

# INFORME DE EVALUACIÓN INTERMEDIA DEL PROYECTO RED INTEGRAL DE ESCUELAS

Licitación N° FMA-045-10- PRODUCTO 2

19/01/2011

Presentado por Magali Mora Lorenzi

## RESUMEN EJECUTIVO

Como parte del servicio de consultoría requerido por la Asociación Antamina (Licitación N° FMA-045-10), se presenta el informe de Evaluación del Proyecto Red Integral de Escuelas – PRIE. El actual informe corresponde al Producto 2 de dicha solicitud y presenta los resultados del estudio de evaluación realizado al mencionado proyecto, el cual incluye un análisis de su pertinencia técnica, de los niveles de avance y de las perspectivas de sostenibilidad del proyecto.

El estudio de evaluación fue desarrollado con una metodología cualitativa, adecuándose a los requerimientos y plazos establecidos. Si bien los hallazgos llegan a identificar logros alcanzados y aspectos pendientes asociados con los indicadores del proyecto, no pretenden llegar a conclusiones sobre aspectos cuantitativos.

En cuanto a la pertinencia del proyecto, se puede señalar que el PRIE cuenta con un alta nivel de aceptación entre los beneficiarios directos, lo cual incluye las propuestas y al equipo executor de las mismas. A nivel del análisis del diseño de su propuesta técnica, si bien se encuentra que la formulación principal (hipótesis del proyecto) es pertinente, el diseño de los componentes presenta algunas dificultades relacionadas con la formulación de los objetivos e indicadores y la descripción de las estrategias. La revisión de estos aspectos debería contribuir a la clarificación de la intervención misma.

En cuanto al grado de avance del proyecto, se puede decir que en casi todos los aspectos hay algún indicio de avance. El Componente Gestión Educativa en Red y el Componente Monitoreo, Medición y Evaluación serían los que menos logros mostrarían, mientras que el Componente Desarrollo de Capacidades evidenciaría mayores signos de avance, coincidiendo con los énfasis identificados en la intervención del 2010.

Sobre el nivel de avance en el desarrollo de capacidades de los actores, se puede decir, a partir de lo reportado por los actores, que los directores muestran avances en cuanto a una actitud más abierta a la participación docente en la escuela, una mejor organización de sus documentos de gestión y la realización de algunas actividades de evaluación; sin embargo, sobre este último punto, aún no habría un manejo adecuado de las nociones y procesos. El grupo de padres y madres entrevistado refiere una mejor comunicación con sus hijos, un mejor trato y comportamientos tendientes a brindarles mayor apoyo para la realización de tareas y el desarrollo de aprendizajes en general; sin embargo, aún sería necesario extender la influencia del proyecto a una proporción mayor de familias. Los docentes evidenciarían, asimismo, una mejor actitud y trato hacia sus estudiantes y la incorporación en su práctica de nuevas estrategias metodológicas, asociadas con los planes Leo y Pienso; los niveles de manejo de estas últimas, serían variable, encontrándose en los casos observados que existen aún dificultades en el manejo de algunos procesos. Los especialistas de UGEL habrían tenido una participación más formal que activa en los talleres de capacitación, por lo cual, los casos en que se reportan avances, podrían considerarse como anecdóticos aún.

Sobre las perspectivas de sostenibilidad se puede decir que si bien existen elementos interesantes, tales como un alto grado de apropiación de los actores y relaciones adecuadas con las autoridades educativas y locales, existe aún mucho trabajo que realizar. Entre las recomendaciones se puede mencionar la necesidad de realizar acciones de incidencia con las DRE y el gobierno regional, de dialogar con otras propuestas innovadoras, sobre todo con las del MED; de incorporar a aliados estratégicos diversos. Y de pasar de una perspectiva individual del desarrollo de capacidades a otra que incorpore lo institucional. También se presentan recomendaciones vinculadas con la organización y funcionamiento del PRIE.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN
I. OBJETIVO DEL ESTUDIO
II. METODOLOGÍA EMPLEADA
2.1 POBLACIÓN Y MUESTRA
2.3 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA
2.4 INSTRUMENTOS
2.5 DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO
III. RESULTADOS: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
IV. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

## INTRODUCCIÓN

La Asociación Antamina solicitó mediante la Licitación N° FMA-045-10 un servicio de consultoría para la realización de la Evaluación del Proyecto Red Integral de Escuelas – PRIE. El actual informe corresponde al Producto 2 de dicha solicitud y presenta los resultados del estudio de evaluación realizado al mencionado proyecto, el cual incluye un análisis de su pertinencia técnica, de los niveles de avance y de las perspectivas de sostenibilidad del proyecto.

El informe está dividido en 4 partes: la primera presente los objetivos del estudio, la segunda la metodología empleada, la tercera los resultados y la cuarta las conclusiones y recomendaciones.

El Proyecto Red Integral de Escuelas – PRIE forma parte del Programa Construyendo Escuelas Exitosas, iniciativa del Instituto Peruano de Acción Empresarial (IPAE). Se ejecuta desde finales del 2008 hasta la actualidad en 3 provincias de la Región Ancash, con el auspicio de la Asociación Antamina. De acuerdo al documento de la propuesta técnica del proyecto, tiene como objetivo principal conseguir “Mejoras significativas en la retención y logros de aprendizaje de niños y niñas de primer a sexto grado de en las provincias de Huarmey, Recuay y Bolognesi”, para lo cual se han planteado 3 líneas de acción que se concretan a través de los 3 componentes del proyecto: (i) Gestión educativa en red (2) Desarrollo de capacidades y (iii) Monitoreo, medición y evaluación”.

El proyecto beneficia a los actores educativos de las 3 provincias mencionadas, lo cual incluye a 103 IIEE organizadas en 14 redes escolares, 10 especialistas de UGEL, 103 directores, 289 docentes y más de 4 mil estudiantes. También son beneficiarios directos las familias de los estudiantes.

Para su implementación, el proyecto cuenta con un equipo técnico local, el que está conformado por una gerente de proyecto, un administrador de proyecto, especialistas en Gestión, Comunicación, Matemática, Monitoreo y Evaluación y un especialista en Tecnologías de la Información. Este equipo opera en la ciudad de Huaraz y cuenta con equipos de campo en cada una de las provincias, conformados en cada caso por un monitor responsable y coordinadores, estos últimos a cargo de los actores de sus respectivas redes (escuelas, docentes, directivos y familias). El equipo técnico local reporta a la Dirección Escuela de Directores y Gestión Educativa (EDyGE).

Las actividades del proyecto están organizadas en función de los componentes mencionados e incluyen capacitaciones a docentes vinculadas con la aplicación de los denominados Planes Leo y Pienso, los cuales concretizan la propuesta pedagógica del proyecto en Comunicación y Matemática. Así también se desarrollan capacitaciones a directivos en aspectos de gestión y liderazgo bajo la perspectiva de los 6 factores de éxito, enfoque que orienta la propuesta de gestión de las escuelas exitosas. En ambos casos (docentes y a directivos), las capacitaciones se organizan a través de Diplomados. Se desarrollan, asimismo, acciones de sensibilización y capacitación a las familias para promover su participación y apoyo a los estudiantes desde el rol que les compete. Las acciones de capacitación incluyen un componente de acompañamiento y monitoreo, el cual implica la realización de visitas in situ a directivos, docentes y familias.

Es importante señalar que la presente evaluación ha sido planteada y ejecutada tomando en cuenta los plazos y requerimientos solicitados en los términos de referencia. De esta manera, constituye un estudio cualitativo que si bien recurre a tablas de frecuencia y porcentaje como una forma de identificar probables tendencias, debido al tamaño de la muestra, no pretende llegar a conclusiones cuantitativas sobre el proyecto. Tanto la revisión de la propuesta del proyecto desde el punto de vista de su consistencia técnica, como el análisis de la información

cualitativa recogida a partir de las observaciones de clases, los testimonios y percepciones de los beneficiarios directos y de los miembros del equipo del PRIE, constituyen una fuente importante para identificar los logros alcanzados, los pendientes, así como los factores que facilitan y dificultan el avance hacia el logro de los objetivos planteados. Las conclusiones y recomendaciones del presente estudio tienen la intención de contribuir a realizar los ajustes necesarios para garantizar una intervención que lleve al logro de los cambios esperados.

Es necesario señalar que, si bien se planificó realizar el trabajo de campo en las 3 provincias, éste no pudo concretarse en el caso de Recuay debido a disturbios sociales producidos durante las fechas programadas. El paro de comunero inicialmente convocado para 2 días, se amplió más tiempo de lo previsto y se extendió por toda la región. Si bien la consultora se trasladó a la zona en las fechas acordadas con el equipo de Asociación Antamina, el bloqueo de carreteras y el enfrentamiento entre pobladores y autoridades hizo inviable el trabajo de campo, a lo cual se sumó la suspensión de clases en varias localidades. Por esta razón, la única información con la que se cuenta de la Provincia de Recuay es la reportada por las coordinadoras y monitora, con quienes se sostuvo una reunión posteriormente en la ciudad de Lima.

## I. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Se identificaron los siguientes objetivos de evaluación:

- Evaluar el nivel de pertinencia de la propuesta técnica del proyecto para el logro de los cambios esperados.
- Conocer el grado de avance del proyecto, así como los factores que han facilitado y/o dificultado el avance
- Evaluar las perspectivas de sostenibilidad de los logros alcanzados.

Los objetivos anteriores se desagregaron en las siguientes variables de evaluación:

OBJETIVOS	VARIABLES
(a) Evaluar el nivel de pertinencia de la propuesta técnica del proyecto para el logro de los cambios esperados.	• Nivel de pertinencia de los componentes planteados pertinentes para el logro del objetivo principal.
	• Nivel de pertinencia de las estrategias propuestas para la implementación de cada componente.
	• Nivel de pertinencia del equipo técnico del proyecto para el logro de los objetivos.
(b) Conocer el grado de avance del proyecto, así como los factores que han facilitado y/o dificultado el avance	• Grado de avance del objetivo principal.
	• Grado de avance de cada componente.
(c) Evaluar las perspectivas de sostenibilidad de los logros alcanzados.	• Grado de apropiación de los actores de las propuestas del proyecto
	• Grado de desarrollo en los actores de las capacidades necesarias para la sostenibilidad del proyecto.
	• Condiciones políticas, institucionales y organizacionales

## II. METODOLOGÍA EMPLEADA

Tomando en cuenta los plazos y condiciones del estudio se planteó un estudio un estudio de gabinete de la propuesta técnica del proyecto y un estudio de campo de carácter cualitativo.

### 2.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

#### POBLACIÓN

La población del proyecto está conformada por 103 IIEE, 14 redes, 4097 estudiantes, 103 directores, 289 docentes pertenecientes a dichas IIEE y 10 especialistas de UGEL de las provincias de Recuay, Huarmey y Bolognesi, Región Ancash. La tabla siguiente describe la distribución de la población del proyecto de acuerdo a provincia y actor:

**DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DEL PRIE SEGÚN ACTOR Y PROVINCIA**

PROVINCIAS	REDES	IIEE	ESTUDIANTES	ESPECIALISTA	DIRECTIVOS	DOCENTES
BOLOGNESI	5	41	2126	4	41	131
RECUAY	5	33	631	2	33	73
HUARMEY		29	1340	4	29	85
TOTAL	4	103	4097	10	103	289

\*Elaboración a partir del resumen ejecutivo del PRIE

**MUESTRA**

Para el estudio de campo se recurrió a una muestra no probabilística de tipo intencional, la cual fue seleccionada en un primer momento por el equipo de la Asociación de Antamina y luego parcialmente modificada por los monitores de los equipos locales, para garantizar la viabilidad del trabajo<sup>1</sup>. Asimismo, las oportunidades presentadas facilitaron la inclusión de algunos actores adicionales, lo cual incrementó en algunos casos la muestra prevista. Cada provincia constituyó una sub muestra; al interior de cada una de las cuales se realizó la selección de los siguientes actores: especialistas de UGEL, representantes de red, IIEE, directores, docentes, familias y estudiantes. La provincia de Recuay no participó en el trabajo de campo debido a razones anteriormente señaladas<sup>2</sup>.

**2.3 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA**

Como se puede apreciar, se visitó un total de 10 IIEE en ambas provincias, 5 en cada caso.

**DISTRIBUCIÓN DE IIEE VISITADAS SEGÚN PROVINCIA**

PROVINCIA	Nº
Bolognesi	5
Huarmey	5
TOTAL	10

**LISTADO DE IIEE VISITADAS POR PROVINCIA**

PROVINCIA	IIEE
BOLOGNESI	32226
	32227 Virgen de Fátima
	86216 San Miguel
	86225
	86211 Coronel Bolognesi
HUARMEY	Industrial Piloto Miguel Grau
	Madre Teresa de Calcuta
	88109 Alfonso Ugarte
	88238 Huamba Alta
	88256 Lampi

<sup>1</sup> Tanto la dificultad en el acceso a las IIEE como también el paro de comuneros llevaron a realizar algunas modificaciones a la muestra inicial, las cuales fueron informadas al equipo de la Asociación Antamina.

<sup>2</sup> En la introducción se señala el paro regional convocado en las fechas programadas para las visitas, el cual se extendió más tiempo de lo previsto.

En estas 10 IIEE se realizaron 14 observaciones de clase, 6 en Bolognesi y 8 en Huarmey.

DISTRIBUCIÓN DE LAS AULAS OBSERVADAS SEGÚN PROVINCIA

PROVINCIA	Nº AULAS
Bolognesi	6
Huarmey	8
TOTAL	14

DISTRIBUCIÓN DE AULAS OBSERVADAS SEGÚN RED E IIEE POR PROVINCIA

PROVINCIA	RED	IE	Nº
HUARMEY	RED 11 PUERTO HUARMEY	Industrial Piloto Miguel Grau	2
		Madre Teresa de Calcuta	1
	RED 12 CULEBRAS	88109 Alfonso Ugarte	2
	RED 13 VALLE HUARMEY	88238 Huamba Alta	2
BOLOGNESI	RED 14 COCHAPETI	88256 Lampi	1
		RED 1 HUALLANCA	32226
		32227 Virgen de Fátima	1
	RED 2 AQUIA	86216	2
	RED 3 HUASTA- PALLÓN	86225	1
	RED 4 CHIQUIAN –HUASTA	86211 Coronel Bolognesi	1
	TOTAL OBSERVACIONES		14

La tabla siguiente muestra que la mayoría de aulas observadas fueron polidocentes (9), seguidas por aulas multigrado (4). Sólo se pudo observar 1 aula unidocente, en la provincia de Huarmey.

	Huarmey	Bolognesi	Total
Unidocente	1	0	1
Multigrado	3	1	4
Polidocente	4	5	9
TOTAL			14

Se trabajó con una muestra de 10 docentes - 4 en Bolognesi y 6 en Huarmey- y 9 directores -4 en Bolognesi y 5 en Huarmey.

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE DOCENTES Y DIRECTORES SEGÚN PROVINCIA

	DOCENTES	DIRECTORES
BOLOGNESI	4	4
HUARMEY	6	5
TOTAL	10	9

Asimismo, la muestra incluyó a 2 especialistas de UGEL – 1 de cada provincia – y 4 representantes de red – 2 de Huarney y 2 de Bolognesi.

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE ESPECIALISTAS DE UGEL Y REPRESENTANTES DE RED SEGÚN PROVINCIA

	ESPECIALISTAS UGEL	REPRESENTANTES RED
BOLOGNESI	1	2
HUARMEY	1	2
TOTAL	2	4

Participaron de la muestra un total de 50 padres y/o madres y 40 estudiantes de las escuelas visitadas. La distribución por provincia se muestra en la siguiente tabla:

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE ESTUDIANTES Y FAMILIAS SEGÚN PROVINCIA

	ESTUDIANTES	PADRES/MADRES
BOLOGNESI	20	20
HUARMEY	20	30
TOTAL	40	50

## 2.4 INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados fueron principalmente de tipo cualitativo incluyendo entrevistas semi estructuradas y en profundidad, grupos focales y guías de observación de aula.

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A DIRECTIVOS	Instrumento con ítems de formato cerrado y abierto estructurada en función de las variables de la evaluación e indicadores del proyecto.
ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A DOCENTES	Instrumento con ítems de formato cerrado y abierto elaborada a partir de las variables de evaluación e indicadores del proyecto.
GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULA	Orientado principalmente a registrar el nivel de manejo de los docentes de las estrategias metodológicas vinculadas a las áreas de CI y PLM. Incluye principalmente ítems de formato cerrado.
GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES	Guía de pautas con preguntas abiertas que explora sobre las variables de evaluación pertinentes.
GRUPO FOCAL CON FAMILIAS	Guía de pautas con preguntas abiertas que explora sobre las variables de evaluación pertinentes.
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A FUNCIONARIOS DE LA UGEL	Herramienta con ítems de formato cerrado y abierto elaborada a partir de las variables de evaluación e indicadores del proyecto.
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A REPRESENTANTE DE RED	Herramienta con ítems de formato cerrado y abierto elaborada a partir de las variables de evaluación e indicadores del proyecto.
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD EQUIPO TÉCNICO DEL PROYECTO <sup>3</sup>	Aplicada a los equipos del proyecto, tanto a los del equipo local como a los equipos operativo de cada provincia. A través de éstas se buscó incorporar la perspectiva de los ejecutores.

<sup>3</sup> Si bien el equipo del proyecto no es parte de la población del PRIE, como parte del estudio se incorporaron entrevistas grupales al equipo técnico de Huaraz, a los coordinadores de cada provincia y entrevistas individuales a los monitores.

TABLA CONSOLIDADA DE INSTRUMENTOS APLICADOS

INSTRUMENTOS	HUARMEY	BOLOGNESI	RECUAY	TOTAL
Guía de observ. aula	8	6	-	14
Entrev. docentes	6	4	-	10
Entrev. directivos	5	4	-	9
Entrev. representante Red	2	2	-	4
Entrevista especialista UGEL	1	1	-	2
Entrevista a monitor	1	1	-	2
Entrevista a coordinadores	1	1	1	3
Grupos focales con familias	2	2	-	4
Grupos focales con estudiantes	2	2	-	4

## 2.5 DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se desarrolló entre el 29 y el 10 de diciembre del 2010. Fue inicialmente planificado para ser desarrollado en las 3 provincias en las que se ejecuta el proyecto. Esto no fue posible debido a que en las fechas planificadas para el trabajo en la Provincia de Recuay se produjo el bloqueo de las carreteras de acceso a la zona debido a reclamos de los comuneros. Esta situación, que se había previsto para 2 días, se extendió por más tiempo. Si bien se realizó el viaje a Recuay y se intentó visitar escuelas, la situación social se complicó al punto de poner en peligro la integridad física de la consultora. Las autoridades locales recomendaron la salida de la zona de manera inmediata. Se intentó realizar un segundo viaje, pero éste no se concretó debido a que, según informes del equipo local del proyecto, las clases habían culminado o habían sido suspendidas en la gran mayoría de escuelas participantes en el proyecto.

Ante estas circunstancias, se recabó información en 2 provincias: Huarmey y Bolognesi. En ambas, se visitaron escuelas, se realizaron los grupos focales con familias y estudiantes y se aplicaron las entrevistas con pequeñas variaciones respecto a lo planificado.

En la provincia de Huarmey se inició el trabajo el día miércoles 01 de diciembre, arribando a medio día a la zona. Durante la tarde se sostuvieron reuniones con integrantes del equipo local para coordinar las visitas a escuelas y entrevistas que se realizarían al día siguiente. Asimismo, se entrevistó al Monitor de la provincia.

El segundo día se visitaron 2 escuelas: La IE 88256 Lampi de la Red Cochapetí y la IE Madre Teresa de Calcuta de la Red Puerto Huarmey. Debido a que el personal del PRIE, como parte de sus actividades planificadas, se encontraba aplicando las pruebas de evaluación de salida a los estudiantes, las observaciones de aula se realizaron luego de las 10 am. Se aprovechó las primeras horas para aplicar las entrevistas a docentes y directora, coincidiendo éstas en algunos casos debido a que se trataba de una escuela unidocente y otra multigrado. Asimismo, en la escuela de Cochapetí se realizó un grupo focal con los estudiantes.

Por la tarde se realizó la entrevista a una representante de Red y se sostuvieron reuniones con los coordinadores para la realización de visitas siguientes.

El tercer día se visitó la IE Alfonso Ugarte de la Red Culebras, en la cual se realizaron las observaciones de clase, entrevista a docente y entrevista a director. También se realizó un grupo focal con familias.

El cuarto día de trabajo se visitaron las IIEE Industrial Piloto Miguel Grau de la Red Puerto Huarmey y 88238 Huamba Alta de la Red Valle Huarmey, realizando observaciones de clase y entrevistas a docentes y grupos focales con familias. En la escuela de Huamba Alta se realizó además la entrevista al director y un grupo focal con estudiantes.

En el caso de Bolognesi, el paro convocado por comuneros de la zona afectó el desarrollo de las actividades planificadas, sobre todo, el de los últimos días.

Al igual que en Huarmey, en Bolognesi las primeras actividades consistieron en reuniones con el monitor y el equipo de coordinadores, en las cuales se coordinó las visitas a escuelas y las entrevistas a realizar. Asimismo, se realizó la entrevista con el Monitor a cargo de la provincia.

El segundo día se visitó la IE 86225 de la Red Huasta, en la cual se realizó la observación de clase, se aplicó la entrevista a la docente y se desarrolló un grupo focal con estudiantes. No se pudo realizar la entrevista al director porque no se encontraba en la institución. Por la tarde se realizó la entrevista a los coordinadores del PRIE.

El tercer día se visitó la IE 86226 de la Red Aquia, donde se entrevistó al director y se observaron las clases del aula de segundo grado hasta la hora del recreo; no se pudo continuar con la observación y tampoco entrevistar a la profesora, ya que solicitó permiso por motivos familiares. Ante esto, se decidió observar el aula del sexto grado. Por la tarde se realizó el grupo focal con familias de la red Aquia. Este día también se realizó la entrevista al representante de Red Aquia.

El cuarto día no fue posible el traslado a la escuela programada (Red N°1 Huallanca) por motivos del paro convocado en la región, así que se aprovechó para entrevistar a 2 representantes de red. Así también, se logró ubicar y entrevistar a la profesora de la IE 86226, quien el día de la visita se ausentó por motivos familiares. Ante las circunstancias del paro, se coordinó con el monitor y con el coordinador de la Red N°1, el cambio de las instituciones a visitar, a fin de garantizar el desarrollo del trabajo pendiente en la zona.

El quinto día el trabajo se realizó en Red Huallanca, en las IIEE 32226 y 32227. En el primer caso se entrevistó a la directora, a un docente y se ingresó a observar el aula de segundo grado. En la segunda escuela (IE 32227 “Virgen de Fátima”), se observó el aula de segundo grado y por la tarde, se realizó el grupo focal con familias.

El último día se visitó la IE 86211 “Coronel Bolognesi” de la Red Chiquián. Se inició con la entrevista al director, para luego realizar la observación del aula de tercer grado. Asimismo, se aplicó la entrevista a un docente y por la tarde se desarrolló el grupo focal con estudiantes. Al final del día se realizó la entrevista al especialista de UGEL.

En la provincia de Recuay no se pudo realizar las visitas a escuelas ni las entrevistas planificadas. Sólo fue posible reunirse con el equipo operativo conformado por las coordinadoras y la monitora de la provincia, entrevista que fue realizada en la ciudad de Lima.

### III. RESULTADOS: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información será analizada en función de los tres objetivos planteados para el estudio, los cuales se desagregan en variables que se detallan en la siguiente matriz:

OBJETIVOS	VARIABLES	FUENTES DE INFORMACIÓN
IV. Evaluar el nivel de pertinencia de la propuesta técnica del proyecto para el logro de los cambios esperados.	• Nivel de pertinencia de los componentes planteados pertinentes para el logro del objetivo principal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis documental, informes del PRIE</li> <li>• Entrevistas</li> </ul>
	• Nivel de pertinencia de las estrategias propuestas para la implementación de cada componente.	
	• Nivel de pertinencia del equipo técnico del proyecto para el logro de los objetivos.	
V. Conocer el grado de avance del proyecto, así como los factores que han facilitado y/o dificultado el avance	• Grado de avance del objetivo principal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas y grupos focales.</li> <li>• Observaciones de clases</li> <li>• Informes de campo</li> </ul>
	• Grado de avance de cada componente.	
VI. Evaluar las perspectivas de sostenibilidad de los logros alcanzados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de apropiación de los actores de las propuestas del proyecto</li> <li>• Grado de desarrollo en los actores de las capacidades necesarias para la sostenibilidad del proyecto.</li> <li>• Condiciones políticas, institucionales y organizacionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informes del PRIE</li> <li>• Entrevistas y grupos focales</li> </ul>

El análisis sobre el nivel de pertinencia de la propuesta técnica del proyecto buscará mostrar evidencias que lleven a concluir sobre la adecuación conceptual de las propuestas y de su implementación en la práctica para el logro de los cambios esperados. Para esto, se analizarán básicamente los documentos, examinando la coherencia de los planteamientos y las formas en que se concretan. En algunos casos se recurrirá a información reportada por los actores, así como a sus percepciones y testimonios. El nivel de pertinencia del equipo técnico será evaluado, asimismo, considerando las opiniones y valoraciones generales expresadas a través de las entrevistas realizadas, tanto a los actores como al equipo técnico del proyecto.

Para evaluar el grado de avance de los objetivos del proyecto, es decir, los resultados obtenidos hasta el momento, se utilizarán las evaluaciones de los beneficiarios principales, así como los diversos testimonios de los integrantes del equipo de campo. Así también, un insumo principal serán las observaciones en aula realizadas a la aplicación de las estrategias metodológicas y los informes de los investigadores de campo.

Las perspectivas de sostenibilidad del proyecto, es decir, el análisis de las condiciones actuales como punto de partida para predecir las probabilidades de continuidad de la propuesta en el futuro, se examinarán tomando en cuenta las opiniones, percepciones y testimonios de los actores del proyecto, tanto beneficiarios directos como los integrantes del equipo.

### 3.1 PERTINENCIA DE LA PROPUESTA TÉCNICA DEL PROYECTO PARA EL LOGRO DE LOS CAMBIOS ESPERADOS

En esta parte se intentará contestar qué tan pertinente o adecuada es la propuesta del PRIE para el logro de sus objetivos planteados. Se empezará analizando la pertinencia de los planteamientos asociados al objetivo principal, para luego pasar al análisis de los componentes. Esto, se realizará desde 2 perspectivas: los testimonios y percepciones de los actores involucrados (en los casos en que sea pertinente) y el análisis de la consistencia interna de la propuesta.

#### 3.1.1 NIVEL DE PERTINENCIA DE LOS COMPONENTES PLANTEADOS PERTINENTES PARA EL LOGRO DEL OBJETIVO PRINCIPAL

El nivel de pertinencia de los componentes planteados para el logro del objetivo principal se abordará desde las percepciones que tienen los actores del PRIE y desde el análisis de consistencia de su hipótesis principal.

- Percepciones del PRIE desde la perspectiva de los actores

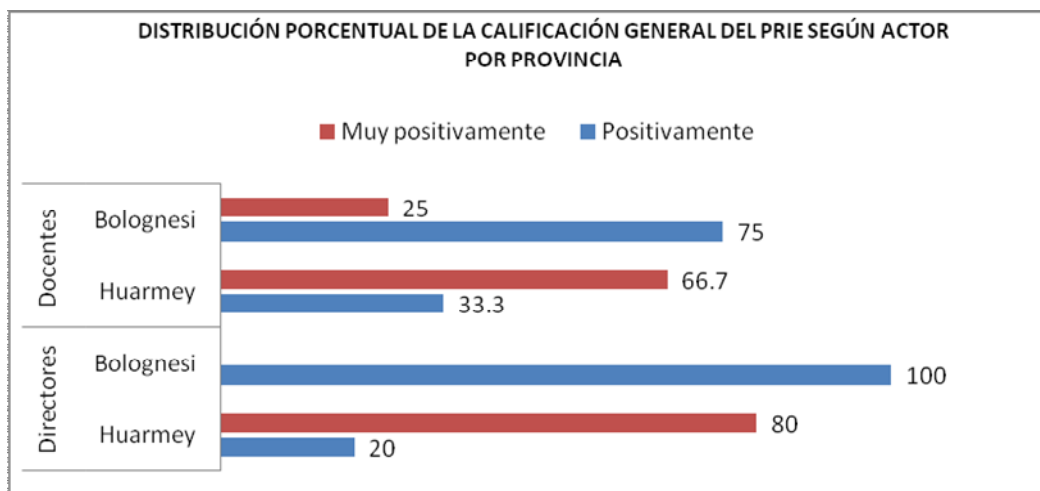
Se pidió tanto a docentes como a directores que calificaran de manera global al PRIE en una escala de 4 puntos que iba desde “Muy positivamente” hasta “Negativamente”.

