

Autores:

Lucas Sempé

Patricia Andrade

INFORME FINAL

**Evaluación de Uso de
Informes de la
Evaluación Censal de
Estudiantes en la Escuela**



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

 **GRADE**

EVALUACIÓN DE USO DE INFORMES DE LA EVALUACIÓN CENSAL DE ESTUDIANTES EN LA ESCUELA

Informe Final
Proyecto FORGE

Autores:
Lucas Sempé
Patricia Andrade

En colaboración con:
Flavio Calmet
Beatriz Castillo
Andrés Figallo
Elizabeth Morán
Lucy Muñoz
Fabiola Salvatierra
Osmar Verona

Abril, 2017

El presente documento se realizó por encargo del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) que es implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de Canadá a través de Global Affairs Canada. (Proyecto N° A-034597)

Para la elaboración del presente documento se contó además con el valioso aporte de la Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), del Ministerio de Educación del Perú, a quienes expresamos nuestro agradecimiento.

Contenido

I. Antecedentes.....	6
II. Metodología del estudio	8
A. Diseño metodológico	8
i. Propuesta de selección de escuelas.....	8
ii. Instrumentos utilizados.....	9
iii. Alcances y limitaciones del estudio	11
III. Marco teórico	12
A. Finalidad de las evaluaciones a gran escala.....	12
B. Posibles usos de resultados de evaluaciones	13
C. Rol de los informes de resultados en la política de evaluaciones de aprendizajes	14
IV. Teoría del cambio	17
A. Procesos y resultados esperados	17
i. Nivel inicial.....	20
ii. Nivel básico.....	20
iii. Nivel intermedio	20
iv. Nivel avanzado.....	21
v. Nivel destacado.....	21
vi. Usos neutros, inadecuados o en riesgo de serlo	21
V. Análisis	23
A. Dimensión 1: Acceso a Informes.....	23
i. Acceso a los informes y/o SICRECE	23
ii. Acercamiento al SICRECE.....	23
iii. Acceso a Reportes ECE y su distribución interna	25
B. Dimensión 2: Lectura de Informes	27
i. Lectura de informes por parte de directores	27
ii. Lectura de informes por parte de docentes	28
iii. Lectura de informes por parte de padres de familia	29
iv. Acciones impulsadas desde la UGEL y Dirección de la IE para promover lectura de reportes 29	
v. Reacciones a la lectura de informes	30
vi. Impresiones sobre los reportes	31
C. Dimensión 3: Jornada de reflexión.....	34
i. Constitución de equipo organizador de Jornada de Reflexión	34
ii. Respecto a los integrantes del equipo organizador.....	34
iii. Razones para la no constitución de los equipos organizadores	34
iv. Funcionamiento de las jornadas de reflexión	35

v.	Temas abordados en las jornadas: causas de los problemas de rendimiento y compromisos de mejora	37
vi.	Realización de la jornada con padres de familia.....	39
vii.	Resoluciones tomadas a partir de la realización de jornadas	40
D.	Dimensión 4: Análisis de resultados.....	42
i.	Comprensión de los resultados de la ECE	42
ii.	Identificación de necesidades de estudiantes con más dificultades	47
iii.	Identificación de necesidades de estudiantes con más dificultades: educación inclusiva y EIB	50
E.	Dimensión 5: Difusión de resultados.....	53
i.	Difusión de resultados en la escuela.....	53
ii.	Confianza en los resultados ECE	54
F.	Dimensiones 5, 6 y 7: Diversos efectos de la llegada de los reportes (y los resultados) en la escuela.....	58
i.	Reacciones luego de la recepción y/o lectura de reportes de la ECE	58
ii.	Procesos de reflexión	59
iii.	Reconocimiento a la labor docente	59
iv.	Cambio en la concepción de la evaluación.....	60
v.	Clima escolar.....	60
vi.	Compromisos y acciones de cambio	62
vii.	Formulación de objetivos y acciones en instrumentos de gestión.....	64
viii.	Trabajo colaborativo entre docentes.....	67
ix.	Padres de familia implementan recomendaciones	69
x.	Acompañamiento pedagógico del director	71
xi.	Docentes buscan capacitarse	73
xii.	Ubicar a los mejores docentes en años evaluados	75
G.	Dimensión 8: Docentes adoptan estrategias pedagógicas para mejora	76
i.	Desarrollo de sugerencias pedagógicas en Lectura, Escritura y Matemáticas	76
ii.	Apoyo a los estudiantes que presentan mayores dificultades	79
iii.	Enfocar esfuerzos de mejora sólo en grados evaluados	80
iv.	Centrarse solo en la enseñanza de Matemática y Comunicación en los grados evaluados ..	81
v.	Aplicación de pruebas con formato ECE	83
VI.	Teoría del cambio refinada.....	84
A.	La Evaluación Censal de Estudiantes y los reportes de la ECE.....	84
B.	El reporte de la ECE en la escuela	85
i.	Presupuestos colectivos sobre la ECE	87
ii.	Contexto de política educativa	87
iii.	Acceso y difusión de los resultados de la ECE	88

iv. Lectura de reportes.....	89
v. Espacios de reflexión en torno a la mejora de aprendizajes.....	89
vi. Análisis y comprensión de resultados en el contexto de los aprendizajes.....	90
vii. Cambios en la escuela a partir de la ECE.....	91
viii. Cambios en el docente.....	92
VIII. Conclusiones.....	93
IX. Recomendaciones.....	95
X. Referencias.....	97
XI. Anexo.....	98

Ilustraciones

Ilustración 1: Relación entre política de evaluación y otras políticas en el ámbito educativo.....	12
Ilustración 2: Diagrama de insumos, procesos y resultados de uso de informes de la ECE.....	19
Ilustración 3: Finalidades de los reportes de la ECE a la escuela.....	84
Ilustración 4: Dimensiones encontradas de los reportes en la escuela.....	85
Ilustración 5: Proceso de recepción y uso de informes ECE en la escuela.....	86

Tablas

Tabla 1: Estructuras de informes ECE.....	7
Tabla 2: Selección de escuelas por regiones.....	9
Tabla 3: Dimensiones y variables en entrevistas.....	9
Tabla 4: Planificación de actores a ser entrevistados.....	10
Tabla 5: Estructuras de informes ECE.....	18

I. Antecedentes

Anualmente, la Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación entrega informes a las instituciones educativas, conteniendo los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes de 2° grado de primaria, 4° grado de primaria EIB, y 2° grado de secundaria. La difusión pública de los resultados nacionales y regionales se realiza habitualmente durante el mes de marzo del año siguiente a la aplicación, en simultáneo las IE tiene acceso a parte de estos informes a través de la plataforma online Sistema de Consulta de resultados de las evaluaciones (SICRECE). Los informes habitualmente se distribuyen físicamente entre los meses de abril y junio del año posterior a la aplicación de la prueba.

Se distribuyen cinco informes dirigidos a distintos públicos: a la Institución educativa (dirigido al director)¹, a los Docentes de los años evaluados y de los años siguientes a la evaluación (informes por las áreas evaluadas), a los Padres de Familia, y uno al Director (llamado Jornada de Reflexión), puntualizados a seguir:

- **Informe de resultados dirigido a la escuela:** dirigido a la dirección de la IE, contiene los resultados generales de la escuela y, el desagregado por secciones, así como comparaciones con otros resultados del país y escuelas similares. Se indican recomendaciones como el fomento del análisis de los resultados, el establecer metas y acciones pedagógicas de mejora a partir de estos.
- **Informe de Jornada de Reflexión:** dirigido también a la dirección de la IE, contiene sugerencias para la elaboración de la jornada de reflexión con docentes y padres, resaltando los aspectos que deben ser tratados en las mismas.
- **Informes de resultados para los docentes:** son informes, de acuerdo a las áreas evaluadas (lectura, matemáticas y/o escritura, de acuerdo al grado evaluado). Los informes presentan las características generales de las pruebas, los enfoques que sustentan las evaluaciones, las capacidades evaluadas, ejemplos de preguntas y recomendaciones para mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. También se presentan los resultados generales de la institución educativa, los resultados a nivel regional y los resultados a nivel nacional (en el caso del informe de escritura se presentan resultados nacionales). Se espera que puedan usar las recomendaciones y actividades sugeridas en su práctica pedagógicas.

En el caso de escuelas EIB, reciben un único informe que recoge la información del informe de resultados de la escuela y el informe de docentes.

- **Informe de resultados para madres y padres de familia:** resultados de cada estudiante (en primaria) o de la escuela (en secundaria) y recomendaciones que los padres pueden seguir para contribuir desde su rol a desarrollar las capacidades evaluadas de sus hijos. Se espera que apliquen estas recomendaciones.

Aunque difieren entre sí, poseen estructuras y contenidos similares, lo que permite deducir que los objetivos son iguales. A seguir en la Tabla 1, se presenta la estructura de los informes, marcando con colores las partes que se encuentran de manera igual o similar en los diversos informes.

¹ En el informe aparecen 3 menciones del director como receptor del informe. En la sección de usos no deseados, en un recuadro en la sección de recomendaciones, y en la contratapa del informe.

Tabla 1: Estructuras de informes ECE

Informe para la Institución Educativa	Informe para Docentes (Matemáticas)	Informe para Docentes (Lectura)	Informe para Padres y Madres de Familia	Jornada de Reflexión
¿Para qué deben usarse los resultados de la ECE?	¿Para qué se pueden usar los resultados de la ECE?	¿Para qué deben usarse los resultados de la ECE?	¿Qué resultados obtuvo su hijo?	Preparación de la jornada
¿Cómo se llevó a cabo la aplicación de la ECE en su IE?	¿Qué evalúa la prueba de Matemática?	¿Qué evalúa la prueba de Lectura?	¿Qué significan estos niveles?	Reflexión con docentes
Resultados de los estudiantes de su IE en la ECE 2015	Descripción de los niveles de logro	Descripción de los niveles de logro	¿Qué resultados obtuvo la escuela de su hijo?	2.1 Presentación y análisis de logros y dificultades de aprendizaje
¿Su IE ha mejorado en Lectura y en Matemática?	Resultados de su IE en la ECE 2015	Resultados de su IE en la ECE 2015	¿Cuál es el nivel de logro de su UGEL, de su región y del país?	2.2 Formulación de objetivos y acciones de mejora de los aprendizajes
Comparación de su IE con otras similares	Diferencias en el rendimiento de sus estudiantes en la ECE	Diferencias en el rendimiento de sus estudiantes en la ECE	¿Cómo puede ayudar a sus hijos en Lectura?	Reflexión con padres
Resultados de su UGEL, región y el país	Comparación de su IE con otras similares	Comparación de su IE con otras similares	¿Cómo puede ayudar a sus hijos en Matemática?	
Recomendaciones	Logros y dificultades en la prueba de Matemática	Logros y dificultades de los estudiantes en la prueba de Lectura	Otros aspectos que pueden contribuir al aprendizaje de sus hijos	
Anexos	Sugerencias pedagógicas	Sugerencias pedagógicas		

Fuente: Elaboración propia a partir de informes de UMC 2015

II. Metodología del estudio

La metodología propuesta para la presente investigación responde a un enfoque de evaluación realista (Pawson y Tilley, 2004), donde se estudian los diferentes contextos y se aplica una misma política o estrategia, buscando así identificar los “mecanismos” que facilitan o dificultan la consecución de resultados esperados, o la aparición de otros inesperados. Según los autores, la evaluación aspira a encontrar resultados de mediano rango, que se encuentran entre la generalización y hallazgos específicos que se focalizan en intervenciones, contextos y actores específicos. Eso implica el uso de conceptos que describan intervenciones a un nivel intermedio entre la política más amplia, y la realidad diaria de la implementación.

