación, durante el segundo año, de un módulo adicional de capacitación a los directores de las escuelas participantes en el programa. La razón detrás de la implementación de dicho módulo fue el constatar que los cambios en las prácticas docentes necesitaban un marco mayor en el cual “colgarse”, y este implicaba directamente el trabajo de organización y manejo de la institución escolar. Por ello, dicho módulo de trabajo se centró en planificación educativa y la planificación curricular. Los frutos de este trabajo fueron la elaboración de un Plan Educativo Institucional y un Programa Curricular de Centro para cada escuela participante.

Acompañamiento al trabajo docente

Dada la importancia gravitante de los procesos de capacitación docente en el diseño del programa, este incluyó un conjunto de sesiones de acompañamiento posterior, en consideración a dos razones: en primer lugar, porque los tiempos de capacitación siempre quedaron cortos respecto a los temas programados; y en segundo lugar, por la necesidad de disminuir la distancia entre el programa, por un lado, y cada profesor y su realidad particular, por otro lado. El programa buscó, mediante estos espacios, atender cuestionamientos, dudas o casos específicos relacionados directamente con la labor en el aula, y hacer más cercanos los procesos de innovación a su práctica particular en las clases.

El acompañamiento tenía, a su vez, dos momentos: uno primero con el docente en particular; y luego, una vez acompañados todos los docentes de una escuela, una reunión de todos los profesores. En el cuadro 2 se pueden observar tanto los momentos como los distintos aspectos involucrados en el proceso de acompañamiento.

Durante el año 2006 se realizaron 186 sesiones individuales de acompañamiento personalizado a un total de treinta docentes miembros del programa. Otro aspecto importante es que estas sesiones las conducían los miembros del equipo de capacitación, buscando con ello asegurar los niveles de fidelidad entre la capacitación y su aplicación en el aula, y evitando lo contrario, situación frecuente en los casos de capacitación “en cascada”.

Proceso de evaluación del desempeño docente (PEDD)

La estrategia principal del Programa de Intervención Educativa fue la capacitación docente. Para medir los cambios producto de esta estrategia, se planteó la construcción, consensuada con los docentes, de un conjunto de variables de evaluación que permitieran medir, con procesos de evaluación periódicos, el desempeño pedagógico en el aula de los profesores participantes en el programa (véase el anexo “Documento de evaluación del desempeño docente”). En cada año

Cuadro 2. Resumen de los momentos del proceso de acompañamiento

	<i>Primer momento: trabajo individual con docente</i>		<i>Segundo momento</i>
<i>Momentos del acompañamiento</i>	<i>Observación de clase</i>	<i>Retroalimentación individual inmediata</i>	<i>Retroalimentación al cuerpo docente de la escuela</i>
<i>Acciones</i>	<p>Observación de la práctica docente.</p> <p>Revisión de diversos documentos de planificación de clase.</p>	<p>Ofrecer un análisis de aspectos positivos y negativos sobre la clase observada.</p> <p>Recomendaciones de prácticas pedagógicas a implementar.</p>	<p>Revisión general sobre los procesos pedagógicos de aula aplicados en la escuela.</p> <p>Revisión sobre los procesos de elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional.</p>
<i>Aspectos registrados</i>	<p>Ambientación del aula.</p> <p>Clima de aula.</p> <p>Dinámica de clase.</p> <p>Revisión de los planes de clase.</p>	<p>Corrección de las unidades de aprendizaje en función de: ortografía y redacción, coherencia y consistencia de los elementos de la unidad.</p>	<p>Avances alcanzados en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional.</p>

del programa se realizaron tres sesiones de evaluación del desempeño docente. Dichas sesiones constaban de un proceso de observación y registro de al menos dos bloques completos de trabajo pedagógico en dos días distintos, más el registro magnetofónico de ambas clases observadas. Posteriormente, dos miembros del equipo de capacitación procedían a evaluar todos los registros de las clases. Este proceso produjo un indicador del desempeño docentes que permitió ubicar a los maestros participantes en cuatro niveles de desempeño (véase el cuadro 3).

Lecciones del programa

Cuadro 3. Distribución de niveles de logro y porcentajes (año dos)

<i>Niveles</i>	<i>Porcentaje de logro</i>
Uno	100%
Dos	80% - 99%
Tres	60% - 79%
Cuatro	50% - 59%

Fuente: Informes de avance del programa, 2006. Elaboración propia.

El rol del ambiente que rodea a las escuelas

Como se señaló en el marco analítico, el ambiente institucional que rodea a las escuelas es crucial para la implementación; por lo tanto, un primer análisis consistirá en explorar el efecto del contexto sobre las escuelas participantes en el programa. Aquí cabe resaltar dos elementos que forman parte del ambiente externo: el contexto circundante de la escuela y el programa en sí mismo. Ambos elementos ejercieron presión de naturaleza distinta sobre la organización escolar y los profesores.

El contexto social estuvo marcado por la presencia de una compañía minera, lo cual generó una alta inestabilidad debido a la tensión

entre las comunidades y la empresa. De hecho, los profesores siempre cerraron filas con la comunidad, haciendo a menudo muy complejo separar a la escuela de este ambiente enrarecido. Todos estos aspectos influyeron en la negociación, implementación y posterior funcionamiento del programa, dado que no se contó desde el inicio con la estabilidad necesaria, lo cual produjo, entre otros problemas, retraso para comenzar, interrupciones, no colaboración e incluso abandono de la participación. A modo de ejemplo: al inicio del segundo año del programa, un grupo de profesores decidió interrumpir su participación al finalizar el primer día de capacitación. Luego de esto, comunicaron al programa su decisión colectiva de no participar. Dicha decisión se explicaba, en parte, por la negativa de la minera de considerar a los profesores como miembros de las comunidades campesinas y, por lo tanto, beneficiarios de un bono especial que recibirían estos últimos. Esta interrupción se mantuvo durante los dos primeros meses del segundo año de implementación. Posteriormente, los mismos profesores solicitaron volver a ser incluidos en el programa. En este caso observamos cómo la situación de inestabilidad terminó afectando el funcionamiento del programa. Esto nos permite afirmar que a mayor inestabilidad en el contexto donde se quiere aplicar el cambio, mayores serán los obstáculos en la implementación del cambio. No se trata, entonces, de que el programa de intervención controle el ambiente externo, sino más bien de que desde su diseño incluya un componente de negociación y flexibilidad para enfrentar el cambiante escenario externo.