Como se puede observar en la siguiente tabla, la calificación que ambos actores otorgan al proyecto es favorable, oscilando entre “Positivamente” (56% directores y 50% docentes) y “Muy positivamente” (44% directores y 50% docentes).

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA CALIFICACIÓN GENERAL DEL PRIE SEGÚN ACTOR

	DIRECTORES		DOCENTES	
	Nº	%	Nº	%
Positivamente	5	55,6	5	50.0
Muy positivamente	4	44,4	5	50.0
Total	9	100,0	10	100.0

Como se aprecia en el gráfico, en Huarmey se presentan con más frecuencia calificaciones de “Muy positivamente”.



Las razones más frecuentes, tanto de docentes como de directores para calificar al PRIE positivamente están asociadas con la mejora de los aprendizajes en estudiantes (56% directores y 30% docentes) y en docentes (56% directores y 30% docentes). Otras razones para la aprobación del PRIE son las estrategias novedosas vinculadas con los Planes Leo y Pienso (44% directores y 20% docentes), el trabajo realizado con las familias (11% directivos y 20% docentes). Los directores señalan además la contribución en el fortalecimiento de la gestión (11%) y los materiales brindados (11%).

RAZONES DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DAN PARA SUS CALIFICACIONES DEL PRIE

RAZONES	DIRECTORES		DOCENTES	
	Nº	%	Nº	%
Mejora en aprendizajes de estudiantes	5	56%	3	30%
Mejora de desempeño de docentes/capacitaciones docentes	5	56%	3	30%
Por estrategias novedosas /planes Leo y Pienso	4	44%	2	20%
Trato/buena relación con profesionales	1	11%		
Trabajo con familias	1	11%	2	20%
Han contribuido a fortalecer la gestión	1	11%		
Materiales brindado	1	11%		
Otra	2	22%		
TOTAL	20	222%	10	100%

- Análisis de la consistencia de la propuesta principal

Además de la opinión de los actores sobre el proyecto, que explora la pertinencia en la medida en que cumple con sus expectativas, se examinó la pertinencia de los componentes planteados para el logro del objetivo del proyecto. Para esto último se partió por identificar el supuesto central de la propuesta, de acuerdo a lo expuesto en el documento de la propuesta técnica del PRIE.

El propósito u objetivo principal, del cual se hace cargo el proyecto, es: “Mejoras significativas en la retención y logros de aprendizaje de niños y niñas de primer a sexto grado de en las provincias de Huarmey, Recuay y Bolognesi”. Para lograr esto se plantean 3 objetivos específicos<sup>4</sup> que podríamos también denominar resultados previos o intermedios:

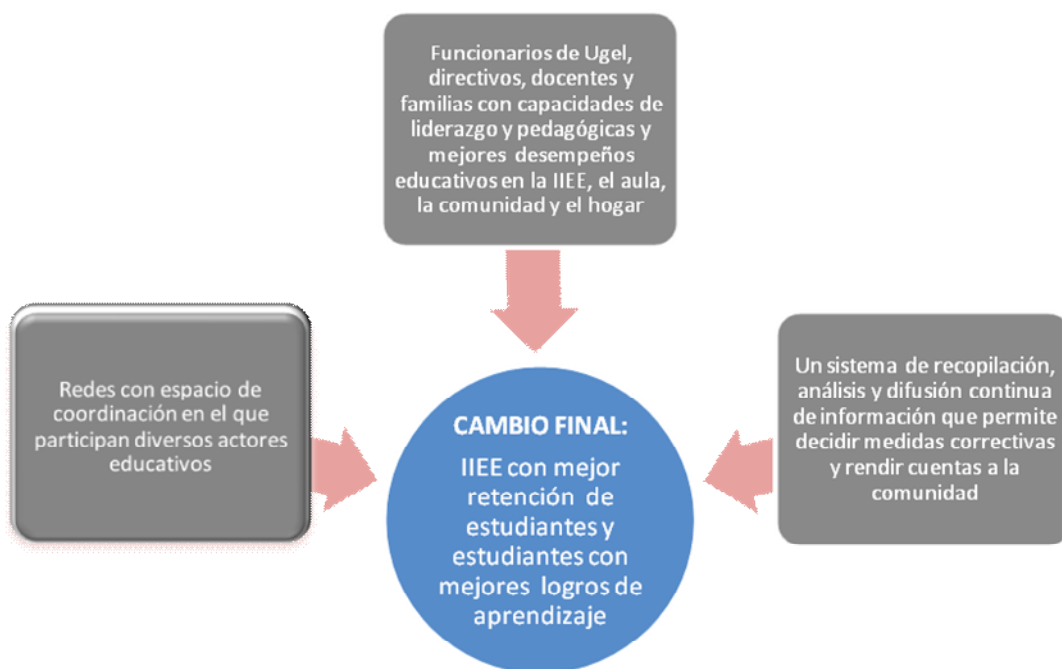
- ✓ C.1. Cada Red cuenta con un espacio de coordinación en el que participan directores de escuelas primarias, padres de familia, autoridades locales, representantes del sector privado y otros aliados estratégicos (Gestión educativa en red).
- ✓ C.2. Funcionarios de la UGEL, directivos, docentes y familias han desarrollado capacidades de liderazgo y pedagógicas y mejorado su desempeño educativo en la escuela, el aula, la comunidad y el hogar (Desarrollo de capacidades).

<sup>4</sup> Si bien en el documento oficial existe un 4to objetivo específico referido al Voluntariado empresarial, en conversaciones con los representantes de la Asociación Antamina se comunicó que este objetivo no se había implementado, por lo que quedaba excluido de la evaluación.

- ✓ C.3. Existe un sistema de recopilación, análisis y difusión continua de información sobre las necesidades y desempeño de los beneficiarios y sobre los resultados de las acciones emprendidas por el Proyecto que permite decidir medidas correctivas y rendir cuentas a la comunidad (Monitoreo, medición y evaluación).

A partir de lo anterior, se puede deducir que el supuesto principal del proyecto es la siguiente<sup>5</sup>:

Si se logra que las redes cuente con un espacio de coordinación de los distintos actores educativos, se desarrollan capacidades pedagógicas y de liderazgo en los diferentes actores involucrados y se logra el funcionamiento de un sistema de recopilación, análisis y difusión de información que permita la toma de decisiones adecuada y redición de cuentas a los actores, entonces se mejorará significativamente la retención de los niños y niñas en las escuelas, así como sus logros de aprendizaje. Esta hipótesis se puede describir gráficamente de la siguiente manera<sup>6</sup>:



Una primera observación está referida al objetivo principal, el cual expresa simultáneamente 2 cambios, que si bien están relacionados, no necesariamente tienen el mismo nivel: la mejora en los logros de aprendizaje y de la retención de los estudiantes en las IIEE. Por lo general, las mejoras en los aprendizajes traen como consecuencia una mayor retención de estudiantes, razón por la cual la tasa o índice de retención suele ser utilizada como un indicador más que como un resultado. De esta manera, sería recomendable que la formulación del objetivo principal del proyecto se focalice en la mejora de aprendizajes como cambio esperado.

Sobre la relación entre resultados intermedios (objetivos específicos) y cambio final esperado (propósito del proyecto) se encuentra que el planteamiento es coherente desde un punto de vista conceptual. Variables como el trabajo colaborativo de las escuelas en redes, el uso de la información de las evaluaciones<sup>7</sup>, el desempeño docente<sup>8</sup> y

<sup>5</sup> Para facilitar el análisis, se prescindirá de los datos específicos sobre los grados y la zona de intervención.

<sup>6</sup> Se resumen y parafrasean los objetivos a manera de cambios esperados.

<sup>7</sup> PREAL. Los rankings de escuelas como forma de entregar información sobre calidad educativa. Observatorio Regional de Políticas de Evaluación Educativa. Boletín monográfico. N°17, Agosto 2010

la participación de la familias y la comunidad en el proceso educativo, tienen relevancia en la literatura asociadas a la mejora de los aprendizajes y de las IIEE en general; así como también forman parte de las principales propuestas para el mejoramiento los aprendizajes y la calidad educativa.

Sin embargo, cuando se examinan los indicadores y en algunos casos, las estrategias de los componentes, se encuentra algunos cruces que afectan la manera de entenderlos. En el caso del Componente 1 (Gestión educativa en red), se aprecia que sus indicadores están muy orientados a la evaluación, lo cual hace que en parte se asemeje al Componente 3 (Monitoreo, medición y evaluación). Así también, en el Componente 2 (Desarrollo de Capacidades) incluye indicadores muy específicos o poco pertinentes que interfieren en la definición del resultado esperado; es el caso, por ejemplo de “Al término del segundo año, un 40% de los participantes en los Diplomados intercambia mensajes, documentos e ideas en el campus virtual (...)”. De esta manera, si bien las variables planteadas son relevantes al cambio que se espera conseguir, se presenten algunas dificultades en la conceptualización de las mismas, como veremos con mayor detalle en el análisis de cada componente.

### 3.1.2 NIVEL DE PERTINENCIA DE LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS COMPONENTES

#### ✓ Pertinencia del Componente 1: Gestión educativa en red

El análisis de la pertinencia del componente se realizará en 2 momentos: en el primero, explorará en qué medida se han ejecutado las propuestas planteadas, lo cual puede ser considerado como indicio de su aceptación por parte de los beneficiarios; en un segundo momento, se realizará el análisis de la consistencia del componente, su formulación, las estrategias planteadas y sus respectivos indicadores.

- Una aproximación al nivel de ejecución de la propuesta de acuerdo a lo reportado por los actores

En esta parte se presentan algunos resultados vinculados con los niveles de ejecución y/o de funcionamiento de la propuesta de gestión, considerando los 3 niveles de gestión que plantea la propuesta de gestión. De esta manera, se indagó con los directores, en qué actividades de las redes habían participado (coordinación a nivel de red); cuántas reuniones había realizado el CONEI en el año (IE) y si funcionaban los Círculos de Éxito en sus IIEE (aula).

Sobre el primer punto (actividades de la red en las que han participado- nivel de coordinación), tal como muestra la tabla posterior, se encontró que la actividad más frecuentemente mencionada fueron los pasacalles realizados como parte del lanzamiento del proyecto (44%) y en segundo lugar, las Reuniones para la elaboración de PEI/coordinación del trabajo de gestión (33%). Las Reuniones de monitoreo sólo son nombradas por 2 directores (22%), en la misma proporción que las Reuniones/capacitaciones de docentes y los Talleres de diversificación curricular (22% en cada caso). Otras actividades mencionadas se muestran en la tabla.

---

<sup>8</sup> Hunt, Bárbara. Efectividad del Desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Documentos PREAL. Marzo, 2009

ACTIVIDADES DE LAS REDES EDUCATIVAS EN LA QUE LOS DIRECTORES  
REPORTAN HABER PARTICIPADO

	Nº	%
Pasacalle de lanzamiento del proyecto	4	44
Reuniones para elaboración de PEI de red/coordinar el trabajo de gestión	3	33
Reuniones de monitoreo	2	22
Reuniones /capacitaciones de docentes	2	22
Taller de diversificación curricular de directores/"elaboración" del DCN	2	22
Reunión de directores (no específica)	1	11
Elaboración de planes de trabajo de padres de familia /capacitaciones a familias	1	11
Festival de cuentos y concurso de conocimientos	1	11
TOTAL	16	178

En el análisis por provincia se encuentra que la actividad más mencionada son los pasacalles, tanto en Huarmey como en Bolognesi. En los otros casos existen diferencias importantes. Por ejemplo, en Bolognesi se presentan todos los casos que mencionan las "Reuniones para la elaboración de PEI/coordinación del trabajo de gestión" o las "Reuniones de monitoreo". Así también, que en Huarmey se presentan los 2 casos en que se mencionan los "Talleres de diversificación" como parte del actividades de las redes educativas del proyecto.

ACTIVIDADES DE LAS REDES EDUCATIVAS EN LA QUE LOS DIRECTORES  
REPORTAN HABER PARTICIPADO POR PROVINCIA

	HUARMEY		BOLOGNESI	
	Nº	% casos	Nº	% casos
Pasacalle de lanzamiento del proyecto	2	40	2	50
Reuniones para elaboración de PEI de red/coordinar el trabajo de gestión		-	3	75
Reuniones de monitoreo		-	2	50
Reuniones /capacitaciones de docentes	1	20	1	25
Reunión de directores (no específica)	1	20	-	0
Elaboración de planes de trabajo de padres de familia /capacitaciones a familias	1	20		
Festival de cuentos y concurso de conocimientos	1	20	-	0
Taller de diversificación curricular de directores/"elaboración" del DCN	2	40	-	0
TOTAL	7	140	8	200

n= 5 (Huarmey), n= 4 (Bolognesi)

Respecto al segundo nivel de la gestión educativa en redes, se indagó sobre el número de reuniones que había tenido el CONEI en el año en cada escuela<sup>9</sup>, encontrando que la mayoría de directores reportaron 3 o más reuniones en el año. Sólo en una escuela de Bolognesi se reporta haber tenido entre 1 y 2 reuniones en el año y en otra de Huarmey, que no existe el CONEI.

<sup>9</sup> En este caso, dado que el CONEI es una instancia normada, no se consideró relevante indagar sobre su conformación.

NÚMERO DE REUNIONES DEL CONEI DESARROLLADAS EN EL AÑO  
EN LAS IIEE VISITADAS

	Nº	%
Ninguna / No hay CONEI	1	11.1
1 a 2	1	11.1
3 a 4	3	33.3
Más de 4	4	44.4
Total	9	100

Vinculado con el tercer nivel de la gestión educativa en red, se preguntó si en las escuelas funcionaban los denominados Círculos de Éxito, encontrando que en la mayor parte de casos, los directores no identificaban el término. Sólo 4 directores de las 9 (2 de cada provincia) afirmaron que sí funcionaban en su escuela.

FUNCIONAMIENTO DE LOS CÍRCULOS DE ÉXITO  
EN LAS IIEE VISITADAS

	Nº	%
Si	4	44.4
No identifican	5	55.6
Total	9	100

- Análisis de la consistencia del componente

El objetivo específico relacionado con este componente dice: “Cada Red cuenta con un espacio de coordinación en el que participan directores de escuelas primarias, padres de familia, autoridades locales, representantes del sector privado y otros aliados estratégicos”.

Asimismo, la propuesta técnica del PRIE señala respecto de la estrategia de este componente, que éste descansa “en el fortalecimiento de los factores de éxito”, los cuales describe de la siguiente manera:

1. La organización de grupos de escuelas rurales en redes que aprenden y se apoyan entre sí, las cuales se organizan en tres niveles de funcionamiento que son: E-1 Coordinación de Red, E-2 Dirección de Escuela Exitosa y E-3 Círculos del Éxito.
2. El liderazgo del director, quien construye una visión y misión compartidas, y que impulsa y motiva a toda la comunidad hacia el logro de las mismas.
3. El trabajo de los equipos docentes, basado en un sólido dominio de los enfoques pedagógicos contemporáneos para el desarrollo de la lectoescritura y el pensamiento matemático, así como en una relación de respeto y confianza hacia las niñas y niños.
4. El involucramiento de las familias para apoyar desde el hogar los procesos educativos.
5. El establecimiento de alianzas con las instituciones y organizaciones de la comunidad, así como con las distintas instancias de gestión del sistema educativo.
6. Una cultura de calidad

Un primer punto a observar es que, de acuerdo a la descripción de la estrategia, el componente no sólo alude a la gestión educativa en red. La red sería sólo uno de los niveles de gestión, el cual se cimentaría en la gestión de la IE y en la gestión del aula. Los factores de éxito serían los principios que desarrollan un enfoque de gestión, los cuales deberían atravesar los 3 niveles. Sin embargo, más allá de mencionarse los factores de éxito, la propuesta técnica no describe una estrategia para lograr que la gestión en los 3 niveles sea desarrollada bajo este enfoque.

Otra observación sobre el Componente 1 está relacionada con la formulación o redacción de su objetivo, que no da cuenta del cambio que en el fondo se deja entrever, referido a mejorar la gestión educativa. Contar con “un espacio de coordinación” sería un logro inicial en la perspectiva mayor de lograr una gestión educativa orientada por los factores de éxito.

Los indicadores del componente (descritos en la siguiente tabla), si bien delimitan ámbitos de relevancia respecto de la gestión educativa (la red, la IE y las familias), no son los más apropiados para evaluar si se está produciendo el cambio esperado en torno a la mejora de la gestión, ya que se quedan en “acciones” relacionadas con la planificación y el monitoreo. El indicador vinculado a familias, tal como está formulado, es similar al indicador del desarrollo de capacidades en familias<sup>10</sup> (Componente 2) e incluso parece más apropiado para éste último.

INDICADORES DEL COMPONENTE 1: GESTIÓN EDUCATIVA EN RED (2DO AÑO)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Al término del año escolar 2010, cada Red ha establecido metas y acciones para el segundo año, monitoreado su cumplimiento, tomado decisiones en el proceso y rendido cuentas de los resultados alcanzados a la comunidad</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Al término del año escolar 2010, equipos directivos de 103 escuelas han supervisado el cumplimiento de la misión y objetivos de su PEI y Plan Lector e incorporado la propuesta pedagógica de Pensamiento Lógico-Matemático del Proyecto a su PCC.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Al término del segundo año, un 20% de padres, madres o apoderados brindan apoyo a sus hijos en el hogar para mejorar sus logros de aprendizaje en comprensión lectora, producción de escritos y pensamiento lógico-matemático.</li> </ul>

De acuerdo al análisis anterior, sería necesario realizar reajustes al Componente 1: en su formulación, recuperando el cambio referido a la mejora de la gestión; en la descripción de su estrategia, precisando la forma en que se plantea lograr el cambio esperado; y en la definición de sus indicadores, identificando indicadores que ayuden a conocer si se ha producido el cambio esperado (o los cambios parciales esperados en el proceso).

#### ✓ Pertinencia del Componente 2: Desarrollo de capacidades

Para examinar la pertinencia del componente de Desarrollo de capacidades, en primer lugar, se presentan los resultados de las apreciaciones que los actores tienen de las estrategias principales en cada caso: los diplomados de gestión y pedagogía, las capacitaciones o diploma dirigido a las familias y las visitas de acompañamiento. En segundo lugar, se presenta el análisis de la consistencia del componente.

#### • Opiniones de los beneficiarios sobre las estrategias para el desarrollo de capacidades

Se indagó entre los actores, sus percepciones y valoraciones sobre las principales estrategias para el desarrollo de capacidades: los diplomados dirigidos a docentes, directores y especialistas de UGEL (Diplomado de Gestión y Diplomado de Pedagogía), el diploma dirigido a familias y las visitas de acompañamiento.

#### o Los diplomados de gestión y pedagogía

A continuación se presenta la valoración que tanto docentes como directores realizaron de los respectivos diplomados en los que participaron. Para lo anterior, se pidió a la muestra de ambos actores que calificaran los diplomados en los que habían participado: Diplomado de gestión en el caso de los directores y Diplomado

<sup>10</sup> Este dice: “Al término del segundo año, un 40% de los padres, madres y apoderados capacitados propician el diálogo en la familia, mejoran hábitos y rutinas en el hogar que apoyan el aprendizaje escolar y realizan actividades que estimulan hábitos y habilidades matemáticas de sus hijos e hijas”

de pedagogía en el caso de los docentes. La calificación fue realizada en una escala de 4 puntos que oscilaba entre “Muy bueno” y “Malo”.

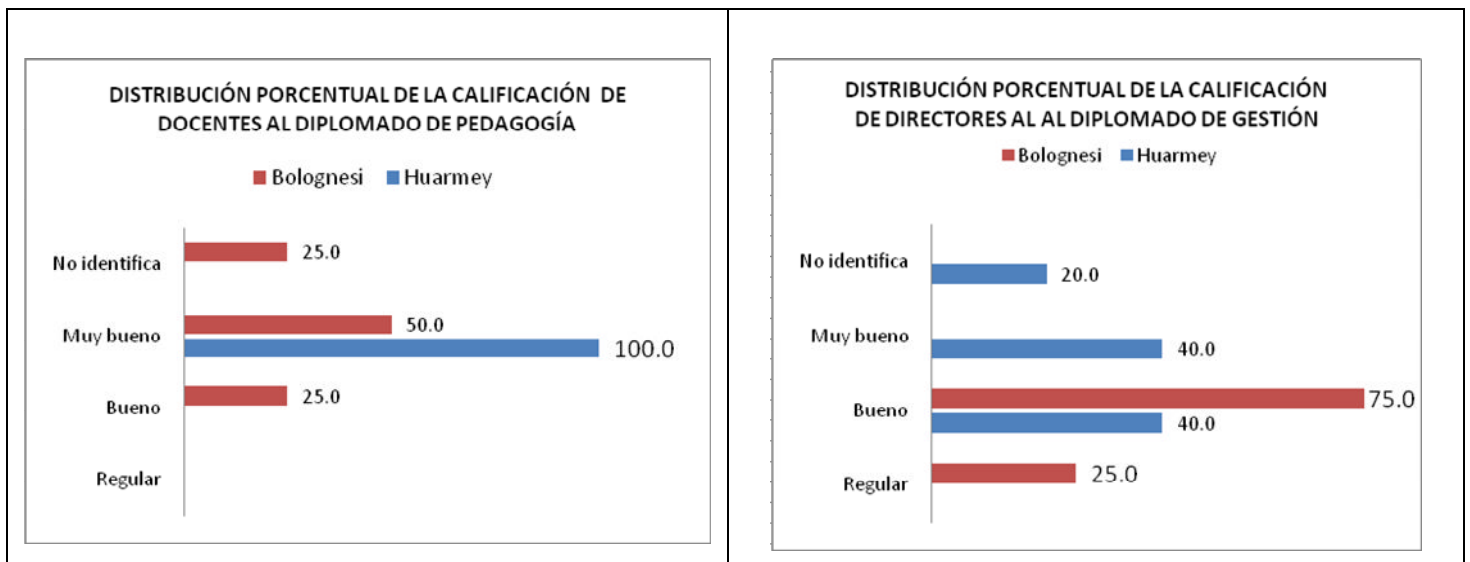
Como se observa en la tabla, al menos un director y un docente no calificaron los diplomados, en un caso por no haber participado (1 director) y en el otro por no identificarlo.

De manera global, las calificaciones atribuidas a los diplomados son positivas. Es de notar que los docentes tienden a evaluar de manera más positiva el diplomado en el que participaron (80% lo califica como “Muy bueno”), en comparación a los directores (56% lo evalúa como “Bueno”). También es importante notar que un director de la Provincia de Bolognesi califica el Diplomado de gestión como “Regular”, señalando que es necesario aumentar el número de capacitaciones y profundizar el tratamiento de los documentos de gestión.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA CALIFICACIÓN DE LOS DIPLOMADOS DIRIGIDOS A DIRECTORES Y DOCENTES

	Diplomado de gestión Directores		Diplomado de Pedagogía Docentes	
	Nº	%	Nº	%
<b>Regular</b>	1	11.1	-	-
<b>Bueno</b>	5	55.6	1	10.0
<b>Muy bueno</b>	2	22.2	8	80.0
<b>No participo/no identifica</b>	1	11.1	1	10.0
	9	100.0	10	100.0

En general, en Huarmey tiende a evaluarse de manera más positiva ambos diplomados, especialmente el de pedagogía, tal como se observa en los gráficos posteriores.



Los aspectos que tanto docentes como directores sugieren para mejorar los diplomados están relacionados con cuestiones organizativas y con la incorporación de temáticas que consideran relevantes.

En el caso de los directores, sugieren modificar los días de desarrollo de los talleres para garantizar la presencia de los participantes, así como también que los talleres se desarrollen de manera más continua. Se

señala también que se les brinde más materiales y que se mejore el proceso de gestión y ejecución en general. Los docentes también señalan la necesidad de que se desarrollen más talleres, que se mejoren las coordinaciones con los locales donde se llevan a cabo estos, que las visitas de acompañamiento sean más seguidas y que se proporcione más material. Además se propone que la calificación sea anual y que haya continuidad del equipo técnico para evitar atrasos.

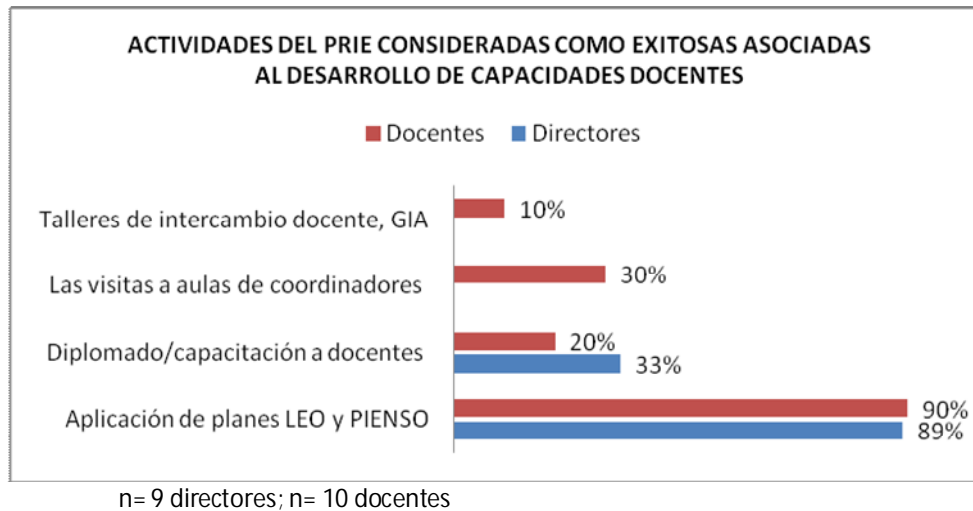
En relación a las temáticas mencionadas para el Diplomado de gestión se sugiere profundizar la asesoría en la elaboración de los documentos de gestión, trabajar aspectos generales de las normativas y aspectos referidos a las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos. Es importante señalar que más de una tercera parte de directores reconoce como uno de los logros importantes del diplomado es haber organizado o elaborado los documentos de gestión.

Los docentes sugieren incorporar el trabajo con niños/as con problemas de aprendizaje, abordar otras áreas curriculares y adecuar el trabajo a la realidad de las escuelas.