Se entiende que las estrategias y políticas son teorías puestas en práctica. Es por ello que la elaboración del marco teórico, y posteriormente, de una teoría del cambio, es la primera etapa del estudio. La teoría del cambio sigue un modelo de cadena de valor, donde se buscan identificar los mecanismos que generan resultados esperados. Ello facilitará capturar y describir la cadena de procesos generados alrededor del uso de los reportes. En ese sentido, se busca describir una configuración de análisis que luego facilitará el capturar y describir la cadena de procesos generados alrededor de la estrategia o política investigada.

Se asume que los resultados encontrados en una intervención responden a una combinación de creencias, recursos y habilidades que permiten a la estrategia “funcionar”, en su contexto específico. Además, se asume que no existen formas únicas de funcionamiento, dado que los contextos y mecanismos pueden variar, sin que por ello se modifiquen los resultados, ya sea positivos, ya sea negativos. Así, la investigación trata de responder de forma iterativa a preguntas como: ¿qué funciona para quién?, ¿en qué contexto particular funcionan las estrategias?, ¿qué mecanismos han sido desencadenados y en qué contextos?

A seguir, se presenta el marco teórico que sirve de sustento para la elaboración de la teoría del cambio, y los instrumentos de recojo de la información en campo.

A. Diseño metodológico

El trabajo de campo se realizó en 24 instituciones educativas, y en cada una, se entrevistó a una serie de actores de la misma escuela y otros relacionados a ella. La visita de campo tuvo la duración promedio de 4 días.

Propuesta de selección de escuelas

Se elaboró una selección de regiones que tengan características distintivas, a fin de buscar diferencias que los diferentes contextos puedan influenciar en el uso. La selección fue coordinada con la Unidad de Medición de la Calidad, quienes finalmente ofrecieron el listado de escuelas. Se inició con la selección de regiones, y luego se pasó a la selección de escuelas.

- **Selección de regiones**

Los aspectos considerados para la selección de las regiones son los siguientes:

- Alta y baja concentración urbana / rural
- Alta y baja presencia de escuelas EIB
- Todo el espectro de resultados de Comprensión lectora de la ECE 2015
- Regiones naturales (Costa, Sierra, Selva; Norte, Centro, Sur)

- **Selección de escenarios en educación primaria**

Luego de seleccionar las regiones, para el caso de la educación primaria, se categorizará las escuelas de acuerdo a dos aspectos: promedio en el año 2015 (alta, media y baja performance), y trayectoria de los últimos 4 años (Mejora, mejora sostenida, desmejora, desmejora sostenida).

Los criterios de corte de la performance serán establecidos en coordinación con la UMC, de la misma manera que el porcentual de cambio para que sea considerada una modificación de la trayectoria (en desviaciones estándares).

La propuesta de repartición se sugiere en la siguiente tabla:

Tabla 2: Selección de escuelas por regiones

Región	# de escuelas	Urbano	Rural	Costa	Sierra	Selva	Encima promedio	Promedio	Bajo promedio	Monolingüe	EIB
Lima metropolitana	5	X		X			X			X	
Tacna	4	X		X			X			X	
Junín	4	X			X			X		X	
Ayacucho	3		X		X			X			X
San Martín	5		X			X			X	X	
Ucayali	3		X			X			X		X

Fuente: elaboración propia

El listado de escuelas se encuentra en el anexo a.

Instrumentos utilizados

El objetivo de las entrevistas es conocer a profundidad los procesos y consecuencias que ocurren en la escuela luego de que reciben los informes de resultados de la ECE. Las entrevistas fueron semi estructuradas y contienen preguntas destinadas a conocer qué se hace cuando se accede a los Informes ECE, qué efectos se desencadenan, relacionados a la teoría de cambio propuesto. Para facilitar la entrevista, y el posterior análisis, la cadena de procesos se ha categorizado en dimensiones, y variables de observación. Las dimensiones y variables propuestas están en la siguiente tabla:

Tabla 3: Dimensiones y variables en entrevistas

Dimensión	Variable
1. Acceso a informes	1.1. Director accede a Sicrece
	1.2. Director recibe informe
	1.3. Director distribuye informes
2. Lectura de informes	2.1. Director lee informe para IE
	2.2. Director lee Informe para Jornada de Reflexión
	2.3. Docentes leen Informes para docentes
	2.4. PPF leen Informes para padres
3. Jornada de reflexión	3.1. Constitución de equipo organizador de Jornada de Reflexión
	3.2. Realización de jornada de reflexión con docentes
	3.3. Realización de reunión de reflexión con padres
4. Análisis de resultados	4.1. Comprensión de los resultados
	4.2. Comprensión de los aprendizajes esperados
	4.3. Comprensión de alcance (límites) de la ECE
	4.4. Identificación de necesidades de estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje

5. Difusión de resultados	5.1. Difusión pública de resultados
	5.2. Clima escolar
	5.3. Movilización en la escuela
6. Procesos de cambio	6.1. Formulación de objetivos y acciones de mejora
	6.2. Incorporación de objetivos y acciones a instrumentos de gestión pedagógica
	6.3. Incorporación de objetivos y acciones a instrumentos de gestión institucional
7. Resultados en la escuela	7.1. Confianza en resultados de la ECE
	7.2. Resultados ECE general
	7.3. Trabajo colaborativo entre docentes
	7.4. Padres implementan recomendaciones
	7.5. Acompañamiento pedagógico del director
	7.6. Docentes buscan capacitarse
	7.7. Ubicar a los mejores profesores en años evaluados
8. Docentes adoptan estrategias pedagógicas para mejora	8.1. Desarrollo de sugerencias pedagógicas en Lectura, Escritura y Matemáticas
	8.2. implementación de herramientas de apoyo
	8.3. Apoyo a los estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje
	8.4. Enfocar esfuerzos de mejora sólo en grados evaluados
	8.5. Centrarse solo en la enseñanza de Matemática y Comunicación en los grados evaluados

Fuente: elaboración propia

En total, se realizaron 170 entrevistas (anexo b). Los actores entrevistados que fueron planificados a ser entrevistados se encuentran listados en el siguiente cuadro:

Tabla 4: Planificación de actores a ser entrevistados

ENTREVISTA	MÍNIMO	MÁXIMO	OBSERVACIONES
Entrevista a director o subdirector	1	2	Evaluar antes de empezar la entrevista cuál de los dos directivos ha estado más involucrado en la gestión pedagógica de la escuela En el caso de la escuelas multigrado, el director de escuela será entrevistado sólo 1 vez
Entrevista a equipo organizador de jornada	1 docente	3 docentes	Si no se constituyó el equipo, no se realiza.
Entrevista grupal a docentes de grados evaluados en 2015 (3° grado primaria o 5° EIB o 3° grado secundaria)	Más de la mitad de las secciones	Todas las secciones	
Entrevista grupal a docentes de grados previos a la evaluación de 2016 (1 y 2° grado primaria, 1, 2, 3 y 4° EIB), 1 y 2° grado secundaria	3 (de grados diferentes) En el caso de secundaria: incluir profesores de áreas no evaluadas	4 (al menos 2 de grados diferentes)	En el caso de multigrado, se realice una sola entrevista, haciendo énfasis en las diferencias entre las respuestas de los docentes

Entrevista grupal a docentes de grados posteriores a la evaluación 2015 (4° a 6° grado primaria, 6° EIB, 4° y 5° grado secundaria)	3 (de grados diferentes) En el caso de secundaria: incluir profesores de áreas no evaluadas	4 (al menos 2 de grados diferentes)	
Entrevista a padres de familia	2	4	
Entrevista a Director DRE (o Director de Área Pedagógica)	1	1	Si no están disponibles, buscar responsable con mayor jerarquía
Entrevista a Jefe de UGEL (o Jefe de área pedagógica)	1	1	Si no están disponibles, buscar responsable con mayor jerarquía
Entrevista a especialista de UGEL	1	1	
Entrevista a coordinador de soporte pedagógico (polidocentes urbanas)	1	1	Si no hubiera, el que hace las veces de coordinador o responsable
Entrevista a coordinador de acompañamiento multigrado monolingüe	1	1	Si no hubiera, el que hace las veces de coordinador o responsable
Entrevista a coordinador de acompañamiento Intercultural Bilingüe (ASPIs)	1	1	Si no hubiera, el que hace las veces de coordinador o responsable

Fuente: elaboración propia

Alcances y limitaciones del estudio

Debido a la naturaleza cualitativa del estudio, y de acuerdo al enfoque seleccionado, el estudio puede presentar hallazgos y conclusiones “de mediano alcance”. Es decir, por un lado no aspiran a generalizar los hallazgos o datos como si éstos fueron reflejo cuantitativo de la realidad, pero al mismo tiempo, al encontrar información a profundidad, encadenada entre sí, pretende contribuir a una mejor comprensión de procesos y acontecimientos que ocurren en las escuelas.

Por otro lado, el contar con un número muy alto de entrevistas ha permitido recoger una amplia gama de opiniones, percepciones y narraciones de hechos, lo que permite establecer tendencias de respuestas que revelan posibles formas de hacer uso de los informes. Sin embargo, en muchos casos no ha sido posible establecer matices o diferencias entre tipos de actor o tipos de escuela cuando se dio el análisis de las dimensiones. Ello limitó la diferenciación de hallazgos entre escuelas primarias y secundarias. Ello porque la mayoría de entrevistados de las escuelas secundarias, en sus respuestas, no reflejaban una experiencia aislada de los demás. Las principales razones que encontramos para ello es que muchos fueron o son parte de escuelas integradas con primaria.

III. Marco teórico

A. Finalidad de las evaluaciones a gran escala

La evaluación de aprendizajes responde a una política nacional, establecida en el marco de la Ley General de Educación así como en el Proyecto Educativo Nacional. Su cumplimiento tiene como propósito final contribuir al logro aprendizajes mediante acciones de mejora en cada nivel de gobierno e instancia de gestión, comenzando por la IE hasta el nivel nacional.