Los elementos del mismo programa de intervención resultaron otra fuerza de presión sobre la institución escolar, proveniente del ambiente externo. Quizás el aspecto que más controversia generó al inicio fue la evaluación permanente del desempeño docente en el aula. Ello significó la introducción de una cultura de evaluación en un contexto donde antes era inexistente. Junto con el hecho de hacer públicos (tanto a los otros profesores como a la comunidad campesina) los resultados de las evaluaciones, esto generó mucha reticencia y preocupación entre los profesores. La existencia de procesos de evaluación llevó incluso a muchos docentes a desistir del programa.

Como hemos visto, las distintas fuerzas del ambiente externo afectaron el programa y sus dinámicas de implementación. Incluso dichas fuerzas tuvieron a menudo un rol muy importante en el proceso de co-construcción de la implementación, dado que establecieron los parámetros con los cuales tanto el programa como los participantes del mismo terminaron desarrollándolo.

Docentes: entre la ritualización y el cambio

Un aspecto que resaltó en el diagnóstico fue la desconexión entre aquello que los docentes “dicen que hacen” y la práctica pedagógica en el aula. Muchos docentes entrevistados afirmaron que sus prácticas estaban alineadas con una educación activa, con énfasis en el uso de materiales pedagógicos y en la generación de un ambiente de aprendizaje, centrada en el aprendizaje del alumno. De esta forma, los docentes explicaban que sus actividades eran conformes con las “lógicas” oficiales o formales de la reforma que se inició en la década de 1990. Sin embargo, observaciones de clase realizadas tanto durante el diagnóstico como un año antes del inicio del programa, mostraron que predominaba la enseñanza frontal, centrada en contenidos y en el profesor, mientras que la ambientación de aula no pasaba de ciertos afiches enviados por el Ministerio de Educación.

Balarín y Benavides (2010), en un estudio sobre las consecuencias de la reforma curricular peruana en la realidad rural, muestran cómo el desacoplamiento termina traduciéndose en altos niveles de ritualización y performatividad del acto educativo. El problema con esto es que, si bien se atienden las formas externas del “cómo enseñar”, el fondo, o aquello que es sustantivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se atiende.

Un aspecto de este proceso de ritualización se dio en los constantes procesos de negociación entre los actores del programa (maestros y equipo implementador). Los primeros siempre abogaban por obtener un conjunto de elementos o recursos que los ayudaran a fortalecer

su posición en la comunidad, como por ejemplo recibir materiales para el uso en clases, y de esta forma poder “mostrar” su trabajo. Uno de los resultados del diagnóstico del 2003 fue la pobre imagen que los padres tenían de los profesores. En consecuencia, mediante la ritualización se buscó presentar la imagen, frente a la comunidad, de que la escuela “estaba haciendo lo que debía hacer”. Así, los profesores presentaban sus acciones pedagógicas buscando obtener la legitimidad ofrecida tanto por la comunidad como por los observadores del programa. Al mismo tiempo, sin embargo, el componente de evaluación del programa les generaba tensión, puesto que era un potencial espacio mediante el cual se haría público “lo que sucedía en el aula”. En este sentido, el programa ofrecía a los docentes la posibilidad de mejorar su posición, pero al mismo tiempo era una amenaza a su propio statu quo.

Por otro lado, tenemos el caso del contraste entre la incorporación en el discurso docente de palabras claves de la capacitación, como *diversificación curricular* o *enseñanza fonética de la lectura*, y su real implementación en el aula. Los profesores asumieron rápidamente ambos términos, pero luego de los procesos de monitoreo y evaluación se comprobó que la implementación de prácticas pedagógicas alineadas con el concepto eran, en el primer caso, casi nulas. En este sentido, la ritualización no tenía necesariamente un correlato de aplicación en el aula.

De la ritualización al cambio: el rol del monitoreo y el acompañamiento

La ritualización puede convivir con procesos progresivos de cambio en las prácticas pedagógicas. Ello ocurre, por ejemplo, a través de lo que se ha denominado las *zonas de puesta en práctica* (Spillane 1999), espacios donde se encuentran la iniciativa de cambio y el mundo de los docentes. Más aún, dichas zonas “[...] capturan el espacio en el cual la capacidad, voluntad y las prácticas pedagógicas previas interactúan con los incentivos y oportunidades de aprendizaje movilizados” (Spillane 1999: 144).

En el caso del programa, estos espacios —o zonas de puesta en práctica— fueron generados por los procesos de capacitación,

caracterizados por el nivel de personalización de sus procesos instruccionales, así como también por constantes dinámicas de asesoramiento y acompañamiento. Resaltamos particularmente los procesos de acompañamiento, como una suerte de estructura de apoyo crucial para lidiar con las múltiples exigencias del programa. La cercanía de los diseñadores y capacitadores con los sujetos y actores del cambio permitió que la propuesta del programa entrara en contacto con las lógicas y formas de hacer las cosas ya institucionalizadas e individuales, superando problemas surgidos durante el primer año. Al cabo del segundo año, la mayoría de los docentes ya usaban el método fonético a la hora de enseñar a leer en su clase.

Dados los resultados de los procesos de acompañamiento individual, se decidió ampliarlos a un nivel más institucional. A partir del segundo año de aplicación, se pusieron en marcha procesos de fortalecimiento de capacidades para el gobierno de la escuela. Esta medida se implementó con la premisa de que, para sostener el esfuerzo docente en la mejora de su práctica pedagógica, la institución escolar necesitaba una estructura que contuviera y respondiera a las nuevas prácticas. Así, elementos tan sencillos como incluir cuadernos de planificación de cada sesión de trabajo por parte del docente, y su consecuente supervisión por parte del director de la escuela para comprobar cómo se alineaba este trabajo con el plan curricular del centro (desarrollado en el marco del programa), generaron un clima favorable y el fortalecimiento de una incipiente cultura escolar tendiente al cambio.

