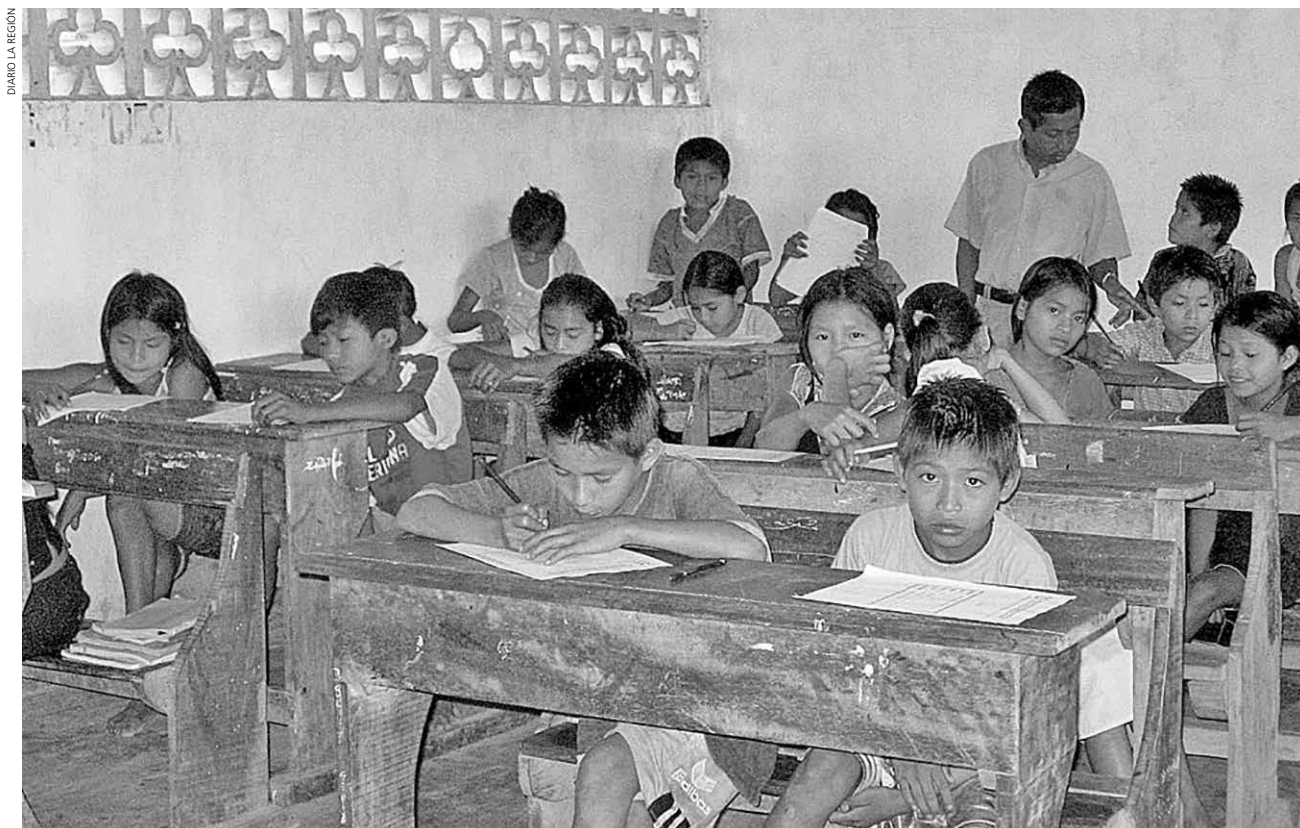


# Acompañamiento pedagógico y rendimiento escolar en las escuelas públicas rurales

José S. Rodríguez, Janneth Leyva y Álvaro Hopkins<sup>1/</sup>



DIARIO LA REGIÓN

*La brecha urbano-rural se ha incrementado tanto en las pruebas de comprensión lectora como de lógico matemática, mientras que la brecha privada-pública se ha reducido en ambas.*

**Uno de los problemas más críticos del sistema educativo peruano son los grandes déficits en los rendimientos de los niños en la escuela. Desde que el Perú cuenta con resultados de evaluaciones de dominio de competencias en lenguaje y matemáticas, sea de pruebas nacionales o internacionales, sabemos que los problemas de aprendizaje de los estudiantes son profundos y muy extendidos. Si bien existe alguna evidencia de mejoras en los últimos años, el sistema educativo nacional muestra bajísimos rendimientos y grandes disparidades según áreas de residencia (urbana y rural), tipo de gestión escolar (privada y pública), completitud de las escuelas (unidocentes multigrado, polidocentes multigrado y polidocentes completas), lengua materna de los estudiantes (hispanohablantes y hablantes de lenguas “originarias”) y nivel socioeconómico de sus familias (UMC, 2006).**

<sup>1/</sup> José S. Rodríguez, Janneth Leyva y Álvaro Hopkins son economistas. El primero trabaja en el Departamento de Economía de la PUCP, la segunda es docente en la misma Universidad y el último de ellos trabaja en el Ministerio de Economía y Finanzas. Este artículo es una versión resumida del estudio “El efecto del acompañamiento pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú”. La asignación de fondos fue hecha en el Concurso de Investigación en Educación FORGE-CIES, organizado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) a través del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE), y el CIES en febrero del 2015. Los autores agradecen los comentarios de los jueces anónimos que revisaron versiones preliminares del estudio, así como a Martín Benavides y Jorge Arrunátegui.