#### ASPECTOS A MEJORAR EN LOS DIPLOMADOS

Diplomado de gestión		Diplomado de pedagogía	
	% casos		% casos
<b>VINCULADO CON ASPECTOS ORGANIZATIVOS</b>		<b>VINCULADO CON ASPECTOS ORGANIZATIVOS</b>	
Talleres más continuos/más capacitaciones	38%	Visitas más seguidas de coordinadores/as	25%
Modificaría los días en que se desarrollan los talleres (no fines de semana)	13%	Mejorar las coordinaciones para los locales de capacitaciones	13%
Proporcionar más material educativo	13%	Mayor capacitación/más talleres	13%
Mejoraría el proceso de gestión y ejecución	13%	Más materiales	13%
<b>VINCULADO CON TEMATICAS</b>		Que calificación sea anual	13%
Asesorar/mejorar la elaboración de documentos de gestión (PEI, PAT, reglamento)	25%	Continuidad de equipo técnico para evitar atrasos	13%
Trabajar relaciones interpersonales/resolución de conflictos	13%	<b>VINCULADO CON TEMATICAS</b>	
Trabajar aspectos generales de las normativas	13%	Trabajar la identificación y abordaje de niños/as con problemas	13%
<b>TOTAL</b>	163%	Abordar otras áreas curriculares	13%
		Mayor adecuación a la realidad	13%
		<b>TOTAL</b>	163%

Así también es importante señalar que las capacitaciones a docentes son consideradas como una de las actividades exitosas del PRIE, tanto por docentes (33%) como por directores (20%):



#### o El Diploma a familias

En general, se puede afirmar que la valoración que los padres y madres tienen de las capacitaciones en las que han participado es positiva. Se suelen señalar los efectos positivos que ésta han tenido en el cambio de actitudes hacia la escuela y hacia sus hijos:

*“Bueno a mi si me pareció bonito, porque (...) hasta a mí me sirvió. Porque mi hija me hablaba, me hablaba, yo quería hacer mis cosas y no le tomaba atención. Y en esa parte aprendí, sí, que verdaderamente ... que nosotras como mamás, estemos pendientes de lo que le pasa, de lo que te esté preguntando I (...) aprendí que ahora, cualquier cosa que me pregunte mi hija, ya siempre darle su tiempo” (Grupo focal familias, Huarney)*

*“Este proyecto no solamente gana al niño. Ahora ya hace que nosotros nos importe, porque sus preguntas ya tenemos que estar orientándoles, y algunas cosas que no sabemos ya venimos a preguntarle a la profesora” (Grupo focal familias, Huarney).*

La metodología empleada en los talleres con familias habría permitido a los padres “ponerse en el lugar de sus hijos/as”, posibilitando una mayor comprensión de la perspectiva del niño/a y facilitando el cambio de actitud:

*... y aparte de esto, PRIE nos enseña a nosotros como padres, que cuando haya reuniones... hacemos el papel como si fuéramos niños; porque a veces nosotros cuando los hijos nos traen unas buenas notas (...) no nos preocupamos por ellos. (...) dejan los cuadernos y nosotros no revisamos ni nada de eso. Tampoco, no le tenemos confianza, cuando traen buenas notas decimos “de repente te copiaste”. En cambio la señorita nos está haciendo tomar conciencia”*

Una de las dificultades que se señala para la asistencia a los talleres serían las ocupaciones tanto laborales como domésticas que tienen las madres y padres. Los niños y niñas habrían desempeñado un rol importante para promover la asistencia inicial de los padres y madres a los talleres:

*“... Yo trabajo y yo vengo a pedir permiso y no participo... a veces no tengo tiempo” (Grupo focal familias, Huarmey)*

*“Es que nos mandaban a los niños “vayan a traer a sus mamas”. Nosotros no pensábamos que era una reunión con la señorita... a veces estábamos a medio cocinar dejábamos la cocina y nos veníamos y acá nos tenía 1 hora hasta mas y ya dejamos de cocinar” (Grupo focal familias, Huarmey)*

o Las visitas de acompañamiento

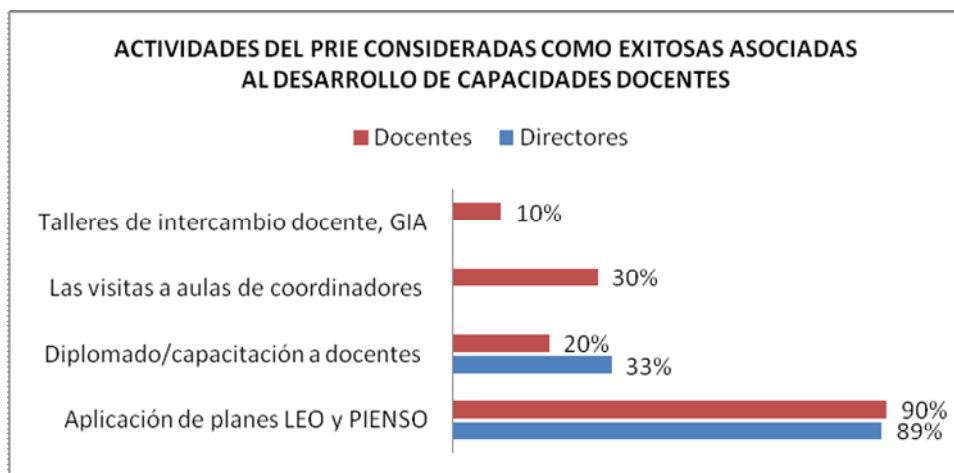
Las visitas de acompañamiento y monitoreo, de acuerdo a la información recogida, son una estrategia fundamental para la implementación del proyecto. Uno de sus principales objetivos sería complementar los procesos formativos iniciados en las capacitaciones grupales (talleres, jornadas y encuentros) y garantizar que se experimenten en la práctica. En este sentido y a la luz de las experiencias desarrolladas por otros proyectos, se considera relevante valorar las visitas de acompañamiento como una estrategia para el desarrollo de capacidades, tal como la reconocen varios actores del proyecto:

*“Entre ambas estrategias cual considera que ha sido la más exitosa ¿cual elegiría la estrategia de visitas o del diplomado?”*

*“(...) Si es cuestión de elegir, elijo las visitas de in situ; porque a través de las visitas viene el asesoramiento y el acompañamiento viene el intercambio de experiencias.” (Entrevista a Monitor de Bolognesi)*

*“Y vamos concluyendo que es pues este aspecto de la visita y la interacción porque permite una reflexión de su actitud, de sus actos o de su actividad que realizan, (...) En los docentes (...) el apoyo, el compartir del trabajo de una sesión de aprendizaje... ellos van entendiendo que sí, la propuesta va dándonos resultados (...)” (Entrevista a coordinadores, Bolognesi)*

Una medida del valor que los docente brindan a las visitas de acompañamiento se expresa en el siguiente gráfico, donde se aprecia que un 30% de los docentes entrevistado considera las visitas de acompañamiento en el aula como una de las actividades más exitosas del PRIE.



Así también, las familias valoran de manera positiva las visitas a los hogares por parte de los coordinadores, las cuales les habrían permitido reflexionar sobre aspectos de crianza y su relación con sus hijos, así como también concretar algunos cambios en sus prácticas:

*“...para los padres que estábamos inscritos en IPAE, el profesor nos visitaba a nuestra casa y nos enseñaba como teníamos que educar a nuestros niños. Estas visitas nos han hecho reflexionar el modo de crianza que le estamos dando a nuestros hijos, el profesor justo nos ha enseñado los momentos que tienen de tener nuestros hijos para hacer las tareas y para jugar” (Grupo focal familias, Bolognesi)*

*“...Cuando fue a mi hogar la señorita, me explicó bien sobre dónde iba a ubicar el escritorio (...). Un horario me dijo, porque yo lo hacía cada cualquier hora pero ella me explicó y me aconsejó que tenía que hacer un horario exacto para que él se haga responsable de este horario (...). Para qué, entendí como debo de hacer, (...) cómo debo de tratarlos bien”. (Grupo focal familias, Huarmey)*

Incluso, no muestran incomodidad ante el carácter de supervisión que a veces parecen tener algunas visitas:

*“La señorita no nos avisa cuando va a llegar a la casa, para...de repente le estamos mintiendo y decimos “mi hijito tiene su espacio a tal hora estudia” y de repente la profesora nos dice “a tal hora voy a ir (...)” (Grupo focal familias, Huarmey)*

*“(...) me dijeron que en forma sorpresiva nos iban a visitar, para ver cuántos teníamos una biblioteca en la casa” (Grupo focal familias, Bolognesi )*

Cuando se les pregunta de manera general, para qué les habrían servido las visitas a los hogares, varias madres señalan que éstas han sido de utilidad para “ser más responsable con los niños”, para mejorar la comunicación y para establecer horarios de estudio.

- Análisis de la consistencia del componente

El objetivo del componente señala: “Funcionarios de la UGEL, directivos, docentes y familias han desarrollado capacidades de liderazgo y pedagógicas y mejorado su desempeño educativo en la escuela, el aula, la comunidad y el hogar”

Asimismo, el documento de la propuesta técnica del PRIE menciona que las estrategias para el logro de este objetivo son las siguientes:

1. Desarrollar a través de jornadas presenciales dirigidos a directivos, capacidades y actitudes necesarias para que contribuya al logro de los aprendizajes de los niños y niñas del nivel primario en las provincias de Huarmey, Recuay y Bolognesi. (Implementación del Diplomado en Gestión.)
2. Desarrollar a través de talleres presenciales dirigidos a docentes, capacidades y actitudes necesarias para que contribuya al logro de los aprendizajes de los niños y niñas del nivel primario en las provincias de Huarmey, Recuay y Bolognesi. (Implementación del Diplomado en Pedagogía y Aprendizaje.)
3. Desarrollar a través de Encuentros de padres dirigidos a las familias, capacidades y actitudes necesarias para que contribuyan al logro de los aprendizajes esperados. (Implementación del Diploma de educación en el hogar.)

Como se aprecia, el objetivo incorpora a los 4 beneficiarios directos del componente, así como también el cambio esperado el cual se refiere al desarrollo de capacidades en pedagogía y liderazgo. Consideramos que la segunda parte del objetivo (mejora de desempeños) es redundante respecto a la primera (desarrollo de capacidades); la mejora del desempeño, usualmente, es una evidencia del desarrollo de capacidades. Así también, habría que cuestionarse si las capacidades a desarrollar en directores y especialistas de UGEL son de liderazgo o incluyen además otros aspectos vinculados con la gestión.

Asimismo, respecto de las estrategias, llama la atención que no se incorporen las visitas de acompañamiento y monitoreo a los actores. Si bien en la descripción de los diplomados se menciona que las visitas son un elemento de los mismos, en el documento de la propuesta técnica se resaltan las jornadas y talleres presenciales, lo cual sugiere que la estrategia está referida básicamente a las acciones formativas grupales. Más aún, como se verá, las visitas están incluidas en el Componente 3, relevándose su carácter evaluativo más que su rol en el desarrollo de capacidades. Tampoco se menciona la estrategia de mini talleres, que según el reporte del equipo, ha sido frecuentemente utilizada en los casos de las escuelas más alejadas.

Como se observa en la siguiente tabla, el Componente 2 tiene 8 indicadores. Los 5 primeros, si bien presentan algunos detalles de forma, sí están referidos al desarrollo de capacidades. Los últimos 3 (en cursiva) no constituyen una medida clara que dé cuenta del desarrollo de capacidades. El primer lugar está el indicador que dice “Al término del segundo año, el 50% de escuelas mejora su desempeño institucional de acuerdo a los resultados del monitoreo y mediciones aplicadas por el Proyecto *en cada escuela*”, el cual sería una medida para las mejoras del desempeño institucional, más no del desarrollo de capacidades, tal como es planteado en la propuesta<sup>11</sup>. Los otros 2 indicadores (“...60% de directivos y docentes usan la web...” y “...40% de participantes en los diplomados intercambian mensajes...”) aluden más a actividades vinculadas con el manejo de información y no con las capacidades esperadas de acuerdo al resultado; podrían ser indicadores de una actividad vinculada con el uso de la plataforma virtual de los diplomados, más no indicadores de resultado del componente de Desarrollo de capacidades.

Sobre los indicadores que sí aluden al desarrollo de capacidades (5 primeros) se podría realizar algunas recomendaciones. Una general es que, en la lógica señalada anteriormente, podrían aludir más bien a desempeños en vez de capacidades, en la medida en que los desempeños son, desde el punto de vista teórico, las evidencias observables de las capacidades. De manera general, también se podría recomendar formulaciones más precisas, recordando que un indicador es una medida específica. En este sentido, no se recomienda enumerar aspectos diversos como por ejemplo “propician el diálogo en la familia, mejoran hábitos y rutinas en el hogar que apoyan el aprendizaje escolar y realizan actividades” sino definir categorías conceptuales mayores que luego puedan ser trabajadas de manera operacional.

INDICADORES DEL COMPONENTE 2: DESARROLLO DE CAPACIDADES
• Al término del segundo año, un 60% de los <u>especialistas de UGEL capacitados han mejorado sus capacidades para asistir a las escuelas en la gestión del currículo y la solución de conflictos.</u>
• Al término del segundo año, un 50% de los <u>directivos capacitados ha mejorado sus capacidades para gestionar el currículo y solucionar conflictos al interior de la escuela o en las relaciones de la escuela con el entorno</u>
• Al término del segundo año, el 60% de los <u>docentes capacitados implementa en el aula estrategias para desarrollar en los niños la comprensión del sentido del texto</u> y sus aspectos formales, la escritura en situación de comunicación y la producción de textos coherentes y creativos de 1er a 3er grados.
• Al término del segundo año, el 60% de los <u>docentes propone a sus alumnos actividades significativas y de media</u>

<sup>11</sup> En algunas propuestas el desarrollo de capacidades incluye un nivel de desarrollo de capacidades institucionales, construido, entre otros elementos a partir de las capacidades individuales (ver Capacity Building Framework UNESCO-IICBA. By Atsushi Matachi. U N E S C O - International Institute for Capacity Building in Africa). Sin embargo, el componente 2 del PRIE, claramente alude sólo al nivel individual de desarrollo de capacidades, por tanto no es coherente un indicador de mejora del desempeño institucional

y <u>alta demanda cognitiva</u> para el desarrollo del razonamiento lógico matemático.
• Al término del segundo año, un 40% de los <u>padres, madres y apoderados capacitados propician el diálogo en la familia, mejoran hábitos y rutinas</u> en el hogar que apoyan el aprendizaje escolar y realizan actividades que estimulan hábitos y habilidades matemáticas de sus hijos e hijas.
• Al término del segundo año, el 50% de <u>escuelas mejora su desempeño institucional</u> de acuerdo a los resultados del monitoreo y mediciones aplicadas por el Proyecto en cada escuela.
• Al término del segundo año, el 60% de los <u>directivos y docentes usa la web</u> como fuente de información y recursos para la enseñanza.
• Al término del segundo año, un 40% de los <u>participantes en los Diplomados intercambia mensajes, documentos e ideas</u> en el campus virtual y un 15% participa activamente en las sesiones de aprendizaje en línea y los foros de discusión

En síntesis, se propone reajusta la redacción del objetivo, centrándolo en el cambio esperado; mejorar la descripción de la estrategia, incorporando los elementos que la componen como es el caso de las visitas de acompañamiento y los mini talleres; identificar los indicadores que son más relevantes y precisar su formulación.

### ✓ **Pertinencia del Componente 3: Monitoreo, medición y evaluación**

Por las características de este componente, sólo será analizada desde el punto de vista de su consistencia.

#### • Análisis de la consistencia del componente

El objetivo específico relacionado con este componente dice:

“Existe un sistema de recopilación, análisis y difusión continua de información sobre las necesidades y desempeño de los beneficiarios y sobre los resultados de las acciones emprendidas por el Proyecto que permite decidir medidas correctivas y rendir cuentas a la comunidad.”

La estrategia descrita en la propuesta técnica señala las siguientes actividades:

1. Monitoreo permanente al director y docentes de las II.EE.
2. Visita a los hogares de las familias de los estudiante que participan con el proyecto
3. Seguimiento al avance pedagógico en el aula.
4. Medición y Evaluación de los aprendizajes esperados a través del seguimiento al avance pedagógico, que permiten obtener información de los avances realizados, y posteriormente sistematizarla.

Una primera observación al objetivo del componente tiene que ver con su formulación, la cual enfatiza en la existencia de un sistema de información, más que en cambios a conseguir en los sujetos y/o instituciones. Se podría decir que la existencia de un sistema de información que posibilite la toma de decisiones y la rendición de cuentas no garantiza que éste sea efectivamente utilizado por los actores, ya sea por no contar con capacidades para ello o por no tener una disposición hacia su uso. En este sentido, la formulación del objetivo es un primer problema a señalar.

Asimismo, las estrategias señaladas para lograr el objetivo propuesto, en ninguno de los casos aluden a la construcción misma del sistema y más bien enfatiza en actividades de carácter formativo como las visitas a hogares o el “monitoreo” a docentes y directores. Al respecto es necesario señalar la confusión que usualmente se suele dar entre los términos “acompañamiento” y “monitoreo”, sobre todo en la actualidad en que esta

estrategia cobra importancia en el contexto de las propuestas para el mejoramiento de los aprendizajes. El CNE<sup>12</sup> en su propuesta de acompañamiento precisa las siguientes definiciones:

- Monitoreo es el recojo de información en el terreno, haciendo seguimiento a los indicadores que nos permiten comprobar la calidad y el logro a nivel de los insumos, procesos y productos esperados. (...)
- 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.

Si bien se reconoce cierta complementariedad entre ambos procesos, el documento señala que “se trata de procesos distintos que funcionan de manera separada con su propio cronograma y personal, el mismo que debe responder a requerimientos distintos de capacidades y competencias.”

Aunque algunas experiencias han desarrollado de manera exitosa la labor de monitoreo y evaluación a través de un mismo equipo, lo importante es reconocer que son procesos diferentes: el acompañamiento es un proceso formativo que se apoya en el monitoreo para mejorar su intervención, pero el acompañamiento no puede concentrarse en el recojo de información.

Otra observación a la lógica del componente viene del análisis de sus indicadores. Por ejemplo, el primer indicador (“...el 60% de Redes y el 40% de las escuelas utiliza indicadores de logro para dar cuenta de sus avances y dificultades...”), bien podría formar parte del Componente 1 (Gestión en red). La formulación de los siguientes indicadores se asemeja más a indicadores de actividades o producto (p.e. “...el software es utilizado y evaluado por todos los participantes en el Proyecto...”) que a indicadores de resultado. Asimismo, alude más a aspectos vinculados con acciones realizadas por el equipo del proyecto (“Informe de resultados del segundo año distribuido y discutido...”) que a cambios en los beneficiarios.

INDICADORES DEL COMPONENTE: MONITOREO, MEDICIÓN Y EVALUACIÓN
• Al término del segundo año, el 60% de Redes y el 40% de las escuelas utiliza indicadores de logro para dar cuenta de sus avances y dificultades ocurridos durante el segundo año de implementación del proyecto.
• Al término del segundo año, el software es utilizado y evaluado por todos los participantes en el Proyecto y se realizan ajustes necesarios
• Al término del segundo año, las evaluaciones de desempeño y los informes de monitoreo son utilizados para comprobar la eficacia de las acciones para mejorar los aprendizajes priorizados para el año 2
• Informe de resultados del segundo año distribuido y discutido con involucrados y otros grupos de interés

Consideramos que es importante diferenciar los niveles de evaluación:

- Uno debería ser el de la evaluación y el monitoreo que el proyecto realiza como parte de su gestión misma. Este debería apoyarse en un sistema de información propio, con su respectivo software. Debería incluir las evaluaciones de aprendizajes de entrada y salida. Si bien la evaluación y el monitoreo constituye un aspecto importante para la gestión del proyecto, no tiene que constituirse en un resultado o componente del mismo. Es más una estrategia que un objetivo.
- El otro nivel es el de la evaluación y el monitoreo como nociones indispensables para la gestión de instituciones educativas exitosas, las cuales deben ser por un lado, desarrolladas como capacidades en los

<sup>12</sup> Programa de acompañamiento pedagógico. Para mejorar aprendizajes en las instituciones educativas rurales. Cuademo N° 8 . Consejo Nacional de Educación. Diciembre, 2007.”

actores (directores e integrantes de red) y por otro lado, aplicadas en la práctica en las evaluaciones permanentes de sus IIEE (autoevaluaciones, seguimientos a los PAT, etc.). A este nivel se deberían desarrollar capacidades para producir información sistemática y confiable, así como también para el uso de información producida por otros, como es el caso de las evaluaciones del proyecto – o las del MED- como un insumo para la toma de decisiones en la IE y en la red. Así también se deberían incorporar estrategias en el componente de gestión para lograr la institucionalización en las escuelas de una cultura de la evaluación para la mejora o el perfeccionamiento.

De esta manera, el Componente 3 describe un conjunto de elementos relevantes para el proyecto, pero que, desde nuestro punto de vista deberían ser reubicados como parte del Componente 1 (Gestión) y el Componente 2 (Desarrollo de capacidades).

### 3.1.3 NIVEL DE PERTINENCIA DEL EQUIPO TÉCNICO DEL PROYECTO PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS

El nivel de pertinencia del equipo técnico del proyecto se aborda en esta parte desde las percepciones de los distintos actores, tanto los beneficiarios directos (directores, docentes, familias, representantes de redes, autoridades).

#### ✓ Monitores y coordinadores

Se pidió tanto a docentes como a directivos que calificaran el desempeño de sus respectivos monitores y coordinadores en una escala de 4 puntos que oscilaba entre “Muy bueno” y “Malo”. Tal como se aprecia en las tablas siguientes, las calificaciones otorgadas tanto a monitores como a coordinadores del PRIE son positivas.

Como se parecía en la siguiente tabla, la calificación que reciben los monitores es positiva en todos los casos. El monitor de Huarmey recibe una calificación un poco más alta, ya que un 64% de los docentes y directores entrevistados valora su desempeño como “Muy bueno”, mientras que en el caso de Bolognesi un 75% califica el desempeño de su monitor como “Bueno”.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA CALIFICACIÓN A MONITORES DEL PRIE DE DOCENTES Y DIRECTORES

	GENERAL		HUARMEY	BOLOGNESI
	Nº	%	%	%
<b>Bueno</b>	10	52.6	36.4	75.0
<b>Muy bueno</b>	9	47.4	63.6	25.0
<b>Total</b>	19	100.0	100.0	100.0

n (Huarmey)= 11 n (Bolognesi)= 8

Los coordinadores tienden a ser calificados un poco mejor que los monitores, ya que, en el cálculo general, un 68% valora su desempeño como “Muy bueno”. Nuevamente, en Huarmey las calificaciones son un poco mejores que en Bolognesi, tal como se observa en la siguiente tabla.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA CALIFICACIÓN A COORDINADORES/AS DEL PRIE DE DOCENTES Y DIRECTORES

	GENERAL		HUARMEY	BOLOGNESI
	Nº	%	%	%
<b>Bueno</b>	6	31.6	36.4	75.0
<b>Muy bueno</b>	13	68.4	63.6	25.0
<b>Total</b>	19	100.0	100.0	100.0

Las razones por las que docentes y directores califican a sus respectivos monitores son un poco distintas entre las provincias: mientras que en Huarmey las “Siempre visita” es la razón más mencionada, en Bolognesi es la “Adecuada comunicación con actores” y más bien un 29% en Bolognesi señala “Visitas poco frecuentes” del monitor a las IIEE. Otras razones mencionadas se aprecian en la siguiente tabla:

RAZONES POR LAS QUE DOCENTES Y DIRECTORES CALIFICAN A SU MONITOR

	HUARMEY	BOLOGNESI
	% casos	% casos
Adecuada comunicación con actores	18%	43%
Visitas poco frecuentes	9%	29%
Tiene amplia experiencia	9%	14%
Siempre visita	27%	-
Brinda apoyo	18%	-
Es entusiasta/dinámico	18%	-
Realiza buen monitoreo	9%	-
Pendiente de avance de estudiantes	9%	-
Entrega oportuna de materiales	-	14%
Total	118%	114%

Las razones para calificar a los coordinadores se muestran en la siguiente tabla. En el caso de ambas provincias, la razón más mencionada es la actitud de perseverancia y/o responsabilidad de algunos coordinadores. Es importante notar que en Huarmey se señalan más razones de tipo técnico, como por ejemplo “Hace bien su trabajo/es preparada” o “Es muy buena capacitadora”<sup>13</sup>.

RAZONES POR LAS QUE DOCENTES Y DIRECTORES CALIFICAN A SU COORDINADOR/A

	HUARMEY	BOLOGNESI
	% casos	% casos
Perseverante/responsable	27%	29%
Hace bien su trabajo/preparada	27%	14%
Muestra apertura/ escucha/ paciente	18%	14%
Visita frecuentemente	9%	14%
Muy buena capacitadora	18%	-
Te hace sentir que no estás solo	9%	-
Pendiente de niños/as	9%	-
Sólo coordina	-	14%
Ha tenido trabajo continuo en la comunidad	-	14%
Ofrece espacio de intercambio de experiencias	-	14%
Mejora del proyecto desde cambio de coordinador	-	14%
TOTAL	127%	129%

#### ✓ Calificación especialistas del PRIE

Para la calificación del desempeño de los especialistas de área se utilizó una escala similar a la anterior que iba desde “Muy bueno” hasta “Malo”. Se pidió a los docentes y directores que calificaran a los especialistas, sin embargo, en muy pocos casos se identificaron a personas específicas, razón por la cual varios no respondieron a

<sup>13</sup> Esta categoría si bien corresponde a un aspecto del trabajo de los coordinadores y podría haber sido subsumida por “Hace bien su trabajo/es preparada”, hemos preferido dejarla a parte por razones que discutiremos más adelante.

la pregunta (32% en el caso de Comunicación y 21% en el caso de Matemática). En general, se puede afirmar que la calificación mostrada es una especie de calificación promedio de todas las acciones de capacitación recibidas en cada área, incluyendo la realizada por los coordinadores.

Más de la mitad de docentes y directores califica el desempeño de los capacitadores como “Bueno” o “Muy bueno”. Sólo en un caso se califica el desempeño como “Regular”, refiriéndose al área de Matemática; en este último caso se señala que al principio los capacitadores “no se dejaban entender”. Sin embargo, es de notar que el desempeño de los capacitadores en el Área de Matemática es más frecuentemente calificado como “Muy bueno” (42% en Matemática Vs. 32% en Comunicación).

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS CAPACITACIONES RECIBIDAS  
EN LAS ÁREAS DE COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA

	Comunicación		Matemática	
	Nº	%	Nº	%
<b>Regular</b>			1	5.3
<b>Bueno</b>	7	36.8	6	31.6
<b>Muy bueno</b>	6	31.6	8	42.1
<b>No responde</b>	6	31.6	4	21.1
<b>Total</b>	19	100.0	19	100.0

Como se ha mencionado, en varios casos se señala no identificar a la persona o personas especialistas en las áreas curriculares. Las personas que sí se animan a calificar, señalan que es por el manejo técnico de los capacitadores de las estrategias y/o temas vinculados con los Planes (24% en Comunicación y 26% en Matemática), así como por el adecuado desarrollo de los talleres (18% en Comunicación y 16% en Matemática). Otras razones se detallan en la siguiente tabla:

RAZONES EXPRESADAS POR DOCENTES Y DIRECTORES PARA CALIFICACIÓN DEL DESEMPEÑO  
EN CAPACITACIONES EN COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA

COMUNICACIÓN		MATEMÁTICA	
	% casos		% casos
No identifica (han sido distintas personas)	35%	No identifica (han sido distintas personas)	26.3
Manejo de estrategia de Comunicación/de Planes	24%	Manejo de temas/Plan Pienso/ Polya	26.3
Buen desempeño en capacitaciones/talleres pedagógicos	18%	Buen desempeño en talleres/prácticos y entendibles	15.8
Absuelve dudas/ayudaron a entender estrategias	12%	Identifica a coordinadora como capacitadora de Matemática	10.5
Muy teóricos, mejor capacitan los coordinadores	6%	Buen trato con director	5.3
Sólo ubica a los "Cuenta Cuentos"	6%	Ha motivado trabajo con bloques lógicos, que facilitan aprendizaje	5.3
Mejoraría los locales	6%	En primeras capacitaciones no entendieron	5.3
TOTAL	106%	Mejoraría locales de talleres	5.3
		TOTAL	100.0

Así también se pidió a los directores que calificaran el desempeño de la especialista en gestión. En este caso, sólo un director señaló de manera expresa no identificar a la especialista. La mayoría (56%) valora como “Bueno” el desempeño de dicha especialista.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS CAPACITACIONES RECIBIDAS  
EN EL ÁREA DE GESTIÓN

	Nº	%
Bueno	5	55.6
Muy bueno	3	33.3
No responde	1	11.1
Total	9	100

La razón más mencionada para calificar a la especialista es que “Aclara dudas sobre los documentos de gestión”. Así también se señala su adecuado manejo de los temas y relacionado con ello, que posee un mejor manejo en comparación con los especialistas de la UGEL. Las razones para la calificación de la especialista de gestión se muestran a continuación.

RAZONES EXPRESADAS POR DOCENTES Y DIRECTORES PARA CALIFICACIÓN DEL DESEMPEÑO  
EN CAPACITACIONES EN COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA

	%
Aclara dudas sobre documentos de gestión	30
Es buena en su trabajo/maneja los temas	20
No identifican/ no responde	20
Maneja mejor el tema en comparación a especialista de UGEL	10
Buen manejo de estrategias en reuniones	10
Orienta debilidades de los directores.	10
Total	100

## 3.2 GRADO DE AVANCE DEL PROYECTO (MARCO LÓGICO)

### 3.2.1 GRADO DE AVANCE DEL OBJETIVO PRINCIPAL.

El grado de avance del objetivo principal se analiza a la luz de los indicadores/metapas de propósito del proyecto PRIE, pero sin abordar el carácter cuantitativo, sino sólo los aspectos cualitativos a los que alude. En el caso del proyecto, los indicadores están relacionados con la mejora en los aprendizajes de los estudiantes en capacidades de las Áreas de Comunicación y Matemática.

De esta manera, la valoración del grado de avance del objetivo principal se obtuvo preguntando a docentes y directores si consideraban que habían avances en los aprendizajes de los estudiantes en las 2 áreas de Matemática y Comunicación, en comparación a hace 2 años (antes del proyecto). Las respuestas fueron obtenidas utilizando una escala de 4 puntos que incluía las siguientes opciones: "Siguen iguales", "Han mejorado un poco", "Han mejorado", "Han mejorado notablemente". Finalmente, se incorporan algunos testimonios de distintos actores sobre los logros vinculados con los aprendizajes de de los niños/as.

Como se observa en las tablas posteriores, tanto docentes como directores consideran en su totalidad que ha habido alguna mejora en el aprendizaje de los estudiantes, tanto Comunicación como en Matemática.

En el caso de los docentes se observa la proporción que sugiere que los aprendizajes habrían mejorado "notablemente" es un poco más elevada en el caso de Comunicación (50%). También es importante señalar que en Huarmey se dan las valoraciones más positivas ("Han mejorado notablemente").