Ya desde el Proyecto Educativo Nacional reconoce la interrelación entre la política de evaluación de aprendizajes (Política 6.2) de forma aislada de otras políticas, especialmente de la política curricular (5.1, en Proyecto Educativo Nacional), como se grafica más adelante. La política de evaluación en el PEN tiene por objeto “el mejoramiento de la enseñanza y la gestión de la educación básica pública y privada” (PEN, 2001), y como tal, debe contribuir a la toma de decisiones / acciones de mejora en cada nivel de gobierno e instancia de gestión, comenzando por la IE hasta el nivel nacional.

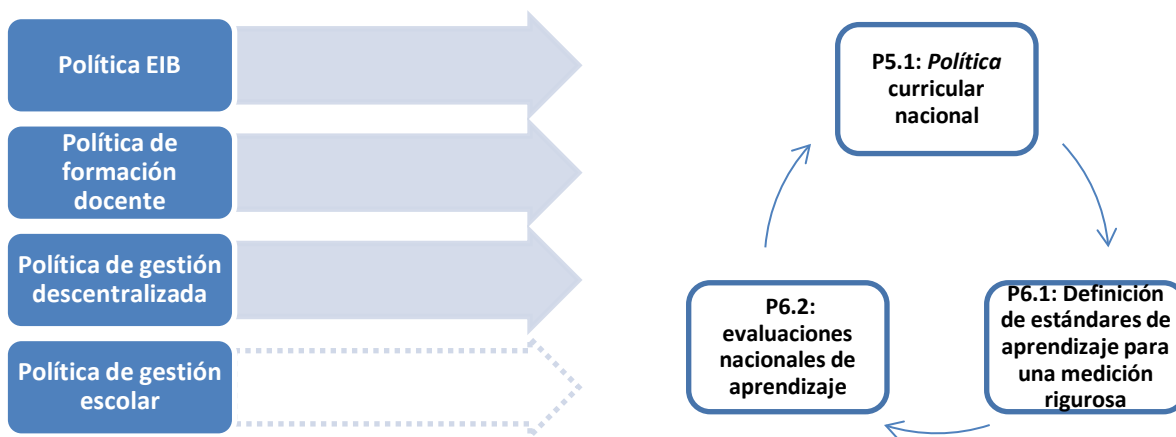
Junto a ello, reconocemos al menos cuatro conjunto o temática de políticas educativas que deben influir, y a la vez, ser influenciadas por la política de evaluación. En primer lugar aparece la formación docente, donde la evaluación debiera servir como valioso insumo para la elaboración de diagnósticos, focalización, y capacitación docente, así como también de incorporación en la práctica docente de las distintas contribuciones que la evaluación puede hacer a la práctica docente.

Por otro lado, la política de gestión del sistema educativo, caracterizado por la articulación y distribución de funciones en distintos niveles de gobiernos tiene una importante relación con la evaluación. Ello depende en buena parte de la importancia o impacto que las evaluaciones puedan tener en todo el sistema, y como éste reacciona a ello, con énfasis en acciones de reconocimientos, premios, entrenamiento, entre otros.

La política EIB en el caso del Perú requiere de un diálogo con las políticas curriculares y de evaluación dado que la medición de los logros de aprendizaje ha de hacerse en las lenguas donde los niños aprenden, aunque teniendo en cuenta la necesidad de condiciones básicas para ello como son tener docentes preparados, currículos adecuados, materiales en su lengua, entre otros.

Una última política identificada es la de gestión escolar, centrada en el gobierno de la escuela, donde el liderazgo pedagógico del director y equipo directivo debiera conducir la mejora y el cambio en la escuela. Las evaluaciones, de distintos tipos, frecuencia y finalidad, debieran ser insumos usados de manera prioritaria por la propia escuela, en vistas de su mejora. Sin embargo, de todas las políticas visitadas, ésta parece ser la más débil en términos de eslabones en una cadena de producción.

Ilustración 1: Relación entre política de evaluación y otras políticas en el ámbito educativo



Fuente: elaboración propia

Mirando el contexto más amplio, encontramos que las evaluaciones de aprendizajes a larga escala se han extendido en las últimas décadas en América Latina, respondiendo a distintos fines e intereses y atendiendo a los roles de diversos actores educativos (Ferrer, 2006). Por su parte, McLauchlan de Arregui (2009) recopila un listado de distintos usos de los resultados de las evaluaciones educativas en la región, identificando ocho distintas finalidades, indicadas a seguir:

- Elevar la conciencia ciudadana sobre los retos de la educación;
- Mejorar el diseño de las políticas educativas y la asignación de recursos;
- Diseñar programas de apoyo y seleccionar escuelas o grupos de estudiantes para participar;
- Realizar investigación y evaluar el impacto de programas;
- Revisar expectativas curriculares o establecer estándares de aprendizaje;
- Promover la responsabilidad de los actores, la rendición de cuentas y libre elección de escuelas;
- Diseño de planes de mejoramiento escolar;
- Proveer oportunidades de desarrollo profesional para profesores y supervisores.

En el caso del Perú, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes propuso como objetivos de la ECE (Ministerio de Educación, 2009) los siguientes:

- Identificar el nivel de logro en Comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes evaluados;
- Identificar el nivel de apropiación de la noción de número y sus operaciones en el campo aditivo en que se encuentran los estudiantes evaluados de segundo grado de primaria, así como su habilidad de utilizar esta comprensión en formas flexibles para hacer juicios matemáticos y desarrollar estrategias útiles para resolver problemas;
- Identificar el nivel de logro en Comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes evaluados de cuarto grado de primaria de las IE que desarrollan, efectivamente, Educación Intercultural Bilingüe, según la definición operativa utilizada para efectos de la ECE;
- Determinar la evolución del rendimiento de los estudiantes a lo largo del tiempo en las capacidades y grados evaluados;
- Devolver resultados a todos los actores involucrados en la tarea educativa para que tomen decisiones que mejoren la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Un reciente documento (Ministerio de Educación, 2015) publicado como marco de la nueva evaluación censal a alumnos del 2° grado de secundaria, sintetiza los objetivos de la ECE en tres grandes dimensiones, y que pueden aplicarse también a la primaria. Los objetivos son los siguientes:

- Dar información sobre los logros de aprendizaje en Comunicación (Lectura y Escritura) y Matemática de los estudiantes peruanos que cursan el 2° grado de secundaria de la Educación Básica Regular.
- Comparar en el tiempo los resultados, para informar sobre la evolución de los aprendizajes.
- Generar evidencia sobre las características individuales y familiares de los estudiantes evaluados, así como de las condiciones y los procesos escolares que se encuentran asociados a su desempeño.

En síntesis, podemos afirmar que los objetivos de la ECE relacionados a la escuela están relacionados a la información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes (diagnóstico) y la toma de decisiones para la mejora de la calidad de los aprendizajes (cambios pedagógicos).

B. Posibles usos de resultados de evaluaciones

Estefanía (2009) identifica, a partir de una revisión de la literatura internacional, cuatro grandes categorías de uso de resultados de las evaluaciones. Estos usos pueden estar referidos al ámbito pedagógico y/o al ámbito de la gestión institucional, e involucran a los diversos niveles de gestión, desde Gobierno Nacional hasta la escuela, incluyendo las familias y comunidad. A seguir, se describen brevemente las distintas categorías identificadas:

- **Uso instrumental:** se refiere al uso de los resultados para tomar decisiones y realizar acciones para mejorar procesos pedagógicos en la escuela (Ryan y Feller, 2009). Por su parte, Arregui (2008) propone que utilizando la evidencia de las evaluaciones (resultados desagregados), se puede fomentar la discusión sobre cómo mejorar el rendimiento a través de la optimización de la gestión pedagógica e institucional, haciendo un énfasis en la capacitación docente.
- **Uso conceptual:** se amplía la comprensión del objeto de evaluación (de una escuela, programa, profesor, estudiante, entre otros) así como la comprensión de las dificultades de la escuela, lo cual permite implementar acciones para mejorar la educación. Por ejemplo, se identifican los aspectos del currículo exigibles, se definen las expectativas de aprendizaje y se reconocen a los estudiantes con dificultades (Hein y Taut, 2010), lo que muchas veces se relaciona con el uso instrumental.
- **Uso para legitimación:** Owen y Rogers (1999) sugieren que los resultados pueden ser utilizados con la finalidad de respalda, avalar y justificar las decisiones ya tomadas por los actores educativos.
- **Uso simbólico:** Ryan y Feller (2009) reconocen también un uso relacionado con la rendición de cuentas hacia la comunidad y los padres de familia sobre la calidad de la educación en la escuela. Otro uso en este ámbito es la movilización en la escuela para lograr mejoras, con participación de distintos actores de la comunidad educativa.

La revisión de los posibles usos evidencia de que no son excluyentes entre sí, pudiendo darse en distintos niveles y combinaciones, tanto a nivel de la escuela, como en otros niveles de la gestión educativa y la sociedad.

C. Rol de los informes de resultados en la política de evaluaciones de aprendizajes

Los resultados y los informes de la ECE derivan de las evaluaciones de aprendizaje son medios a través de los cuales se esperan desencadenar decisiones y acciones que van a favorecer la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje en la escuela. Tomando en consideración las finalidades mencionadas anteriormente, asumimos que los informes se ponen a disposición de un conjunto diverso de actores con la intención de generar determinados procesos (o la secuencia de los mismos), que conduzcan a resultados. Así, la finalidad amplia de los informes sería fomentar el uso de los resultados de la ECE, y ello, a su vez implica una serie de modificaciones y mejoras de distintos niveles en la escuela, partiendo de una reflexión sobre cómo se dan los aprendizajes.

Como punto de partida, entendemos que el uso de los reportes de resultados no constituye un fin en sí mismo de la política de evaluaciones, sino que se inscribe en una cadena de procesos y efectos esperados o supuestos. Por un lado, identificamos procesos que preceden al estudiado, así como es posible identificar también otros procesos que se espera que puedan desencadenar mejoras pedagógicas. En ese sentido, Estefanía (2009; 8) señala que “la evaluación de sistema brinda información sobre los logros de los estudiantes a escala nacional, regional o internacional, y retroalimenta a los docentes para que mejoren sus prácticas de enseñanza y a las autoridades para que tomen decisiones, debatan, diseñen e implementen políticas educativas pertinentes”.

Es decir, se espera producir a partir de la entrega de los informes ocurra una serie de cambios en distintos niveles y principalmente en la escuela, tanto en el ámbito de la gestión de la institución, en el clima escolar y especialmente en el ámbito pedagógico, que se debe expresar en nuevas acciones (prácticas y desempeños) de docentes, directivos y padres de familia. En conjunto, los procesos deben generar una dinámica de cambio en la institución y en la mejora de las oportunidades para aprender.

Estas acciones pueden representar de por sí estadios o niveles progresivos de cambio, que pueden ser categorizados de acuerdo a su deseabilidad, impacto o uso esperado. Por otro lado, el rango de usos de los informes puede ir desde la abstención, injustificada o justificada, la utilizarla de forma malintencionada o equivocada (por ejemplo, como cuando se elaboran rankings entre escuelas sin tomar en cuenta su contexto

y las características de los estudiantes), hasta la construcción de cambios sostenibles que producen mejoras pedagógicas en las aulas de toda la escuela.