Para mostrar la evolución de algunas de estas brechas, utilizamos el indicador porcentaje de estudiantes de segundo grado de primaria que alcanzaron los objetivos de aprendizaje esperados, denominado Nivel 2, el cual se calcula con la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación MINEDU.<sup>2/</sup> En el gráfico 1 se puede observar que la brecha urbano-rural se ha incrementado tanto en las pruebas de comprensión lectora como de lógico matemática, mientras que la brecha privada-pública se ha reducido en ambas, y en el caso de la prueba de lógico matemática, esta se ha revertido en el 2015 a favor de las escuelas públicas.

## EVALUANDO UNA POLÍTICA PÚBLICA

El principal objetivo del estudio fue evaluar el efecto sobre el rendimiento escolar de la intervención

*“A diferencia de cómo se realizaba la capacitación docente en el pasado, el AP introduce como estrategia central que cada docente tenga un tutor.”*

pública denominada Acompañamiento Pedagógico (en adelante, AP), que consiste en un programa de capacitación laboral durante el servicio. Creada en el año 2008, fue uno de los pilares del Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA)<sup>3/</sup>. El PELA es uno de los esfuerzos más recientes diseñado y desplegado desde el Estado para mejorar la calidad de la educación básica del Perú, en particular, los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas que dependen directamente del Estado.<sup>4/</sup>

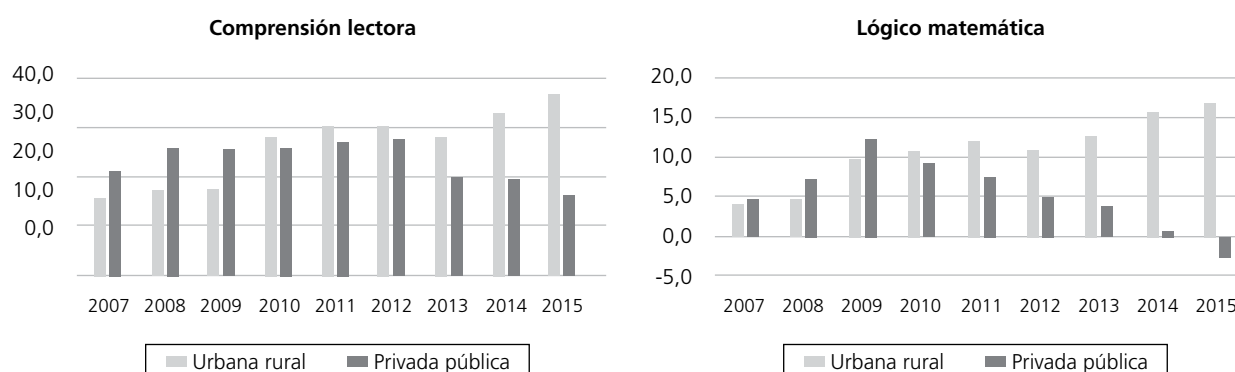
A diferencia de cómo se realizaba la capacitación docente en el pasado, el AP introduce como estrategia central que cada docente tenga un tutor

(denominado acompañante) que lo visita en la escuela durante las jornadas regulares de trabajo, de manera que no solo se crea un espacio de interacción individual sino también durante el proceso de enseñanza en el aula con los estudiantes. El AP contempla actividades de capacitación de los acompañantes, materiales de soporte y talleres grupales. Desde el año 2014 se ha incluido, al menos en el diseño, un conjunto de actividades de capacitación en gestión para los docentes que también son directores.

Nos hemos concentrado en el análisis de los efectos del AP del año 2013. Es importante señalarlo pues desde su creación, e incluso hasta años posteriores al 2013, el programa ha sido revisado y ajustado. El AP del 2013 estableció como prioridad las escuelas ubicadas en las áreas rurales, y diferenció y creó otro programa para atender a aquellas con población cuya lengua materna no es el español. La formación de los formadores de los acompañantes aún no se había implementado en el

### GRÁFICO 1

**Evolución de la brecha urbano-rural y privada-pública en los estudiantes de segundo grado de primaria que alcanzaron los objetivos de aprendizaje (2007-2015)**



Fuente: MINEDU, Estadística de la Calidad Educativa-ESCALE

2/ Véase los reportes de las evaluaciones nacionales (muestrales y censales) e internacionales (PISA y LLECE) en <http://umc.minedu.gob.pe/?cat=9>.

3/ Denominado desde el año 2012 Programa Presupuestal 0090 Logros de aprendizaje de estudiantes de la educación básica regular. El Programa Presupuestal es uno de los cuatro instrumentos del Presupuesto por Resultados.

4/ Véase una descripción de la versión más reciente del PELA, que es la que se tiene previsto aplicar entre los años 2014 y 2016 en MINEDU (2014).

2013 (o estaba recién empezando a desarrollarse). Sin embargo, los tres ejes en los que descansó el AP en el 2013 sí fueron los contemplados desde su creación y aún permanecen: la asesoría por medio de visitas personalizadas, los microtalleres a cargo de los acompañantes y los talleres más amplios a cargo de especialistas que no necesariamente son acompañantes.

En el año 2013, según cifras del Ministerio de Economía y Finanzas, el presupuesto asignado a la intervención era de S/109 millones, habiéndose ampliado en el 2016 a S/373 millones. Ante este incremento presupuestal, resultaba relevante realizar una evaluación a fin de generar evidencia que apoye la toma de decisiones de política.

El primer propósito del estudio fue determinar el impacto del AP, y el segundo, identificar los factores asociados a la magnitud del impacto estimado.