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA

	MATEMÁTICA		COMUNICACIÓN	
	Nº	%	Nº	%
<b>Han mejorado un poco</b>	1	10.0	1	10.0
<b>Han mejorado</b>	5	50.0	4	40.0
<b>Han mejorado notablemente</b>	4	40.0	5	50.0
<b>Total</b>	10	100.0	10	100.0

Los directores expresan respuestas similares en ambas áreas, encontrando que la mayoría (56%) responde sobre el aprendizaje de los estudiantes que "Han mejorado". Igual que en el caso anterior, las valoraciones más positivas ("Han mejorado notablemente"), son de directores de la Provincia de Huarmey.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES SOBRE LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA

	MATEMÁTICA		COMUNICACIÓN	
	Nº	%	Nº	%
<b>Han mejorado</b>	5	55.6	5	55.6
<b>Han mejorado notablemente</b>	4	44.4	4	44.4
<b>Total</b>	9	100.0	9	100.0

Como se aprecia en la siguiente tabla, el principal factor al que tanto docentes como directores atribuyen la mejora del aprendizaje de los estudiantes es la aplicación de los planes Leo y Piense (100% y 89% respectivamente). Este factor se mantiene por provincia. Asociado con dicho factor, en segundo lugar se menciona la mejora del desempeño docente y/o las capacitaciones a docentes (56% directores y 67% docentes). Este resultado se mantiene por provincia en el caso de los directores; sin embargo, en el caso de los docentes, es mayor la proporción de docentes de Huarmey los que señalan este factor.

Además de los anteriores, varios docentes mencionan la visita de los coordinadores al aula (44%) y la gestión de sus directores (33%). Se menciona, asimismo, otros factores tales los materiales educativos, la visita de coordinadores a hogares y la gestión de las redes. También se mencionan factores que podrían ser atribuidos a la propia IE tales como el trabajo del docente en el aula, el intercambio de experiencias y las reuniones organizadas por la IE para reforzar la currícula en cada grado.

FACTORES A LOS QUE DOCENTES Y DIRECTORES ATRIBUYEN LA MEJORA DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

	Docentes		Directores	
	Nº	% casos	Nº	% casos
<b>La puesta en marcha del Plan LEO y el Plan PIENSO</b>	8	89	9	100%
<b>A la mejora del desempeño del docente/capacitación docente</b>	5	56	6	67%
<b>Visitas en aula de coordinadores</b>	4	44	1	11%
<b>Gestión del director de IE</b>	3	33	1	11%
<b>Las visitas a hogares de coordinadores</b>	1	11	1	11%
<b>Materiales</b>	1	11	1	11%
<b>La gestión en redes</b>	1	11		
<b>Trabajo del docente en aula</b>			1	11%
<b>Intercambio de experiencias</b>	1	11		
<b>Reuniones de la IE para reforzar currícula por grado</b>			1	11%
<b>TOTAL</b>	24	267	21	233%

Entre los logros en el aprendizaje de los estudiantes que distintos actores mencionan están los vinculados con una mayor y mejor participación, mayor autonomía y responsabilidad, así como también una actitud positiva hacia la escuela en general. A continuación se presentan algunos testimonios al respecto:

*“...la mejora ha sido que los niños ya han roto ese esquema de ser cohibidos, hay mayor dinamismo, mayor participación, (...) aunque mal planteado sus preguntitas, pero ya lo sueltan, (...) ya perdieron ese temor, frente a eso los niños. Ahora tienen esa amplia imaginación de querer hacer, crear una cosa, participar, resolver, si le planteas un pequeño problemita, ellos ya están ya...” (Entrevista a especialista de UGEL, Bolognesi)*

*“A ver díganme, ¿que cosas están aprendiendo sus hijos, sus hijas?”*

- A ser mas responsables (con) sus cositas.
- Estudian un poquito, están aprendiendo más.
- De tal a tal hora hacer sus tareas y luego se ordena su tiempo y le digo que recoja su comida y luego puedes salir” (Grupo focal familias, Huarmey)

*“(...) ya estamos fin de año y notamos que los niños no están aburridos, siguen asistiendo con mucha entusiasmo, antes llegaba noviembre y ya no querían hacer las tareas, no querían levantarse para ir al colegio, notamos que eso ha cambiado. (Grupo focal familias, Bolognesi)*

Asimismo, en cuanto a los aprendizajes más formales, la apreciación es que los logros son en algunos casos notables. El monitor de Huarmey asevera al respecto:

*“Nuestros alumnos en comparación de los alumnos que no están en el (PRIE) (...) acá en Huarmey, están en otro nivel (...) En ambas áreas (...) saben todo lo que el común de niños del país no lo sabe (...) yo creo que los resultados van a sorprender a muchos porque el salto es grande ah (...) estos chiquitos de acá esta muy por encima de los niños que yo acabo e ver en Lima”(Entrevista a Monitor de Huarmey)*

En cuanto al Área de Comunicación, se suele identificar que los niños tienen mayores capacidades para entender lo que leen y para producir textos. En este último caso, se menciona con frecuencia la producción de cuentos como uno de los logros más evidentes.

*“ (...) comprender lo que se lee, básicamente. Como se dice, se ha leído por leer, no hay si comprendes o no comprendes (...) aquí ellos empiecen a leer, a comprender lo que leen. A mí me parece muy bien, deberíamos como quien dice nosotros mismos también empezar a leer de todo un poquito cada vez” (Grupo focal familias, Huarmey)*

*“Los chicos más grandecitos dominan la estructura de un cuento, cómo pueden producir un texto (...) eso no lo hace cualquier niño. (...) todos los días producen textos, y sus hijos están ahí pegados; son las evidencia del trabajo”. (Entrevista Monitor Huarmey)*

Así también en el área de Matemática, los niños y niñas evidenciarían mayores recursos para el razonamiento lógico e iniciativa para la resolución de problemas.

*“(...) la verdad es que no problematizaban nada. Y los chicos ahora, razonan manejan estrategias, todos los chicos pueden hablar de los cuatro pasos (...) (Entrevista Monitor Huarmey)*

*“ (...)y con matemática ellos han resuelto problemas (...)en el Plan Pienso los niños aprendan a razonar y comprender”(Grupo focal familias, Bolognesi)*

*“¿Considera que los logros alcanzados de aprendizaje por los niños y niñas de primaria de las escuelas de su localidad ha mejorado en comparación de los años anteriores?*

*Sí. Por ejemplo en (...) matemática la resolución de problemas; hoy en día los niños ya saben que no puede estar esperando que el maestro tenga que hacer y darles la formula de la clase, los niños ya saben que a través de diferentes estrategias ellos pueden resolver un problema.” (Entrevista a Monitor de Bolognesi)*

### 3.2.1 GRADO DE AVANCE DE CADA COMPONENTE

Los grados de avance de los componentes del proyecto de evaluaron tomando en cuenta los aspectos planteados en los indicadores diseñados para el segundo año del proyecto. De esta manera, se presentan las tendencias encontradas de acuerdo a lo reportado por los distintos actores del proyecto, sin llegar a especificar el logro de metas, dado el carácter cualitativo del estudio.

A continuación se presenta la organización de los aspectos a analizar por cada componente. Se han omitido los aspectos referidos en algunos indicadores debido a son muy o específicos, se repiten o se han considerado poco relevantes al componente.

## ORGANIZACIÓN DE ANÁLISIS SOBRE EL GRADO DE AVANCE DE LOS COMPONENTES

COMPONENTE	ASPECTOS VINCULADOS CON LOS INDICADORES
Componente 1: gestión educativa en red	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Redes cuenta con metas, monitorean su cumplimiento y rinden cuenta a la comunidad de los resultados alcanzado</li> <li>○ Equipos directivos de IIEE supervisan en cumplimiento de PEI, Plan Lector e incorporan propuestas de planes LEO y PIENSO a sus PCC</li> </ul>
Componente 2: Desarrollo de capacidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mejora en el desempeño de especialista de UGEL vinculados con la asistencia a las IIEE</li> <li>○ Directivos han mejorado capacidades para gestionar el currículo y solucionar conflictos en la IE y con el entorno</li> <li>○ Docentes implementan estrategias para el desarrollo de capacidades de Comunicación Matemática.</li> <li>○ Familias mejoran las condiciones para el aprendizaje de sus hijos en el hogar</li> </ul>
Componente 3: Monitoreo, medición y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Redes y escuelas utilizan indicadores de logro para dar cuenta de sus avances y dificultades ocurridos durante el segundo año de implementación del proyecto</li> </ul>

### ✓ Grado de avance del componente 1: Gestión educativa en Red

- Redes cuenta con metas, monitorean su cumplimiento y rinden cuenta a la comunidad de los resultados alcanzado

De acuerdo a los informes trimestrales presentados por el equipo del PRIE, hacia octubre del 2010, las 14 redes de las 3 provincias que abarca el proyecto contaban con planes de trabajo que incorporan indicadores de logro<sup>14</sup>. De acuerdo a este documento, la incorporación de las actividades del PRIE se habría dado con mucha apertura por parte de los integrantes de las redes.

Si bien en el trabajo de campo no se tuvo acceso directo a los planes de trabajo de las redes, lo reportado por los representantes de éstas, da fe de la existencia de los mencionados planes de trabajo:

*“Lo que es de gestión, por ejemplo, se ha desarrollado el plan de trabajo, también incorporando el trabajo del PRIE, (...) el plan de trabajo de la red. Luego, en conjunto también lo que es el CONEI, también incluyendo el trabajo del PRIE. Se ha trabajado aparte del plan de trabajo lo que (...) supervisión del plan de trabajo; esto es lo que es en conjunto” (Representante de la Red Culebras).*

*“(...) dentro del plan anual de trabajo, nosotros integramos el trabajo que estamos realizando con IPAE, y está considerado en nuestro plan anual de trabajo y son conocedores los padres de familia, así como los integrantes del CONEI”. (Representante de la Red Aquia).*

Asimismo, hay indicios de la existencia de metas e indicadores planteados en estos planes de trabajo. Sin embargo, el manejo de estas nociones sería aún incipiente entre los representantes de la red.

*“Nosotros nos habíamos proyectado a lograr a un 60% de nuestros niños que alcancen o que superen las notas adquiridas el año 2009 y en la parte administrativa mejorar, actualizar, proyectar nuestra visión de futuro, de nuestras instituciones educativas.” (Representante de la Red Aquia).*

*“¿Cuales fueron las metas establecidas para el 2010 por las redes... las metas que en su plan de trabajo (...) metas, actividades para el 2010?”*

*(...) por ejemplo, uno es lograr que el alumno desarrolle, por decir, textos, (que) desarrolle sus textos. Luego (...) en lo que es Matemática, (que) logre desarrollar sus problemas” (Representante de la Red Culebras).*

<sup>14</sup> Segundo Informe Trimestral. Agosto – Octubre del 2010. Proyecto Integral de Escuelas. PRIE ANcash

Los testimonios también reportan que se habrían realizado actividades para la rendición de cuentas, aunque no siempre éstas se habrían dado en el espacio mismo de las redes:

*“¿Han rendido cuenta de los resultados alcanzados?”*

*Si, ha habido tres reuniones en el 2010. (...) (¿Quiénes participaron de esta reunión?) Los padres de familia de 1ro y 2do grado del colegio Miguel Grau.” (Representante de la Red Puerto Huarney).*

*“Ustedes como integrantes de la red ¿han rendido cuenta de los resultados alcanzados?(...) ¿A quién? (...) Si se han rendido cuentas, en estos casos a los padres de familia, en las reuniones que tenemos siempre informamos que nosotros estamos trabajando con IPAE (...) Eso se da en las reuniones que tenemos con los padres de familia, ya sea en los comités de aula o en una reunión general con los padres de familia.”*

Asimismo, se habrían realizado algunas acciones de monitoreo, aunque éstas suelen confundirse, en ocasiones con las acciones de monitoreo del proyecto a cargo de los coordinadores y monitores; tampoco habría una sistematicidad clara en los procedimientos de recojo por parte de los representantes de la red:

*“(...) ese trabajo ha habido de diferentes esferas o diferentes frentes. El monitoreo ha consistido, por parte de los especialistas o los monitores que tenemos el programa, que ha (visitado) permanente a los docentes; de mi parte incluso, (...) a nuestros docentes para comparar la tabla de calificación e incluso los de la UGEL Bolognesi. Bueno, aunque un porcentaje bajo pero de todas maneras hemos tenido la presencia de ellos para verificar, para constatar sobre el resultado de estos trabajos” (Representante de la Red Aquia).*

*“¿Como ustedes han monitoreado el cumplimiento de estas metas o acciones?”*

*Bueno, en reuniones. Pero aun todavía nos falta porque todavía no estamos culminando el programa, nos faltan unos días, pero semestralmente se ha visto si se está cumpliendo o no en reuniones que hemos tenido a nivel de red.(...) el procedimiento es que tenemos el plan, en primer lugar, (...) elaboramos todos y los integrantes del comité (...)evalúan si se está cumpliendo o no se está cumpliendo, pero podría decirle que no se está cumpliendo a su cabalidad porque algunos integrantes del comité no cumplen sus funciones” (Representante de la Red Aquia).*

Los testimonios anteriores dan cuenta de logros alcanzados por el proyecto en cuanto al componente, vinculados con la elaboración planes de trabajo y de indicadores y metas para su monitoreo. Sin embargo, la poca claridad en el manejo de las nociones, procedimientos y ámbitos de monitoreo, sugiere que el funcionamiento de este nivel de coordinación aún sería muy dependiente de la labor de monitores y coordinadores.

- o Equipos directivos de IIEE supervisan el cumplimiento de PEI, Plan Lector e incorporan propuestas de planes LEO y PIENSO a sus PCC

El análisis de este aspecto se realizó a través de la información reportada por los directores y representantes de red. En primer lugar se presentan las repuestas de los directores sobre sus respectivas IIEE; en un segundo momento, los testimonios de los representantes de red sobre la situación conjunta de las IIEE de sus redes.

En el caso de los directores de IIEE, se preguntó si es que habían realizado acciones para el monitoreo y/o evaluación del cumplimiento de su PEI, Plan Lector, y si es que habían incorporado los planes Leo y Pienso a sus Proyectos Curriculares de Centro (PCC).

Sobre el primer punto (evaluación/monitoreo de sus PEI y Plan Lector), tal como se observa en las siguientes tablas, una proporción importante de directores tienden a responder que sí han desarrollado acciones de monitoreo y evaluación.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE DIRECTORES QUE REPORTAN HABER REALIZADO MONITOREO/EVALUACIÓN DE PEI Y PLAN LECTOR

	PEI		Plan Lector	
	Nº	%	Nº	%
<b>No</b>	3	33.3	2	22.2
<b>Si</b>	6	66.7	7	77.8
<b>Total</b>	9	100.0	9	100.0

Sin embargo, cuando se les pide que mencionen las actividades de evaluación o monitoreo realizadas, en pocos casos se señalan acciones específicas. Algunas respuestas incluyen acciones tales como “un concurso de lectura” o “se han identificado las acciones a ejecutar”; incluso se señala que el coordinador y monitor son quienes realizarían el monitoreo.

ACCIONES DE EVALUACIÓN/MONITOREO REFERIDAS POR DIRECTORES

Huarmey	Bolognesi
✓ Se señala haber evaluado el PEI con el CONEI	✓ Se ha monitoreado el cumplimiento del Plan Lector, los grados de avance
✓ Se menciona haber realizado un concurso de lectura	✓ En las reuniones de CONEI se dan cuenta sobre los logros de estudiantes (notas) y sobre las dificultades
✓ Se menciona que el monitor y el coordinador monitorean el trabajo de los textos	✓ Se monitorea el número de proyectos del PEI que se han cumplido y en qué medida
✓ Se ha implementado la biblioteca de c/aula y motivación de biblioteca en hogares	✓ En el PEI se han identificado las actividades a ejecutar
	✓ Se menciona que el director ha monitoreado a los docentes en el aula y durante la lectura matinal
	✓ Se está verificando el aprendizaje de los estudiantes relacionado con el Plan Lector

Como se aprecia en la tabla posterior, la gran mayoría de directores afirmó haber incorporado los Planes Leo y Pienso en sus respectivas PCC. En los casos en que no se han incorporado, por lo general los directores afirman que esto se debe al momento del año en que se han dado inicio las acciones pedagógicas en las IIE (alrededor del mes de julio).

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE DIRECTORES QUE REPORTAN HABER INCORPORADO LOS PLANES LEO Y PIENSO EN PCC

	PLAN LEO		PLAN PIENSO	
	Nº	%	Nº	%
<b>No</b>	2	22.2	2	22.2
<b>Si</b>	7	77.8	7	77.8
<b>Total</b>	9	100	9	100

Sobre el monitoreo del PEI y el Plan lector en las escuelas y la incorporación de los Planes Leo y Pienso, los representantes de la red no cuentan con información precisa; algunos señalan que lo más probable es que se hayan realizado debido a que son tareas que competen a la labor del director:

*“¿Cuánto directores han supervisado el cumplimiento de su PEI?”*

La mayoría de las escuelas tiene PEI desde que se trabaja con el proyecto PRIE. Pero no se ha supervisado.

¿El Plan lector?

*Tampoco” (Representante de la Red Puerto Huarney)*

*“(Un estimado de cuantos directores han supervisado el cumplimiento de su PEI...)*

Bueno en estos casos no podría responderle

(Cuando hay esta rendición de cuenta a nivel de red, ¿se da este tipo de información?)

Bueno, en las reuniones que hemos tenido, cada director o cada docente sí informa que tiene *elaborados sus documentos, tanto PEI, PC (...)*

(¿En cuanto al Plan Lector?)

De todas maneras, porque es una tarea del director. Hasta el momento todavía no se ha informado, pero si es posible que ya al transcurso de estas semanas, porque ya estamos finalizando el año se va hacer una evaluación

*(...) ¿Cuantos directores, han incorporado la propuesta pedagógica de pensamiento lógico matemático del proyecto a su PCC.?*

No podría informarle exactamente, porque todavía no tenemos reunión sobre ese punto a nivel de *directores.” (Representante de la Red Aquia)*

Sobre el estado general de la incorporación de los Planes Leo y Pienso a los PCC de las IIEE, se podría concluir que ésta se habría dado parcialmente, debido, entre otros factores, al momento del año en que se iniciaron las actividades (mayo). Al respecto, una coordinadora de Huarney reflexiona:

*“(…)si bien es cierto se ha trabajado en lo que es la inserción del Plan Leo y el Plan Pienso en su PCI, muchos todavía lo han ido incorporando... tal vez no de la mejor manera, lo han hecho casi en el camino, cuando en realidad debían haberlo hecho desde un inicio para que tenga una direccionalidad”*

- **Grado de avance en el componente 2: Desarrollo de capacidades**

- **Mejora en el desempeño de especialistas de UGEL vinculados con la asistencia a las IIEE**

Los diversos testimonios recogidos sugieren que los especialistas de UGEL son los actores en los que menos se ha incidido respecto a sus capacidades para asistir a las IIEE. Si bien en algunos casos se habría logrado algunos cambios en las actitudes e incluso en algunos procedimientos de monitoreo, estos estarían reducidos a grupos muy pequeños e incluso inestables en sus posiciones:

*“(…) y cuando ya van hacer ellos (los especialistas) alguna visita, que no es muy continua por la cantidad de instituciones que manejan, cuando ellos llegan a una institución educativa no van pues con esa orientación de fiscalización, “a ver préstame sus documentos”, ya no van mucho con eso, van con otra orientación, de ver pues que procesos van dándose en el aula (Entrevista a coordinadores de Bolognesi)*

*“(…)los especialistas de la UGEL ya tienen nuestras fichas de acompañamiento en las aulas, el año pasado se hacían las visitas con otra ficha para ellos y nosotros con otra ficha (...)este año se ha podido concertar, el apoyo de ellos es muy bueno y eso fortalece el trabajo. (Ahora utilizan) no las*

mismas fichas, pero si los mismos indicadores han insertado a sus fichas dentro de su plan de monitoreo que ellos tienen” (Entrevista a Monitor de Bolognesi)

“(los especialistas) han participado en todas las jornadas de gestión, por lo menos siempre ha habido presencia de algún especialista, sino es de todos. En algunos casos también en las capacitaciones a docentes, hay algunos que tiene más empeño y hay otros que los hemos conocido como especialistas y al poco tiempo ya no son especialistas, ha habido cambios en la Ugel, entonces ya no lo vamos a ver a ellos.” (Representante de red Huarmey).

La asistencia a las capacitaciones de gestión de los especialistas no necesariamente ha sido permanente o efectiva. Si se considera que una de las condiciones que varios directores señalan para que la UGEL pueda gestionar el proyecto es precisamente “que participen en el proyecto”, se podría afirmar que su participación actual es más formal que real. A pesar de que los directores, en principio afirman que la UGEL podría asumir la dirección del proyecto, lo cierto es que en casi todos ponen “condiciones” o señalan dificultades para que esto se efectivice, como se observa en la siguiente tabla:

DIFICULTADES SEÑALADAS PARA QUE LAS UGEL ASUMAN LA GESTIÓN DEL PROYECTO

Dificultades	Nº	% casos
Dificultades funcionales de la UGEL (cambios constantes de personal y falta de presupuesto)	2	25%
Falta de preparación capacitación respecto al enfoque (manejo de enfoques tradicionales)	6	76%

Que los especialistas de UGEL no habrían desarrollado capacidades suficientes para brindar a las escuelas una asistencia pedagógica y de gestión adecuada sería un consenso entre varios directores e integrantes del equipo de campo. En el primer caso, por ejemplo, un director afirma que el manejo que tienen los especialistas de las estrategias metodológicas es muy tradicional (“en matemática se van a las fórmulas”). En el caso de los coordinadores, el siguiente testimonio es gráfico al respecto:

“... si bien es cierto participan (los especialistas), pero no es una cosa que lo hagan suyo (...). Seríamos felices de poder decir sí, se lo dejamos a la UGEL, pero en estos momentos todavía no hay ese cimiento. De repente ellos están tratando, lo hacen un poco por compromiso, como cuando empieza el docente, por compromiso (...)” (Entrevista a Coordinadores de Huarmey)

o Directivos han mejorado capacidades para gestionar el currículo y solucionar conflictos

El desarrollo de capacidades de los directores se exploró en base a la percepción de los docentes, incorporando asimismo las opiniones y apreciaciones de algunos miembros del equipo ejecutor del proyecto. En el caso de los docentes se preguntó si consideraban que había habido una mejora en los desempeños de su director en comparación a antes del proyecto. Las mejoras en los desempeños se recogieron de manera general, sin especificar temas. Sus repuestas fueron recogidas a través de una escala ordinal de 4 puntos que incluía las siguientes alternativas “Siguen iguales” “Han mejorado un poco”, “Han mejorado” y “Han mejorado notablemente”.

Como se observa en la siguiente tabla, de los 10 docentes entrevistados, 3 eran a la vez directores (escuelas multigrado y unidocente), por lo cual no respondieron a esta pregunta. Asimismo, uno de los docentes entrevistados reportó no tener la antigüedad suficiente en la IE como para responder.

De los 6 docentes que respondieron, la totalidad percibe algún tipo de mejora en los desempeños de sus directores, siendo la respuesta más frecuente que “Han mejorado”. Un docente responde que “Han mejorado un poco”, sin embargo, como se verá más adelante, en realidad afirma estar descontento sobre el desempeño de su director.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE DOCENTES  
SOBRE EL NIVEL DE MEJORA DEL DESEMPEÑO DE SU DIRECTOR

	Nº	%
Han mejorado un poco	1	10
Han mejorado	4	40
Han mejorado notablemente	1	10
Total	6	60

Entre las evidencias de mejora que los docentes reportan (qué hacen ahora que no hacían hace 2 años) se señala que ahora el /la directora promueve una mayor participación, coordina y consulta con los docentes (3 casos); además, se habrían logrado mejoras en el equipamiento e infraestructura de la IE por gestiones realizadas por la dirección (3 casos). También se señala que ahora el director/a mostraría una actitud de mayor compromiso y dedicación, así como también habría mejorado la gestión administrativa en general (por ejemplo, el control de la asistencia de docentes).

DESEMPEÑOS	Nº	%
Promueve más la participación/ coordina y consulta	3	43
Han logrado mejoras en equipos/infraestructura/biblioteca	4	43
Muestra actitud de mayor compromiso y dedicación	2	29
Ha mejorado la gestión administrativa (asistencia)	2	29
TOTAL	11	144

Es importante señalar que el docente que en la escala considera que su director ha mejorado “un poco”, luego señala que el desempeño del director es regular, ya que brindaría poco apoyo a los docentes. Asimismo, el docente con poco tiempo en la IE, indica que su director habría descuidado el trabajo debido a su participación en las últimas elecciones.

Si bien, tal como se muestra en los resultados anteriores, se reconoce un cambio de actitud de parte de los directores respecto al trato con el docente, a la promoción de una mayor participación e incluso un cambio respecto aspectos de la gestión administrativa (mejor control de la asistencia, documentos de gestión al día), existirían aún algunas debilidades vinculadas con la gestión pedagógica y las prácticas de monitoreo y acompañamiento al docente. Algunos testimonios de integrantes de los equipos ejecutores del proyecto mencionan:

*“Lo que he podido observar es que hay ciertas debilidades en el manejo de instrumentos. En el manejo de instrumentos sobre todo para hacer el seguimiento y monitoreo y también el seguimiento de lo que es los objetivos del PEI. Ellos manifiestan de que sí hay una comisión que se encarga de hacer la evaluación o el monitoreo durante todo el año, pero carecen de instrumentos (...). Es decir, solamente se cree que monitorear es observar si se cumple o no se cumple, pero no están manejando los instrumentos adecuados para recoger la información.(...)Tampoco manejan instrumentos para poder hacer esa autoevaluación institucional...” (Entrevista a coordinadores, Huarmey)*

*“(¿Qué actividades faltarían trabajar con los directores?)*

*En cuanto a la elaboración del PCI, mayor asesoramiento y acompañamiento para elaboración de sus PCI.”(Entrevista a Monitor Bolognesi)*

o **Docentes implementan estrategias para el desarrollo de capacidades de Comunicación y Matemática.**

El desarrollo de capacidades docentes se analiza desde 2 perspectivas: en primer lugar, se indaga la medida en que los directores de IIEE perciben una mejora en los desempeños docentes y a qué razones la asocian. En segundo lugar, se reporta la información recogida a través de la observación de clases, referida a la aplicación de las estrategias de comprensión lectora, producción de textos y resolución de problemas. Debido a la metodología planteada en el estudio, se describirá la forma en que las estrategias son aplicadas comparándola lo propuesto por el proyecto, mas no se podrá concluir sobre qué tan frecuentemente son utilizadas.

En el caso del Área de Comunicación se describirá la aplicación de estrategias de comprensión lectora, producción de textos, Expresión a través de otros lenguajes, comunicación oral.

En el Área de Matemática, se mostrará lo observado en la aplicación de la estrategia de resolución de problemas (aplicación de los pasos de Polya), dando algunos alcances sobre el planteamiento de actividades significativas de media y alta demanda cognitiva por parte de los docentes.

• **Percepción de los directores sobre los desempeños docentes**

Se preguntó a los directores, en comparación a hace 2 años, si es que consideraban que los desempeños docentes vinculadas con las áreas de Comunicación y Matemática habían mejorado. La totalidad de entrevistados respondió que sí y en la mayoría de los casos consideraban que habían considerado “notablemente”.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES SOBRE LA MEJORA DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS ÁREAS DE COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA

	MATEMÁTICA		COMUNICACIÓN	
	Nº	%	Nº	%
Han mejorado	4	44.4	4	44.4
Han mejorado notablemente	5	55.6	5	55.6
Total	9	100.0	9	100.0

Asimismo, los directores mencionaron algunos desempeños que los docentes no realizaban hace 2 años y que ahora muestran. En el caso de Matemática, los desempeños más mencionados fueron aquellos vinculados con el uso de estrategias heurísticas y el mayor desarrollo del razonamiento lógico (44%) y con el uso de materiales educativos y/o las fichas (33%). En el caso de Comunicación, destacan el mejor manejo de la estrategia de Comprensión lectora (38%), el uso de materiales y/o fichas y haber ganado un concurso de producción de textos (25% en cada caso). Otros desempeños señalados se muestran en la siguiente tabla.