En términos generales, la devolución de los resultados busca que los principales actores del quehacer educativo cuenten con información, se involucren y, posteriormente, puedan tomar decisiones que a su vez permitan mejorar las prácticas pedagógicas.

En el caso de los directores de las instituciones educativas, se espera que el análisis de los resultados les permita tomar decisiones y acciones de mejora en el ámbito de la gestión pedagógica como institucional (Arregui, 2008). Otro posible uso es el trabajo junto a los docentes para el análisis de las diferencias observadas entre currículo prescrito y currículo enseñado (y logrado), así como la identificación de las habilidades donde sus estudiantes tuvieron dificultades. Por otro lado, se espera que los directores puedan establecer metas realistas para su escuela y diseñar e impulsar estrategias diversas orientadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, especialmente de aquellos con bajo nivel de logro.

En el caso de los docentes, se espera que los reportes los ayuden a identificar las competencias no logradas por los estudiantes. También deben contribuir a la revisión y discusión sobre su enfoque pedagógico y estrategia de enseñanza, lo que da paso a que se produzcan cambios en sus prácticas. Estudios anteriores en América Latina (Taut et al., 2009; Ravela et al., 2008) han identificado que a partir de la recepción, lectura y reflexión sobre los informes de resultados, los docentes declaran tomar conciencia sobre los contenidos y habilidades más importantes a enseñar, que los informes eran una oportunidad de conocer nuevos enfoques para la enseñanza y la evaluación, y que proveen de insumos que pueden ir incorporando, reelaborando y diseñando para sus clases. Asimismo, los autores señalan que algunos docentes desarrollan una mayor comprensión de los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de sus estudiantes y toman conciencia de los aspectos técnico-metodológicos necesarios en la construcción de evaluaciones de aula.

En el caso de los padres de familia, se espera que a partir de la información reportada, ellos puedan realizar acciones de seguimiento de la educación que están recibiendo sus hijos, saber qué es lo que están aprendiendo, qué se debe enseñar y qué se espera que sus hijos logren (Taut et al., 2009, Arregui, 2008; Ravela et al., 2008), y finalmente, apliquen recomendaciones, en la medida de sus posibilidades, que se les brinda como parte de los reportes de resultados.

Por otro lado es necesario reconocer que los distintos destinatarios de los informes no son receptores pasivos y mecánicos de datos, iniciativas y documentos (Ravela, 2010). Ello realza la importancia de comprender los diversos factores que actúan favoreciendo o, por el contrario, limitando el uso de los resultados de las evaluaciones.

Entre los factores, primero pueden considerarse los contenidos de los informes (características físicas, formato, lenguaje, suficiencia o exceso de información que brinda), así como aspectos logísticos como su llegada oportuna y en condiciones adecuadas.

Es necesario además considerar que los contextos juegan un rol activo como factor decisivo para el uso de los informes. En este sentido, la característica geográfica (urbano o rural), la lengua hablada en la escuela (castellano o lengua originaria), el nivel evaluado (primaria o secundaria), las características de los directores y docentes (tales como los años de permanencia en la misma escuela, la formación académica de post grado, la capacitación recibida, entre otros) son posibles dimensiones que afecten el desencadenamiento de procesos y resultados en la escuela.

Otros factores están relacionados a ciertas condiciones que tienen que ver con el contexto institucional de la escuela. Se puede identificar la necesidad de que existan espacios que permitan analizar y planificar acciones de mejora (capacidad organizativa de la escuela), el clima laboral de la escuela, la comprensión adecuadamente de la información cuantitativa, la confianza y reconocimiento de la evaluación para los directores, docente y padres de familia, y lo que se puede llamar de cultura de evaluación en la escuela (uso

de la información de resultados para hacer mejores pedagógicas, socialización de información entre docentes, y preocupación por desarrollar habilidades en los estudiantes) (Ryan y Feller, 2009).

Cabe mencionar que también se pueden identificar factores de resistencia a los informes y resultados, tales como el temor a las consecuencias negativas que pueda tener sobre su trabajo; creer que es evaluación a la persona y no a su desempeño, y las dificultades para comprender la importancia del uso de los resultados para la toma de decisiones y puesta en marcha de acciones para mejorar la educación en la escuela.

IV. Teoría del cambio

La teoría del cambio aquí propuesta busca describir cuál es la “cadena de procesos” en la que se enmarca el uso de reportes, a qué expectativas e intenciones responde, cómo se instrumentalizan en la práctica y qué usos genera. En esta dinámica, identificar y describir los diversos factores que pueden estar influyendo en lo que se puede categorizar como un uso adecuado, inadecuado o precario.

Entendemos que los reportes son **insumos** que se ponen a disposición de un conjunto diverso de actores tienen la intención de generar determinados procesos, o secuencia de los mismos, para así generar determinados resultados esperados. En este marco, se hace necesario caracterizarlos, es decir, describir las condiciones que los reportes de la ECE cumplen y deberían cumplir para, de acuerdo a la literatura, constituirse en insumos adecuados capaces de impulsar y visualizar los procesos y resultados deseados. Se considerarán aspectos que van desde la estructura, forma y presentación física de los reportes, hasta la confianza, percepción sobre su utilidad -opiniones y valoraciones respecto de los reportes- que tenga entre el público usuario, pasando por su llegada oportuna y suficiente.

En segundo lugar, se buscará tener claro qué **procesos** se espera desencadenar en las IIEE; es claro que se espera que los reportes sean usados, pero no hay una sola – única expectativa de uso, pueden haber expectativas diversas: que los docentes analicen y consideren los resultados en su programación curricular, que se difundan entre padres para dar pautas acerca de cómo apoyar, que la dirección incluya metas y estrategias de mejora en la elaboración del plan anual, entre otras.

Finalmente, se toma en cuenta que las expectativas de uso se sostienen en el supuesto que tales acciones van a generar determinados **usos esperados**, por lo que será necesario especificarlos también, reconociendo que no siempre habrá una línea divisoria clara entre procesos (usos) y resultados esperados; por ello es importante registrar las expectativas de los diversos actores involucrados hacia qué resultados se espera generar como consecuencia del uso.

De esta manera, se necesita registrar las expectativas hacia el uso de reportes procedentes de quienes deciden, conciben y/o implementan esta estrategia, pero también de quiénes lo usan, así como el “para qué” de ese uso, es decir, qué se espera que ocurra a partir del o de los diversos usos posibles.

A. Procesos y resultados esperados

A partir de aquí se explican los procesos y resultados categorizados según los niveles de uso esperados, que van desde un nivel inicial hasta alcanzar un nivel considerado como destacado. La clasificación por niveles de usos se propone con la finalidad de fijar parámetros de evaluación, sin que ello signifique una calificación negativa de los primeros niveles². En la lógica de insumos, procesos y resultados, se reconocen distintas posibles cadenas de procesos que pueden ser consideradas exitosas cuando se dan los resultados esperados. Se reconoce además que para alcanzar los resultados, se requiere del concurso de distintos procesos (categorizados en distintos niveles).

La progresión en niveles (tanto de procesos como usos), en términos generales, se identifica con grandes etapas, resumidas en la Tabla 2.

² En este sentido, cabe destacar que el nivel inicial considera que esos procesos están por debajo del mínimo esperado, y no porque no sean necesarios.

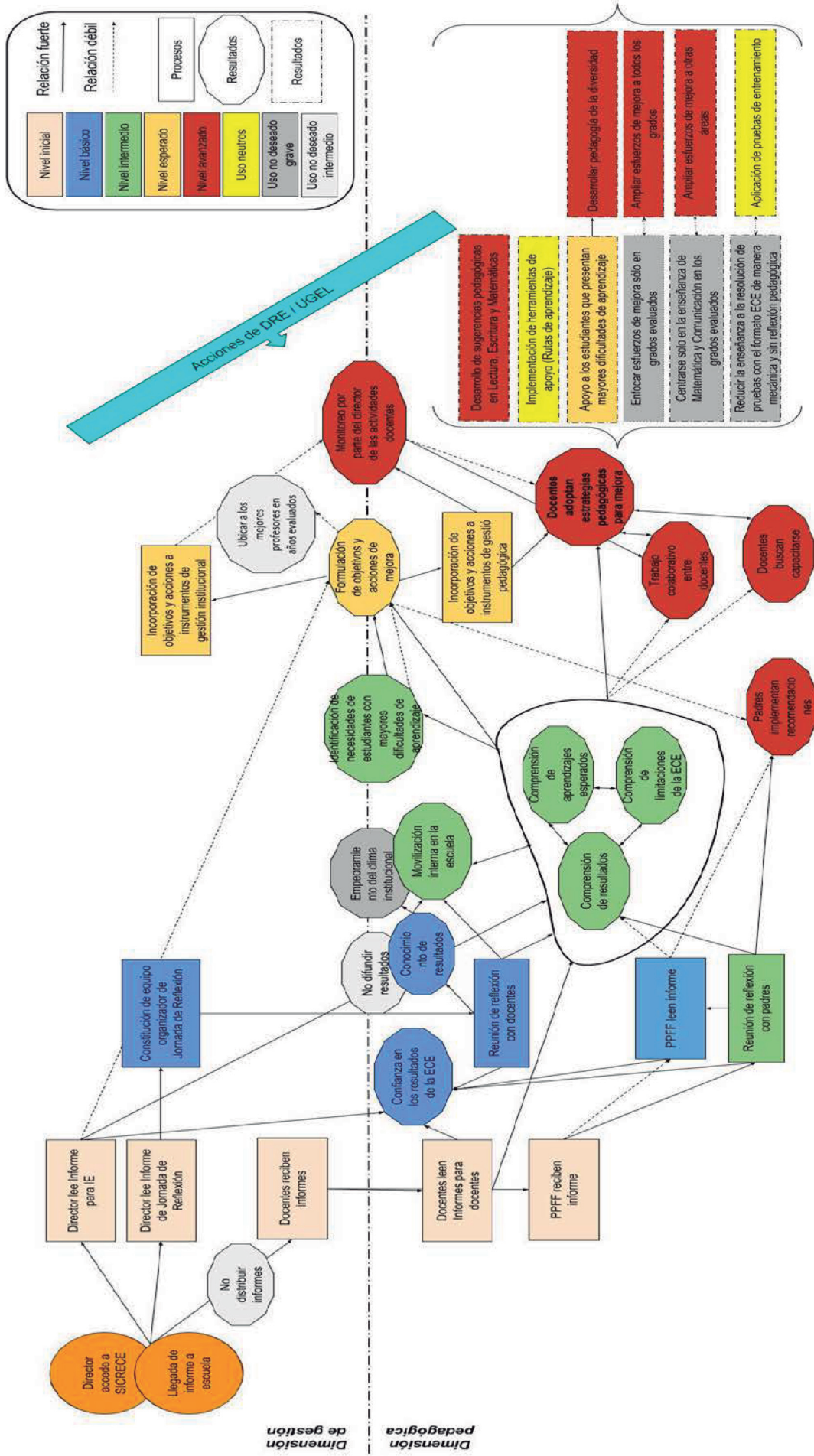
Tabla 5: Progresión en niveles de la teoría del cambio inicial

<i>Nivel inicial</i>	<i>Nivel básico</i>	<i>Nivel intermedio</i>	<i>Nivel avanzado</i>	<i>Nivel destacado</i>
Información y toma de conocimiento de existencia	Conocimiento de resultados y reconocimiento de importancia y sentido de la evaluación	Comprensión de resultados e identificación de las necesidades de alumnos con bajos resultados	Mejora de condiciones para aprender, mejor gestión	Mejora sistemática de prácticas pedagógicas y de enseñanza

Fuente: elaboración propia

Con la finalidad de visualizar la teoría del cambio (construida en base al marco teórico y las entrevistas exploratorias) se ha producido el Gráfico 1, donde se identifican los insumos, procesos y resultados de los posibles usos, categorizados por niveles de los informes de la ECE. También se identifican usos no deseados, graduados según la magnitud del daño que pueden hacer.