Como su diseño no fue experimental (esto es, con asignación aleatoria entre escuelas que participan y no participan en el AP), se buscó identificar escuelas semejantes a las que participaron en el AP para hacer el contraste y lograr una aproximación al efecto de la intervención. La muestra se acotó a aquellas escuelas públicas ubicadas en áreas rurales, caracterizadas por ser multigrado;<sup>5/</sup> además se consideró la existencia de diferencias en la proporción de estudiantes que tienen como lengua materna el español, por lo que esto corresponde a un tipo particular de AP.

Los resultados indican que sí hay diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que se



*Desde que el Perú cuenta con resultados de evaluaciones de dominio de competencias en lenguaje y matemáticas, sabemos que los problemas de aprendizaje de los estudiantes son profundos y muy extendidos.*

vieron beneficiados por el programa y los que no. Es decir, el AP sí muestra efectos positivos. Sin embargo, el tamaño de estos efectos es relativamente pequeño. Las posibles explicaciones se discuten en el texto.

### ALGUNAS PRECISIONES

Es muy importante no perder de vista que el AP cuyos efectos en los estudiantes son evaluados por el estudio es el que estuvo en funcionamiento en el 2013. Este AP no era aún todo lo que contemplaba el rediseño que se empezó a trabajar desde el 2011 y cuya ejecución ha sido paulatina. En el 2013, los tres principales componentes del programa estaban operativos: las visitas de acompañamiento a los docentes en las escuelas, los microtalleres a cargo de los acompañantes con sus acompañados, y los talleres a cargo de especialistas. La formación de formadores no se había implementado y las competen-

cias docentes básicas que deberían guiar el trabajo del acompañante, a pesar de estar definidas, no habían sido totalmente incorporadas en el plan de acompañamiento. Dos reformas importantes que sí se realizaron en el 2013 fueron la priorización de las escuelas multigrado en las áreas rurales y la ampliación del acompañamiento a toda la primaria. En el 2013 todavía se estaba trabajando un programa para la atención de las escuelas con estudiantes de lenguas maternas distintas al español (esto es, lenguas vernáculas).

Por otro lado, resulta útil destacar algunos aspectos de nuestra aproximación metodológica. En primer lugar, dado que el AP es un programa que busca incidir sobre la calidad del ejercicio docente, al estimar su impacto sobre el rendimiento educativo se estaría evaluando, en alguna medida, el potencial de la escuela para incidir sobre el aprendizaje por intermedio de la calidad docente.

5/ En la definición oficial, las escuelas multigrado son aquellas donde el número de docentes es inferior al número de grados. Esto implica que al menos un docente atiende al menos dos grados. Basta que esto suceda con un docente y basta que sean dos grados en la misma aula para que la escuela sea multigrado. Tal definición no revela la intensidad o extensión con la que la escuela es multigrado, es decir, si más de un docente tiene al menos dos grados en la misma aula, si hay docentes que tienen tres, cuatro, cinco y hasta seis grados en la misma aula. El estudio trata de identificar no solo a las escuelas multigrado sino también las aulas multigrado, en particular aquellas donde se encuentran los estudiantes del segundo grado, donde se realizan las ECE, fuente de información para medir los rendimientos escolares.

En segundo lugar, en relación con la variable de resultado empleada, se debe tener en cuenta que aunque, idealmente, la aproximación metodológica debería permitirnos determinar si el programa ha impactado positivamente sobre las habilidades docentes que más influyen en el aprendizaje, al no contar con una medida directa del desempeño docente, se emplean los resultados de los estudiantes de segundo grado de primaria en pruebas estandarizadas de rendimiento en las áreas de comprensión lectora y matemática, en la medida que estos constituyen una aproximación a la efectividad de la labor docente.

Finalmente, la eficacia de la estrategia de acompañamiento evaluada, tal como ha sido concebida, depende de cuatro actores: formadores, acompañantes, docentes y estudiantes. Es decir, el efecto del AP sobre el rendimiento académico dependerá de que cada actor de la cadena realice su labor lo mejor posible<sup>6/</sup>. Esta estructura impone a su vez importantes desafíos metodológicos,

ya que en las interrelaciones que se establecen entre cada par de actores (formadores-acompañantes, acompañantes-docentes y docentes-estudiantes) puede existir un sesgo si la distribución de formadores a acompañantes, de estos a docentes y de estos a estudiantes no es aleatoria.

## METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para estimar el efecto del AP en el rendimiento educativo, se aprovechará el cambio de diseño de la intervención implementado desde el año 2013. En este sentido, definiremos como grupo de tratamiento a aquellas instituciones educativas (IE) cuyos docentes recibieron AP en el año 2013, pudiendo también haber sido acompañadas en los años 2011 y/o 2012, y como grupo de control a las IE que no participaron en el AP entre los años 2011 y 2013. En ambos casos, solo se considerará como parte del grupo de referencia al conjunto de escuelas multigrado de gestión pública ubicadas en áreas

*“La eficacia de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico, tal como ha sido concebida, depende de cuatro actores: formadores, acompañantes, docentes y estudiantes.”*

rurales, y escuelas donde la lengua materna predominante de los estudiantes sea el español. La información de escuelas acompañadas se obtuvo del Sistema Integrado de Gestión y Monitoreo del Acompañamiento (SIGMA) del MINEDU.