La importancia de la construcción del sentido colectivo del cambio

Dos de las seis escuelas polidocentes completas participantes en el programa lograron construir un sentido colectivo respecto del cambio. Por ejemplo, en una escuela se generó, por iniciativa propia, un círculo de planificación de las sesiones en el aula, en el cual todos los docentes compartían sus diseños de clase, y comunitariamente corregían o añadían nuevas ideas; o el caso de otra escuela, en la que el grupo de docentes pidió al equipo de capacitación de la zona tener reuniones

extras de formación o facilitar reuniones uno a uno para discutir sobre cómo mejorar sus métodos de enseñanza. Estas iniciativas tuvieron un efecto importante para fortalecer el desempeño individual en los procesos de evaluación. De esta forma, dichas escuelas en particular fueron capaces de asumir las diversas exigencias del programa y comenzaron a hacerlas parte integrante de una incipiente cultura escolar de apertura al cambio. Esto refuerza la idea de que significados compartidos, al nivel de la organización, son indispensables para generar actividades colectivas. Smircich lo complementa al establecer que “[...] la estabilidad u organización de cualquier actividad grupal depende de la existencia de modos comunes de interpretación y experiencias compartidas de comprensión. Estas permiten que las actividades del día a día se vuelvan rutinas y se conviertan en acciones dadas” (Smircich 1983: 55) y de esta forma se sientan las bases para la construcción de una nueva gramática al interior de la escuela.

Una razón que permite explicar el comportamiento colectivo de estas escuelas tiene que ver con la presencia de “profesores claves”. Estos, por su liderazgo y compromiso, lograron animar iniciativas. Tenemos, por un lado, una escuela donde el impulso provenía de un docente de aula sin cargo oficial en la dirección o administración escolar; no obstante, cabe destacar que la comunidad en la que se encuentra la escuela tiene una historia de trabajo comunitario y logro de consensos de larga data, aspecto que, creemos, tuvo un rol importante. En la otra escuela, en cambio, el esfuerzo era liderado por su director, quien asumió el reto del cambio casi como un asunto personal. Mientras que en un caso el cambio era más bien de abajo-hacia-arriba, el otro fue de arriba-hacia-abajo. Sin embargo, aún queda la pregunta de qué sucedió con las otras escuelas. En estas quizás actuaron elementos como la atomización de los esfuerzos, desconexión entre la comunidad y la escuela, o mayores necesidades de infraestructura que hicieron que los docentes centraran su esfuerzo en implementar otros elementos presentes en el programa. Lo importante aquí es destacar cómo la interacción de diversos elementos de la realidad escolar, internos y externos, terminan jugando roles importantes en la implementación del cambio en la escuela.

Cambio en las prácticas pedagógicas

Un aspecto fundamental del programa era cambiar las prácticas pedagógicas de los docentes. A este nivel, se puede señalar que se alcanzaron logros importantes. Como producto de la dinámica del programa, de las características del contexto y de la acción de los docentes, se observó cómo un conjunto de reglas o normas, tanto informales como formales, se fueron materializando en las escuelas (Datnow *et al.* 2002, Honig 2006). Quizás el área en la que se registraron más resultados de cambio fue la de planificación y dinámica de enseñanza-aprendizaje en clases. Ambos aspectos permitieron que los profesores desarrollaran sesiones de clases estructuradas y con un objetivo pedagógico claro. El cambio se construyó sobre la base del trabajo en las planificaciones anuales y por clase.

Un aspecto que se comenzó a registrar hacia el final de la aplicación del programa es que se encontró que los niveles de exigencia y progresión cognitiva en las clases eran mayores. Lo interesante de este hecho es que se inició una transición de los aspectos formales de la planificación —como la definición de objetivos, la selección de contenidos y la elaboración de materiales de clase— a trabajar aspectos más profundos de aprendizaje y pedagógicos —como la graduación cognitiva y el uso de procesos inductivos o deductivos en la presentación de los contenidos—. En el cuadro 4 podemos observar el “antes y después” de los dos aspectos mencionados.

Un conjunto de factores han colaborado para alcanzar estos logros. Entre estos quisiéramos resaltar aquellos mecanismos que apuntaron a sostener el esfuerzo de los docentes por asumir el cambio, tales como, por ejemplo, los procesos de asesoría y acompañamiento del trabajo docente. Estos jugaron un rol importante porque fueron espacios que permitieron catalizar dudas, consultas, cuestionamientos y aclaraciones sobre los procesos de aprendizaje de los profesores durante las semanas de capacitación. La personalización de estos aprendizajes fue muy alta y, al mismo tiempo, la constancia del acompañamiento fue crucial. Ahora bien, hubo también muchos elementos

Cuadro 4. Comparación inicio/fin de prácticas docentes: planificación y dinámica de la clase

<i>Prácticas observadas al inicio del programa</i>	<i>Prácticas observadas al final del programa</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes no elaboran planificación de la clase. Solo siguen el flujo de actividades o conocimientos propuestos por el libro de texto. • Al conversar con los maestros se encontró poca comprensión sobre los conceptos, la estructura, el funcionamiento y el uso del Diseño Curricular Nacional. • En las sesiones de clase se observa mucha improvisación. La mayoría de los docentes plantea clases frontales, con la información y el dictado como centro. • No se encuentra definido un horario de las sesiones de trabajo de una semana. • Salvo ciertas excepciones, la mayoría de los docentes desarrollan una sola área pedagógica durante toda una sesión de clases. Ello implica que durante cinco horas pedagógicas tratan el mismo tema. Asimismo, un grupo de profesores realizan la misma área pedagógica, por ejemplo, lógico-matemática, durante tres o cuatro días seguidos. En ambos casos reportados, la práctica significa un contrasentido en términos pedagógicos. • No hay integración de áreas curriculares, siendo que esta práctica forma parte de la normatividad exigida por el Ministerio de Educación a todos los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores usan como herramienta de organización de los aprendizajes la unidad didáctica. Llevan un cuaderno de planificación. • Los docentes usan el Diseño Curricular como fuente para la planificación de sus clases. Sin embargo, aún existe debilidad en aspectos como la definición de indicadores de logro y, en mucho menor grado, la noción de diversificación. • Las sesiones de clase mantienen una secuencia (organizada en función de los momentos de aprendizaje o de actividades de clase). Se registra poco nivel de integración de áreas. • Se comprueba en las sesiones de acompañamiento que los docentes vienen desarrollando, en el marco de una sesión de clases (es decir, un día de clases) entre tres y dos áreas curriculares. Otro aspecto que se encuentra entre las clases es la secuencialidad; esto es, la continuación de un tema de trabajo en días distintos. • Asimismo, los docentes incorporan en su trabajo de clase una secuencia cognitiva; es decir, primero trabajan el tema en función de temas concretos o relacionados con la experiencia personal de los alumnos, para luego pasar a definir conceptos y aspectos que requieren mayores niveles de abstracción

Fuente: Informes de avance del programa, 2005 y 2006.

que no alcanzaron lo planeado; entre ellos, mejorar los niveles de lectura y escritura de los niños. Si bien se logró un cambio, los niveles de inicio eran tan bajos que al final la mejora, en términos agregados, fue muy pequeña. Por otro lado, la multiplicación de oportunidades de aprendizaje en el aula mediante una dosificación de aprendizajes y contenidos curriculares se quedó en proceso y no se logró consolidar este aspecto.