NUEVOS DESEMPEÑOS DE DOCENTES EN MATEMÁTICA Y COMUNICACIÓN

MATEMÁTICA			COMUNICACIÓN		
	Nº	%		Nº	%
Usan estrategias heurísticas/razonamiento lógico	4	44.4	Manejan mejor la comprensión lectora	3	37.5%
Utilizan más materiales/fichas	3	33.3	Usan materiales/fichas	2	25%
Utilizan actividades significativas /cotidianas/prácticas	2	22.2	Han ganado concurso de producción de textos	2	25%
Evidencian mayor conocimiento/esfuerzo por mejorar	2	22.2	Desarrollan la Lectura por placer	1	12.5%
Actitud más positiva hacia estudiantes, los motivan	1	11.1	Mejor manejo de Producción de textos	1	12.5%
TOTAL	12	133.2	Se esfuerzan más en el trabajo	1	12.5%
			TOTAL	10	125%

n= 9 directores

Existen diferencias entre provincias en cuanto a los nuevos desempeños que presentan los docentes en el uso de estrategias. En el caso de Huarmey destaca en Matemática el uso de estrategias heurísticas (60%) y las evidencias de mayor conocimiento del Área (40%), mientras que en Bolognesi sobresale el mayor uso de materiales y/o fichas. En Comunicación, en Huarmey se menciona con mayor frecuencia el mejor manejo de la Comprensión lectora, en comparación a Bolognesi, donde se señala más el uso de materiales y/o fichas y el haber ganado concursos de producción de textos (50% en cada caso).

NUEVOS DESEMPEÑOS DE DOCENTES EN MATEMÁTICA Y COMUNICACIÓN POR PROVINCIA

MATEMÁTICA			COMUNICACIÓN		
	H	B		H	B
Usan estrategias heurísticas/razonamiento lógico	60%	20%	Manejan mejor la comprensión lectora	75%	
Utilizan más materiales/fichas	14%	40%	Usan materiales/fichas		50%
Utilizan actividades significativas /cotidianas/prácticas	14%	20%	Han ganado concurso de producción de textos		50%
Evidencian mayor conocimiento/esfuerzo por mejorar	40%		Desarrollan la Lectura por placer		25%
Actitud más positiva hacia estudiantes, los motivan		20%	Mejor manejo de Producción de textos		25%
TOTAL	128%	100%	Se esfuerzan más en el trabajo	25%	
			TOTAL	100%	150%

- Observación de las estrategias

Se visitó un total de 14 aulas. En éstas se observó 35 sesiones en las que aplicaron las estrategias del PRIE, como muestra la siguiente tabla. La mayor parte de las observaciones fueron de la aplicación de la estrategia de Resolución de problemas-Área de Matemática (26%), seguida por la estrategia de Producción de textos (23%). Asimismo, un 20% de observaciones fue de la aplicación de la estrategia de Comprensión de textos y otros 20% de la estrategia de Comunicación oral. Sólo un 11% de las clases observadas correspondieron a la estrategia de Expresión a través de otros lenguajes.

ESTRATEGIAS OBSERVADAS EN LAS AULAS

ESTRATEGIA	Nº	%
Matemática/ resolución de problemas	9	26
Estrategias de escritura/producción de textos	8	23
Estrategias de lectura/compreñión de textos	7	20
Comunicación oral	7	20
Expresión a través de otros lenguajes	4	11
TOTAL	35	100

n = 14

Como se aprecia en la tabla por provincia, en Huarmey la mayor cantidad de observaciones corresponde a sesiones de Matemática (50%), en segundo lugar a la estrategia de producción de textos (29%) y en tercer lugar a la aplicación de las estrategias de Comunicación oral (14%) y de Comprensión de textos (14%). En Bolognesi las estrategias más observadas fueron en primer lugar la de Comunicación oral y de Comprensión de textos (24% en cada caso), seguidas por las estrategias de Producción de textos y Expresión a través de otro tipo de lenguajes. Sólo un 14% de las sesiones observadas fueron de Resolución de problemas/Matemática. Como se puede observar, todas las sesiones de la estrategia Expresión a través de otros lenguajes fueron realizadas en Bolognesi.

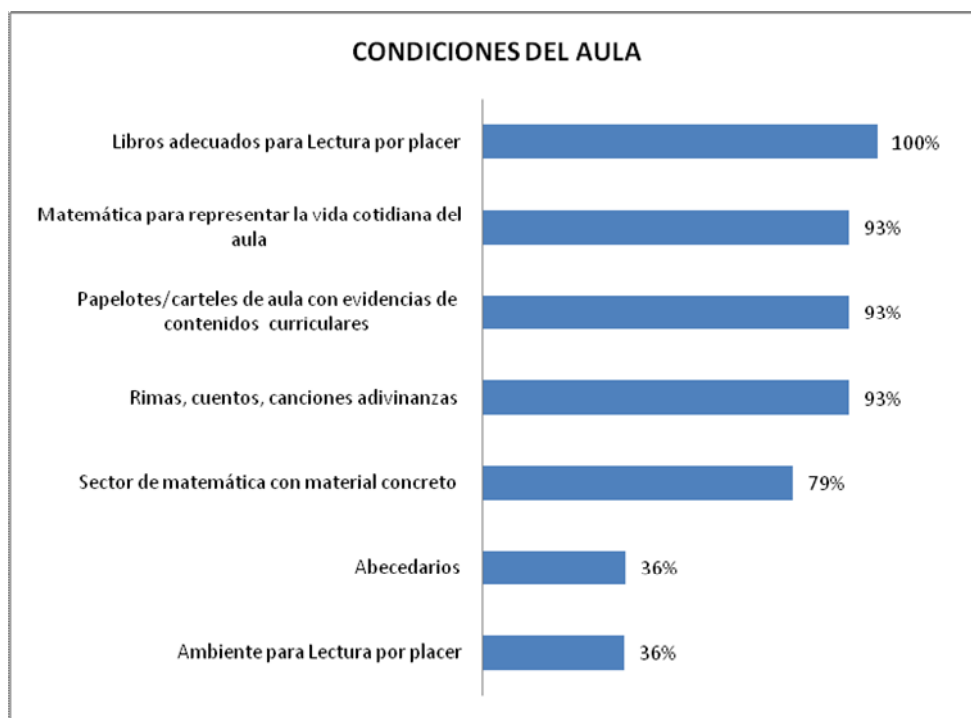
ESTRATEGIAS OBSERVADAS EN LAS AULAS POR PROVINCIA

ESTRATEGIA	Huarmey		Bolognesi	
	Nº	%	Nº	%
Matemática/ resolución de problemas	6	50	3	14
Estrategias de escritura/producción de textos	4	29	4	19
Comunicación oral	2	14	<b>5</b>	<b>24</b>
Expresión a través de otros lenguajes			4	19
Estrategias de lectura/compreensión de textos	2	14	<b>5</b>	<b>24</b>
TOTAL	14	100	21	100

A continuación, debido al número reducido de observaciones, el análisis de la aplicación de las estrategias se realizará de manera conjunta sin diferenciar por provincia. Se empezará brindando una perspectiva general de las condiciones encontradas en las aulas, para luego pasar a la descripción de la aplicación de las estrategias señaladas.

CONDICIONES DE LAS AULAS

Como se observa en la tabla siguiente, en las aulas visitadas se encontraron casi todas las condiciones de ambientación esperadas. En todas existen libros adecuados para la lectura por placer (100%); en la mayoría se observaron carteles que representan aspectos cotidianos del aula a través de las Matemáticas (93%), papelotes con contenidos curriculares actualizados (93%), papelotes con rimas, cuentos (93%). En un porcentaje un poco más bajo, se encuentran sectores de matemática con materiales (79%), abecedarios (36%) y un ambiente adecuada para la lectura por placer (36%).

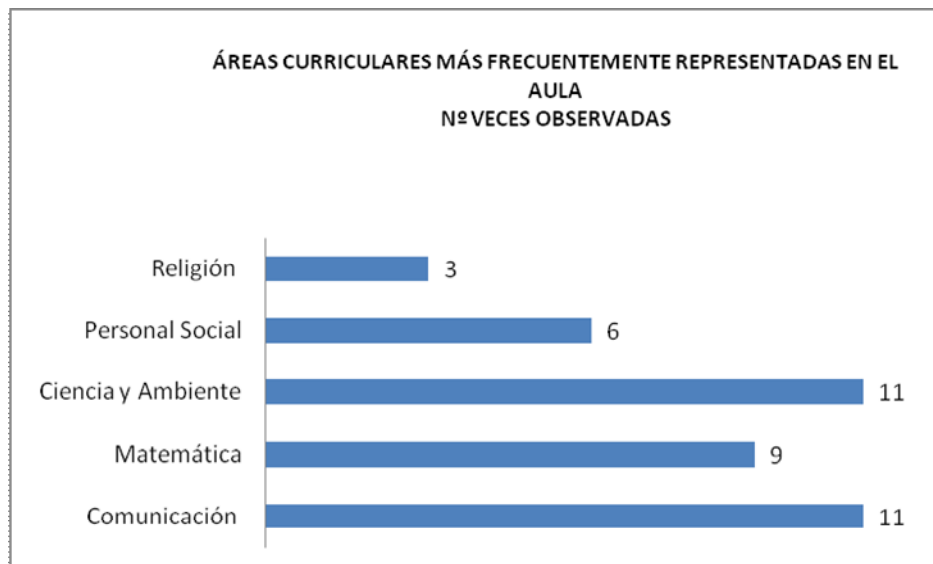


Como se observa en la siguiente tabla por provincia, tanto en Huarmey como en Bolognesi las condiciones de las aulas son similares. La diferencia más saltante es que casi todas las aulas en los que se ubican espacios para la lectura por placer se ubican en Bolognesi, donde, a pesar de los espacios reducidos se observaban pellejos o costales que eran utilizados para la hora de lectura; en Huarmey, algunos docentes reportaron que se trasladaban a otros espacios como parques cercanos, pero no evidenciaron objetos para brindar comodidad a los niños/as como en el caso de Bolognesi.

CONDICIONES DE AULA POR PROVINCIA

	HUARMEY (N= 8)		BOLOGNESI (N= 6)	
	Nº	%	Nº	%
<b>Libros para Lectura por placer</b>	8	100%	6	100%
<b>Matemática para representar la vida cotidiana</b>	7	88%	6	100%
<b>Papelotes con contenidos curriculares actualizados</b>	7	88%	6	100%
<b>Rimas, cuentos, canciones</b>	8	100%	5	83%
<b>Cartel de responsabilidades</b>	6	75%	6	100%
<b>Sector de matemática</b>	6	75%	5	83%
<b>Ambiente Lectura por placer</b>	1	13%	4	67%
<b>Abecedarios</b>	3	38%	2	33%

Las áreas curriculares más frecuentemente representadas en las aulas son Comunicación y Ciencia y Ambiente, seguidas por el Área de Matemática. En menor número se observaron aulas con papelotes de las áreas de Personal Social y Religión.



## APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

Como muestra la tabla, en la aplicación de la estrategia de Comunicación oral los docentes mostraron – con mayor o menos destreza – los desempeños esperado. Sólo un docente no habría generado una situación que permita la comunicación oral de los estudiantes.

En el caso de los niños/as, la característica más observada en sus desempeños es “Escuchan y respetan las opiniones de sus compañeros (86%)”, seguida por “Narran libremente sus experiencias y situaciones cotidianas” (71%). En menor proporción se apreció sesiones donde los estudiantes cantaran o recitaran (43%) y situaciones en las que los estudiantes narraran sobre temas propuestos por el docente (29%). Sólo en una sesión se observó el caso en que los estudiantes narraran tanto sus experiencias cotidianas como también sobre un tema propuesto por el docente (simultáneamente).

DESEMPEÑOS ESPERADOS EN LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN ORAL

DESEMPEÑOS	Nº	%
En el docente		
Genera una situación que permite la comunicación oral del estudiante	6	85.7
Realiza preguntas para mejorar la comprensión de la narración	7	100
En niños/as		
Cantan-recitan con gestos y mímica canciones escritas en papelotes	3	43%
Escuchan y respetan las opiniones de sus compañeros	6	85.7
Narran libremente sus experiencias y situaciones cotidianas	5	71.4
Narran sobre temas propuestos por el docente	2	28.6

n= 7 (sesiones observadas)

En el caso de la Expresión a través de otros lenguajes, tal como se observa en la tabla, los docentes desarrollaron los desempeños esperados, proponiendo situaciones para que los estudiantes se expresen a través de otros lenguajes y monitoreando el desarrollo del trabajo; sólo un docente no habría realizado un monitoreo adecuado. Asimismo, los niños y niñas mostraron también los desempeños esperados. Tomando en cuenta que el trabajo observado se realizó a través de la escenificación de cuentos y en un caso de la interpretación de una canción, los desempeños referidos a escribir sobre su dibujo y realizar grafismos cuando dibujan o escriben, no aplican en este caso.

DESEMPEÑOS ESPERADOS EN LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE EXPRESIÓN A TRAVÉS DE OTROS LENGUAJES

DESEMPEÑOS	Nº	%
En el docente		
Monitorea y apoya el desarrollo del trabajo	3	75
Propone situaciones para que los niños se expresen a través de otros lenguajes	4	100
En niños/as		
Dibujan escenas y expresan su pensamiento, creatividad e imaginación.	4	100
Escriben sobre su dibujo	0	0
Realizan grafismos cuando dibujan o escribe	0	0
Se expresan a través de otros lenguajes: máscaras, títeres, modelado, etc	4	100

n= 4 (sesiones observadas)

Tal como se aprecia, la mayor parte de docentes mostraron la mayoría de los desempeños esperados en la aplicación de la estrategia de Comprensión de textos. Los desempeños menos observados fueron “Ofrece ayudas visuales para mantener la motivación” (43%) y “Narra cuentos, leyendas, noticias, etc. cuidando la expresión corporal y entonación” (71%) . Todos los docentes realizaron los 3 tipos de preguntas esperados, con excepción un docente, que no habría realizado preguntas criteriales.

En el caso de los estudiantes todos responden los 3 tipos de preguntas planteados, con excepción del las preguntas criteriales en el caso en que el docente no las planteó.

DESEMPEÑOS ESPERADOS EN LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA COMPRESIÓN DE TEXTOS

DESEMPEÑOS	Nº	%
En el docente		
Narra cuentos, leyendas, noticias, etc. cuidando la expresión corporal y entonación	5	71.4
Ofrece ayudas visuales para mantener la motivación	3	42.9
Realiza preguntas criteriales	6	85.7
Realiza preguntas inferenciales	7	100
Realiza preguntas literales	7	100
En niños/as		
Responden a preguntas criteriales sobre textos escuchados o leídos	6	85.7
Responden a preguntas inferenciales sobre textos escuchados o leídos	7	100
Responden a preguntas literales sobre textos escuchados o leídos	7	100

n= 7 (sesiones observadas)

Sólo en 2 casos de los 7 en que se desarrollo la estrategia de Comprensión de textos, también se aplicó la ficha de lectura correspondiente. En un caso, se aplicó la Ficha de lectura Nº 8 y en otro la Ficha Nº 2.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA APLICACIÓN DE LA FICHA DE LECTURA

	Nº	%
No	5	71.4
Si	2	28.6
Total	7	100

Como se observa en la tabla, la aplicación de la estrategia de Producción de textos fue la que mostró mayores dificultades. De los 8 docentes observados en el desarrollo de la estrategia, sólo 3 revisaron previamente un texto modelo con los estudiantes y sólo 2 docentes proporcionaron a los estudiantes pautas claras para la revisión de los textos producidos. En ninguno de los casos se observó que se realizara un ejemplo de revisión del texto.

En cuanto a los desempeños esperados por los estudiantes (que en este caso deberían ser consecuencia de la orientación del docente), si bien todos escriben un texto a partir de una situación propuesta, en muy pocos casos se observó que intercambiaran sus escritos (2) y sólo en la mitad de los casos (4) se realizó una segunda producción incorporando las mejoras sugeridas.

DESEMPEÑOS ESPERADOS EN LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS

DESEMPEÑOS	Nº	%
En el docente		
Revisa con los estudiantes un texto “modelo”, haciendo preguntas guías	3	37.5
Hace un ejemplo de revisión de texto con sus estudiantes (en voz alta).	0	-
indica pautas claras para que los/as niños/as revisen los textos (que no faltan partes, que la	2	25

información sea suficiente - qué , cómo, dónde - que esté correcta la ortografía)		
En niños/as		
Escriben un texto a partir de una situación propuesta (primera producción)	8	100
Intercambian sus escritos para darse sugerencias entre sí y mejora	2	25
Realizan una segunda producción mejorada con las sugerencias	4	50

Tres de las aulas en las que se observó la estrategia de Producción de textos tenían estudiantes de 1º o 2º grado, los cuales requieren de la aplicación de estrategias especialmente diseñadas para aprendices iniciales. La tabla posterior muestra la observación de las 2 aulas en las que se aplicaron estrategias para aprendices iniciales: un aula multigrado de 1º y 2º grado en la que observaron varios desempeños esperados (“Ayuda a relacionar las palabras...” Repite en voz alta lo que va escribiendo...” etc.) Y un aula de 2do grado donde el profesor utilizó con uno de sus estudiantes letras móviles.

DESEMPEÑOS ESPERADOS EN LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS  
(APRENDICEZ INICIALES)

DESEMPEÑOS	Nº	%
En el docente		
Ayuda a relacionar las palabras que van a escribir con las que conocen y/o se encuentran en el aula (carteles)	1	33.3
Pide a niño/a que lea su texto y luego escribe alfabéticamente debajo del texto (no corrige directamente los errores en los escritos del niño/a).	0	0
Repite en voz alta lo que va escribiendo	1	33.3
Escribe cuidando la ortografía y puntuación	1	33.3
En niños/as		
Dictan al docente textos que éste escribe	1	33.3
Elaboran expresiones o frases con letras sueltas (móviles)	2	66.7
Escribe como creen que se escribe (garabatos con intencionalidad)	1	33.3

n= 3(sesiones observadas)

Es necesario señalar que en todas las sesiones observadas se trabajó la producción de cuentos, en algunos casos, apoyadas en la descripción de láminas. Por lo general, la indicación del docente a los estudiantes era que escribieran un cuento relacionado con algún estímulo inicial (la lámina, la persona visitante), recordando la estructura del texto (inicio conflicto y desenlace) y el uso de frases conectoras (“Había una vez” “De repente” y “Finalmente”).

De las 8 sesiones en las que se observó la estrategia de producción de textos sólo en 2 se aplicó la ficha de escritura. En un caso fue la ficha N° 7, en el otro caso no se registró.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA APLICACIÓN DE LA FICHA DE ESCRITURA

	Nº	%
No	7	77.8
Si	2	22.2
Total	8	100

n= 8 (sesiones observadas)

La tabla siguiente muestra los resultados de las 9 observaciones realizadas a la aplicación de la estrategia de Resolución de problemas. Como se aprecia casi todos los docentes proponen actividades de resolución de problemas (89%) y la mayor parte emplea estrategias para la comprensión del problema, propone sugerencias heurísticas, pregunta y repregunta, promueve el diálogo y la visión retrospectiva (67% en cada caso). Los desempeños que presentarían mayor problema de acuerdo a lo observado, serían el planteamiento

de problemas aritméticos elementales verbales (PAEV), el uso de estrategias de organización para el aprendizaje (alternación entre trabajo colaborativo e individual y orientación del trabajo grupal) y sobre todo, el planteamiento de actividades de media y alta demanda cognitiva. Sobre esto último, se puede observar que sólo 12% (1 docente) propone actividades de alta o media demanda cognitiva a parte de la ficha y sólo un 22% (2 docentes) termina de trabajar la ficha del Plan Pienso utilizada en la sesión.

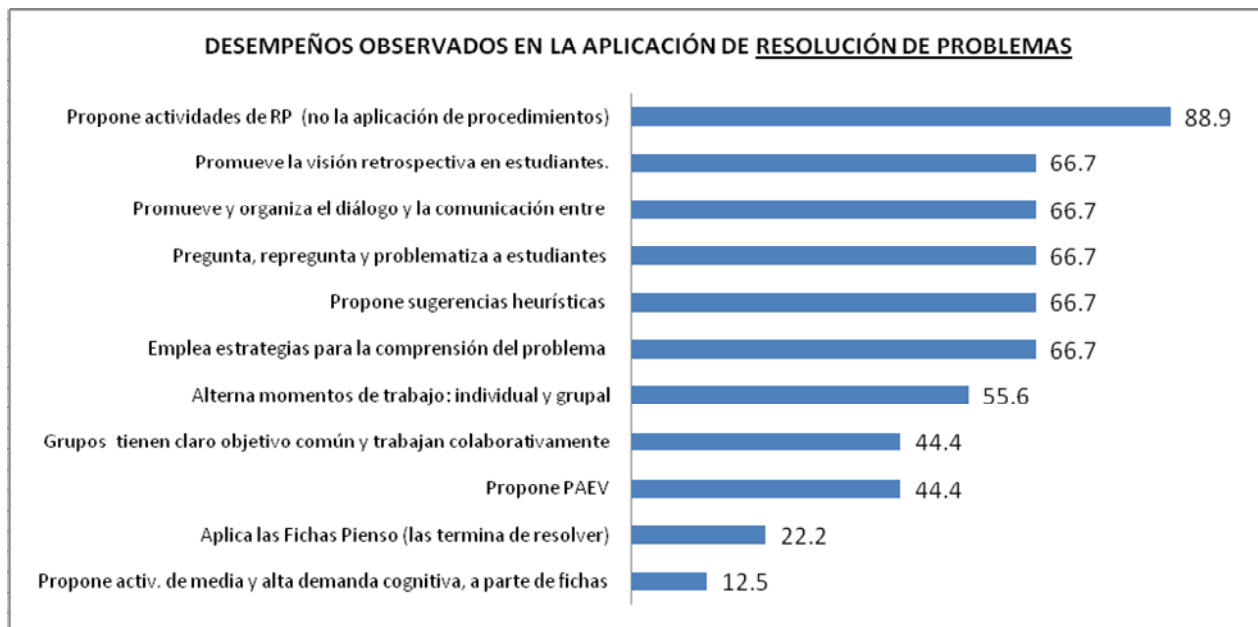
Sobre los observado en los niños/as, en todos los casos se aprecia una intervención activa en clase, en la mayoría de casos evidencias iniciativa para resolver problemas (89%) y emplean estrategias heurísticas para resolver problemas (67%).

DESEMPEÑOS ESPERADOS EN LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

DESEMPEÑOS	Nº	%
<b>En el docente</b>		
Propone a sus estudiantes actividades de resolución de problemas para que estos las resuelvan (y no la mera aplicación de procedimientos aprendidos)	8	88.9
Emplea estrategias para la comprensión del problema por parte de los estudiantes (que los alumnos expliquen el problema en sus propias palabras, que jueguen con los datos, etc.).	6	66.7
Propone sugerencias heurísticas para que estudiantes busquen y empleen una o más estrategias de solución (hacer gráfico, ensayo-error, hacer tabla, buscar regularidades, etc.).	6	66.7
Pregunta, repregunta y problematiza a los estudiantes (más que simplemente comunicar información).	6	66.7
Promueve y organiza el diálogo y la comunicación entre estudiantes y docente, incluyendo el escuchar distintos puntos de vista.	6	66.7
Promueve la visión retrospectiva en sus estudiantes.	6	66.7
Propone problemas aritméticos elementales verbales (PAEV) a sus estudiantes centrándose en la diversidad de significados.	4	44.4
Aplica las Fichas Pienso (las termina de resolver)	2	22.2
Propone actividades de media y alta demanda cognitiva, a parte de las fichas	1	12.5
Los grupos de trabajo tienen claro el objetivo común a lograr y trabajan colaborativamente	4	44.4
Alternan momentos de trabajo individual y de trabajo grupal	5	55.6
<b>En niños/as</b>		
Emplean estrategias heurísticas (buscan una o más estrategias de solución) para resolver los problemas y no solo procedimientos aprendidos	6	66.7
Evidencian iniciativa para resolver las actividades y problemas propuestos en clase, sin esperar a que el docente les indique un camino.	8	88.9
Intervienen activamente en la clase (preguntan, comentan y explican).	9	100

n= 9 (sesiones observadas)

El gráfico siguiente muestra de manera más clara la frecuencia de los desempeños observados en los docentes en la aplicación de la estrategia Resolución de problemas.



Sobre el nivel de desarrollo de las capacidades docentes, la mayoría de testimonios alude al cambio de actitud que por lo general se relaciona con una mayor motivación y un mejor trato a los niños; así como también a su disposición para la aplicación de las estrategias y materiales del proyecto:

*“(Hay) mayor compromiso con los niños, compromiso con los padres (...) a veces los docentes cumplían la hora en su aprendizaje y listo. Ahora sí creo que (en) los docentes ha habido un compromiso (...) porque han aplicado esas estrategias muy óptimas y ha habido resultados. Entonces ellos mismos a la vez se han sentido satisfechos, han dicho que ahora sí se valora, y los padres de familia han dicho que hay trabajo.”*

*“(...)les han hecho crear cosas nuevas frente al manejo de las estrategias tradicionales (...) en Comunicación les daba valor significativo que en un niño, desde lo que ya empezaba a hacer sus pequeños garabatos, ya se le daba una cierta importancia, ese niño o el docente mismo irradiaba aceptación y el niño se sentía seguro, entonces con estas nuevas estrategias que ha planteado el mismo Plan Pienso, Plan Leo, ha dado resultado (...)*

(Entrevista a especialista de UGEL, Bolognesi)

Son pocos los problemas que los actores identifican respecto al manejo de las estrategias por parte del docente. Algunos identifican que hay más dificultades en el área de Matemática en comparación a Comunicación; así como las dificultades en la aplicación de las fichas de los Planes Leo y Pienso en los contextos de las aulas multigrado:

*“Por lo general, sus dudas son sobre todo en Matemáticas, (...) Usted sabe que en Matemática es una carga emocional muy grande que viene desde la primaria(...)La mayoría de profesores le rehúye a la*

*Matemática(...)*ahí es donde ellos tienen su talón de Aquiles, más que te toca profesores mayores.”  
(Entrevista coordinadores, Huaramey)

*“..estaban los tres grados: primero, segundo y tercero. Voy a ver la ficha de tercero y lo leo, mientras los chiquitos de primer grado miraban, jugaban, no entendían porque su ficha no es lo mismo. Entonces, hay una dificultad ah(...) sí es un poco trabajoso para los profesores que tiene unidocente de primero a sexto grado.”* (Entrevista a Monitor de Huaramey)

Las dificultades con la aplicación de las fichas no sólo se darían en el caso de las aulas multigrado y unidocentes, sino que estarían asociadas, en algunos casos a una aplicación mecánica de las mismas, tal como lo señala un integrante del equipo local:

*...pero sí se han visualizado algunas debilidades en ellos, en algunos casos. En lo que es el Plan Pienso, observamos que en algunos casos, no en todos, (...) se limitan a entregarles la ficha a los alumnos para que ellos puedan resolver y ellos van ayudando (...) no asimilan todavía que la ficha viene a ser parte de una sesión de aprendizaje, la ficha viene a ser el reforzamiento, (...) la estrategia para poder llegar a las capacidades que se ha planteado.”* (Entrevista a Coordinadores, Huaramey)

Aún existiría cierta tendencia, por parte de los docentes a la aplicación de estrategias tradicionales, lo cual se debería, por un lado, a la dificultad de distanciarse de los paradigmas que han manejado anteriormente, pero también a la resistencia de algunos padres y madres cuyas demandas los harían retroceder por momentos:

*“...siempre les cuesta... como en Matemática que deben empezar por problemas y empieza por teoría. Es que ellos siempre tienden a querer empezar por la teoría... y en Comunicación ellos quieren empezar con su gramática. Y no se dan cuenta que la producción de texto es valiosísima* (Entrevista a Coordinadores, Huaramey.)

*“...el docente lo hace y se empiezan a dar cuenta... pero siempre, por más que hace la estrategia (...) tú te das cuenta que si está avanzando las estrategias, pero no “los padres me piden tareas”. Tú lo ves desesperado, por ejemplo, a la hora de recreo, un montón de tarea, y tienes que ir poco a poco”* (Entrevista a Coordinadores, Huaramey)

Los informes de las observaciones de aula también reportan algunas dificultades en la aplicación de las estrategias por parte de los docentes. Por ejemplo se señala sobre el uso de las fichas del Plan Pienso que no es frecuente el recojo de saberes previos y actividades de cierre para que los estudiantes abstraigan la noción y comprendan los procedimientos utilizados intuitivamente. También que la revisión de las fichas no sería muy constante y que en algunos casos hay diferencias entre el trabajo realizado con las fichas y el trabajo realizado en los cuadernos en los que se han encontrado ejercicios de numeración y operaciones.