La metodología de evaluación depende del tipo de datos disponibles. De acuerdo con nuestro marco de análisis, el conjunto de variables de resultado estará conformado por los puntajes promedio y la estructura porcentual del nivel de logro de los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora (CL) y lógico matemática (MA) de la ECE de segundo grado de primaria.<sup>7/</sup> Esta evaluación se realiza anualmente desde el 2007 y es responsabilidad de la UMC del MINEDU. En las regresiones se incluye variables que miden las características de cada escuela disponibles en el Censo Escolar (CE) del año 2012, así como información de acceso a servicios del centro poblado donde se ubica la escuela, e información del Censo de Población y Vivienda 2007 (CPV), el cual contiene datos socioeconómicos de los habitantes a nivel de centro poblado. La información del CPV se estimó a partir de una aproximación espacial de los centros poblados dentro de un radio



Foto: Magisterio Peruano

*El sistema educativo nacional muestra bajísimos rendimientos y grandes disparidades según áreas de residencia (urbana y rural).*

6/ Como señala Montero (2011), la efectividad del programa depende de si se ha logrado convocar y seleccionar acompañantes idóneos de forma oportuna, de que estos hayan sido debidamente formados, que internalicen las necesidades e intereses de los docentes que van a acompañar y que tanto los docentes acompañados como el director del centro educativo estén dispuestos a recibir la asesoría del acompañante.

7/ La estructura porcentual se compone de tres niveles: Nivel 2 para los estudiantes que logran los aprendizajes esperados, Nivel 1 para los estudiantes que están en proceso de lograr los aprendizajes esperados pero presentan dificultades y Nivel 0 para estudiantes que no alcanzaron el aprendizaje esperado.

de 5 km alrededor de cada escuela evaluada.

Con esta información, es factible aplicar una técnica de evaluación de impacto mixta: diferencias en diferencias (DD) y DD con *propensity score matching* (PSM). El método de DD permite controlar las variables no observables que se consideran constantes a lo largo del tiempo. Asimismo, permite incluir variables exógenas para controlar por variables observables (DD con controles). No obstante, esta metodología no controla por el sesgo de selección de participación en el acompañamiento pedagógico. El PSM identifica escuelas de tratamiento y control similares sobre la base de un grupo de variables observables, y controla por la probabilidad de

participación en la intervención evaluada (Rosenbaum y Rubin, 1983). Lo que se busca con el PSM es que cada escuela cuyos docentes no recibieron AP sea lo más parecida posible al conjunto de escuelas que sí fueron intervenidas.

### RESULTADOS DEL AP EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE PRIMARIA

#### Tendencias paralelas

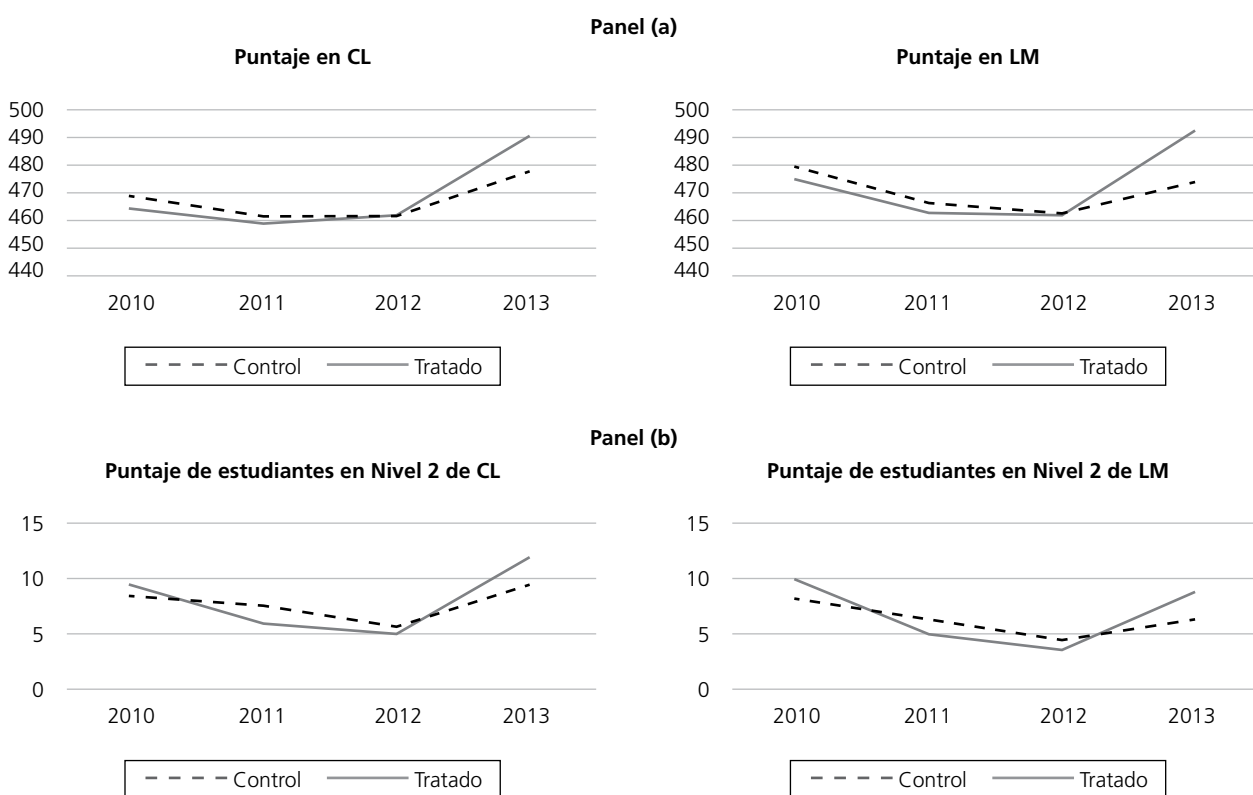
Un supuesto clave del método de DD es que la tendencia de las variables de resultado del grupo de tratamiento sería igual a las de control en caso no hubieran sido intervenidas,

denominado supuesto de tendencias paralelas. Para demostrar la validez de este supuesto, presentamos los valores históricos de los años 2010-2013 del puntaje y del porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio de aprendizaje para las prueba de CL y LM.<sup>8/</sup>