Conclusiones

La evidencia encontrada en la experiencia de implementación del programa nos lleva a proponer que los diseños de cambio o reforma de la escuela lleven consigo componentes de asesoramiento y monitoreo constante. Son estos microprocesos los que pueden hacer no solo la diferencia en el éxito del programa sino también que se generen, a partir de este, un conjunto de dinámicas que terminen impactando positivamente en la escuela; por ejemplo, la formación de una cultura de la planificación educativa y de aceptación de la evaluación del trabajo docente, o de grupos de apoyo para implementar el cambio. Un potencial problema son el tiempo y los recursos (humanos y monetarios) para poder cumplir con el asesoramiento y el monitoreo constantes. Sin embargo, existen medios alternativos para conseguirlos: por ejemplo, en cuanto a asesoramiento y acompañamiento, una alternativa puede ser la introducción de las *comunidades de práctica* como espacios de consulta, reflexión, decisión y aprendizaje sobre la práctica pedagógica en las escuelas. En el contexto de las escuelas públicas del Perú estas pueden ser una opción real, dado que implican un costo menor y constituyen espacios de crecimiento profesional, de renovación de prácticas instruccionales y pedagógicas, y de soporte para el cambio en la escuela (Wenger 1998, McLaughlin y Talbert 2006).

Otro aspecto a tener en cuenta a partir de la implementación del programa estudiado es la importancia de comprender la dinámica de las presiones que se generan en el contexto de aplicación de un proyecto,

y cómo el producto de la implementación no es simplemente el resultado de una fuerza externa y del trabajo de los docentes. Antes bien, implica un complejo proceso de co-construcción en el que es necesario tener en cuenta, por un lado, los distintos aspectos que conforman la singularidad del contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentran inmersas las escuelas; y, por otro, que los docentes no son entes pasivos que reciben la información de fuera sin procesarla, analizarla y juzgarla. La visión de los procesos de implementación como co-construidos desarrollada por Datnow (2006) y Honig (2009) ofrece una visión más comprensiva de lo que sucede en el microproceso del cambio en la escuela. Esta postura ofrece un equilibrio entre el contexto, las políticas y los sujetos que hacen el cambio. Es allí, en el microproceso sostenido por decisiones que provienen del macronivel, donde se juega gran parte del éxito o fracaso de la implementación del cambio en las aulas.

Referencias bibliográficas

- BALARÍN, M. y M. BENAVIDES (2010). Curriculum reform and the displacement of knowledge in Peruvian rural secondary schools. Exploring the unintended local consequences of global education policies. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 3 (40), 311-325.
- BERMAN, P. y M. W. McLAUGHLIN (1978). *Federal programs supporting educational change. Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations*. Santa Mónica, California: Rand Corporation.
- COBURN, C. E. (2001). *Making sense of reading: Logics of reading in the institutional environment and the classroom*. Stanford University.
- (2004). Beyond decoupling. Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211-244.
- COHEN, D. K.; S. L. MOFFIT y S. GOLDIN (2007). Policy and practice. En S. Furhman, D. Cohen y F. Mosher (eds.), *The state of education policy research*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum, pp. 63-85.
- COLDREN, A. F. y J. P. SPILLANE (2007). Making connections to teaching practice. *Educational Policy*, 21 (2), 369-396.
- CUBAN, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1880-1990*. Nueva York: Teachers College Press, 2.^a edición.
- DATNOW, A. (2006). Connections in the policy chain: the “co-construction” of implementation in comprehensive school reform. En M. I. Honig (ed.), *New directions in education policy implementation. Confronting complexity*. Albany: State University of New York Press.
- y V. PARK (2009). Conceptualizing policy implementation: large-scale reform in an era of complexity. En G. Sykes, B. Schneider

- y D. N. Plank (eds.), *Handbook of education policy research*. Nueva York: Routledge Publishers.
- DATNOW, A.; V. HUBBARD y H. MEHAN (2002). *Extending educational reform: from one school to many*. Londres: Routledge Falmer Press.
- FRIEDLAND, R. y R. R. ALFORD (1991). Bringing society back in: symbols, practices and institutional contradictions. En W. Powell y P. J. DiMaggio (eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- FULLAN, M. (2009). *The challenge of change. Start school improvement now!* Thousand Oaks, California: Sage.
- (2006). *Change theory. A force for school improvement*. Seminar series paper 157. Victoria: Centre for Strategic Education.
- (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*. 1, 1-23.
- HATCH, T. (2009). *Managing to change. How schools can survive (and sometimes thrive) in turbulent times*. Nueva York: Teachers College Press.
- HONIG, M.I. (2009). What works in defining “what works” in educational improvement: Lessons from educational policy implementation research. Directions for future research. En G. Sykes, B. Schneider y D. N. Plank (eds.), *Handbook of education policy research*. Nueva York: Routledge Publishers.
- (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. In M.I. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation. Confronting complexity*. Albany, NY: The State University of New York Press.
- MARCH, J. G. y J. P. OLSEN (1989). *Rediscovering institutions: the organizational basis of politics*. Nueva York: Free Press.
- MCDONNELL, L. M y R. F. ELMORE (1987). *Alternative policy instruments*. Santa Mónica, California: Center for Policy Research in Education.