Ilustración 2: Diagrama de insumos, procesos y resultados de uso de informes de la ECE



Fuente: elaboración propia

Nivel inicial

Se inicia con el acceso a los informes –en físico o vía SICRECE- y refiere a los primeros procesos necesarios de ser desplegados por parte de directores y/o docentes

Los procesos se encuentran al inicio de la cadena de procesos (a la izquierda del gráfico 1), en color morado, y se refieren a la lectura de los informes por parte de directores y docentes, así como la distribución de los mismos entre los padres de familia.

Se entiende que por sí mismos no producen efectos capaces de generar nuevos cambios, pero desencadenan otros generando una secuencia que va a conducir al cambio esperado.

Para entender las acciones relacionadas en este nivel, es importante contextualizar el proceso de entrega de los mismos. La UMC, envía directamente entre los meses de marzo y mayo, mediante un operador logístico, los informes a todas las escuelas que tuvieron la evaluación censal en el año anterior. El proceso de verificación de la entrega se hace mediante la entrega de documentos de PECOSA firmados en la escuela. La complejidad geográfica, las distancias, los medios de comunicación y las condiciones climatológicas son algunos de los factores que hacen difícil la entrega a todas las escuelas de forma rápida de los informes, aunque puedan estar listos para ser distribuidos en la fecha programada para ello.

Nivel básico

Se trata de un nivel de procesos y resultados desencadenados a partir de los anteriormente mencionados. Los procesos (señalados en rectángulos azules) se caracterizan por una mayor complejidad que los anteriores, mientras que los resultados (identificados en polígonos azules) son los primeros resultados esperados en la cadena de procesos. Ni los procesos ni los resultados suponen cambios pedagógicos o en la gestión, y se consideran como los mecanismos necesarios e inmediatamente antecesores de usos más impactantes de los informes.

Los procesos que se incluyen en este nivel son: lectura de informes por parte de padres de familia, la constitución del equipo organizador de jornada de reflexión, y la realización misma de la jornada de reflexión de docentes.

Por otro lado, los resultados son de dos tipos. La difusión de resultados en la comunidad escolar que permite el conocimiento de los resultados. Se valora el hecho de que la información de la ECE se conozca permite que se generen diversas acciones y cambios, muchas veces individuales y pequeños, que no se observan fácilmente, pero producen efectos positivos en los estudiantes y en la escuela.

En segundo lugar, la percepción de confianza en la validez y pertinencia de los resultados de la ECE. Este resultado esperado puede ocurrir tanto a partir de la sola lectura de informes, o mediante las jornadas de reflexión.

Nivel intermedio

Son consecuencias de las acciones generadas previamente y suponen sobre todo un nivel de comprensión que ha de conducir a prácticas adecuadas, propicias para generar mejores situaciones de aprendizaje, tales como identificar problemas o proponer acciones de mejora.

En cuanto a procesos, se consideró que la jornada de reflexión con padres se puede ubicar en este nivel debido al reconocimiento de la complejidad existente para la realización de este tipo de actividades, tanto de parte de los docentes (disponibilidad de tiempo, distancias, manejo de situaciones de tensión, trato con padres) así como de los padres de familia (disponibilidad de tiempo, distancia del centro educativo, comprensión de su rol en la educación de los hijos).

En cuanto a resultados, se encuentra un grupo de resultados, que relacionados entre sí, parece ser el elemento más importante y esperado como efecto directo de los informes de la ECE. Se les puede llamar de comprensión de resultados en relación a lo esperado y el contexto. Este grupo de resultados se divide, por razones metodológicas en tres: comprensión de los resultados mismos; comprensión de los aprendizajes esperados para ese grado; y, comprensión de los límites de la ECE en cuanto a modalidad de evaluación y competencias evaluadas. Se asume que la adecuada comprensión de los mismos permite desencadenar tomas de conciencia, decisiones y acciones de carácter pedagógico y de gestión que produzcan cambios positivos en la escuela.

En segundo lugar, un resultado esperado que es consecuencia directa del anterior, y que antecede usos pedagógicos específicos, es la identificación de los estudiantes con mayores necesidades (que se puede realizar a partir de la comprensión de los niveles esperados y la distribución de alumnos en estos niveles).

Finalmente, en tercer lugar, se identifica un primer resultado considerado más próximo a la cadena de procesos: la movilización en la escuela. Se entiende por movilización al reconocimiento de la necesidad de hacer algo (extraordinario) para mejorar los aprendizajes, y que todos deben participar (o al menos de una parte significativa de la comunidad educativa) de la importancia de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y el hecho de que ello implique la realización de acciones diferentes a las del status quo.

Nivel avanzado

El nivel avanzado contiene un conjunto de resultados esperados que son posteriores a la comprensión de los resultados de la ECE y constituyen acciones concretas. Primero, es la formulación de objetivos y acciones específicos para mejorar los procesos pedagógicos e institucionales de la escuela. Ello implica una toma de decisión de parte de la dirección y los docentes de la escuela que los lleva al planteamiento de acciones específicas para el cambio. Este resultado está acompañado de dos procesos relacionados a éste como son la incorporación de los objetivos y acciones en los respectivos instrumentos de gestión institucional (PEI, PAT) y pedagógica (PCC, programaciones curriculares, sesiones de clase).

También en este nivel se ubica las acciones de carácter pedagógico donde se acentúa el apoyo a los estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje, especialmente de los alumnos que han participado de las evaluaciones.

Nivel destacado

El nivel destacado contiene dos grupos de resultados. Por un lado, la incorporación de acciones destinadas a mejorar las prácticas pedagógicas dentro del aula, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellas, destacan el desarrollo de sugerencias pedagógicas en Lectura, Escritura y Matemáticas de los Informes ECE, el desarrollar procesos pedagógicos que atiendan a todos alumnos de acuerdo su nivel avance, el esfuerzo por ampliar las acciones de mejora a otras áreas (y no sólo a las evaluadas), y a todos los grados (y no solo a los evaluados).

Por otro lado, existen resultados esperados a nivel de la escuela y comunidad educativa. Entre ellos, podemos destacar el inicio del trabajo colaborativo entre los docentes, la adopción de parte de los padres de las recomendaciones hechas por los informes de la ECE, la toma de decisión de los docentes de aprovechar oportunidades de capacitación, y el fortalecimiento de acciones de monitoreo a las actividades docentes relacionadas a las metas planteadas.

Usos neutros, inadecuados o en riesgo de serlo

Existen algunos usos que se establecen a priori como neutros dado que pueden ser considerados positivos o negativos de acuerdo a las características de los mismos. Por ejemplo, la implementación de herramientas de apoyo como la aplicación de pruebas de entrenamiento pueden hacerse en forma reflexiva (para los

alumnos o docentes, dependiendo del instrumento) o mecánica, lo que tendrá una valoración muy distinta según ello.

Finalmente, se han identificado otros tipos de usos que no se corresponden necesariamente a una ruta de cambio en la escuela, sino que por el contrario, se constituyen como usos negativos y no deseados de los informes, categorizados de acuerdo a la magnitud negativa que pueden producir. Fueron categorizados en graves o intermedios, de acuerdo a la importancia que pueden tener en términos de dificultar procesos positivos de cambios en toda la escuela para la mejora sostenible de los aprendizajes.

Entre ellos se encuentra la no difusión de informes y/o resultados de la ECE (intermedio), el reubicar a docentes sólo para efectos de la ECE (intermedio), el empeoramiento de clima institucional de la escuela luego del conocimiento de resultados (grave), enfocar esfuerzos de mejora sólo en grados evaluados (grave), centrarse solo en la enseñanza de Matemática y Comunicación en los grados evaluados (grave), y la reducción de la enseñanza a la resolución de pruebas con el formato ECE de manera mecánica y sin reflexión pedagógica (grave).

V. Análisis

En esta sección se presentan los hallazgos producidos en el trabajo de campo, organizados de acuerdo a las dimensiones de la teoría del cambio, y señaladas en la Tabla 3.

A. Dimensión 1: Acceso a Informes

Acceso a los informes y/o SICRECE

El acceso al SICRECE y/o a los informes de resultados en físico constituye el punto de partida en la secuencia de acciones que se espera desencadenar en la escuela. Se espera que la información provista en los reportes y en el SICRECE sea utilizada para tomar decisiones y generar acciones orientadas a la mejora del logro de aprendizajes de los estudiantes en la escuela. El uso del SICRECE tiene además una importancia particular puesto que permite acceder a los resultados de la ECE desde que son anunciados públicamente, sin depender de la llegada de los reportes físicos y, por consiguiente, permitiría tomar decisiones con mayor oportunidad.