El panel (a) del gráfico 2 muestra el puntaje promedio en la prueba de CL y de LM de los grupos de control y de tratamiento. Allí se observa que ambos grupos seguían una misma tendencia antes de la intervención, hasta que se produce un salto entre el 2012 y el 2013. Tal tendencia es similar para el caso del porcentaje de estudiantes en el Nivel 2 de aprendizaje. Entonces, consideramos válido asumir el supuesto de tendencias paralelas.

## GRÁFICO 2

### Puntaje y porcentaje de estudiantes de segundo de primaria en el nivel satisfactorio (Nivel 2), 2010-2013



Fuente: MINEDU, ECE 2010-2013 y SIGMA  
Elaboración propia.

8/ No se incluye años anteriores al 2010 debido a la pérdida de observaciones por no contar con valores en la ECE.

## Lo que arrojan las estimaciones

Las tres aproximaciones metodológicas empleadas en este estudio mostraron evidencia de que el AP implementado en el 2013 habría tenido efectos sobre el rendimiento escolar. Tanto los puntajes en las pruebas como las proporciones en la que se distribuyen los estudiantes por niveles de desempeño en LM y CL, muestran resultados positivos y estadísticamente significativos. La única excepción se da en el estimador DD-PSM del incremento en puntos porcentuales de la proporción de estudiantes en el Nivel 1 en CL, por no ser estadísticamente significativo (tabla 1 y gráfico 3).

En CL, el incremento se encuentra entre 12 y 15 puntos, mientras que en LM entre 20 y 23. En términos de desviaciones estándar de la distribución original de puntajes, el incremento fluctúa entre 12-13% en CL y 20-23% en MA. Es cierto que la desviación estándar se ha ido modificando a lo largo de los años, pero no se ha alejado mucho de 100 y la mayor parte de las veces ha disminuido.<sup>9/</sup> En consecuencia, el tamaño relativo a la desviación estándar del

*“Las tres aproximaciones metodológicas empleadas en este estudio mostraron evidencia de que el Acompañamiento Pedagógico implementado en el 2013 habría tenido efectos sobre el rendimiento escolar.”*

**TABLA 1**  
**Resumen de los resultados del efecto sobre los indicadores de impacto del AP del 2013**

Indicador de impacto y área curricular	DD		DD con controles <sup>2</sup>		DD - PSM <sup>2</sup>	
	Puntos	s.e. <sup>1</sup>	Puntos	s.e.	Puntos	s.e.
<i>Impactos sobre los puntajes en las pruebas</i>						
Com. lectora	13,7	***	14,8	***	12,1	***
Matemática	19,9	***	22,6	***	19,8	***
<i>Impactos sobre el porcentaje de alumnos en el Nivel 2<sup>3</sup></i>						
	Puntos porcentuales	s.e.	Puntos porcentuales	s.e.	Puntos porcentuales	s.e.
Com. lectora	3,4	***	3,4	***	3,7	***
Matemática	2,7	***	3,0	***	2,9	***
<i>Impactos sobre el porcentaje de alumnos en el Nivel 1<sup>3</sup></i>						
	Puntos porcentuales	s.e.	Puntos porcentuales	s.e.	Puntos porcentuales	s.e.
Com. lectora	5,0	***	4,7	**	2,4	°
Matemática	6,4	***	6,8	***	5,7	***

Notas:

<sup>1</sup> s.e.: significación estadística. \*\*\* = 1%, \*\* = 5% y \* = 10%. ° = no es estadísticamente significativo al 10% o menos.

<sup>2</sup> Resultados controlando por características de la escuela en el 2012 y del centro poblado en 2007 a una distancia máxima de 5 km.

<sup>3</sup> La suma de los puntos porcentuales en los niveles 2 y 1 equivalen a la disminución en los puntos porcentuales en el nivel 0.

Elaboración propia.

efecto aumenta un poco, pero solo de manera marginal.

Otra forma de tener una mejor idea de la importancia del tamaño del impacto es compararlo con el tamaño del intervalo que marca el inicio y el fin de los niveles de desempeño; esto es, la distancia entre puntos de corte. Tal distancia es aún mayor que el tamaño de la desviación estándar.<sup>10/</sup> En consecuencia, dado el tamaño del efecto, solo los estudiantes cuyo puntaje está