- McLAUGHLIN, M. W. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16.
- y J. E. Talbert (2006). Developing Communities of Practice in Schools. En *Building school-based teacher learning communities: professional strategies to improve student achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- MEYER, J. y B. ROWAN (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.
- (1978). The structure of educational organizations. En J. Meyer *et al.*, *Environments and organizations*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- , J. BOLI y G. M. THOMAS (1994). Ontology and rationalization in the Western cultural account. En W. R. Scott, J. W. Scott *et al.* (eds.), *Institutional environments and organizations. Structural complexity and individualism*. Thousand Oaks: CA: Sage, pp. 9-27.
- ROWAN, B.; , R. CORRENTI, R. MILLER y E. CAMBURN (2009). *School improvement by design. Lessons from a study of comprehensive school reform programs*. ¿Ciudad?: Consortium for Policy Research in Education (CPRE).
- y C. G. MISKEL (1999). Institutional theory and the study of educational organizations. En J. Murphy y K. S. Louis (eds.), *Handbook of research in educational administration*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 359-384.
- SCOTT, W. R. (1994). Institutions and organizations. En W. R. Scott, J. W. Meyer *et al.* (eds.), *Institutional environments and organizations. Structural complexity and individualism*. Thousand Oaks, California: Sage, pp. 55-80.
- M. RUEF, P. J. MENDEL y C. A. CARONNA (2000). *Institutional change and healthcare organizations: from professional dominance to managed care*. Chicago: The University of Chicago Press.

- SIMON, H. (1947). *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organizations*. Nueva York: The Free Press, 4.^a edición.
- SMIRCICH, L. (1983). Organizations as shared meanings. En L. Pondy, P. J. Frost, G. Morgan y T. C. Dandridge (eds.), *Organizational symbolism*. Greenwich, Connecticut: JAI, pp. 55-65.
- SNYDER, J.; F. BOLIN y K. ZUMWALT (1992). Curriculum implementation. En P.W. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*. Nueva York: Macmillan.
- SPILLANE, J. P. (1999). *Standard deviation: How local schools misunderstood policy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (2004). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 143-175.
- y P. BURCH (2006). The institutional environment and instructional practice: Changing patterns of guidance and control in public schools. En H. Meyer y B. Rowan (eds.), *The new institutionalism in education*. Albany: State University of New York.
- TYACK, D. y L. CUBAN (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Anexo 1. Sobre la evaluación de aprendizajes

Cada evaluación aplicada estuvo compuesta por dos secciones, la primera dedicada a evaluar la comprensión lectora y la segunda a medir el logro en la producción de textos. En la sección de comprensión de lectura, la prueba consta de 26 ítems para sexto grado y de 27 para el de cuarto.

En la sección de producción de textos, en cuarto grado el alumno recibe una consigna para elaborar un texto narrativo, en función de una imagen que se le propone. Mientras que para el sexto grado las evaluaciones de forma 1 piden al alumno elaborar un texto narrativo a partir de tres opciones ofrecidas, las evaluaciones de forma 2 solicitan al alumno elaborar un texto de tipo argumentativo a partir de tres temas planteados.

Finalmente, cada prueba fue elaborada en función de los siguientes criterios:

1. Tipos de textos

La prueba presenta una variedad de tipos de textos¹ sugeridos en los lineamientos del Diseño Curricular Nacional del año 2005 para su trabajo en aula. Se incluyeron textos de tipo continuo y textos discontinuos. En la primera categoría se incluyeron los textos narrativos e informativos; en la segunda, cuadros de doble entrada y afiches. En esta clasificación, los textos de mayor complejidad eran los discontinuos.

2. Dimensiones de la comprensión lectora

De acuerdo con este criterio, se consideran tres dimensiones: la literal, la inferencial y la crítica. Cada ítem que se ubica en estas dimensiones

1 Si bien el Diseño Curricular Nacional del año 2005 sugiere trabajar todos estos tipos de textos, en los libros de Comunicación Integral, así como en el trabajo de aula, solo se trabajan textos de tipo narrativo (cuentos, leyendas, etcétera).

mide distintas habilidades. Por ejemplo, la dimensión literal busca medir la destreza del estudiante para ubicar información explícita en el texto, mientras que la dimensión inferencial busca conocer la capacidad del niño para obtener información implícita en el texto. Así, esta última dimensión implica una mayor capacidad en la lectura y comprensión de los textos. Por otro lado, la dimensión crítica busca medir la capacidad de separarse del texto, examinarlo y evaluarlo, para finalmente ofrecer una opinión fundamentada a partir de la información presente en el texto, pero también de su propia experiencia y conocimiento previo.

3. Niveles de dominio de logro requeridos²

Finalmente, el tercer criterio se refiere al nivel de logro de la competencia evaluada por el ítem. De acuerdo con este, los ítems se organizan en tres niveles: inicio, proceso y esperado, según el dominio de una habilidad que el niño debe mostrar para la edad y el grado de educación en que se encuentra. En este sentido, los ítems de inicio requieren que el alumno muestre habilidades asimiladas en el grado inmediatamente anterior; por ejemplo, si el niño evaluado es de cuarto grado, los ítems de inicio miden habilidades del tercer grado de primaria. Los ítems de nivel esperado miden el máximo dominio de una habilidad (en una competencia) por parte de un estudiante. Normalmente, los estudiantes deben alcanzar los niveles esperados al final de un año escolar. En el caso de la evaluación analizada, se espera haber obtenido estos resultados al final del año académico de cuarto y sexto grado.

2 Considerar los niveles de logro requeridos permite conocer el estado de dominio de una capacidad en particular para un momento específico del año, respecto al criterio establecido por las competencias del Currículo Nacional.

Anexo 2. Instrumentos. Monitoreo y evaluación docente

Ficha de observación del trabajo docente

<i>Fecha</i>	<i>Nombre del observador</i>
Nombre del docente	Nombre del centro educativo
Salón observado	Nombre de la comunidad
Hora de inicio de clase	
Hora de fin de clase	
# niños	Temas de clase
# de niñas	
Cálculo de horas de clase efectivas	

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Puntajes</i>	<i>Puntaje obtenido</i>
Clima y ambiente del aula	Hay en el aula al menos 5 rincones pedagógicos	1	
	La ambientación es funcional	1	
	El docente utiliza o interactúa con la ambientación una vez por lo menos	1	
	Existe ambientación en quechua	1	
	Distribución del mobiliario según características del aula	1	
	Limpieza del aula	1	
Competencias básicas del docente	Desplazamiento del docente	1	
	Agrupamiento de los alumnos	1	
	Algún tipo de maltrato físico, de género, a la comunidad, ironía a la familia		
Competencia de planificación de la sesión de clase	Existencia de unidad de aprendizaje	1	
	Existencia de plan de clase	0,5	
	Existencia de planes anteriores	1,5	
	Coherencia entre plan de clase y sesión observada	2	
	Actividad de introducción	1	
	Normas de convivencia	1	
	Presencia o no de materiales de clase	2	
	Pertinencia de los materiales de clase	1	
	Adecuado para los alumnos	1	
Registro de tiempos perdidos y cuánto se perdió			