Acercamiento al SICRECE

En general, la mayoría de los entrevistados sostiene que conocen y hacen uso del SICRECE y que el acceso es relativamente sencillo. Para quienes no acceden al aplicativo, la principal limitación es la falta o débil conectividad; sin embargo hay un pequeño grupo de entrevistados que indica que al inicio le fue difícil entender la página, lo que ocurre mayormente en encuestados del área rural, aunque luego sea superado:

“Sí conozco el SICRECE y tuve acceso desde la página del Ministerio. Desde marzo de este año tuve acceso y fue algo complicado porque no entendía cómo funcionaba. En el mes de mayo accedí por última vez. En total solo dos.” (13- Director IE)

“...La conexión acá en la UGEL es bien limitada... correteo al primer piso y veo donde hay una mejor conexión de internet (Wi-Fi) y poder tener acceso. Algunas veces tenemos internet, porque parece que la banda es muy pequeño, siempre estamos con el problema de decirles a nuestros jefes "no tenemos internet, no tenemos internet". Otra limitación es que los directores no manejan el SICRECE. Mire, el 70% de los directores se encuentra en zona rural. Y ahí no hay corriente eléctrica, no hay internet, entonces ellos también no tienen acceso a esa ventana. Sólo cuando vienen a la UGEL se les explica, se les apoya.” (3- Especialista UGEL)

Los mecanismos mediante los cuales los entrevistados conocieron el sistema fueron variados. En varios casos se recuerda la capacitación realizada por MINEDU-UMC:

“El año pasado hemos tenido una capacitación nacional, con Cecilia Miranda³, en el Ministerio de Educación, ahí en Huampaní. Nos llevaron a capacitarnos, nos mencionaron el tema y nos indicaron que nos iban a dar unas claves. Esas claves nos fueron reportadas al correo oportunamente y con ello hemos podido visualizar como están los avances a nivel de la provincia de Coronel Portillo.” (Pucallpa. Coord. Acompañante monolingüe)

La mayoría de los directores de IIEE entrevistados recuerdan acciones de difusión realizadas desde la UGEL mediante los cuales conocieron el SICRECE:

“Nos ha invitado la UGEL, que va a haber una reunión del SICRECE, ahí nos dieron toda la información de cómo están nuestros niños de 4° grado y desde ahí empecé a conocer, SICRECE... para entrar tuve dificultad, pero consulté con Siseve, que maneja el sistema para que me guíe a donde voy a entrar para ver los resultados.” (23- Director IE)

³ El entrevistado quiso hacer referencia a la Jefe de la Oficina de la UMC, Liliana Miranda.

Otra manera por la que los entrevistados conocieron el aplicativo ha sido mediante la recomendación de colegas:

“Tuve conocimiento del SICRECE a través de un colega que trabaja en la UGEL. El año pasado accedí por primera vez al SICRECE. Fue complicado, pero a través del colega que me enseñó, fue mejor.” (3- Director IE)

También se han encontrado algunos casos donde se conoció el SICRECE mediante la exploración de la página web del MINEDU.

Familiaridad y uso

La mayoría de los actores de las 24 IIEE y especialistas de DRE y UGEL⁴, declara conocer y hacer uso del SICRECE, mientras que sólo algunos señalan no conocerlo (o tienen una idea muy vaga) o que no usan el sistema.

Todos los que manifiestan conocer el sistema son capaces de definir qué es y qué información contiene, coincidiendo de manera general en señalar qué se trata de un:

“...portal donde se pueden visualizar los resultados de la evaluación censal a nivel nacional, regional, local y tiene como una de sus finalidades el suministro de información sobre la ECE.” (8- Directora IE).

Sin embargo, el nivel de familiaridad, manejo y uso del sistema es variado entre los entrevistados. Son varias las entrevistas en las que se evidencia un efectivo conocimiento y utilidad del SICRECE, tanto a nivel de las IIEE como en las UGEL. Es posible encontrar que se emplea de diversas maneras: desde estar informados sobre los resultados hasta la búsqueda de información para usos varios como el establecimiento de metas en las jornadas de reflexión, la formulación de planes de trabajo y la asistencia y capacitación a las IIEE. La frecuencia de acceso también varía bastante, de acuerdo a distintos entrevistados.

Recogemos aquí un ejemplo de respuesta dada por los entrevistados que conocen y usan el SICRECE:

“Sí, tuve conocimiento porque tenía que acceder a los resultados de la ECE del año pasado y de los años anteriores para hacer una evaluación de cómo se iba avanzando en cuanto al progreso de los estudiantes... (...) me interesa saber porque ahí sale los resultados de niño por niño. Accedí como cuatro veces... Puedo encontrar los resultados de la ECE desde años anteriores, los resultados por grado y sección de los segundos grados, qué profesores han obtenido los mayores resultados, quiénes tienen mayores dificultades, cuál es el apoyo que yo debo de darles... hemos hecho la comparación de los años, así como he fotografiado la pantalla en donde está el diagrama que sale en el sistema y los he presentado a mis maestros en la jornada de reflexión para fijarnos metas y alcanzar este año 2016.” (7- Sub directora IE)

También se aprecian casos en los que la UGEL realiza acciones para promover, dar asistencia técnica y monitorear el uso del SICRECE en las IIEE, tareas que son reconocidas como función de esta instancia, mientras que desde la DRE se centran en emitir lineamientos y asistir a las UGEL:

“La DRE fomenta a través del especialista de TIC el manejo del programa a los especialistas de las UGEL y éstos lo hacen a la vez con los directores de las IIEE y posiblemente ellos lo hagan con los profesores de aula.” (Ayacucho. DRE, Director de gestión pedagógica).

⁴ En adelante, las referencias a las DRE y UGEL o instancias descentralizadas de gestión, incluyen a los acompañantes de las estrategias Soporte Pedagógico (IIEE ubicadas en áreas urbanas), del Acompañamiento a IIEE multigrado monolingüe castellano y los acompañantes de las IIEE EIB.

“Específicamente uso el SICRECE para darles el resultado a los directores de sus IE, para ver cómo están los estudiantes y ver qué estrategias podemos nosotros implementar este año para poder mejorar en los logros de aprendizaje. Se hace también un monitoreo a los directores. Ayer he regresado del río, visitando escuelas rurales y hoy me estoy incorporando. Hemos estado por el sector de Aguas Negras, por Masisea. La cosa es monitorear a las instituciones educativas para ver cómo están trabajando en lo referente a la evaluación de la ECE, si se han trazado metas y ver cuáles son sus expectativas para este 2016.” (Pucallpa. Especialista UGEL)

“Hacemos capacitaciones a directores, para que ingresen con sus usuarios y claves al SICRECE y vean sus resultados. El año pasado el MINEDU nos pidió que todos los directores ingresen. Incluso hemos pedido que todas las IIEE publiquen sus resultados, para que se informen y reflexionen sobre ello.” (Junín. Jefe UGEL)

En algunos casos es evidente que existe un conocimiento referencial y un uso superficial del mismo. Se sabe de la existencia del SICRECE y de la información básica que contiene, pero se usa poco y se admite no tener un conocimiento profundo del mismo:

“Recién el año pasado accedí al SICRECE. Fue relativamente sencillo acceder. La que accede frecuentemente al SICRECE es la secretaria. Ella se informa y me comunica... permite establecer comparación de un año a otro, si estamos creciendo o si nos estacionamos.” (2- Director IE)

Cabe finalmente señalar que se ha identificado un uso adicional al sistema en Ayacucho. El coordinador de acompañamiento EIB señala que usa el sistema para verificar qué IIEE están consideradas EIB y solicitar modificaciones cuando la referencia no corresponde a la realidad:

“Para ver los resultados o para ver las IE focalizadas en lengua originaria para la ECE en lengua originaria, porque ya recibió docentes de escuela castellano que señalan que han considerado a su escuela castellano como si fuera quechua. Tiene que solicitarle al MINEDU que no los evalúen en quechua si son castellano y viceversa... El año pasado avisó pero no se hizo nada y se evaluó así en la lengua que no corresponde. Quiere evitarlo este año con más anticipación.” (11- Coord. Acompañamiento bilingüe)

Cabe señalar que el alto interés por el SICRECE manifestado en las entrevistas está relacionado a la oportunidad de la información puesto que los reportes físicos llegan después del proceso de planificación que implica establecer metas y elaborar el plan anual de trabajo. Es una razón importante que los lleva a usar SICRECE y obtener ahí los resultados de la ECE, antes de esperar la llegada de los reportes.

[Acceso a Reportes ECE y su distribución interna](#)

Estado de recepción y distribución por regiones

En todas las IIEE se recibieron los reportes de la ECE, entre los meses de Mayo y Julio, a excepción de 3 IIEE⁵ rurales EIB que manifiestan no haberlos recibidos a pesar de que el sistema de seguimiento a la distribución de los mismos así lo indica.

En cuanto al proceso de distribución a docentes y a padres de familia, y bajo qué condiciones se dan, las situaciones son muy diversas entre sí. A continuación se sintetiza brevemente lo encontrado en cada región.

En Lima, existen testimonios de que en cuatro IIEE se reciben y distribuyen los informes a docentes y padres de familias, y se organizan reuniones de análisis; en la quinta IE se han dado versiones contradictorias: subdirección y docentes evaluados sostienen no haber recibido los reportes físicos, aunque sí conocen los

⁵ Las IIEE son: 64506 (Pichanaki, Junín), Shimapango (Satipo, Junín), 38303 (Huanta, Ayacucho).

resultados porque fueron presentados en una reunión en el mes de marzo haciendo uso de SICRECE, mientras que el equipo organizador y los PPF declaran que si han recibido los reportes.

En Ucayali, en dos de las tres IIEE se procedió a la entrega de los reportes, tanto a docentes como a padres de familia, mientras que en la tercera IE no se han repartido aún porque recién habían llegado los reportes en el mes de julio.

En San Martín, en tres de las cinco IIEE visitadas se reporta la recepción de los reportes y su casi inmediata comunicación y entrega a docentes y a padres de familia; en dos de éstas ya se conocían los resultados vía SICRECE. Además, en una de las IIEE se dieron dos momentos de análisis: el primero en marzo, haciendo uso de la información de SICRECE, y luego en abril, cuando recibieron los reportes en físico. En las otras dos IIEE, no se encontraron evidencias de la realización de reuniones de entrega del material, en una con versiones contradictorias y en la otra porque los reportes acababan de llegar.

En Tacna, en las cuatro IIEE visitadas los reportes fueron recibidos y distribuidos en marco de reuniones, con docentes y con padres de familia. Solo en un caso se señala que la reunión con los padres de familia no se dio debido a que hay una situación de inestabilidad en los cargo de dirección, lo que impidió avanzar en las actividades.

En Ayacucho, de las tres IIEE visitadas, en una reportan que no habían aún recibido los reportes, mientras que en la otra acababan de llegar motivo por el cual aún no habían sido distribuidos, mientras que en la tercera IE los entrevistados se contradicen en cuanto a si la distribución se había efectuado, pero pareciera que sí se habían repartido.

En Junín, en dos IIEE rurales EIB no se había recibido los reportes. En las otras dos sí se han hecho, y se registran reuniones para su distribución y explicación. Además, en una de ellas, se menciona la existencia de un mecanismo para hacer seguimiento a los compromisos realizados en las reuniones de análisis de los resultados.

Respecto al rol de las instancias de gestión en la recepción de los informes, no hay un patrón común de respuestas. Hay DRE y UGEL que no se sienten responsables de verificar que en las IIEE se haga uso de los reportes (o incluso que hayan llegado), mientras que otras asumen un rol activo y suelen tener al menos una reunión con directores de las IIEE para explicarles cómo hacer uso de los reportes y resultados.

El rol de las estrategias de acompañamiento –soporte, acompañamiento monolingüe castellano y acompañamiento EIB- también es heterogéneo, donde es posible ubicar un gradiente de actitudes, desde quienes se involucran y tratan de verificar y orientar a las IIEE focalizadas durante sus visitas, a otras que no reconocen que tal sea su función.