Sobre la aplicación del Plan Leo, los informes señalan que el trabajo consiste principalmente en la producción de cuentos, haciéndose énfasis en la estructura del texto: inicio conflicto y desenlace. La estructura se plantea a través del uso de frases conectoras como “Había una vez” “De repente” y “Finalmente”. En varios casos no se presta mucha atención a la corrección de los cuentos (más allá de la presencia de las frases conectoras) dejando pasar muchas veces errores ortográficos o de estructura lógica. Sin embargo, un logro a resaltar es que la lectura pública del cuento habría motivado que los niños/as se desenvuelvan, sean más comunicativos y expresivos.

- o Familias mejoran las condiciones para el aprendizaje de sus hijos en el hogar/ brindan apoyo a sus hijos en hogares en comprensión lectora, producción de textos y pensamiento lógico matemático.

A través de la metodología empleada para el estudio, es difícil dimensionar el nivel de apoyo de las familias a sus hijos. De esta manera, no es posible hablar de cantidad o proporción de familias. Lo que se pudo constatar a través de los testimonios, es que existe una tendencia, al menos en un grupo, hacia un cambio de actitud frente a su rol en la educación de sus hijos. Este cambio de actitud se ve reflejado en algunos comportamientos y hábitos nuevos que los padres y madres estarían incorporando en su cotidianeidad y que implican la mejora de las condiciones para el aprendizaje. Uno que resalta, en primera instancia, es la preparación en los hogares de espacios de estudio para los niños/as. El monitor de Bolognesi da cuenta de esto como uno de los logros alcanzados por el proyecto: *“(refiriéndose a las familias), ellos han comprendido que sus niños necesitan un espacio de estudio en su casa”*. Tanto madres como niños/as también dan cuenta de la existencia de dichos espacios:

(¿Ustedes en sus casas ya tienen un espacio para que sus hijos hagan sus tareas?)

Si, es un poco reducido pero si cuentan con ese espacio.

(¿Cómo organizaron ese espacio?)

Lo hicimos con nuestros hijos (Grupo focal de familias, Bolognesi)

*“(y cuando llegan a su casa, ustedes tienen algún espacio una mesita, una sillita para hacer sus tareas?)*

Niños/as: SI!

(o donde hacen sus tareas?)

*Niños/as: mmm... en una mesita*

*(una mesita para hacer sus tareas?)*

Niños/as: si

(Ah ya, ya. ¿Y quien puso esas mesitas?)

*Niños/as: mis papas (varios responden)” (Grupo focal estudiantes, Bolognesi)*

A pesar de la importancia de este cambio en la rutina de los hogares, es importante resaltar algunas reflexiones sobre la necesidad de adecuar esta estrategia a las realidades de las familias, considerando el contexto de pobreza de muchos hogares, sobre todo los rurales. Al respecto, las coordinadoras de la Provincia de Recuay relatan:

*“(...)esta situación del espacio de estudio... muchos de ellos (...) no tenían un stand, eran las cajas que tenían que forrar. (...) no teníamos sillas, (...) el trabajo con ellos ha sido muy arduo (...)*

*(...) la mayoría de ellos (familias) antes de priorizar un espacio de estudio, solamente priorizan el alimento que van a tener que llevar a casa (...)pedirle que tenga un estante, (...)una mesa, una silla (...). (Entrevista coordinadoras de Recuay)*

Las evidencias de que las familias participantes en el proyecto están cambiando no sólo a nivel actitudinal sino también en cuanto a sus formas hábitos se expresan en algunos hechos, como por ejemplo, las tareas realizadas por los niños/as o su participación en concursos:

*“Antes del proyecto era menos (el apoyo), porque ahora se le pide a los niños que ellos por ejemplo realicen una producción de texto y los niños traen sus textos elaborados con el apoyo de sus padres, si están apoyando, ha mejorado bastante” (Representante de Red Aquia)*

*“(¿Cuántas familias han apoyado a sus hijos en el hogar?)*

Más o menos serán el 80% de las familias las que se han comprometido. La madre y el padre apoyan, esto se ha visto en el concurso de cuentos. (Representante de Red Puerto Huarney)

Las madres y padres se refieren a las estrategias de formación del PRIE como asociadas con sus cambios de actitud y comportamiento, valorando los aprendizajes desarrollados tanto a través de las capacitaciones como de las visitas a los hogares. Estos aprendizajes no sólo estarían referidos a aspectos formales vinculados con el apoyo en las tareas de sus hijos, sino también a la necesidad de mejorar el diálogo y la comunicación con estos y hasta a los hábitos de crianza:

*“Nos enseñó como (...) para que los niños aprendan más rápido las matemáticas. No enseñó para que los niños aprendan más rápido resolver más rápido. A combinar las matemáticas para que rápido aprendan los niños. También nos dejó un juego para nosotros entretenernos con los niños. Nos dejó ese trabajo que dijo fue un juego para ir enseñándoles. Claro, cada día de la semana ir contando de los vueltos que daban, (si) eran correctos, para los más grandes. Yo he aprendido bastante. (Grupo focal familias, Huarney).*

*“También fue a mi casa, para qué, me oriento. Me dijo como, esta señora, un espacio libre para mi niño que estaba escribiendo en la mesa, que su escritorio todavía no se compra, no tiene. Como el espacio es chico, ella me dijo que tenía que darle un lugar a mi niño, me enseñó cómo debía de tratarlo (...) que debo de ser comprensiva con mi niño. Cuando venga debo de darle cariño, apoyo. (...)” (Grupo focal familias, Huarney).*

*“ (...)para los padres que estábamos inscritos en IPAE el profesor nos visitaba a nuestra casa y nos enseñaba como teníamos que educar a nuestros niños. Estas visitas nos han hecho reflexionar (sobre) el modo de crianza que le estamos dando a nuestros hijos, el profesor justo nos ha enseñado los momentos que tienen de tener nuestros hijos para hacer las tareas y para jugar.” (Grupo focal familias, Bolognesi).*

Tanto las visitas a hogares como las capacitaciones a familias habrían funcionado de manera complementaria permitiendo la reflexión y el refuerzo de los aprendizajes iniciados.

Es importante señalar que las visitas a los hogares no siempre se han dado con la frecuencia necesaria o han abarcado a todas las familias beneficiarias. Esto ha dependido, en algunos casos, de los niveles de “persistencia” de los coordinadores, pero en otros casos, de las posibilidades reales de llegar, casa por casa a todas las familias de una red.

Entre las dificultades que se puede señalar para el efectivo apoyo de las familias a sus hijos, están las propias limitaciones de padres y madres en el conocimiento de los temas de las tareas (*“el padre no sabe ni leer, ni escribir”*) y su escasa presencia en los hogares por motivos de trabajo. Así también, en algunos casos, los parámetros culturales que algunos padres y madres tienen sobre el trabajo de sus hijos en el campo. Al respecto de esto, por ejemplo, se señala:

*“Es por la razón laboral, porque los padres muchas veces tienen muy pocos encuentros con sus hijos por la situación de trabajo, por la situación laboral (...) los papás a descansar en casa e irse a su trabajo” (Representante de la Red Aquia)*

*"(...) estos paradigmas que tiene el padre de familia (...) (los niños) tienen que ayudar, si se tiene que quedar en la chacra, en la puna, criar los animales (...) uno de los principales retos fue convencer al padre de familia que cambiar esa mentalidad. (Entrevista coordinadoras de Recuay)*

Asimismo, los padres y madres también reconocen las dificultades que suelen enfrentar para brindar apoyo a sus hijos, a pesar de tener la disposición para hacerlo:

*"Bueno, cuando mi hija no entiende ella me pregunta a mi, pero le enseño a mi manera pues y ella también capta, pero me dice "esto es así y es así" y entiende a su manera también" (Grupo focal familias, Huarmey)*

*" (...) leemos la tarea que le manda la profesora, pero a veces no sabemos, ahí ellos nos enseñan a nosotros, aprendemos juntos" (Grupo focal familias, Bolognesi)*

*" Yo, como soy la abuela de mi nieto, a veces le digo "Hijito, no puedo. Anda a una biblioteca, o una señora o amiga que sepa que te enseñe" (Grupo focal familias, Huarmey)*

A pesar de las evidencias de cambios en los hábitos y rutinas de las familias en el apoyo de sus hijos, de acuerdo a los testimonios de algunos actores, sería aún necesario ampliar el ámbito de influencia del proyecto respecto a las familias. A consideración de algunos actores, la labor de sensibilización de las familias aún sería una tarea pendiente y necesaria de ser profundizada:

*"(...) porque todavía hay dificultades, yo creo que para trabajar ... para alcanzar un porcentaje alto sería necesario, yo creo, sensibilizar a los padres de familia más que todo, para que ellos también apoyen, (...) " (Representante de red Bolognesi)*

*(...) hemos visto una buena concurrencia de padres de familia pero, que le digo, (...) lo que falta es un poco más de concientización, porque acá los padres de familia no toman mucha importancia nunca a la señorita (...) " (Grupo Focal familias, Bolognesi)*

✓ Grado de avance del componente 3: Monitoreo, medición y evaluación

- Redes y escuelas utilizan indicadores de logro para dar cuenta de sus avances y dificultades ocurridos durante el segundo año de implementación del proyecto

El nivel de avance de este componente se evaluó considerando la medida en que las escuelas habrían introducido la evaluación y el monitoreo como una herramienta para la gestión educativa de sus respectivas instituciones. Para esto se preguntó a los directivos entrevistados si es que contaban con indicadores y/o metas para medir el desempeño institucional de sus IIEE, si habían realizado auto evaluaciones en sus IE durante el presente año y si es que contaban con un plan de acompañamiento a sus docentes. En algunos casos se pidió además que presentaran evidencias que apoyaran sus afirmaciones.

Como se aprecia en la siguiente tabla, la mayoría de directores afirma tener indicadores de logro y/o metas para medir el desempeño institucional de su IE (67%).

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE DIRECTORES QUE REPORTAN CONTAR CON INDICADORES DE LOGRO Y/O METAS PARA MEDIR EL DESEMPEÑO INSTITUCIONAL DE SU IE

	Nº	%
No	3	33
Si	5	67
No responde		
<b>Total</b>	9	100

Sin embargo, cuando se pide a los directores que muestren evidencias de los indicadores de logro, sólo en 2 casos se logra presentar algún tipo de respaldo. En un caso en Huarmey, donde se mostró diversos documentos de gestión como los planes de trabajo de red y CONEI, conteniendo en algunos casos metas cuantitativas y en el otro productos de actividades; y un segundo caso en Bolognesi, donde el director señala trabajar con metas de atención para el mejoramiento de los estudiantes, las cuales se habrían trabajado desde el inicio del proyecto (2009).

EVIDENCIAS DE INDICADORES DE LOGRO O METAS PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO INSTITUCIONAL DE LAS IIEE

	Nº
Presenta PAT de CONEI y de Red, con metas cuantitativas y con productos de actividades respectivamente.	1
Tienen metas de atención para mejoramiento de alumnos. Recién desde inicio del proyecto (2009).	1
No muestra evidencia	3
<b>Total</b>	5

Asimismo, la mayoría de IIEE (56%) habría realizado auto evaluaciones el presente año, de acuerdo a lo reportado por sus directores.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE DIRECTORES QUE REPORTAN HABER REALIZADO AUTO EVALUACIONES

	Nº	%
No	4	44
Sí	5	56
<b>Total</b>	9	100

En los casos en que se reportan auto evaluaciones, por lo general habrían participado directivos y docentes. Sólo en 2 casos (uno en Huarmey y otro en Bolognesi) se reporta también la participación de familias.

ACTORES PARTICIPANTES EN LAS AUTOEVALUACIONES

	Nº	%
No ha realizado	4	44.4
Sólo los directivos	1	11.1
Directivos y docentes	2	22.2
Directivos, docentes y familias	2	22.2
<b>Total</b>	9	100

Con excepción del caso de una escuela unidocente, la totalidad de directivos afirma contar con un plan de acompañamiento a los docentes de su IE. Como muestra la siguiente tabla, en la mayoría de los casos el acompañamiento se ejecutaría con el apoyo de otros actores (67%).

QUIÉNES PARTICIPAN EN LA EJECUCIÓN DE  
LOS PLANES DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTE DE LAS IIEE

	Nº	%
Lo ejecuta el director	2	22.2
Lo ejecutan el director y otros actores	6	66.7
No aplica	1	88.9
Total	9	11.1

En la mayoría de los casos, en la ejecución de los planes de acompañamiento participarían, además del director, una comisión de la IE (38%), que en algunos casos es denominada “comisión de monitoreo” o “comisión de docentes”. En un caso se menciona que sólo participan los directivos (incluyendo a subdirector y/o coordinadores), el director y el Consejo Académico. Sólo un director señala que el plan de acompañamiento lo ejecuta con la UGEL.

OTROS ACTORES PARTICIPANTES EN LA EJECUCIÓN DE  
LOS PLANES DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTE DE LAS IIEE

	Nº	%
Director y comisión de la IE	3	37.5
Director y sub director /coordinador	2	25
Sólo el director	1	12.5
Director y Consejo Académico	1	12.5
Director y UGEL	1	12.5

A pesar de de que probablemente existen una serie de documentos de gestión, así como también se habrían realizada acciones de monitoreo y evaluación en las escuelas, aún existirían debilidades para el desarrollo de estas prácticas, tal como lo señalan integrantes de uno de los equipos locales:

*“Lo que he podido observar es que hay ciertas debilidades en el manejo de instrumentos. En el manejo de instrumentos sobre todo para hacer el seguimiento y monitoreo y también el seguimiento de lo que es los objetivos del PEI. Ellos manifiestan de que sí hay una comisión que se encarga de hacer la evaluación o el monitoreo durante todo el año, pero carecen de instrumentos (...) no están manejando los instrumentos adecuados para recoger la información.(...)Tampoco manejan instrumentos para poder hacer esa autoevaluación institucional... “ (Entrevista a coordinadores, Huarmey)*

### 3.3. PERSPECTIVA DE SOSTENIBILIDAD DE LOS LOGROS OBTENIDOS

La sostenibilidad es entendida como el conjunto de condiciones que favorecen que una nueva práctica sea asumida por los actores y mantenida en el tiempo. En el caso del estudio se indagó sobre 3 condiciones de relevancia para la sostenibilidad del PRIE: el grado de apropiación de los beneficiarios respecto al proyecto, las capacidades con las que se cuenta para la gestión y ejecución de la nueva práctica y las condiciones políticas, institucionales y organizacionales existentes o generadas por el proyecto que permitirían la permanencia de estos cambios.

#### 3.3.1 GRADO DE APROPIACIÓN DE LOS BENEFICIARIOS DE LAS PROPUESTAS DEL PROYECTO

La evaluación del grado de apropiación de la propuesta por parte de los beneficiarios se realizó explorando las valoraciones que muestran hacia las propuestas del PRIE. De esta manera se asume que estas valoraciones son un indicador de las actitudes hacia las propuestas, y por tanto, de las probabilidades de permanencia en su actuar cotidiano.

En coherencia con lo anterior se preguntó a los distintos actores su opinión sobre el proyecto y sus principales propuestas, sobre las razones que apoyaban sus percepciones y sobre sugerencias para mejorarlas.

##### (a) Docentes y directores

- **Actividades más frecuentemente identificadas por los directores**

Se indagó con los directores cuáles eran las actividades del proyecto en las que habían participado personalmente o como institución educativa. Entre las actividades más frecuentemente identificadas de manera espontánea se encuentran los diplomados a directores y a docentes (o talleres de capacitación), los pasacalles y los planes Leo y Pienso. También se mencionaron el trabajo realizado con las familias (el Diploma a familias) y el trabajo de las redes. Las actividades mencionadas se muestran en la siguiente tabla.

ACTIVIDADES DEL PROYECTO EN LAS QUE DIRECTORES RECUERDAN HABER PATICIPADO

	Nº	% casos
✓ Diplomados a directores	8	88.9
✓ Diplomados a docentes	8	88.9
✓ Pasacalles	6	66.7
✓ La aplicación de los planes LEO y PIENSO	5	55.6
✓ El trabajo de las redes	4	44.4
✓ Diploma a familias	3	33.3
✓ Otras actividades	3	33.3
Total	37	411.1

n= 9

- **Nivel de aprobación del PRIE y de los planes LEO y PIENSO**

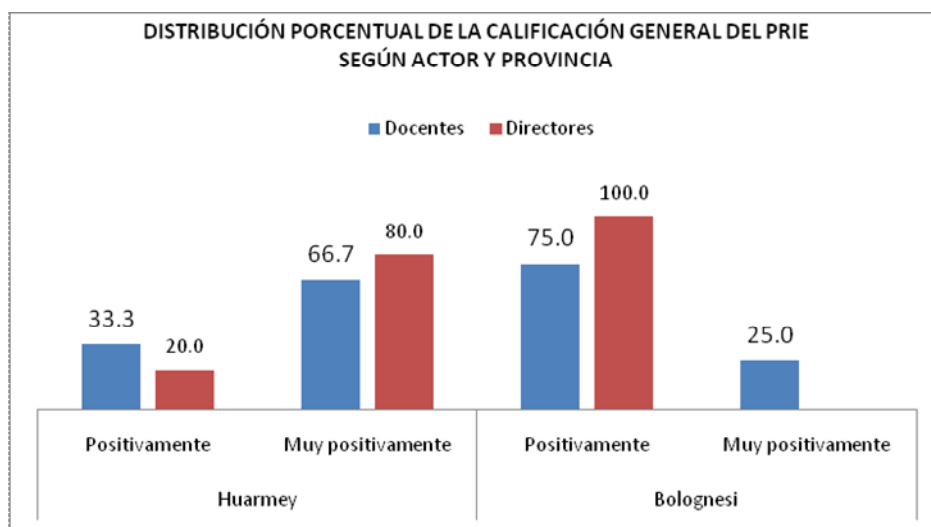
Se pidió a docentes y directores que calificaran de manera global al PRIE en una escala de 4 puntos que iba desde “Muy positivamente” hasta “Negativamente”. Como se puede observar en la siguiente tabla, las calificaciones

que ambos actores otorgan al proyecto oscila entre Positivamente (56% directores y 50% docentes) o Muy positivamente (44% directores y 50% docentes).

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA CALIFICACIÓN GENERAL DEL PRIE SEGÚN ACTOR

	DIRECTORES		DOCENTES	
	Nº	%	Nº	%
<b>Positivamente</b>	5	55,6	5	50.0
<b>Muy positivamente</b>	4	44,4	5	50.0
<b>Total</b>	9	100,0	10	100.0

En el análisis por Provincia se aprecia que en Huarmey se presentan con más frecuencia calificaciones de “Muy positivamente”, como muestra el gráfico:



Tanto docentes como directores mencionan diversas razones para asignar las calificaciones al proyecto. Las más frecuentes en el caso de ambos actores son que el proyecto habría tenido incidencia positiva sobre el aprendizaje de los estudiantes (30% docentes y 56% directores) y que los talleres a docentes asociados a mejores prácticas y desempeño (30% docentes y 56% directores). Otras razones que destacan en el caso de los docentes son los planes Leo y Pienso (44% directores, 20% docentes), y el trabajo realizado con las familias (20%).

En la siguiente tabla se mencionan las razones que cada actor señaló para justificar sus calificaciones del PRIE.

RAZONES DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DAN PARA SUS CALIFICACIONES DEL PRIE

RAZONES	DIRECTORES		DOCENTES	
	Nº	%	Nº	%
Mejora en aprendizajes de estudiantes	5	56%	3	30%
Mejora de desempeño de docentes/capacitaciones docentes	5	56%	3	30%
Por estrategias novedosas /planes Leo y Pienso	4	44%	2	20%
Trato/buena relación con profesionales	1	11%		
Trabajo con familias	1	11%	2	20%
Han contribuido a fortalecer la gestión	1	11%		
Materiales brindado	1	11%		
Otra	2	22%		
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>222%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Asimismo, se pidió a los docentes que calificaran en una escala similar a la anterior, los planes LEO y PIENSO. Los resultados también favorables, siendo calificados en la totalidad de los casos Muy Positivamente (60% Plan Leo 50% Plan Pienso) o "Positivamente" (40% Plan Leo 50% Plan Pienso).

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS CALIFICACIONES DE DOCENTES DE LOS PLANES LEO Y PIENSO

	PLAN LEO		PLAN PIENSO	
	Nº	%	Nº	%
<b>Positivamente</b>	4	40,0	5	50,0
<b>Muy positivamente</b>	6	60,0	5	50,0
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>

En general, la predisposición de los docentes para continuar aplicando los planes, es asimismo, favorable. De acuerdo a lo afirmado por estos, la mayoría señaló estar en posibilidades de seguir aplicando los Planes sin apoyo, sólo 2 docentes (en Huarmey) mencionaron que lo intentarían a pesar de ser difícil.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA INTENCIÓN DE CONTINUAR CON LOS PLANES LEO Y PIENSO UNA VEZ FINALIZADO EL PROYECTO

	PLAN PIENSO		PLAN LEO	
	Nº	%	Nº	%
<b>Es difícil, pero intentara hacerlo</b>	2	20,0	2	20,0
<b>Puede seguir aplicándolos sin apoyo de coordinadores/as</b>	8	80,0	8	80,0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>

Los docentes y directores brindaron algunas sugerencias para la mejora del el proyecto en general y de los planes Leo y Pienso.

En el caso de las sugerencias sobre el PRIE, tal como se observa en la tabla, los docentes se refieren más a aspectos pedagógicos, como la necesidad de brindar estrategias para el trabajo en aulas multigrado y para la atención de niños/as con problemas de aprendizaje; o la ampliación del proyecto a inicial para que los estudiantes ingresantes cuenten con una mejor preparación al ingresar a Primaria. La necesidad de contar con más materiales se expresa en las sugerencias de implementar bibliotecas de aula y de contar con más fichas de los planes LEO y PIENSO. Asimismo, el requerimiento de relacionar las capacitaciones con las unidades de los docentes y de trabajar globalizadamente las áreas, expresaría la necesidad de adecuar la propuesta pedagógica del PRIE a la realidad de las escuelas y de incorporar la programación curricular de manera más clara en la propuesta.

Por su parte los directores realizan sugerencias más vinculadas con aspectos de gestión del proyecto, como por ejemplo cumplir con los tiempos establecidos para las capacitaciones de manera de culminar con los temas propuestos, brindar incentivos a los docentes para que permanezcan durante toda la capacitación, que haya un coordinador por cada una de las áreas trabajadas (Matemática y Comunicación) y que se implemente la escuela de padres. Asimismo, un director sugiere la necesidad de capacitar en otras áreas (Personal Social y Ciencia y Ambiente).

#### SUGERENCIAS AL PRIE MENCIONADAS POR DOCENTES Y DIRECTORES

DOCENTES		DIRECTORES	
RAZONES	% CASOS	RAZONES	% CASOS
✓ Que proyecto se extienda a inicial	29%	✓ Cumplir con tiempos (culminar temas)	33%
✓ Brindar estrategias para el trabajo en aulas multigrado/ para atención de niños con problemas de aprendizaje/ psicomotrices	29%	✓ Incentivo a docentes para que permanezcan todo el taller	33%
✓ Trabajar la globalización con otras áreas	14%	✓ Poner un coordinador por Plan	33%
✓ Relacionar las capacitaciones con las unidades de aprendizaje de docentes	14%	✓ Capacitación en otras áreas	33%
✓ Implementación de bibliotecas de aula con textos de acuerdo a edades	14%	✓ Implementar la escuela de padres	33%
✓ Brindar más materiales de los Planes	14%	TOTAL	
✓ Utilizar más materiales en las capacitaciones	14%		
✓ Mayor difusión del proyecto	14%		
✓ Mayor presencia de coordinadores en IIEE	14%		
TOTAL	156%		

Las sugerencias que los docentes realizan a los planes Leo y Pienso, tienen que ver con la necesidad de mayor asesoría directa (visitas más continuas, más demostraciones de aula), con la necesidad de incorporar los planes en los planes curriculares anuales y con reducir la complejidad de algunas fichas y de contextualizarlas a la realidad particular. También se sugieren aspectos complementarios como capacitar en evaluación, incorporar estrategias de educación inclusiva y proporcionar materiales y recursos que ayuden a complementar el trabajo (biblioteca de aula, orientación para la elaboración de materiales), etc. La tabla siguiente muestra las sugerencias de los docentes diferenciándolas por provincia.

#### SUGERENCIAS DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN A LOS PLANES LEO Y PIENSO

HUARMEY	BOLOGNESI
✓ Más demostraciones en aula (coordinadores)	✓ Visitas más continuas de coordinadores/cumplir cronograma
✓ Capacitar en el tema de evaluación	✓ Capacitación desde inicios de año para incorporar planes a diseño curricular de IE
✓ Mejorar lenguaje y la contextualización de fichas de trabajo	✓ Reducir la complejidad de fichas
✓ Incorporar las estrategias del docente	✓ Implementación de bibliotecas de aula
✓ Incorporar estrategias de educación inclusiva	
✓ Brindar cartillas para elaboración de materiales	

Lo altos niveles de valoración del proyecto son también expresados a través de testimonios de los integrantes del equipo, quienes describen las respuestas de los directivos, así como sus niveles de compromiso:

*“...las actividades que viene planteando el programa son bien tomadas por los directores, son bien asumidas.(...) la respuesta es bastante aceptada” Coordinador de red Bolognesi*

*“...haberlos convencido de que crean, que participen, que apoyen, que difundan el PRIE en todos esos lugares, ya es un triunfo. Entonces, ellos sí están muy comprometidos, muy decididos a apoyar, eso sobre el lado de los directores”. Equipo de Coordinadores de Red Huarmey*

A manera de síntesis, se puede afirmar de acuerdo a los datos, que hay un primer nivel de identificación con las propuestas del PRIE: las conocen e identifican con facilidad. Los sugerencias muestran, asimismo, necesidades que requieren ser cubiertas, como es el caso de incorporar estrategias de educación inclusiva, más espacios de demostración en aula, entre otras.

### 3.3.2 GRADO DE DESARROLLO EN LOS ACTORES DE LAS CAPACIDADES NECESARIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO

El desarrollo de capacidades es un componente fundamental para la sostenibilidad, es así que en la medida que los actores hayan incorporado dentro de sus saberes, el sentido del cambio y las nuevas prácticas (actitudes), nuevos conocimientos (información) y las formas de intervenir (procedimientos) se podrá tener condiciones favorables para la sostenibilidad.

De acuerdo a los documentos revisados y la información recogida a través de entrevistas, un primer aspecto que se constata es que la propuesta del PRIE sobre el desarrollo de capacidades se centra en el nivel individual. De esta manera, el objetivo específico relacionado con este aspecto señala: “Funcionarios de la Ugel, directivos, docentes y familias han desarrollado capacidades de liderazgo y pedagógicas y mejorado su desempeño educativo en la escuela, el aula, la comunidad y el hogar”

Así también, las estrategias diseñadas para el desarrollo de capacidades incluyen acciones de capacitación a través de talleres presenciales. Si bien las visitas de acompañamiento no se mencionan dentro del documento de propuesta técnica, en el discurso de los integrantes del equipo, se reconoce que éstas son también una estrategia para el desarrollo de capacidades que complementa y refuerza los aprendizajes iniciados en los talleres.

A continuación, tomando en cuenta los resultados presentados en secciones anteriores (Grado de avance en el desarrollo de capacidades), se realiza un balance de las capacidades actuales con las que cuentan los actores, vinculadas con la gestión y ejecución del PRIE, considerando la medida en que representarían una base para apoyar un proceso de sostenibilidad de la propuesta.

Por las características señaladas de la propuesta, el análisis se concentra en el nivel de desarrollo de capacidades individuales y se remite a los beneficiarios directos señalados en la propuesta.

- Directores de IIEE

De acuerdo a la propuesta, al final del proyecto, una intervención planteada para 3 años, los directores deberían contar con capacidades para gestionar el currículo y solucionar conflictos.

Respecto a la gestión del currículo se encuentra que los directores habrían logrado hasta el momento la elaboración y/ adecuación de sus documentos de gestión, entre los cuales se encuentran el PEI y el PCI, esto con el apoyo y asesoría del equipo del proyecto, incorporando algunas herramientas (metas e indicadores) para la evaluación y monitoreo de las mismas. Así también, estarían incorporándose algunas actividades de monitoreo y evaluación, tales como reuniones de autoevaluación, seguimiento a proyectos de IE, etc. Sin embargo, de acuerdo a los testimonios recogidos, se podría afirmar que los directores aún cuentan con poco manejo de las nociones y procesos implicados, así como de las herramientas y procedimientos, sobre todo las relacionadas con la evaluación y monitoreo y la elaboración e implementación de sus PCI.

Sobre el tema de resolución de conflictos, se podría decir que los directores están mostrando actitudes mayor apertura hacia la participación de los docentes en las escuelas, así como un mejor trato. Sin embargo, específicamente sobre el tema de resolución de conflictos, llama la atención que en los testimonios hayan sido escasos, a pesar de ser éste un tema incorporado en el diplomado de gestión. Entre las pocas menciones, se encuentran casos en que se pide abordar la resolución de conflictos en las capacitaciones, lo cual sugeriría que ha sido un aspecto poco desarrollado en los talleres.