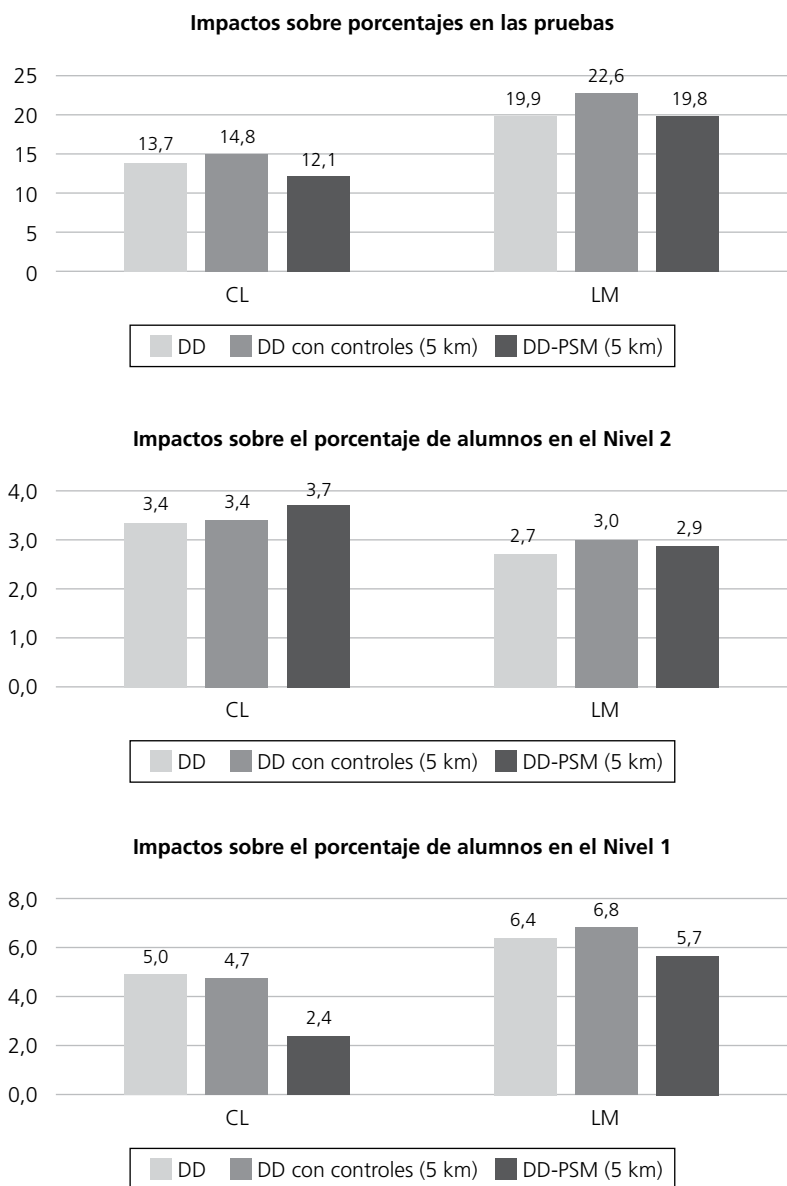
por debajo y relativamente cerca del punto de corte superarán dicho umbral y pasarán al siguiente nivel. Consistentemente con esto, los incrementos en los porcentajes de alumnos en los niveles 1 y 2 son moderados. Como se aprecia en la tabla 1, en el caso de la CL, los puntos porcentuales en los que crece el grupo 1 oscilan entre 0,0 y 5,0 y en el grupo 2, entre 3,4 y 3,7.<sup>11/</sup> En LM, el incremento es entre 5,7 y 6,8 en el Nivel 1 y entre 2,7 y 3,0 en el Nivel 2.

9/ Para las pruebas de la muestra de control, la desviación estándar en el 2012 fue 95,4 y 109,0 en CL y LM, respectivamente. En el 2013 estos valores fueron 87,3 y 109,8.

10/ En CL y MA 125 y 127 puntos, respectivamente. Esta es la distancia entre el corte entre el Nivel 0 y el Nivel 1, por un lado, y el corte entre el Nivel 1 y el Nivel 2. Nótese que al estandarizar los resultados de las pruebas del 2007 se consideró un puntaje promedio de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos.

11/ Nótese que el 2,4 en CL no es, bajo criterios estadísticos, distinto de 0. Por ello decimos que el intervalo en el que varían los puntos porcentuales va de 0 a 5,0.

**GRÁFICO 3**  
**Resultados del efecto sobre los indicadores de impacto del Acompañamiento Pedagógico del 2013**



Elaboración propia.

**FACTORES ASOCIADOS A LA MAGNITUD DEL IMPACTO**

La segunda cuestión que se propuso abordar este estudio es qué factores pueden explicar la variabilidad de los resultados, es decir, la magnitud de los efectos o impactos. Para tal pro-

pósito, se realizó un análisis multivariado considerando solamente al grupo de escuelas tratadas.<sup>12/</sup>

De las pocas características del acompañante que se ha podido incluir en los análisis, se encontró que el sexo no aporta de manera significativa a explicar la variabilidad de los

*“Llama la atención que en las aulas en donde hay mayor presencia de mujeres exista una correlación positiva con el tamaño del impacto del Acompañamiento Pedagógico.”*

impactos. Sí importa, la experiencia en ambientes multigrado y el tener grado de bachiller en vez de título pedagógico. En el caso particular de los impactos en LM, el haber cursado un posgrado (maestría o doctorado) aporta más con relación al título pedagógico. Es decir, los estudios universitarios (salvo la licenciatura) se asocian con ganancias adicionales frente a los estudios en institutos pedagógicos. La experiencia general como docente, en el mejor de los casos, no aporta, pero cuando el efecto de esta variable resulta estadísticamente significativo tiene signo negativo, en particular en CL. También sorprende que el tener una lengua materna vernácula esté asociado negativamente (y significativamente) en el caso de la CL (más no en LM).

Con relación a las características de las aulas de clase, contrariamente a lo que se esperaba, el hecho de ser aulas multigrado no presenta una asociación significativa con el tamaño del impacto, ni siquiera en los casos de las aulas en donde en un mismo salón de clase el docente tiene a su cargo cuatro o más grados. Sí llama la atención que en las aulas con mayor presencia de mujeres (al menos dos tercios del salón son mujeres) exista una correlación positiva (y significativa) con el tamaño del impacto del AP.