Lectura de informes por parte de directores

Algo menos de la mitad de directores señala que ha leído uno de los informes que les corresponde (dirigido a la IE y Jornada de Reflexión), principalmente el reporte de la Jornada de reflexión. En las entrevistas se han encontrado diferencias en el nivel de profundidad de la lectura y comprensión del contenido.

Hay entrevistas a directores donde se hace evidente que han leído los informes en su totalidad o muy cerca a ello, lo que se demuestra por como dan cuenta sobre el contenido y las recomendaciones que se encuentran en él, como se recoge a seguir:

“Sí, tuve que leer todo el informe para la jornada de reflexión. A mí lo que me ha gustado es que en esta oportunidad el informe ha sido detallado en todos los niveles (...). Pero sobre todo ha sacado a los chicos que no estaban dentro de ese rango⁶), porque por lo general en primaria solo dan esos tres rangos. A mí me gustó que nos den a conocer incluso los chicos que ni siquiera están en el inicio, que están por debajo del nivel de inicio y que son tres estudiantes. Esto me pareció interesante porque es desde ahí que tenemos que partir para trabajar.” (6- Director IE)

Un segundo grupo de directores reconoce que ha leído los informes, pero no en su totalidad. Han leído sólo algunas secciones, específicamente seleccionadas para sostener las reuniones previstas. Además, en algunos casos, dan a entender que no han realizado una lectura en profundidad. Por lo general, las secciones que más se leen son las relacionadas a los resultados y a las sugerencias pedagógicas. Las razones dadas para la limitada lectura son principalmente las limitaciones de tiempo, las tareas múltiples que tienen que realizar por su cargo, y/o al hecho de que los reportes llegan tardíamente en relación a las acciones de planificación. A continuación dos testimonios reflejan lo mencionado:

“He leído los informes de la IE pero no en su totalidad. Leí las sugerencias que compartí con docentes y especialistas para su revisión detenida he revisado, los alcances que nos dan son para tomar medidas y las pautas, es importante saber qué es lo que se quiere lograr.” (15-Director IE)

“Las partes importantes nada más, efectivamente no he leído todo. Lo que me llamó la atención fue el rendimiento de los alumnos, porque te pone a pensar en las estrategias que reviertan día a día lo logrado... Solo la parte en que se detalla cómo realizar la jornada de reflexión, para mirar qué hacer, cómo convocar, y en gran parte se siguió la sugerencia.” (5- Director IE)

Finalmente un tercer grupo señala que no ha leído los reportes, siendo que las razones principales aducidas para no hacerlos se dividen en dos grupos: los informes no han llegado a tiempo o no han tenido tiempo debido a las múltiples tareas a su cargo siendo similares a las razones dadas para la limitada lectura (donde se incluye que llegaron poco antes de efectuarse la entrevista entonces aún no han podido hacerlo). Destaca el hecho que, en algunos casos, los directores no han leído el reporte pero si habían revisado los resultados en el aplicativo SICRECE o les fueron presentados los resultados por la UGEL o DRE:

“No he leído por sobrecarga de tareas, la semana pasada he tenido taller dos días, hubo feriado, recién llegó la información en la quincena, tenía el censo, registro de materiales educativos (aún no ha distribuido ni organizado reuniones)... tareas por segunda especialización...” (11- Director IE Prim)

⁶ Se refiere al informe de 2° de secundaria.

Lectura de informes por parte de docentes

De manera similar a lo encontrado entre directores, entre los docentes entrevistados encontramos un grupo que ha leído de manera detenida los reportes y pueden dar cuenta de su contenido, mientras que otros declaran que su lectura ha sido parcial, centrada principalmente en resultados y sugerencias, siendo ésta una respuesta bastante frecuente:

“No (lo he leído) en su totalidad, pero sí lo he leído a grandes rasgos, no he hecho muy minuciosa la lectura. En primera instancia hemos leído los resultados, como se han considerado, en secundaria solamente entregar el promedio grupal, en esta IE es el más representativo y luego las sugerencias, lo demás es el marco teórico, entonces lo he chequeado muy rápidamente, he abordado esos dos aspectos (resultados y sugerencias).” (15- Docentes grados evaluados)

“No en su totalidad, hay buenas reflexiones y sugerencias de que el maestro debe dedicarse más a los niños con la finalidad de que los niños interpreten lo que lean y tengan un mejor razonamiento.”; “... lo hemos leído los profesores responsables de las dos áreas y en mi caso yo los resultados de mi área.” (5- Docentes de grados evaluados Primaria y Secundaria respectivamente)

Entre quienes no han leído los reportes, sea que pertenezcan al grado evaluado u otro, la razón principal que se declara es que no han recibido los reportes, sea porque aducen que éstos no han llegado la IE o porque la dirección aun no los reparte:

“No hemos leído el informe, porque no nos han dado ningún informe. Todo ha sido verbal y nos han entregado la hojita con resultados de los logros de los niños. Ahí se ve el nombre del niño y su resultado en matemática y comunicación, si ha sido en inicio, en proceso o satisfactorio” (2- Docentes grados evaluados Primaria)

Son más los docentes de grados evaluados los que reportan leer los informes, tal como se espera puesto que es a ellos a quienes se dirige el informe y son quienes deben leerlo; mientras que son más los docentes de grados previos o posteriores, quienes declaran que su conocimiento de los resultados es principalmente a través de una reunión en la escuela dado que no reciben los reportes.

También se ha encontrado casos de docentes que acceden a los informes vía SICRECE, lo cual expresa que el factor interés parece ser determinante para la lectura de los informes, lo que se da incluso entre docentes de grados evaluados quienes sí reciben el reporte físico.

“Como docente y yo como tutora de 3ero de secundaria si he leído esta información. Los otros docentes de 4to y 5to no han recibido esta información.” (15- Docentes grados posteriores)

En relación a lo anterior, una situación que se ha encontrado con cierta frecuencia es el hecho de que aun cuando se declare que los reportes no son leídos, se identifica que sí existe un flujo de información acerca de los resultados, presentados y explicados por alguien, generalmente el director/a de la IE. Ello no sólo se registra en las IIEE seleccionadas para el estudio, sino que son referidas por los docentes respecto de experiencias pasadas en otras IIEE:

“No leí todo el informe para los docentes pero con la directora sí se trató sobre cómo los docentes debemos trabajar y cómo ayudarnos para mejorar los resultados obtenidos. Nos juntamos con nuestros papelotes, se revisaron qué vemos de complicado como profesores para acercarnos educativamente a los alumnos. Como ayudar con los problemas de lectura o matemáticas.” (23- Docente grado evaluado)

Lectura de informes por parte de padres de familia

Con respecto a los padres de familia, es bastante menor la frecuencia de casos en los que se declara y evidencia la lectura de los reportes. En la mayoría y mejor de los casos, el acceso a los resultados ocurre en el marco de reuniones de presentación generadas por los docentes o la dirección de la IE. Se identifica que son reuniones a las que quienes suelen asistir son los padres que recurrentemente participan cuando son convocados y, también con frecuencia, son a quienes sus hijos les va por lo general bien en términos de rendimiento académico. A continuación testimonios recogidos de padres de familia entrevistados:

“Sí, nos entregaron una ficha de 4 caras y tenía una explicación. Decía que habían sido evaluados en comunicación y matemáticas y que los resultados fueron óptimos.” (15- PPF)

“La verdad no he leído el informe en su totalidad. Vi los resultados y el de mi hijo, que es satisfactorio. Está yendo muy bien mi hijo. He visto preguntas y los diferentes niveles y su explicación.” (14- PPF)

Cabe precisar que algunos padres de familia que inicialmente declaraban no haber recibido y/o revisado los reportes, aunque si la presentación de los resultados, después de conversar sobre éstos, recordaban que sí se les había entregado los informes en físico. Es posible entonces que los reportes sean recibidos y revisados de manera tan general que no queden como un referente para ellos. Lo que si se evidenciaban era el impacto de los resultados, junto a la preocupación y necesidad de hacer algo para mejorar el aprendizaje de sus hijos.

Acciones impulsadas desde la UGEL y Dirección de la IE para promover lectura de reportes

Se reportan algunas acciones aisladas para promover la lectura entre docentes, provenientes de directores así como desde las instancias descentralizadas de gestión, principalmente las UGEL, incluyendo, aunque en menor medida, las estrategias de apoyo pedagógico impulsadas desde MINEDU (soporte, acompañamiento multigrado, acompañamiento EIB)⁷. Estas acciones consisten básicamente en difundir y monitorear la lectura de los informes:

“Se le dice desde un momento que ya está la plataforma ahí y nosotros si hacemos la difusión para que ellos ingresen (directores y docentes), revisen vean... (y) Cómo analizar, hacer la lectura precisamente es eso. El análisis que va más allá (de) que es una simple lectura, tal vez. Ya estamos en la actitud de qué hacer frente a lo que se está leyendo, se está analizando. Y siempre invocarles que entren a la página de SICRECE, que lo vean ahí.” (19- Acompañante EIB)

“Desde UGEL lo que hacemos es hacer el monitoreo, ya sea para directores y docentes, a través del trabajo de nuestras redes y los coordinadores informan de si todos recibieron y leyeron los informes... se realizan las Jornadas de reflexión con docentes y padres, ya que esto está estipulado en el marco del Buen inicio del año escolar y de esa forma se monitorea.” (7- Jefe UGEL).

Con respecto a los padres de familia, se registran algunas acciones provenientes de directores así como desde las instancias descentralizadas de gestión. En cuanto a las estrategias de soporte/acompañamiento, prevalece es la idea que no les corresponde trabajar con los padres de familia. Las acciones desplegadas son principalmente de monitoreo a través de los directores -cuando provienen de la UGEL-, y de un carácter de orientación -si son dadas desde la dirección de la IE-:

⁷ A lo largo de las entrevistas y sin que sea una variable que se haya buscado explorar, se pone en evidencia cierta falta de claridad respecto a qué se espera que aporten estas estrategias en términos de alentar, monitorear y apoyar la comprensión de todos los reportes. Sobre este tema se ahondará en la sección de conclusiones.