Ficha de análisis de cintas

		Monitorco	
Colegio	Nombre del docente	Puntaje obtenido	
# de cassetes	Nombre del analista		
Fecha	Observador de la clase		
<i>Variables de evaluación</i>		<i>Indicadores</i>	<i>Puntajes obtenidos</i>
Clima y ambiente del aula	Fomenta la participación de los alumnos		1
Competencias básicas del docente	El docente ha sido claro en el dictado		0 a 3
	Se identifica coherencia entre el grado de los alumnos y los temas tratados en clase		0 a 3
	Introduce la sesión		0.5
	Introducción pertinente con las otras partes de la sesión		1
	Cierra la sesión de trabajo		0.5
	Cierre pertinente con las partes de la sesión		1
Competencias de planificación de la sesión de clase	Existe el momento de actividad significativa; contextualización		1
	Existe el momento de la actividad central		1
	Existe el momento de la aplicación, actividades complementarias o de refuerzo		1
	La clase ha sido dictada de manera ordenada		0 a 2
	Conexión entre los momentos de contextualización, actividad central y aplicación		0 a 4
	Existen al menos tres estrategias en la sesión observada		0 a 3
	Coherencia entre las estrategias utilizadas y los temas tratados		0 a 2
	Las estrategias utilizadas son pertinentes, según el grado de estudio de los alumnos		0 a 2
	El docente integra al menos 2 estrategias de áreas curriculares distintas		0 a 3
	El docente utiliza el quechua en la sesión y se identifica que el uso corresponde a una estrategia		0 a 2
El docente incorpora a la comunidad en al menos dos ejemplos durante la sesión		0 a 3	

Documento de evaluación del desempeño docente entregado a los participantes del programa

Desempeño docente: variables de evaluación

Dicho sistema ofrecerá información sobre el desempeño de los docentes en el aula. Para ello, el Programa de Intervención Educativa (PIE) propone un Indicador del Desempeño Docente compuesto por las siguientes variables de evaluación: clima y ambiente en el aula, competencias básicas docentes y competencias desarrolladas dentro de los procesos de capacitación del PIE.

La descripción de las variables de evaluación se detalla en los siguientes párrafos.

a) *Clima y ambiente de aula*

Variable compuesta por aquellos aspectos físicos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente en un salón de clases. Incluye, por parte del docente a cargo de un aula, asegurar aspectos materiales mínimos para ejercer su labor; por ejemplo, la organización y el uso del espacio disponible, el orden y la limpieza del mismo, y la ambientación del aula.

b) *Competencias básicas docentes*

Considera aquellas habilidades básicas que el docente debe poseer para un desarrollo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionadas directamente con capacidades adquiridas durante los procesos de formación inicial del profesional docente. Al mismo tiempo, estas se encuentran inscritas como requisitos normativos dentro del paradigma constructivista del aprendizaje asumido por el Ministerio de Educación en el currículo. Consideramos, por ello, los siguientes aspectos: responsabilidad, presentación ordenada de los

contenidos de un tema desarrollado en aula, claridad en el mensaje, fomento de la participación de los alumnos en su aprendizaje, evitar cualquier tipo de maltrato (físico, psicológico o emocional) de los alumnos, desplazamiento del docente, agrupamiento de los alumnos y coherencia del contenido tratado.

c) *Competencias desarrolladas en la capacitación del programa*

Esta variable se compone de dos aspectos directamente relacionados con las líneas de trabajo temático del componente de capacitación del programa. El primero se refiere a temas de planificación del proceso educativo dentro de una sesión de clase; y el segundo, a aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia de comunicación integral.

c1) Competencias de planificación de la sesión de clase

En cuanto a los temas de planificación del proceso educativo, se han considerado los aspectos relacionados a la planificación de las sesiones de clase, como distribución formal del tiempo, materiales preparados para la sesión de clase, ordenamiento de la sesión de clase, claridad en el mensaje, uso del tiempo, uso de estrategias, integración de áreas curriculares, avance curricular, incorporación de la comunidad y uso del quechua durante la clase.

c2) Competencias específicas de capacitación de comunicación integral

Los aspectos relacionados con la competencia de comunicación integral se supeditan a los contenidos y las competencias que se desarrollan durante los módulos de capacitación. Esta situación hace que el énfasis en los procesos de evaluación y comprobación de los mismos sea variable a lo largo del año.

Metodología. Momentos de evaluación

Momentos de evaluación: capacitación, acompañamiento y monitoreo

La evaluación del desempeño docente se hace efectiva mediante la evaluación en tres momentos: la capacitación, el acompañamiento y el monitoreo. El programa ha construido para cada uno de estos momentos un conjunto de indicadores de evaluación y puntajes asignados a estos, los cuales permiten realizar un proceso objetivo y cuantificable de información que luego construye el indicador del desempeño docente. A continuación explicamos cada momento evaluativo y posteriormente mostramos los cuadros con la información detallada sobre la relación entre variables, indicadores y puntajes asignados.

a) *Capacitación*

La capacitación es un espacio diseñado para que los profesores participantes en el programa adquieran un conjunto de capacidades, habilidades y destrezas orientadas a fortalecer el trabajo que realizan en el aula. Por ello, requiere como condición básica no solo su participación sino un compromiso manifiesto con el trabajo realizado en las sesiones de capacitación.

Los indicadores de evaluación considerados para la observación y el registro durante los módulos de capacitación mantienen una estrecha relación con las mencionadas condiciones requeridas para el trabajo.

b) *Acompañamiento*

Dentro del marco del proceso de evaluación del desempeño docente, el acompañamiento ofrece espacios de retroalimentación directa por parte del equipo de capacitación del programa a cada docente participante. Al mismo tiempo, este proceso busca ofrecer información confiable sobre un

conjunto de aspectos pedagógicos de los sistemas educativos intervenidos por el programa; de manera especial, aquella información relacionada con la actuación pedagógica del docente en las aulas de primaria.

c) *Monitoreo*

El proceso de monitoreo medirá de cerca la actuación pedagógica del docente durante una sesión de clase.