12/ Es muy importante resaltar este aspecto pues, a diferencia de lo que se hace para abordar el primer objetivo, donde se utiliza información de escuelas que participaron del programa como de las que no lo hicieron, para el segundo propósito solo se utiliza la información de las escuelas acompañadas. En ese sentido, no se está explicando la diferencia entre escuelas tratadas y no tratadas, sino la variabilidad de las diferencias o ganancias asociadas al AP entre escuelas tratadas.



El Acompañamiento Pedagógico contempla actividades de capacitación de los acompañantes, materiales de soporte y talleres grupales.

En resumen, la experiencia en ambientes multigrado y la formación universitaria de los acompañantes aportan a explicar mayores impactos.

### **MAGNITUD DEL IMPACTO ESTIMADO**

De acuerdo con los resultados obtenidos, el efecto del Acompañamiento Pedagógico del 2013 es pequeño o bastante moderado. A continuación presentamos algunas posibles explicaciones al respecto.

- **Madurez del programa**

Podría argumentarse que un año es poco tiempo para que el nuevo esquema de AP haya generado mayores resultados. Ello podría deberse a que no todos los componentes del programa estaban siendo implementados o a que los que sí lo estaban siendo, no lo hacían según el diseño. En efecto, el estudio recoge cierta evidencia de que el tiempo de exposición al programa podría ser importante. Si bien no hemos realizado una medición precisa del impacto del tamaño de la dosis, sí hemos controlado por

el hecho de haber o no participado en el 2011 y/o en el 2012 en el AP de esos años. La evidencia hallada sugiere que tener más de un año de participación en el AP aporta en el caso de matemática pero no en el de comprensión lectora. En el primer caso, el tamaño del aporte en puntos a la diferencia o ganancia por el AP se encuentra en un rango de entre 7 y 13 puntos, es decir, una parte importante del impacto está asociada a haber participado en el programa más de un año.

- **Problemas de diseño de la estrategia**

Hacia el 2013 ya se habían definido las cinco competencias básicas de un buen ejercicio docente. Sin embargo, en aquel entonces no estaban listas las estrategias para garantizar que el AP contribuya a lograr que todas estas competencias se desarrollen con el programa. Tampoco se estableció un punto de partida (una suerte de "línea de base") que indicara niveles de competencia de los docentes acompañados que permitiera definir metas y formas para alcanzarlas.

---

*"De acuerdo con los resultados obtenidos, el efecto del Acompañamiento Pedagógico del 2013 es pequeño o bastante moderado.*

*Una de las posibles razones por las que el programa no tuvo un efecto importante en el rendimiento de los estudiantes sería la presencia de fallas en su implementación."*

---

Además, los acompañantes no contaron con una guía o protocolo que estandarizara en cierta medida su tarea de acompañamiento. Esto podría ser particularmente relevante en el caso de acompañantes con menos experiencia docente o en el de aquellos que no habían sido formados como tales.

Finalmente, un mecanismo no necesariamente contemplado pero que podría haber contribuido a que el programa tuviera un impacto es lo que denominamos el "efecto monitoreo". La sola presencia de un observador (esto es, el acompañante) de lo que sucede en el aula podría producir cambios en la forma como el docente desarrolla su actividad.

- **Problemas de implementación**

Una de las posibles razones por las que el programa no tuvo un efecto importante en el rendimiento de los estudiantes sería la presencia de fallas en su implementación. En primer lugar, es posible que el número efectivo de visitas así como la participación de los docentes en los talleres y microtalleres no haya



sido la establecida en el diseño.<sup>13/</sup> En segundo lugar, como se destaca en la Evaluación de Diseño y Ejecución de Presupuesto (EDEP), el programa enfrenta serios desafíos para reclutar docentes que satisfagan el perfil del acompañante.<sup>14/</sup>

## IMPLICANCIAS PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA

### • El sistema de información

Una primera implicancia de política señala la necesidad de contar con un adecuado sistema de información, uno que no solo recoja datos sobre las características relevantes de docentes, acompañantes y formadores, sino que además esté disponible en un formato de fácil acceso y manejo por el personal autorizado.

La limitada información disponible sobre las características de los docentes acompañados nos impidió, por ejemplo, analizar la presencia de sesgo en la distribución de formadores a acompañantes y de estos a docentes, así como evaluar el efecto de la interacción entre el sexo del acompañante y el sexo del docente acompañado.

Cabe señalar también que las encuestas de satisfacción sobre la tarea de acompañamiento aplicadas a docentes constituyen una rica fuente de información sobre la percepción que estos tienen de la tarea de acompañamiento. Asimismo, podrían ser una herramienta útil para monitorear la labor realizada por los acompañantes. Si el formato permite identificar al acompañante evaluado, se podría analizar cómo las características del docente afectan la evaluación del acompañante.

Este estudio no logró tener acceso a los resultados de la encuesta aplicada en el 2013.<sup>15/</sup>

### • El diseño del programa

Los resultados indican que si bien el AP tuvo un impacto positivo y estadísticamente significativo sobre el rendimiento, su magnitud es relativamente baja. Ello podría deberse a que el programa aún está en fase de afianzamiento, a fallas en su ejecución o a problemas en su diseño. A continuación destacamos algunos aspectos que podrían ser útiles para mejorar el diseño del programa, específicamente tomando como referencia la estrategia de los colegios Fe y Alegría, planteada para mejorar la enseñanza de estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorables.