- Docentes:

En el caso de los docentes, el PRIE se ha propuesto desarrollar en estos capacidades vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje en las áreas de Comunicación y Matemática, dentro de los enfoques Comunicativo Textual y de Resolución de Problemas. Para lograr esto se han diseñado un diplomado y otras actividades de formación complementarias tales como mini talleres y acompañamiento en aula, todas éstas organizadas en torno a los denominados planes Leo y Pienso, los cuales concretarían la propuesta pedagógica del PRIE.

Realizando un balance de los resultados expuesto en el capítulo anterior, los docentes serían los actores más fortalecidos por el proyecto. Esto no quiere decir que cuenten con los desempeños esperados, pero sí que los docentes serían los actores que más comportamientos nuevos exhiben, los cuales van desde una mejor disposición para realizar su trabajo, un mejor trato hacia los estudiantes, hasta la incorporación en sus prácticas pedagógicas de estrategias más pertinentes para el desarrollo de capacidades comunicativas y de razonamiento lógico.

Sobre la mejor disposición hacia su trabajo y el trato a estudiantes existen testimonios como los siguientes que vale la pena retomar:

*“...entramos a un salón y nos damos cuenta que está ambientando. Tiene todas las cosas que la ficha misma pide... (...)*

*“... en años anteriores siempre ha habido enfrentamiento (de los) profesores con los padres: los llamados profesores de miércoles. Solamente trabajaban los miércoles, y ahora, (...) tratan de llegar... Ya no faltan mucho, solamente por cuestión del taller o porque a veces trabajos administrativos, faltan”.(Entrevista a Monitor de Huarmey)*

*“cuando llegábamos encontrábamos una penquita, una correíta por ahí... y bueno le preguntábamos “con quien lo usa”. Bueno, como que bajaron. Vieron que en las capacitaciones siempre se hablaba que el niño debe tener buen trato” (Entrevista a coordinadores, Bolognesi)*

Sobre las capacidades con las que contarían los docentes en la actualidad vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje en las Áreas de Comunicación y Matemática, a partir de las observaciones se deduce que aún están aprendiendo a aplicar las nuevas estrategias. Esto de por sí, es un logro importante, ya que se consiguió que los docentes experimenten nuevas propuestas planteadas por los planes Leo y Pienso, que por lo general, requieren de mayor preparación y elaboración previa. Los resultados obtenidos con sus estudiantes, así como las visitas de los

coordinadores al aula habrían motivado que este se dé. Sin embargo, aún existe el riesgo del retorno a las antiguas prácticas, por lo cual se requiere pasar del nivel de “aplicación y ensayo” a un nivel de “manejo adecuado y apropiación de la estrategia”, para lo cual aún falta un trecho.

Asimismo, se han recogido demandas aún no atendidas de manera sistemática por el proyecto, que incluyen la incorporación en la propuesta de los planes Leo y Pienso de estrategias que ayuden al mejor manejo de las situaciones multigrado y a la atención de niños rezagados y con capacidades especiales. También se señala la necesidad de dialogar de modo más fluido con las programaciones de los docentes, lo cual coincide con una situación observada en varias escuelas, en las que se apreció que algunos docentes no llegan a incorporar el uso de la ficha dentro de una estrategia más general del desarrollo de la sesión, que debería incluir el recojo de saberes previos y actividades de cierre para la abstracción de las nociones aprendidas y la evaluación de aprendizajes.

- Familias

Respecto a las familias el proyecto planteó desarrollar capacidades para el diálogo y para la construcción de condiciones que apoyen y faciliten el aprendizaje de sus hijos: espacios y hábitos de estudio, apoyo en las tareas. Sobre los logros alcanzados hasta el momento en el desarrollo de capacidades de las familias, se encuentra que los padres y madres que han participado en las capacitaciones y han sido objeto de las visitas a hogares, estarían mostrando comportamientos novedosos respecto a sus prácticas usuales.

Un primer aspecto a señalar está relacionado con una mayor interacción con sus hijos, y la atención y apoyo de sus actividades escolares. Por ejemplo, la existencia de un espacio especialmente habilitado para que sus hijos puedan hacer sus tareas y estudiar, así como las distintas estrategias a las que los padres y madres recurren cuando no pueden absolver las dudas de sus hijos serían muestras del mayor apoyo a sus hijos en el quehacer escolar. Todo esto, a pesar de las limitaciones materiales y económicas de los hogares.

Asimismo, hay testimonios que apuntan a una mejora en la comunicación entre familias y docentes, indicando, por un lado, mayor interés por los aprendizajes de sus hijos y por otro, el desarrollo de una actitud de colaboración entre escuela y hogar. Este cambio de actitud de un grupo de padres y madres, es valorado por los docentes y directores, quienes lo identifican como un logro de los coordinadores del PRIE.

Algunos testimonios dan cuenta de este cambio de actitud e incorporación de nuevas prácticas:

*“Hay padres que han reflexionado de cómo ellos venían actuando y ahora como deberían ser. En las visitas que hemos realizado a sus casas, se ha observado que el niño tiene horarios y espacios de estudio. En algunos hogares han implementado ese lugar de estudio comprándoles textos y materiales de educativos”. (Entrevista a coordinadores de Bolognesi)*

*“ (...)se han convencido que no solamente es matricular al niño o a su hijo o pupilo y dejarlo y tal vez, pasado 6 u 8 meses, recién, “a ver, cómo estuvo mi niño”, o “cómo está, su nota”, recién. Ahora sí realmente han asumido el rol protagónico dentro de la educación que siempre tenía que haber sido así, ahora los padres...hay mayor compromiso de ellos mismos, han visto que ellos también deben ser participes (...)(Entrevista a Especialista de UGEL, Bolognesi)*

En relación a la proporción de familias que estarían evidenciando estas nuevas actitudes y comportamientos es difícil sacar conclusiones, pero a partir de algunos testimonios se deduce que probablemente se un grupo reducido, ya que varios actores – incluidas algunas madres y autoridades- enfatizan en la necesidad de seguir sensibilizando a las familias.

Asimismo, se identifica la necesidad de seguir adaptando las estrategias de trabajo con familias, tomando en cuenta las situaciones culturales y socio económicas, sobre todo en las áreas rurales. Así, sería conveniente revisar con las mismas familias, cuál es la estrategia más pertinente para promover en los niños y niñas hábitos y rutinas de estudio.

- Especialistas de UGEL

En el caso de los especialistas de UGEL, el PRIE se ha propuesto mejorar sus capacidades para asistir a las instituciones educativas en la gestión del currículum y la solución de conflictos.

De los testimonios se puede indicar que estas capacidades no se han podido desarrollar, en primer lugar porque no se han implementando estrategias específicas para el desarrollo de estas capacidades de estos actores. Los diplomados de gestión a los que asisten los directores no se habrían logrado constituir en un espacio de formación adecuado para los especialistas, pues de acuerdo a la información recogida, su asistencia habría sido más bien formal. Así, tampoco se habrían implementado, planes de acompañamiento o recursos materiales para facilitar la visita de los especialistas a las escuelas.

Otra limitación han sido los permanentes cambios de funcionarios y directores de UGEL, lo cual no habría permitido la realización de acciones planificadas para el desarrollo de sus capacidades.

Lo que se ha podido lograr es que los especialistas estén sensibilizados, tengan un nivel de información de las estrategias y que en algunos casos acompañen a los coordinadores en el trabajo de acompañamiento pedagógico. Es en el caso de estos últimos donde se evidencia un cambio de actitud en su relación con los docentes, principalmente el pasar de una lógica de supervisión a una de acompañamiento pedagógico.

*“...y cuando ya van hacer alguna visita que no es muy continua por la cantidad de instituciones que manejan, cuando ellos llegan a una institución educativa, no van pues con esa orientación de fiscalización “a ver, préstame tus documentos”. Ya van (...) van con otra orientación, de ver pues que procesos va dándose en el aula”* Coordinador de Red Bolognesi

El cambio de actitud en los especialistas de UGEL es un logro inicial pero aún insuficiente para la sostenibilidad del proyecto.

### 3.3.3 CONDICIONES POLÍTICAS, INSTITUCIONALES Y ORGANIZACIONALES

Las condiciones políticas e institucionales son aspectos interrelacionados que permiten el desarrollo de toda propuesta de cambio, así como su sostenimiento en el tiempo. Cada una de estas condiciones requieren desarrollar estrategias específicas algunas de ellas están en el campo de las capacitaciones, la asesoría, la concertación y el advocacy.

- Las condiciones políticas, tienen que ver con la voluntad expresa, es decir la opinión favorable y el apoyo concreto de las autoridades a un a propuesta, en este caso el PRIE. En este caso se incluirá también como una condición política la percepción que tiene los actores de la empresa Antamina.
- Las condiciones institucionales – organizacionales, se refieren a la forma cómo se interrelacionan los elementos de un sistema y si es que esto permite la sostenibilidad del proyecto. En este caso, se realizará el análisis de la propuesta respecto al sistema educativo local y de la estructura y funcionamiento del PRIE como organización.

a) Las condiciones políticas

Sobre el sistema educativo local:

A partir de las entrevistas realizada a distintos actores y a integrantes de los equipos del PRIE, se puede deducir que se ha conseguido un adecuado posicionamiento del proyecto entre las autoridades educativas locales. De tal forma, los especialistas de UGEL, así como algunas autoridades y líderes locales han manifestado una aceptación de las propuestas, a las cuales perciben como innovadoras y efectivas para el logro de los resultados educativos esperados, en este caso, la mejora de los aprendizajes:

*“Desde mi experiencia que he participado dentro de este proyecto, yo lo califico muy bueno porque ha habido mucha participación, mucha acogida y mucho dinamismo en todo el trabajo que se ha tenido dentro de estos dos años (...)*

*(...)se ha trabajado (...) (con) nuevas metodologías, estrategias adecuadas a la realidad y con las necesidades y las demandas que la comunidad educativa pide (...) (Entrevista a especialista de UGEL, Bolognesi)*

*“La forma como está planteado el trabajo, el trabajo que se a realizado en el aula,(...) creo que es muy interesante en ese momento. Tomando la verdadera importancia al alumno, viéndose la implementación de su biblioteca, los mecanismos de trabajos didácticos que se han planteado para con los alumnos, eso con lleva a preparar al docente, (...) es un trabajo muy interesante, muy fructífero; toda la interrelación que se a realizado entre todos los participantes del evento, todo ha sido enlazado” (Entrevista a especialista de UGEL, Huarmey)*

Así también se habría logrado el apoyo de algunas autoridades locales. Sin embargo, la situación de cambio por las elecciones, ha llevado a los equipos locales del proyecto a desarrollar algunas estrategias, por ejemplo, para asegurar el apoyo de las nuevas autoridades municipales:

*“...en el proceso de campaña electoral los candidatos estuvieron allí presentes y se comprometieron a que eso continúe todos los años...ya están comprometidos” (Entrevista a monitor de Huarmey)*

Con respecto a las autoridades educativas, el proyecto ha conseguido un apoyo formal, el cual se manifiesta en la facilitación de locales y de materiales, y últimamente, con la convocatoria a las capacitaciones:

*“A mi me prestan todos y de la mejor manera “¿Qué necesitas Víctor?”. Y dispongo de las instituciones educativas y ellos saben, yo sé que me van a decir sí.” (Entrevista a monitor de Huarmey)*

*“... Los docentes sí van a tener que firmar en algún lado,(...) ya no es como antes, ya no es que estoy un poco y no me ve. Ahora la UGEL y la Región también está viendo que los docentes cumplan”. (Entrevista a coordinadores de Huarmey)*

A pesar de que en algunos casos como el anterior, se mencionan contactos iniciales con las autoridades educativas regionales, aún existirían vacíos importantes en éste ámbito que podría llevar a un escaso respaldo:

*“Particularmente la DREA, en este sentido, ha sido aislado (...) no conoce, no está muy cerca a esto y si conoce lo conocerá por antecedentes que tal vez en otro sitio se ha dado. Pero, particularmente que yo sepa, nunca*

*ha habido algún documento que nos han sugerido, que debemos apoyar (...) nunca ha habido. Entonces, eso hacer entender que realmente ha habido, de parte de la superior que es la DREA, ha habido un desconocimiento, no habido mayor interés, tal vez.” (Entrevista a especialista de UGEL, Bolognesi)*

La alta rotación de los especialistas y autoridades educativas locales sería también un factor que el proyecto debe enfrentar como arte de las condiciones políticas.

Sobre la percepción de Antamina:

En primer lugar, es importante señalar que el desarrollo del proyecto ha favorecido la imagen de la Empresa Antamina ante la población beneficiaria. Tanto la buena relación de los coordinadores y monitores con los actores, como el trabajo realizado y la inversión en materiales han promovido que esto se dé:

*“...con (menciona el nombre de 2 coordinadoras) me voy a Valle Huarmey. La gente la atiende con mucho cariño. Les regala frutos, las atienden y yo digo “lo han logrado”, entrar al corazón de la gente. Y eso si es clave porque ya nos están mirando de otra manera y a través de nosotros, están mirando a Antamina de otra manera...(Entrevista a monitor de Huarmey)*

Sin embargo, se identifica también un riesgo vinculado con la imagen de la Empresa Antamina como único medio para la continuación del proyecto, lo cual no estaría favoreciendo el establecimiento de alianzas con otras instituciones privadas y del Estado:

*“(refiriéndose a otras instituciones que apoyan el proyecto) ... solamente es la empresa Antamina que está casi con nosotros permanentemente y está trabajando mancomunadamente con las instituciones educativas porque se les ha solicitado de alguna manera apoyo” (Entrevista a representante de red, Bolognesi)*

*“Es importante renovar el convenio con el fondo minero. Y que se implemente con material duradero como libros, bibliotecas, audiovisuales proyectos, etc”. (Entrevista a representante de red, Bolognesi)*

a) Las condiciones institucionales - organizacionales

El análisis de la información sugiere que las condiciones institucionales a nivel del sistema educativo, aún no estarían dadas para de que la UGEL pueda asumir la gestión del proyecto. Por un lado, se encuentran el tema del desarrollo de capacidades, sobre lo cual ya se ha discutido y por otro lado, el escaso trabajo de incidencia realizado con las autoridades locales y regionales para la incorporación del PRIE como parte de sus políticas locales.

La opinión de directores y docentes, por ejemplo, es gráfica al respecto, cuando se les pregunta si la UGEL estaría en condiciones de asumir la gestión del proyecto. Si bien como primera reacción señalan que esto sí lo podría hacer, en sus respuestas siempre identifican dificultades, tales como los constantes cambios de personal y autoridades, la falta de presupuesto para el desarrollo del trabajo y la escasa preparación de los especialistas en los enfoques pedagógicos que promueve el proyecto. En la siguiente tabla se puede apreciar estas respuestas

DIFICULTADES SEÑALADAS POR DIRECTORES Y DOCENTES PARA QUE LAS UGEL ASUMAN LA GESTIÓN DEL PROYECTO

Dificultades	Nº	% casos
Dificultades funcionales de la UGEL (cambios constantes de personal y falta de presupuesto)	2	25%
Falta de preparación capacitación respecto al	6	76%

enfoque (manejo de enfoques tradicionales)		
--	--	--

Si bien algunos especialistas se animan a decir que la UGEL podría asumir la gestión, una de las limitaciones señaladas estaría vinculada con la escasez de recursos económicos para el desarrollo del acompañamiento y el monitoreo:

*“Con respecto a la logística lo que pueda... un poco en cuestión de presupuesto, sinceramente lo vemos más limitado. Porque incluso para nuestros monitoreos que nosotros realizamos,(...)a los docentes, tenemos que hacer los monitoreos lentos, (...) (Especialista de Ugel, Huarney)”*

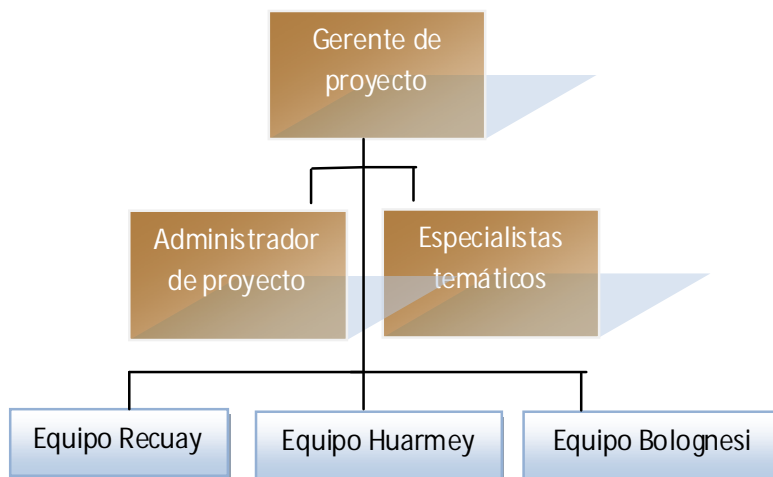
No deja de llamar la atención al respecto, la nula mención al Programa Estratégico Logros de Aprendizaje del Ministerio de Educación, con presencia a nivel nacional, el cual incorpora en distintos niveles, un presupuesto destinado al acompañamiento pedagógico. Esto apoyaría la idea de que se habrían realizado escasas acciones tendientes a producir incidencia en la DREA y los ámbitos regionales de gobierno.

- Las condiciones organizacionales del PRIE

En primer lugar se describirá la organización de que tiene el PRIE, para luego pasar a describir las debilidades y fortalezas de dicha organización.

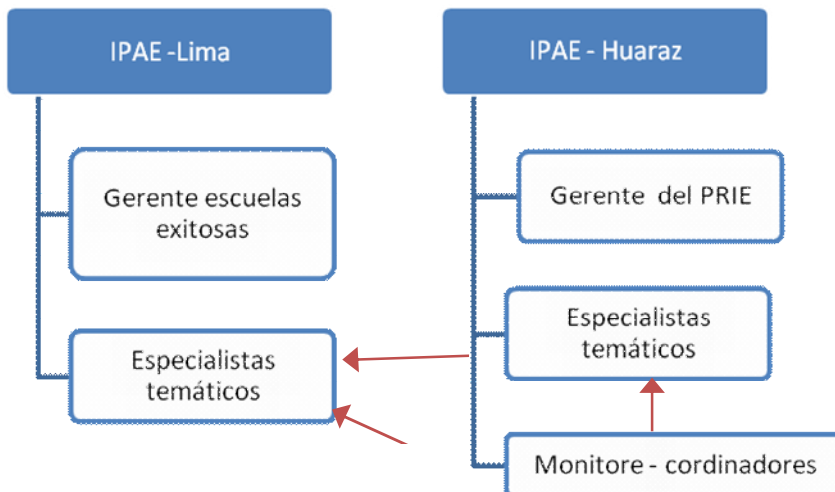
El Proyecto Red Integral de Escuelas (PRIE) forma parte del Programa Construyendo Escuelas Exitosas, iniciativa del Instituto Peruano de Acción Empresarial (IPAE). Su ámbito de ejecución se ubica en 3 provincias de la Región Ancash. Para su ejecución, el PRIE cuenta con un Equipo Técnico Local, conformado por una gerente de proyecto, un administrador del proyecto y especialistas en Gestión, Comunicación, Matemática, Monitoreo y Evaluación, y un especialista en Tecnologías de la Información. Este equipo opera en la ciudad de Huaraz y cuenta con equipos de campo en cada una de las provincias, conformados en cada caso por un monitor responsable y coordinadores, estos últimos a cargo de los actores de sus respectivas redes (escuelas, docentes, directivos y familias).

#### EQUIPO TÉCNICO DEL PRIE



El equipo técnico del PRIE reporta a Lima a la Dirección Escuela de Directores y Gestión Educativa EDyGE. Esta dirección tiene una organización similar, contando con un gerente de programa, una responsable de Operaciones y un equipo de especialistas análogo al del PRIE: Comunicación, Matemática, Monitoreo y Evaluación, Tecnologías de la

Información. De tal forma, se genera una estructura paralela. Ambos equipos de especialistas participan en las capacitaciones del proyecto, absuelven las dudas y orientan a los coordinadores y monitores del PRIE.



La ventaja de contar con 2 equipos de especialistas es que, por un lado, brinda unidad a los enfoques trabajados a lo largo de las distintas intervenciones del Programa de Escuelas Exitosas. Asimismo, facilita la inducción de los nuevos equipos que se conformen en lo sucesivo y brinda un soporte técnico sólido a los equipos locales. Por otro lado, la existencia de equipos de especialistas locales debería proveer de retroalimentación al equipo nacional sobre el funcionamiento de las propuestas en contextos diversos, así como también permitir la diversificación y adaptación de las propuestas, haciéndolas más pertinentes y por lo tanto eficaces.

En la experiencia específica del PRIE, sin embargo, se han observado algunas situaciones que son importantes de revisar.

Un primer aspecto está relacionado con los canales de comunicación. Si bien en lo formal el equipo de Huaraz es el que debería resolver las dudas técnicas, como la línea técnica es desarrollada desde el equipo de Lima, en ocasiones los coordinadores del PRIE han acudido a éste último, generándose duplicidad y poca claridad de funciones. Esta escasa claridad se refleja incluso en los integrantes del equipo de especialistas de Huaraz, quienes se perciben a sí mismos como operadores o aplicadores de las propuestas (“...mi trabajo es mucho más de campo, de aplicación de las propuestas. Yo visito más las escuelas, los especialistas de Lima son un soporte intelectual). Esta percepción no facilitaría una comunicación de ida y vuelta entre los equipos, dificultando también la complementariedad técnica en el proceso de ir adecuando la propuesta pedagógica del PRIE al contexto socio cultural de Ancash.

Relacionado con lo anterior, otra situación identificada tiene que ver con los escasos espacios de comunicación y retroalimentación entre los equipos, lo cual no permitiría el intercambio de experiencias, así como tampoco la institucionalización del conocimiento producido a partir de la práctica. Por ejemplo, existen casos de adaptación de estrategias que no han sido socializadas incluso dentro del mismo ámbito.

Otra situación importante de mencionar tiene que ver con el monitoreo del PRIE. De acuerdo a las reuniones sostenidas con los equipos de Lima y Huaraz, existe un monitoreo del Programa que se realiza desde Lima y que está a cargo de la responsable de operaciones. Este monitoreo es semanal y alimentaría una base de datos con información sobre distintos puntos vinculados con las diferentes intervenciones del programa a nivel nacional. El

PRIE, al ser parte del programa, participa de este monitoreo. Existe otro monitoreo realizado por el equipo de Huaraz, el cual también se realiza semanalmente. Ambos tipos de monitoreo no dialogan necesariamente entre sí e implican un trabajo de por sí recargado para los equipos locales, especialmente para coordinadores y monitores, quienes casi siempre tienen que elaborar los informes fuera del horario laboral.

Sobre el monitoreo del equipo local, es importante señalar que ha estado apoyado fundamentalmente en la labor de los coordinadores de cada provincia, lo cual ha significado también una recarga de trabajo, con el consecuente descuido de las acciones de acompañamiento. Asimismo, los instrumentos de recojo de información estarían aún en proceso de ajustes, existiendo casos de duplicidad de preguntas, o preguntas poco contextualizadas. Sobre este aspecto sería recomendable organizar mejor la demanda de información desde las distintas áreas, centralizando la construcción de los instrumentos.

Finalmente, es necesario hacer mención a las condiciones de trabajo de los equipos de campo en las provincias. En primer lugar, se ha encontrado que, debido a distintos factores, a veces fuera del alcance del proyecto, los equipos de las provincias no siempre han contado con oficinas, lo cual ha dificultado su encuentro con los actores. Así también, la dependencia del transporte público de los coordinadores para su desplazamiento a las escuelas ha sido una limitación, sobre todo en los casos de escuelas más distantes.

Es necesario evaluar en qué casos – dependiendo del número de escuelas y las distancias- sería conveniente incrementar el número de coordinadores. Esto no solo en aras de una mejor atención de las escuelas y familias, sino también para proporcionar mejores condiciones de trabajo a los coordinadores y monitores, quienes en ocasiones han llegado a realizar jornadas de trabajo de hasta 14 horas.

## IV. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

### 4.1 PERTINENCIA DE LA PROPUESTA TÉCNICA DEL PROYECTO PARA EL LOGRO DE LOS CAMBIOS ESPERADOS

1. EL proyecto cuenta con un nivel de aprobación bastante alto de parte de los actores, principalmente de docentes y directores, quienes suelen atribuir a su intervención mejoras significativas en los desempeños de docentes y estudiantes. En esta medida, se puede decir que, desde la opinión de sus beneficiarios directos, la intervención del PRIE es pertinente, ya que cubre una necesidad relevante para las escuelas en las que interviene, la cual además concuerda con el objetivo principal planteado por el proyecto. Si bien es necesario corroborar de manera objetiva el avance en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, la percepción de que esto está sucediendo es de por sí un logro importante de resaltar.
2. Así también, se puede afirmar que los actores consideran pertinentes las estrategias para la implementación de los componentes. En el caso de las redes, se encuentra que aún no se identifican muchas actividades asociadas al espacio de coordinación de la red y que los círculos de éxito son poco conocidos; sin embargo, el funcionamiento frecuente de los CONEI durante el año, de acuerdo a lo reportado por los directores, daría cuenta del nivel de aceptación de esta estrategia de gestión. En el caso del Componente de Desarrollo de capacidades resalta la alta valoración que los docentes y directores otorgan a los diplomados y acciones de capacitación en general, destacando entre los docentes la identificación de las visitas al aula como una de las estrategias más exitosas.
3. Aunque es significativo lo anterior, también es necesario mencionar que el diseño del proyecto, tal cual es expresado en el documento de su propuesta técnica, requiere de algunos ajustes que ayuden a precisar el sentido de los cambios a conseguir, los resultados intermedios o cambios parciales que deben ocurrir en el proceso, así como las estrategias que llevarán a estos cambios y los indicadores que darán cuenta de los mismos.

En este sentido, se recomienda mejorar la formulación de los objetivos del proyecto. En el caso del objetivo principal sería conveniente focalizarse en los logros de aprendizaje de los estudiantes, sobre lo cual sería necesario señalar no sólo una mejora, sino que el objetivo principal del proyecto debería hacerse cargo de que los estudiantes de las escuelas donde intervienen desarrollen los aprendizajes esperados para sus respectivos grados, en las áreas principales del currículo. Los porcentajes de incidencia se podrían precisar en los indicadores de impacto del proyecto, al igual que los efectos deseados a partir de esto como es el caso de la tasa de retención.

4. En el caso del Componente 1 Gestión educativa en red, se recomienda, por un lado, revisar su definición conceptual, ¿es un componente relacionado con la gestión en red o más bien alude a la gestión educativa donde la red es sólo uno de los niveles de gestión? Del análisis de los documentos y de lo recogido en campo se deduce que lo que se busca conseguir a través de la implementación de esta componente es el fortalecimiento de la gestión educativa, que incluye no sólo el nivel de la red sino también la gestión a nivel de las IIEE e incluso a nivel de las aulas. Así también, la formulación del objetivo debe expresar el cambio que se espera conseguir y no de los pasos iniciales en este camino, como es el caso de la constitución y funcionamiento de un espacio de coordinación. Tanto las estrategias como los indicadores deben ajustarse en esta perspectiva, expresando, por un lado, cuáles son las actividades generales que se realizarán para conseguir este cambio respecto a la gestión educativa y por otro, cómo se evidenciará que estos cambios se han logrado.
5. El Componente 2 Desarrollo de capacidades sería el mejor formulado en términos generales, presentando una consistencia interna aceptable tanto en su formulación como en cuanto a las estrategias e indicadores. Sin

embargo, hay aún reajustes convenientes de realizar. En primer lugar, se puede mejorar la formulación de su objetivo mencionando sólo el desarrollo de capacidades y dejando la mejora de los desempeños para la formulación de los indicadores, en la medida que los mejores desempeños son evidencia del desarrollo de capacidades. En segundo lugar las estrategias deberían incorporar las visitas de acompañamiento como uno de sus elementos centrales; si bien en la comprensión de los actores se entiende así, el documento de la propuesta técnica no lo explicita, lo que constituye una ausencia notable en el análisis de consistencia. En tercer lugar, se deberían identificar los indicadores prioritarios que darán cuenta del logro del cambio esperado, prescindiendo de aquellos que no son pertinentes o que se asocian a aspectos muy específicos de la intervención (actividades o productos parciales).