VARIABLES, INDICADORES Y PUNTAJES DE EVALUACIÓN POR MOMENTO EVALUATIVO

Cada indicador asigna un puntaje, que puede ser de tres tipos:

a) *Puntaje dicotómico*

Otorga puntos cuando se comprueba que lo que se busca observar está presente o es aplicado por el docente; de lo contrario, el puntaje es cero. Existe una variación, conformada por aquellos puntajes cuyo peso cambia a lo largo de los procesos de evaluación anuales.

b) *Puntaje gradual*

Este indicador puntúa de acuerdo con un rango que va de un puntaje mínimo a uno máximo.

c) *Puntaje negativo*

Es el que resta puntos al docente evaluado.

A continuación mostramos los puntajes establecidos para los procesos de evaluación del desempeño docente, organizados por momentos evaluativos. En cada cuadro encontramos las variables de evaluación y los indicadores; de igual modo, su valor en cada proceso (primer proceso evaluativo, segundo y tercero). Los valores son diferentes, pues la capacitación es distinta en cada proceso.

Momento evaluativo: capacitación

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción del indicador</i>	<i>Puntaje</i>		
			<i>Primer proceso</i>	<i>Segundo proceso</i>	<i>Tercer proceso</i>
Competencias básicas docentes	Asistencia a las capacitaciones	Se otorga dos puntos a quien no ha faltado ninguna vez a los módulos de capacitación. No se otorga puntos si registró una falta.	2	2	2
<i>Subtotal</i>			2	2	2

Momento evaluativo: acompañamiento

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción del indicador</i>	<i>Puntaje</i>		
			<i>Primer proceso</i>	<i>Segundo proceso</i>	<i>Tercer proceso</i>
Limpieza	Limpieza del aula.		1	1	1
Orden de las clases	Mide el nivel de orden físico de las clases.		1	1	1
Clima y ambiente de aula	Trato del docente	Constata si existe algún tipo de maltrato por parte del profesor con sus alumnos. Si se constata que el profesor tiene este comportamiento, el puntaje es cero; si no presenta ningún maltrato se le otorga un punto.	1	1	1
	Uso del espacio	Presencia de organización del espacio por parte del profesor para la realización de su clase.	1	1	1
	Secuencia de clase	Presencia o no de una secuencia ordenada de clase.	1	2	3
Competencias de planificación de la sesión de clase	Presencia de la unidad de aprendizaje	Este indicador comprueba si el docente ha realizado el proceso de programación de la unidad de aprendizaje (siendo que esta es la base de la organización de los procesos de enseñanza por parte del docente). Este tipo de puntaje busca comprobar la existencia o no de lo requerido por la evaluación.	0	2	4
	Presencia de estrategias metodológicas	Este indicador comprueba si el docente ha aplicado durante su clase alguna estrategia metodológica que refuerce el trabajo del área que se ha observado.	0	2	4
<i>Subtotal</i>			5	10	15

Momento evaluativo: monitoreo
Instrumento de observación

<i>VARIABLES DE EVALUACIÓN</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR</i>	<i>PUNTAJE</i>		
			<i>PRIMER PROCESO</i>	<i>SEGUNDO PROCESO</i>	<i>TERCER PROCESO</i>
	Hay en el aula al menos cinco rincones pedagógicos	Comprueba la existencia, como parte de la ambientación del aula, de al menos cinco rincones pedagógicos. Se entiende por rincón pedagógico un área donde los docentes presentan los trabajos realizados o motivaciones sobre un área de desarrollo pedagógico.	1	1	1
	La ambientación es funcional	Comprueba si la ambientación cumple una función pedagógica (no decorativa).	1	1	1
	El docente utiliza o interactúa con la ambientación una vez por lo menos	Comprueba si el docente, durante el desarrollo de su clase, usa los recursos de ambientación.	1	1	1
Clima y ambiente del aula	Existe ambientación en quechua	Comprueba si existe ambientación en quechua.	1	1	1
	Distribución del mobiliario según características del aula	Observa la forma de organización y aprovechamiento del espacio con que cuenta el profesor. El desorden y el apiñamiento son signos de poca organización del espacio disponible.	1	1	1
	Limpieza del aula	Mide el nivel de limpieza del salón de clases, así como prácticas de la misma promovidas por el docente.	1	1	1

Momento evaluativo: monitoreo
Instrumento de observación

<i>VARIABLES DE EVALUACIÓN</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR</i>	<i>PUNTAJE</i>		
			<i>PRIMER PROCESO</i>	<i>SEGUNDO PROCESO</i>	<i>TERCER PROCESO</i>
Competencias básicas del docente	Desplazamiento del docente	A través de este indicador se observan los patrones de desplazamiento docente. De esta manera, se puede determinar si el docente se acerca al trabajo del alumno desde una perspectiva más bien activa de su labor. Lo contrario implicaría una aproximación más bien frontal o tradicional.	1	1	1
	Agrupamiento de los alumnos	Este indicador comprueba las formas de agrupamiento de los alumnos y si estas formas favorecen los trabajos en grupo, y la interacción entre los alumnos y el docente. En una lógica de pedagogía activa.	1	1	1
Competencia de planificación de la sesión de clase	Algún tipo de maltrato físico, de género, a la comunidad, ironía a la familia	Este indicador mide la presencia o no de cualquier tipo de nivel de maltrato generado de parte del profesor a sus alumnos. Su sola presencia disminuye 5 puntos.	- 2	- 5	- 5
	Existencia de unidad de aprendizaje	Comprueba si el docente realizó o no la programación de la unidad de aprendizaje.	1	1	1
Existencia de planes anteriores	Existencia de plan de clase	Comprueba si el docente ha realizado el plan de clase de la clase monitoreada.	0,5	0,5	0,5
	Existencia de planes anteriores	Comprueba la existencia de una secuencia de planes de clase anteriores al observado.	1,5	1,5	1,5