- Incorporar en la tarea de acompañamiento aspectos no solo formativos (enseñanza de estrategias pedagógicas adecuadas al grado) sino también motivacio-

nales. Esto implica añadir un filtro adicional a los criterios de selección de los acompañantes, uno que considere el manejo de habilidades blandas que le permitan motivar al docente acompañado a alcanzar las metas trazadas.

- Incluir como parte de la visita de diagnóstico una evaluación de las competencias de los docentes que serán acompañados y no solo una evaluación del perfil de aprendizaje de los estudiantes. Este diagnóstico permitiría al acompañante identificar el tipo de acompañamiento que el docente requiere (p. ej. una capacitación

*“Los resultados indican que si bien el Acompañamiento Pedagógico tuvo un impacto positivo y estadísticamente significativo sobre el rendimiento, su magnitud es relativamente baja.”*



La evidencia hallada sugiere que tener más de un año de participación en el Acompañamiento Pedagógico aporta en el caso de matemática pero no en el de comprensión lectora.

13/ No disponemos de la información para evaluar el nivel de incumplimiento de estos componentes del programa.

14/ Durante la XV Conferencia Anual del CIES, realizada en diciembre del 2015, un alto funcionario del MINEDU mencionó que una parte importante de los acompañantes están en las escalas 1 y 2 del escalafón y que los que participaron en las evaluaciones para ascender, en promedio, obtuvieron bajos puntajes.

15/ En el SIGMA se reporta los resultados de una encuesta del 2014. No sabemos si hubo una encuesta semejante en el 2013.

más enfocada en el manejo de los contenidos curriculares o de las habilidades pedagógicas).

- Definir metas explícitas a alcanzar con el programa, así como un período para la realización de una evaluación intermedia que analice lo logrado e identifique medidas correctivas para cumplir con los objetivos trazados. Esto implica el levantamiento continuo y sistemático de información de las variables consideradas relevantes para la evaluación.
- Identificar mecanismos que permitan asegurar el proceso de transferencia no solo de lo enseñado por el acompañante a los docentes acompañados, sino también de lo enseñado en las instituciones de formadores a los acompañantes.
- Evaluar el esquema actual de gestión de los recursos del programa por los gobiernos regionales (GGRR). Los resultados del estudio muestran que en la mayor parte de estimaciones, las dicotómicas empleadas para incorporar el efecto de pertenecer a una determinada región tuvieron coeficientes estadísticamente significativos,

---

*“Subsisten los problemas para incorporar al servicio de acompañamiento a personas con más y mejores competencias.”*

---

lo que respalda la hipótesis de que la gestión que hacen de los recursos los GGRR influye sobre la efectividad-eficiencia con que se implementa el programa. Un aspecto clave en el que parecen existir diferencias importantes a nivel regional es en lo que respecta a la garantía de condiciones de trabajo adecuadas para que el acompañante desempeñe su labor de manera efectiva. En consecuencia, se podría contemplar la posibilidad de incorporar en el diseño del programa un espacio para fomentar un proceso de transferencia de aprendizajes de gestión entre el personal de los GGRR encargados de implementarlo.

- Otro punto importante señalado por Montero (2011) en su análisis de los aspectos críticos de los

programas de asesoría o acompañamiento pedagógico implementados a nivel nacional, es su continuidad. A fin de ofrecer un sistema de incentivos adecuado, es necesario realizar un monitoreo continuo de los avances en la cobertura, grado de implementación del diseño del programa y resultados de la estrategia sobre la práctica pedagógica y los rendimientos de los estudiantes.

- **La implementación del programa**

No ha sido posible identificar de manera amplia las fortalezas ni las debilidades de los acompañantes, salvo que la experiencia en ambientes multigrado es importante y, con menor contundencia, que el grado o título pueden también aportar. Sin embargo, por lo que se sabe de la Evaluación de Diseño y Ejecución de Presupuesto (Rodríguez, Sanz, y Soltau, 2013) y por lo expresado por altos funcionarios del MINEDU, parece que subsisten problemas para incorporar al servicio de acompañamiento a personas con más y mejores competencias para la labor.

## REFERENCIAS

MINEDU - Ministerio de Educación (2014). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico 1. El acompañamiento pedagógico. Protocolo del Acompañante Pedagógico, del Docente Coordinador/Acompañante y del formador*. Lima: Ministerio de Educación.

Montero, C. (2011). Estudio sobre acompañamiento pedagógico: Experiencias, orientaciones y temas pendientes. En Consejo Nacional de Educación, *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: Estudios que aportan a la reflexión,*

*el diálogo y a la construcción concertada de una política educativa* (71-172). Lima: Consejo Nacional de Educación y Fundación SM. Recuperado de [http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/propuestapreliminar\\_FSM.pdf](http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/propuestapreliminar_FSM.pdf)

Rodríguez, J., Sanz, P. y Soltau, L. (2013). *Informe Final. Evaluación de Diseño y Ejecución de Presupuesto (EDEP) de la intervención pública “Acompañamiento Pedagógico”*. Recuperado de [http://www.mef.gob.pe/contenidos/presu\\_public/ppr/eval\\_indep/2013\\_pedagogico.pdf](http://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_public/ppr/eval_indep/2013_pedagogico.pdf)

Rosenbaum, P. y Rubin, D. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 7(1), 41-55.

UMC - Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2006). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la Evaluación Nacional 2004*. Lima: Ministerio de Educación.