6. Asimismo, consideramos que sería necesario evaluar la necesidad del tercer componente. Tal como está formulado, no se distingue si es un elemento de la gestión del proyecto, lo cual compete más a la intervención que a los actores beneficiarios. O si se busca incorporar la cultura evaluativa en el actuar de las escuelas y redes, para lo cual tendría más sentido como un elemento integrante de la propuesta de gestión, que como un objetivo por sí mismo. Nos inclinamos más por esta última opción, lo cual implicaría definir el papel de la evaluación en la propuesta de gestión educativa, así como las acciones necesarias para que ésta se desarrolle de manera efectiva en los actores: directores, docentes, redes.
7. Si bien la intervención realizada hasta el momento por el proyecto estaría yendo por buen camino, los ajustes a la propuesta técnica ayudarían a esclarecer aún más las rutas para la consecución de los cambios esperados, organizando mejor la intervención.

En general, sobre la formulación de la propuesta del PRIE, se recomienda hacer una nueva revisión de los cambios que se quieren conseguir, expresándolos de manera clara y simple. Si bien el cambio principal está claro (el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes), los cambios intermedios o previos que se requieren, no lo están tanto. Así también, es necesario revisar las estrategias planteadas, no sólo por cumplir con un requisito en el papel, sino en la búsqueda de mayor claridad sobre la intervención. Una herramienta muy útil para la identificación de los cambios es la Cadena de impactos o resultados, de amplio uso en la actualidad por las agencias de cooperación internacional.

8. Los monitores y coordinadores del PRIE cuentan con una amplia aprobación de parte de los actores, resaltándose su capacidad de comunicación, responsabilidad con el trabajo y otros aspectos de tipo actitudinal. Es menor la mención de razones de tipo técnico para la calificación de sus desempeños. Esto no significa que coordinadores y monitores no cuenten con desempeños requeridos, pero sí da cuenta de que en este período del trabajo se ha enfatizado más en el establecimiento de relaciones adecuada con los actores, aspecto importante sobre el cual cimentar el desarrollo del trabajo técnico.
9. No se pudo llegar a una conclusión sobre el desempeño de la mayor parte del equipo técnico de especialistas debido a que, por lo general, estos no eran identificados por los actores. Debido a que las capacitaciones han sido desarrolladas por distintos profesionales a lo largo del período de intervención, a que probablemente se hayan producido cambios y a que existen otras estrategias complementarias como los mini talleres que no están a cargo del equipo de especialistas temáticos, directores y docentes no han tenido la posibilidad de identificar un referente claro en cada una de las áreas temáticas. Es importante señalar que en algunos casos se destacaba la labor de los coordinadores en las capacitaciones, más que la de los especialistas. Sobre las calificaciones generales que se obtienen, un elemento a destacar es que, aunque en un caso se señala que al inicio las capacitaciones del Área de Matemática fueron un poco confusas, en general es ésta área se obtienen más frecuentemente calificaciones de "Muy bueno". La valoración especial a las estrategias de capacitación de Matemática sugeriría que se estaría cubriendo un vacío significativo para los docentes en cuanto a las formas de

entender y enseñar las matemáticas, lo cual represente un resultado interesante, si se toma en cuenta el temor habitual que esta materia despierta en docentes y estudiantes.

10. Así también, otro caso es el de la especialista de gestión quien suele ser más identificada por los actores, en este caso directores, quienes la califican en general de manera positiva, pues cumpliría con aclarar dudas sobre documentos de gestión. Llama la atención una de las razones brindadas para calificar positivamente el desempeño de dicha especialista, que señala que “maneja mejor el tema en comparación a especialista de UGEL”, lo cual mostraría cómo la asesoría en gestión proporcionada por el proyecto estaría cubriendo una necesidad, percibida por los directores como relevante.

## 4.2 GRADO DE AVANCE DEL PROYECTO

### 4.2.1 Objetivo Principal

11. El grado de avance del proyecto se valora de manera cualitativa, intentado identificar tendencias a partir de las percepciones de los actores, como también a través de lo observado en algunas sesiones en las que se aplicaron las estrategias principales. En esta medida, las conclusiones tienen sus limitaciones, pero dan luces de lo que podría estar sucediendo en las aulas.
12. Sobre la mejora en los aprendizajes, es importante destacar cómo todos los docentes y directores entrevistados consideran que ha habido alguna mejora, llegando en proporciones importante a señalar que ésta ha sido notable, lo cual suelen atribuir a las acciones vinculadas al PRIE tales como la aplicación de los planes Leo y Pienso y a las mejoras en el desempeño docente asociadas a las capacitaciones. Los resultados iniciales habrían despertado el entusiasmo y las expectativas de los actores, lo cual de por sí sería un logro, al margen de su correspondencia con resultados objetivos. Dichas expectativas deberían manejarse con responsabilidad y analizarse en el contexto del tiempo de intervención y sobre todo, tomando en cuenta los pendientes que aún deben ser abordados en un camino que es largo de recorrer. Los datos objetivos y confiables sobre el estado de los desempeños de los estudiantes deberían servir para dimensionar en términos reales los resultados alcanzados, ayudando a visualizar lo que realmente se ha logrado y que es necesario consolidar, como también lo que aún es necesario desarrollar.
13. Entre los aprendizajes que se destacan en los estudiantes estarían aquellos vinculados con el desarrollo de actitudes de autonomía y mayor responsabilidad, las cuales se expresarían en una mayor participación en las clases, así como también en una mejor disposición para su asistencia a la escuela. Si bien es difícil dimensionar la medida de este logro en términos de la población general de estudiantes, se puede aseverar que, durante las visitas realizadas a las escuelas, por lo general se observó grupos de niños y niñas desenvueltos y aparentemente acostumbrados a participar, lo cual da cuenta de un clima de aula propicio para el desarrollo de otros aprendizajes.
14. Otros aprendizajes desarrollados por los estudiantes estarían asociados con una mayor producción de cuentos, una mejor comprensión lectora, así como con mayores recursos para resolver problemas. Sin embargo sobre estos aprendizajes es difícil brindar una apreciación precisa. Como se verá más adelante en el componente de desarrollo de capacidades, las evidencias apuntarían a que si bien existiría una aplicación más frecuente de estrategias para el desarrollo de capacidades comunicativas y de razonamiento lógico, por lo menos en el caso de la Producción de textos y Resolución de problemas, aún existirían dificultades en el manejo de los procesos implicados.

### 4.2.2 Grado de Avance del Componente 1: Gestión Educativa en Red

15. En cuanto al Componente Gestión educativa en red, se encuentra que aún el nivel de avance es inicial. Si bien existen redes constituidas y al menos en el caso de aquellas a cuyos representantes se entrevistó, mostrarían un nivel de funcionamiento alrededor de un conjunto de documentos o planes de gestión, el manejo de nociones asociadas con monitoreo y evaluación aún sería incipiente. Por momentos los actores mismos confunde los niveles de gestión, no quedando claro si las acciones de evaluación y monitoreo son referidas al espacio de coordinación de la red o al de sus propias escuelas. Esto sugeriría que el funcionamiento de las redes aún estaría muy apoyado en el trabajo del equipo de campo del PRIE, vale decir, coordinadores y monitores.
16. A nivel de IIEE existiría una situación similar ya que, si bien la mayoría de directores responde que ha desarrollado acciones de monitoreo de sus PEI y el Plan Lector, las acciones descritas evidencian nuevamente poca claridad del proceso requerido de desarrollar un monitoreo sistemático. Los directores requerirían aún de mayores herramientas y asesoría para el desarrollo de este tipo de procesos que de por sí, son complejos para la mayoría de profesionales que no están familiarizados con ello. Esto debería pasar por un cambio cultural que los lleve de una cultura de la supervisión para el cumplimiento de lo planificado (rajatabla), a otra cultura del seguimiento y comprensión del proceso para la identificación de los factores involucrados y la identificación contextualizada de las acciones requeridas para contribuir al logro de los cambios esperados.
17. Si bien se habría dado un proceso de incorporación de los planes Leo y Pienso a las PCI de la mayor parte de escuelas participantes del PRIE, el momento en que éste se habría realizado (ya iniciado el año escolar), llevaría a pensar sobre la necesidad de convalidar ésta incorporación durante el 2011. De esta manera se recomienda realizar un trabajo intensivo y minucioso con las IIEE en los meses de febrero y marzo, durante su proceso de planificación, lo cual proporcionaría un buen punto de partida a la labor a ser desarrollado a lo largo del año.

#### 4.2.3 Grado de Avance del Componente 2: Desarrollo de Capacidades

18. Existen evidencias de que se ha iniciado un proceso de desarrollo de capacidades en casi todos los actores considerados como beneficiarios directos, aunque no es posible mencionar porcentajes de incidencia respecto a las poblaciones y precisiones sobre los niveles de desarrollo. Sí se podría decir que los docentes son los que muestran más comportamientos nuevos, seguidos por los directivos y en tercer lugar por los padres y madres. Todos los anteriores han sido objeto de las prioridades de capacitación del trabajo del PRIE durante el 2010, por lo cual era esperable una mejora en sus desempeños.
19. En cambio, los especialistas de UGEL, más allá de mostrar una actitud positiva y de colaboración hacia las acciones del proyecto, no evidenciarían aún los desempeños esperados, vinculados con el apoyo y la asesoría a las IIEE. Esto se relacionaría con el hecho de que, a pesar de haber participado en las capacitaciones de docentes y directivos, esta participación habría estado más en el nivel de lo formal. No habría existido, al menos de lo que se deduce de la información recabada, una estrategia para incorporar a los especialistas de UGEL y a otros funcionarios de órganos educativos descentralizados como beneficiarios directos de las actividades de desarrollo de capacidades. Esta sería un vacío significativo en la intervención del PRIE, si es que se mira en la perspectiva de sostenibilidad del proyecto. Si bien es cierto que existen dificultades estructurales vinculadas, por ejemplo, con la alta rotación de especialistas en las UGEL, se deberían identificar estrategias pertinentes para promover la participación activa de estos actores. Por ejemplo, existen experiencias en que, convenios con las DRE y los gobiernos regionales han permitido el destaque por períodos de tiempo importantes de especialistas a proyectos de innovación privados. Incluso, en el marco del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA), se podría coordinar la participación de acompañantes pedagógicos y especialistas de los equipos técnicos. Así también, se podría pensar en el diseño de un diplomado específico para especialistas de UGEL, en los que el contacto con sus pares contribuyera a su identificación como participantes activos y no sólo como visitantes o supervisores de los talleres. Tener en un mismo taller a especialistas, directivos e incluso docentes podría ser una limitante para

abordar los problemas que enfrentan en su práctica los primeros, dado a su rol de especialistas y autoridades. Se considera indispensable proponer una estrategia para el desarrollo de capacidades de los especialistas de UGEL.

20. En el caso de los directivos, estos evidenciarían desempeños iniciales vinculados con una actitud más abierta y promotora de la participación en sus escuelas, así como una mejor organización de sus documentos de gestión y algunos procedimientos administrativos. En algunos casos se señala que los directivos habrían logrado gestionar mejoras de infraestructura y equipamiento para las escuelas, lo cual destaca sobre todo porque son los docentes lo que mencionan estos logros. Estos desempeños iniciales requieren ser reforzados para convertirse en modos de actuar más permanentes y finalmente en estilos de gestión. Así también, es necesario seguir desarrollando otras capacidades requeridas para una gestión escolar de éxito que tenga como centro lo pedagógico, las cuales deben ser debidamente identificadas y descritas. Entre éstas se encuentran las relacionadas con la gestión pedagógica, por ejemplo, aquellas asociadas con la elaboración e implementación del PCI y el acompañamiento que el director debe brindar a sus docentes como líder pedagógico.

Asimismo, se requiere seguir trabajando los aspectos vinculados con las capacidades de gestión institucional, que si bien tienen un buen punto de partida en los documentos de gestión, implican también habilidades específicas para el desarrollo de procesos de monitoreo y evaluación institucionales más sistemáticos y pertinentes.

21. En el caso de las familias se observa que, al menos en un grupo de éstas (no es posible proyectar el alcance del impacto en término de cifras o proporciones) se encuentran evidencias de cambio de actitudes y de comportamientos favorables al fortalecimiento de su rol en la educación de sus hijos. Si bien se considera conveniente adecuar las estrategias de trabajo con familias, sobre todo en el caso de los ámbitos más rurales, logros como la implementación de los espacios de lectura y el mayor seguimiento de las tareas de sus hijos son sumamente importantes y apuntan a una mayor participación de las familias en las escuelas y en la educación de sus hijos en general. El reto actual constituye en mantener estos nuevos comportamientos y convertirlos en hábitos sobre los cuales construir otros más complejos. Así como también expandir estos logros a una población mayor de familias.
22. Entre las dificultades que se presentarían en este caso, están las condiciones de pobreza y precariedad de la mayor parte de familias, muchas veces asociadas con limitaciones en los niveles de alfabetización de los padres y madres. Si bien en el desarrollo de la intervención se ha sabido responder de manera creativa a estas condiciones y las familias han mostrada disposición para ello, sería conveniente que el proyecto recogiera estas experiencias desarrolladas por sus equipos y diseñara estrategias más estructuradas para enfrentar, por ejemplo, situaciones de niños y niñas cuyos padres o madres no saben leer ni escribir o simplemente están ausentes. Esto constituiría un aporte significativo en la diversificación de la propuesta del PRIE.
23. Como mencionan varios actores, el trabajo con familias y comunidad aún requiere de ser profundizado y probablemente ampliado, para lo cual también es necesario contar con estrategias diversificadas de intervención de acuerdo a las diversas poblaciones con las que trabaja el proyecto. En este sentido, por ejemplo, es necesario revisar las estrategias de convocatoria de acuerdo a los usos y costumbres de las diferentes comunidades.
24. Se podría decir que el centro de la intervención del PRIE en cuanto a desarrollo de capacidades ha sido el docente y por esta razón, los testimonios reportarían mayores logros. Inclusive, cuando se menciona la mejora en el aprendizaje de los estudiantes, las atribuciones giran alrededor de la actuación del docente, ya sea por que muestran actitudes más favorables hacia su trabajo o porque aplican las nuevas estrategias. Las mejoras atribuidas al desempeño docente estarían asociadas con la aplicación de los planes Leo y Pienso, los cuales incluyen la utilización de un conjunto de estrategias metodológicas para el desarrollo de las capacidades comunicativas y del pensamiento lógico. En opinión de los actores, la aplicación de dichas estrategias habría sido

el factor principal desencadenante de más y mejores aprendizajes en niños y niñas, por lo cual son altamente valoradas.

25. En las observaciones realizadas en las aulas se ha podido constatar por lo menos un nivel de aplicación de las mencionadas estrategias, lo cual estaría respaldado por el hecho de que en la mayoría de casos se encontraron archivos de las fichas trabajadas por los estudiantes, en unos casos más organizados que en otros. Asimismo, en la observación de la aplicación de las estrategias se apreció que los estudiantes respondían de manera natural, lo que sería un indicio de que no era la primera vez que trabajaban de ese modo.

Sin embargo, en el balance de lo observado, se podría afirmar que los niveles de manejo de las estrategias son variables y en general, aún estarían en etapas iniciales. Es necesario señalar que la observación de la aplicación de las estrategias fue realizada con una lista de chequeo a través de la cual se recogía la presencia o ausencia de un comportamiento esperado, sin valorar qué tan adecuadamente éste era ejecutado. Esto significó una limitación en la valoración de los niveles de manejo de las estrategias ya que no se pudo recoger las variaciones mostradas por los docentes en cada caso.

26. Basándonos únicamente en los datos objetivamente recabados, podríamos decir que los docentes mostraron la mayoría de los comportamientos esperados en la aplicación de las estrategias. Este es el caso de Comunicación oral y Expresión a través de otro tipo de lenguajes. En Comprensión de textos, se identificó sólo un comportamiento con una frecuencia relativamente baja: la utilización de ayudas visuales para facilitar la comprensión.
27. Las estrategias que podría considerarse presentaron mayores dificultades en su aplicación fueron Resolución de Problemas y Producción de textos.
28. En el caso de Resolución de problemas, los comportamientos menos frecuentes en los docentes fueron la organización y orientación del trabajo en grupo, el planteamiento de problemas aritméticos elementales verbales y de actividades de media y alta demanda cognitiva. Sobre este último caso, también cabe resaltar que las fichas del Plan Pienso, que deberían garantizar el planteamiento de actividades de media y alta demanda cognitiva, por lo general no eran terminadas en clase, dejándose incluso, en ocasiones, como tarea para la casa.
29. En el caso de la Producción de textos, un primer aspecto a resaltar es que, en todos los casos observados, la indicación fue desarrollar cuentos. No se observó la creación de otro tipo de escritos.
30. Si bien la Producción de textos- cuentos parece ser una práctica usual en las aulas, lo que se deduce de la abundante cantidad de escritos en las paredes, en los estantes y/o en los cuadernos de los estudiantes, no se observó en los docentes, salvo algunas excepciones, conductas conducentes a la orientación del escrito o de la revisión del mismo. Asimismo, los errores ortográficos y de estructura observados en las producciones del aula, sugerirían que en el énfasis de producir escritos (casi exclusivamente cuentos), se estaría descuidando la calidad del proceso de construcción de los mismos, así como otros aspectos formales. Sin intención de desmerecer los logros alcanzado con esta estrategia, es necesario prestar la atención a estas dificultades observadas. Podría estar sucediendo que, en el uso frecuente de esta estrategia, los docentes empiecen a mecanizarse y descuidar partes importantes del proceso. Es necesario cuidar la calidad del proceso de una estrategia que estaría dando resultados tan interesantes que se manifestarían incluso en concursos locales, en los que escuelas participantes del PRIE habrían ganado reconocimiento.
31. Así también es necesario mencionar la necesidad de incorporar claramente en la propuesta, estrategias para la atención simultánea y diferenciada en las aulas multigrado y unidocente, las cuales también contribuyen a una

mejor atención de los niños con necesidades especiales. Por ejemplo, en el caso de algunas aulas donde se observó el desarrollo de la estrategia de producción de textos, la atención de los niños más pequeños (aprendices iniciales) no fue debidamente desarrollada. Tomando en cuenta la importante proporción de escuelas multigrado y unidocente que atiende el proyecto, es indispensable la incorporación de estrategias para la organización del aprendizaje y para la atención diferenciada, lo cual conlleva al tratamiento del tema de la programación docente a nivel de aula (unidades y sesiones), otro de los pendientes del proyecto. La incorporación de estrategias multigrado es una oportunidad para la diversificación de la propuesta pedagógica del PRIE.

32. Es necesario hacer una mención respecto a la utilización que el docente hace de las fichas, sobre todo en el caso del Plan Piense. De las observaciones realizadas se pudo constatar que en varios casos éstas son utilizadas sin considerar actividades previas para el recojo de saberes o actividades de cierre para la abstracción de las nociones aprendidas. Existe el riesgo de la instrumentalización de la práctica docente, si es que ésta no está guiada por orientaciones al profesor que ayuden a considerar las distintas herramientas que le provee el proyecto dentro de un marco conceptual del desarrollo de capacidades. De esta manera, si bien en las capacitaciones y a través de las visitas al aula probablemente se estén brindando alcances al respecto, sería conveniente considerar la elaboración de guías para el docente, que les permitan realizar un uso conveniente de las fichas y materiales, señalando con claridad las capacidades específicas que se están desarrollando en cada caso, el recojo de saberes previos, actividades de cierre y la evaluación de aprendizaje.
33. Es importante tomar en cuenta que existe aún el riesgo de que los docentes retornen a sus prácticas tradicionales, lo cual se aprecia en el hecho de que en el cuaderno de los estudiantes coexisten ambos enfoques (el tradicional y el del PRIE). Aún se requiere desarrollar una labor intensiva para consolidación de las capacidades iniciadas por los docentes y pasar de la etapa de “aplicación de las estrategias” a una etapa de “manejo adecuado” de las mismas, para lo cual se requiere aún de capacitación y acompañamiento cercano.

#### 4.2.4 Grado de Avance del Componente 3: Monitoreo, Medición y Evaluación

34. La evaluación del grado de avance de este componente se ha visto dificultada por el diseño del componente, el cual se cruza principalmente con el componente de gestión e incorpora otros elementos vinculados con el quehacer del proyecto. Por esta razón, se reitera la necesidad de revisarlo.
35. Si nos concentramos en los aspectos del componente que se refieren al cambio en los actores, se puede afirmar que existe una tendencia creciente entre los directores a desarrollar actividades de evaluación y monitoreo en sus instituciones, lo cual indicaría un punto a favor de la incorporación de una cultura de la evaluación como elemento cotidiano de la gestión educativa. Sin embargo, como ya se ha visto, aún sería incipiente el manejo de procedimientos y herramientas para el desarrollo de procesos evaluativos sistemáticos y pertinentes, tanto en directivos como en los ámbitos correspondientes a las redes.

### 3.3 PERSPECTIVAS DE SOSTENIBILIDAD DE LOS LOGROS OBTENIDOS

#### 3.3.1 Grado de Apropriación de los Actores y Desarrollo de Capacidades

36. Se identifican elementos que podrían contribuir a la sostenibilidad del proyecto. Tanto docentes como directores y las familias participantes, manejan información sobre el proyecto, dan cuenta de sus principales estrategias, lo aceptan y valoran. Estos son elementos importantes que generan condiciones de aceptación a nuevas prácticas.
37. Se ha iniciado un proceso de desarrollo de capacidades en actores individuales que ha tenido un resultado variable, pero que en general va por buen camino. A pesar de la disposición que muestran los actores

para la continuidad, aún no se puede afirmar que se cuenta con las capacidades requeridas para la sostenibilidad de las propuestas. Las capacidades se encontrarían en el mejor de los casos, a un nivel de “aplicación y experimentación” y no de “manejo solvente” o de “suficiencia”. Se requiere aún tiempo para la maduración y consolidación de los procesos.

38. En el caso de los especialistas de UGEL, actores fundamentales para la sostenibilidad de la propuesta, no se habría logrado implementar de manera adecuada estrategias para el desarrollo de las capacidades requeridas. Este es quizá uno de los pendientes más importantes del proyecto, como ya se ha visto. Convendría cuestionarse si es que son sólo los especialistas de UGEL los que requieren de nuevas capacidades para el sostenimiento de la propuesta o si sería necesario incluir estrategias para el desarrollo de capacidades de autoridades educativas y locales.
39. Una debilidad en el enfoque del desarrollo de capacidades el PRIE es que se mantiene en el nivel individual, descuidando los niveles institucionales e incluso ambientales. Sería importante incorporar en la propuesta un enfoque que conciba el desarrollo de capacidades como “la habilidad de los individuos, grupos, instituciones y sistemas para identificar y resolver sus problemas; para desarrollar e implementar estrategias que les permitan conseguir sus objetivos de desarrollo de una manera sostenible”, perspectiva que postulan Lusthaus y Morgan.
40. Esto permitiría incorporar estrategias que promuevan cambios en el mediano y largo plazo en las instancias de gestión educativa local, las cuales son fundamentales no sólo para “permitir” la implementación de propuestas, sino para gestionirlas. Como se sabe, las DRE y UGEL estructural y funcionalmente aun no están en condiciones de liderar estos procesos de innovación. Para esto se requeriría de un mayor desarrollo de las capacidades de sus integrantes, de una adecuación de sus formas de organización que permita la inserción de propuestas innovadoras como las del proyecto, entre otros aspectos.
41. En lo inmediato, es indispensable, profundizar el proceso de incidencia con las autoridades educativas locales y regionales, incluidos la DRE y el gobierno regional. Así también, se requiere continuar con el proceso de sensibilización e información a las nuevas autoridades. La sensibilización e incidencia debe realizarse tomando como base las evidencias de avance del proyecto y deben ser los mismos actores quienes den cuenta de dichos avances. Se podrían, por ejemplo, invitar a las autoridades a las escuelas, visitas que deberían ser conducidas por los propios actores, dando un rol importante a niños y niñas.

### 3.3.2 Condiciones Políticas e Institucionales

42. Existe la necesidad de plantear cuál es modelo de gestión local que se requiere para sostener experiencias de cambio como las que propone el proyecto, para lo cual hay que identificar y proponer el tipos de capacidades y de reformas organizacionales requeridas.
43. Se recomienda una inserción más clara del PRIE en las dinámicas vinculadas con el desarrollo comunal y local. Iniciativas como el PRIE no pueden estar al margen de la planificación educativa local. Es necesario que se incorporen en el Plan de Desarrollo Concertado y a los diferentes espacios de participación. El presupuesto participativo, por ejemplo, sería un espacio interesante para que docentes organizados en redes, familias y autoridades comunales coloquen como prioridad lo educativo y en esa medida, fortalezca las acciones que promueve el PRIE.
44. Respecto a la red es necesario explicitar cual sería su rol en este nuevo modelo de gestión local de la educación. Es necesario analizar sus posibilidades reales dentro del sistema educativo regional existente, así como en el contexto de las capacidades con las que cuenta para asumir la conducción de este tipo de

innovaciones. La red podría ser fortalecida, por ejemplo, para representar a las instituciones educativas en los espacios locales e involucrarlas en los procesos de desarrollo local.

45. Otro elemento importante está relacionado con la articulación de las acciones del PRIE con otras innovaciones educativas. De la información recogida se deduce que existe poca articulación con otras estrategias, lo cual no favorece la sostenibilidad. Por ejemplo, el desconocimiento del Programa Estratégico Logros de Aprendizajes, que tienen un componente de trabajo con redes, CONEI, acompañamiento pedagógico y materiales educativos. Este programa, por ejemplo, es una oportunidad para socializar a nivel de la DRE y las UGEL las estrategias de trabajo del PRIE y poder ir generando sinergias. Asimismo, a nivel de aula, sería conveniente buscar la complementariedad del uso de otros materiales que podrían provenir de otros proyectos; o de los mismos materiales del Ministerio de Educación y en general, promover una mejor utilización de los recursos con los que cuenta la escuela. Esto marcaría la diferencia respecto a otras intervenciones, que por lo general priorizan el desarrollo de sus propuestas sobre las otras, perdiéndose la oportunidad de confluencia.
46. Una condición para la sostenibilidad de la propuestas es el establecimiento de alianzas con otras instituciones que pudieran contribuir a la largo con la gestión del proyecto. Si bien es interesante cómo se identifica la contribución de Antamina para el mejoramiento de la educación en Ancash y, a través de esto, se mejora la imagen de la empresa, el financiamiento del PRIE en algún momento llegará a su fin, lo cual no debería significar que los logros alcanzados desaparezcan. Para esto, es indispensable que se vayan gestando, en una perspectiva de mediano plazo, alianzas estratégicas con otras instituciones que pudieran coadyuvar a la conducción y financiamiento de procesos de innovación educativa como los del PRIE. En este proceso es importante recuperar la tradición de organizaciones y la dinámica comunal de cada ámbito para ir acercando los intereses de la escuela a la comunidad y viceversa; así como ir colocando el tema de la calidad y la mejora de los aprendizajes como agenda pública.
47. En general, es necesario diseñar con un Plan de sostenibilidad junto con los actores e instituciones de la zona, que permita hacerlos conscientes de la necesidad de mecanismos para la continuidad de las propuestas, una vez concluido el proyecto.
48. Así también sería importante diseñar e implementar un plan de comunicaciones del PRIE a nivel local y regional, que ayude a posicionar de manea más efectiva y amplia al PRIE.

### 3.3.2 Condiciones Organizacionales del PRIE

49. En cuanto a las condiciones organizacionales del PRIE, se sugiere revisar los canales de comunicación y espacios de intercambio existentes. Por un lado, es importante clarificar los roles y funciones de los equipos. Por otro lado, es necesario promover formas más fluidas de comunicación que permitan, tanto el esclarecimiento de dudas como la retroalimentación de vuelta al equipo técnica de Lima, no sólo a partir de lo que éste requiere como información, sino también tomando en cuenta las experiencias y aportes que los equipos de campo pueden brindar para el perfeccionamiento de la propuesta.
50. Así también es indispensable revisar los ritmos y dinámicas de reporte de la información, que si bien son indispensables para la gestión adecuada del proyecto, no deberían interferir con el desarrollo del trabajo y las condiciones laborales en general. Un paso en este ordenamiento podría ser, por ejemplo, la unificación de los procesos de monitoreo del programa y del proyecto, sin desmedro del último. O la ampliación para el plazo de la entrega de reportes.

51. Finalmente, se considera conveniente mejorar las condiciones laborales de los equipo de campo, proporcionándoles espacios adecuados para la realización de los informes, recursos tales como computadoras e Internet, brindándoles mayores facilidades para sus desplazamientos a las escuelas y horarios de trabajo más predecibles. Es necesario relevar que los equipos de coordinadores y monitores han logrado establecer relaciones interesantes con los actores y la comunidad en general, así como también han dado muestras de compromiso y alta motivación por el trabajo.