Momento evaluativo: monitoreo
Instrumento de observación

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción del indicador</i>	<i>Puntaje</i>		
			<i>Primer proceso</i>	<i>Segundo proceso</i>	<i>Tercer proceso</i>
	Coherencia entre plan de clase y sesión observada	Mide la coherencia entre lo realizado por el docente y lo planificado en el plan de clase.	2	2	2
	Actividad de introducción	Presencia o no de actividades de introducción de la sesión de clase, entendiéndolas como toma de lista, oración, canción para iniciar la clase o cualquier forma de inicio que sea constante.	1	1	1
Competencia de planificación de la sesión de clase	Normas de convivencia	Observa si el docente recuerda, al inicio o durante el proceso pedagógico de la clase, las normas de orden, respeto y comportamiento previamente definidas.	1	1	1
	Presencia o no de materiales de clase*	Mide la presencia durante el proceso de desarrollo de la clase de materiales preparados para la misma.	2	2	2
	Pertinencia de los materiales de clase	Mide el nivel de pertinencia de los materiales, obteniéndolo a partir de la coherencia entre material y tema de clase desarrollado.	1	1	1
	Adecuado para los alumnos	Mide la adecuación de los materiales al grado en el que se trabaja el tema o contenido.	1	1	1
	Registro de tiempos perdidos y cuánto se perdió	Registra los tiempos perdidos sin propósito pedagógico alguno, como, por ejemplo, interrupciones, salidas de la clase sin motivo, atención a padres, etcétera. Por cada interrupción se descuenta 0,5 de punto.	-0,5	-0,5	-0,5
<i>Subtotal</i>			<i>19</i>	<i>19</i>	<i>19</i>

* Existe una posibilidad que debe ser considerada: si al planificar la clase se optó por no usar materiales didácticos, y esto lo comprueba el observador, los puntos se otorgan.

Instrumento de análisis de cintas

<i>VARIABLES DE EVALUACIÓN</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR</i>	<i>PUNTAJE</i>		
			<i>PRIMER PROCESO</i>	<i>SEGUNDO PROCESO</i>	<i>TERCER PROCESO</i>
Clima y ambiente del aula	Fomenta la participación de los alumnos	Este indicador mide los niveles de participación o interacción buscada o provocada por el profesor a través de preguntas formuladas a los alumnos. El puntaje asignado se otorga si el docente genera intervenciones cuatro veces durante la clase observada.	1	1	1
Competencias básicas del docente	El docente ha sido claro en el dictado	Mide el nivel de claridad de la exposición de los contenidos desarrollados durante la sesión de clase. Se mide a través de un puntaje escalonado de logro.	0 a 3	0 a 3	0 a 3
	Se identifica coherencia entre el grado de los alumnos y los temas tratados en clase	Este indicador mide el nivel de alineamiento entre el grado observado y la forma de tratamiento de los temas de la clase. El puntaje asignado registra el nivel de logro alcanzado.	0 a 3	0 a 3	0 a 3
Competencias de planificación de la sesión de clase	Introduce la sesión	Comprobar si el docente introduce o no la sesión de trabajo.	0,5	0,5	0,5
	Introducción pertinente con las otras partes de la sesión	Comprobar si la introducción guarda relación con los demás momentos desarrollados de la clase. Este indicador se coloca una vez observada la clase.	1	1	1
	Cierra la sesión de trabajo	Comprobar si hay algún tipo de cierre de la sesión de trabajo.	0,5	0,5	0,5
	Cierre pertinente con las partes de la sesión	El indicador comprueba si el cierre tiene relación con lo trabajado durante las clases.	1	1	1

Instrumento de análisis de cintas

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción del indicador</i>	<i>Puntaje</i>		
			<i>Primer proceso</i>	<i>Segundo proceso</i>	<i>Tercer proceso</i>
	Cierre pertinente con las partes de la sesión	El indicador comprueba si el cierre tiene relación con lo trabajado durante las clases.	1	1	1
	Existe el momento de actividad significativa; contextualización	Comprueba si existe el momento inicial de la sesión de clase observada.	1	1	1
	Existe el momento de la actividad central	Comprueba si se da una actividad central.	1	1	1
	Existe el momento de la aplicación, actividades complementarias o de refuerzo	Comprueba si el docente promueve actividades de aplicación y refuerzo a los contenidos trabajados durante la sesión de clase.	1	1	1
Competencias de planificación de la sesión de clase	La clase ha sido dictada de manera ordenada	Comprueba si el docente ha realizado la clase respetando un orden interno (de acuerdo a los momentos).	0 a 2	0 a 2	0 a 2
	Conexión entre los momentos de contextualización, actividad central y aplicación.	Mide el nivel de conexión o consistencia interna entre los distintos momentos desarrollados durante la clase observada. El puntaje es escalonado cada dos puntos.	0 a 4	0 a 4	0 a 4
	Existen al menos tres estrategias en la sesión observada	Comprueba si durante el desarrollo de una sesión de clase el docente incorpora en su trabajo estrategias de mejoramiento de su enseñanza.	0 a 3	0 a 3	0 a 3
	Coherencia entre las estrategias utilizadas y los temas tratados	Mide el alineamiento entre la estrategia usada y los temas desarrollados por el docente en clase.	0 a 2	0 a 2	0 a 2

Instrumento de análisis de cintas

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción del indicador</i>	<i>Puntaje</i>		
			<i>Primer proceso</i>	<i>Segundo proceso</i>	<i>Tercer proceso</i>
	Las estrategias utilizadas son pertinentes según el grado de estudio de los alumnos	Comprueba si las estrategias desarrolladas responden al grado de estudio de los alumnos. Se gradúa este puntaje de acuerdo con el logro observado.	0 a 2	0 a 2	0 a 2
	El docente integra al menos dos estrategias de áreas curriculares distintas	Comprueba que durante la clase observada el docente ha logrado integrar dos áreas curriculares. El puntaje asignado dependerá del nivel de logro de integración.	0 a 3	0 a 3	0 a 3
Competencias de planificación de la sesión de clase	Si el docente utiliza el quechua en la sesión y se identifica que el uso corresponde a una estrategia.	Mide los niveles de integración del uso del quechua como estrategia que ayude o colabore al trabajo pedagógico realizado en el aula. Quedan descartadas aquellas ocasiones en las que se comprueba el uso del quechua pero sin intencionalidad pedagógica. Este tipo de puntaje mide el nivel de logro alcanzado por el profesor.	0 a 2	0 a 2	0 a 2
	El docente incorpora a la comunidad en al menos dos ejemplos durante la sesión	Este indicador mide los niveles logrados de diversificación curricular. Esta se comprueba a través de las menciones de ejemplos de la comunidad en los procesos de desarrollo de los diversos contenidos curriculares. El puntaje es de tipo nivel de logro alcanzado.	0 a 3	0 a 3	0 a 3
<i>Subtotal</i>			<i>34</i>	<i>34</i>	<i>34</i>