“... cuando monitorean (los especialistas de la UGEL) preguntan e inciden en que se realicen las jornadas de reflexión con directores ellos a su vez con sus docentes y padres de familia: eso es responsabilidad del director de la IE.” (11- Especialista UGEL)

“Sí (han leído los reportes) y también nos explicó (el director) en la pizarra las dinámicas, nos dijeron qué niños estaban en inicio, en procesos y logrado. Nos explicó también de manera escrita. A los niños empezaron los años, en qué niveles está su educación si estaban en inicio, si alcanzaron un logro o un proceso, que estaban para poder mejorar en logro eso fue lo que nos dijo” (7- PPF, Lima)

De otro lado, se registra en muchas entrevistas una percepción muy crítica hacia los PPF, a quienes se les considera poco preocupados y/o con escaso tiempo para apoyar a sus hijos “como debieran”. Dichas críticas parecen partir de expectativas poco realistas y poco pertinentes al rol y la capacidad de las familias, como se evidencia a seguir:

“Los especialistas realizan un acompañamiento junto con los padres de familia y docentes, ya que hemos encontrado que los padres no apoyan en casa con el trabajo pedagógico y los padres de familia no saben el trabajo que hace el maestro.” (9- Jefe UGEL)

“Se ha hecho una especie de clase con el padre de familia para que ellos tengan una idea de cómo el profesor está trabajando en aula y en base a eso el padre de familia nos pueda apoyar en casa. Pero hay que aclarar una cosa, de que la respuesta de los padres de familia es muy limitada. Hay una gran irresponsabilidad con respecto al nivel de atención de los padres con respecto al hijo.” (2- Docente grado evaluado)

Incluso hay casos de padres de familia que se adhieren a esta idea, considerando que los bajos resultados alcanzados por los alumnos tienen que ver con la falta de apoyo de los mismos padres, atribuyendo a la falta de tiempo o a la existencia de parejas separadas. Lo que parece reflejar esta idea es el sentimiento de estar en falta y de ser en algún grado responsable de los resultados de aprendizaje de sus hijos, aunque ello no necesariamente conduzca a clarificar cuál es el rol específico que tiene, aspecto que tendría que trabajarse de alguna manera desde la escuela.

Reacciones a la lectura de informes

Este aspecto se refiere a las reacciones y acciones iniciales desencadenadas ante la lectura de los reportes, que pueden o no dar lugar a respuestas más organizadas y sostenibles, lo que se verá más adelante. Se ha encontrado una variedad bastante diversa de reacciones y respuestas desencadenadas por la lectura y/o revisión de los reportes. Desde expresiones emocionales de preocupación o congratulación, según los resultados obtenidos, hasta respuestas y medidas más racionales y “realistas” que los lleva a revisar metas y planificar acciones:

“La primera acción es darnos cuenta que estamos avanzando, agradecer al equipo que estamos avanzando juntos... (Luego) hemos entregado los resultados a los docentes y con los coordinadores se redefinen los nuevos porcentajes y metas a alcanzar, somos realistas, cada coordinador realiza un plan con sus nuevas metas y porcentajes deseados...” (1- Director IE)

“Uno de los usos de los resultados de la ECE es que permite reflexionar y darse cuenta en qué se está fallando y, en forma tangible, cuánto se podría mejorar... Lo primero que uno hace cuando se entera de los resultados es sentir preocupación, es parte del paquete que nos toca a cada uno. Y, de inmediato, planificar una reunión de sensibilización, donde todos analicemos los resultados, ver las causas, etc. Inmediatamente después de eso, establecer el compromiso... una docente que alcanzó el 80% se le felicitó públicamente, junto con los demás docentes quienes también reconocieron su labor.” (2- Director IE)

Como se aprecia en las citas presentadas, estas reacciones suelen darse de manera combinada, en una secuencia que implica procesos reflexivos, y otros de sensibilización y preocupación, seguidos del establecimiento de compromisos y de toma de decisiones. Se interpreta que, de alguna manera, se sigue la ruta sugerida en el reporte Jornada de reflexión.

En este abanico de posibilidades, aparecen también reacciones emocionales que no van seguidas de compromisos y menos aún de acciones, donde pareciera que la principal responsabilidad por los resultados (y por consiguiente por las mejoras futuras) descansa en los estudiantes –y su deseo o no de aprender y esforzarse- y en sus familias:

“... para los alumnos que están bien, hay que seguir potenciándolos, siempre animándolos, "bien, felicitaciones, pero no se duerman, no se confíen, no se conformen, sino den más". A los que se encuentran en proceso, decirles "Oye hijo, tú puedes, tú puedes, no te desanimes, sigue adelante". Y a aquellos que están en inicio decirles, "chico, reflexiona, ¡estás sembrando para que mañana puedas cosechar! Se tierra buena. Qué los granos caigan en tierra buena, no en espinas, ni en piedras". Eso lo hacemos con el estudiante y con el padre de familia. Porque lo padres de familia tienen que entender que sus hijos tienen que crecer desde esa mirada. Para los que están más bajo, justamente hablábamos con los especialistas de la UGEL, que vamos a elaborar un plan.” (1- Director IE)

Estas respuestas son reveladoras de una “cultura pedagógica” que tiende a atribuir y buscar fuera de su campo de acción, las principales causas del aprendizaje. Ello podría ser el producto de las limitaciones y deficiencias de su formación inicial que la formación en servicio no logra revertir.

Las acciones que se proponen en las IIEE son tanto de índole pedagógica como de gestión. Sin embargo, no siempre forman parte de un plan con metas y es frecuente encontrar acciones aisladas, planteadas porque parecen ser “buenas ideas” o se encuentra alguna condición que lo facilita. A seguir una opinión encontrada en una escuela secundaria (aunque lo encontrado no se limita a este nivel):

“Los profesores se han comprometido a realizar talleres, porque ahora tiene 28 horas de clases, se les ha incrementado 4 horas... ahora hay horas adicionales, son horas que trabajan fuera de las horas planificadas para el ministerio y eso es pagado a parte por el ministerio. Siempre a la sección que va ser evaluada en la ECE, se le da mayor peso en el aprendizaje.” (5- Director IE Secundaria).

Impresiones sobre los reportes

En esta sección se recogen las principales impresiones y recomendaciones de los entrevistados a los informes, pregunta formulada inmediatamente luego de la consulta sobre la lectura de los informes.

En general, la mayoría expresa una opinión positiva respecto de los informes, porque le parecen útiles y, a su modo de ver, están bien elaborados. Además, valoran la existencia de reportes para los padres de familia, centrandó la mayoría de sus observaciones críticas en la oportunidad de su llegada:

“Yo creo que los informes están bien porque son informes que nos sitúan y nos hacen ver los niveles comparativos del rendimiento a nivel nacional y del rendimiento a nivel regional y el rendimiento a nivel de instituciones educativas. No añadiría o cambiaría algo.” (17- Director IE)

“Las sugerencias pedagógicas me parecen muy atinadas, no creo que amerite mayor cambio, yo creo que está bien, es pertinente la información que nos brindan.” (15- Director de IE)

“... Pediría que se mejore los tiempos en que se hace el informe los requieren en marzo para hacer su programación, el resto está bien.” (12- Director IE)

Ahora bien, es necesario no perder de vista que más de la mitad de directores y un número similar de docentes ha indicado previamente que no ha leído los reportes o no lo han hecho en su totalidad, sino sólo algunas de sus secciones, principalmente los resultados y conclusiones. Dicho de otro modo, la sección donde se explica el sentido y alcance de la ECE, las competencias que evalúan y cómo leer sus resultados, son partes de los informes con bajos niveles de lectura pese a su enorme importancia para comprender lo que los resultados implican y qué tipo de medidas es necesario tomar. Es posible que estas secciones más explicativas no sean leídas porque se considere que ya tienen más o menos comprendido a qué se deben los resultados; puede ser también, y no se excluye a lo anterior, que basta con conocer los resultados e identificar los estudiantes con los que hay que trabajar, situación que suele dar lugar a acciones del tipo jornadas de reforzamiento (para alumnos) y/o aplicación de pruebas (para preparar a los estudiantes).

En este marco será necesario analizar las citas previas así como las siguientes en las que se plantean dos tipos de demandas: por un lado, simplificar y abreviar los informes y, por otro, orientar más sobre el vínculo entre resultados y las medidas a tomar como docentes o como padres de familia:

“... tiene que ser no muy extenso, debe ser de fácil entender. Cuando se habla mucho de porcentajes no se puede seguir la conexión. Tengo un colega de 65 años y para él es complicado. Debe ser el informe breve, destacando los logros, las dificultades y las sugerencias.” (5- Director IE).

“En esos registros que nos dieron estaba por competencia la tabulación de resultados, yo creo que eso es lo que nos falta, que el Ministerio especifique bien el significado de cada uno de sus rubros porque el profesor con eso del cambio de las rutas aún no tiene claro que es lo que busca cada capacidad, entonces esa sería mi recomendación. Eso precisar más... explicar más sobre la relación de las competencias, qué es lo realmente se busca.” (6- Director IE)

“Dicen los padres que leyeron pero no entendieron el informe. De forma temerosa dicen que hablaron con sus hijos y que se preocupan más por ellos.” (3- PPF IE)

Es decir los entrevistados señalan que reportes largos no convocan a la lectura, lo que es de especial atención para los reportes dirigidos a padres de familia. También se encuentran referencias al contexto de modificación curricular de los últimos años, para demandar que se clarifique más el alineamiento entre las competencias establecidas en el currículo nacional y evaluadas en la ECE; ello no implica que se considere que no hay tal alineamiento pero sí la necesidad de una explicación respecto de los ajustes curriculares que se han venido dando. Una recomendación que podría derivar es que los siguientes reportes hagan referencia de manera explícita a los cambios curriculares que han sido considerados en el diseño de la ECE.

En algunos, pocos casos, la crítica es en realidad a la ECE:

“Hay padres de familia que dicen que las evaluaciones ECE no están de acuerdo a nuestra realidad, a la vida de la selva. Yo pienso igual. El texto del examen ECE EIB es como si fuera para 1ero de secundaria y no para 4to de primaria. Y los textos que vienen son de la sierra y de la costa. Los niños no conocen. Debería ser la realidad como los animales de esta región.” (3- Director IE Sn Rafael)

Hay también respuestas que expresan una demanda por ampliar la cobertura de destinatarios de los reportes, lo cual es señal de la valoración que se les otorga. En un caso se plantea que todos los docentes lo

reciban mientras que, en el segundo caso, la demanda viene de un representante de una de las estrategias de apoyo pedagógico a las IIEE⁸:

“El informe para docentes lo deberían tener todos los profesores, no sólo quienes entran al programa, pero sólo nos han dado los resultados de manera verbal.” (9- Docente grado evaluado)

“Y es más también me envíen esos resultados como coordinadora. Para yo también tenerlo. Como yo no puedo acceder a la plataforma.” (19- Acompañante EIB)

En términos de regiones, Tacna es el departamento en el que todos o casi todos, directores y docentes, refieren haber leído los reportes, mientras que de forma casi diametral, en Ayacucho ninguno de los directores los había leído y menos de la mitad de docentes lo había hecho en el momento de la entrevista.

⁸ A lo largo de las entrevistas y sin que sea una variable que se haya buscado explorar, se pone en evidencia cierta falta de claridad respecto a qué se espera que aporten estas estrategias en términos de alentar, monitorear y apoyar la comprensión de todos los reportes. Sobre este tema se ahondará en la sección de conclusiones.

C. Dimensión 3: Jornada de reflexión

Constitución de equipo organizador de Jornada de Reflexión

Sólo se encontraron pocos casos en los que los directores de colegios formaron los equipos organizadores sugeridos en los reportes para la realización de la Jornada de reflexión; esto es entendible en la medida en que se trata de una sugerencia y no de un requisito indispensable, puesto que su ausencia no impide que se realice una jornada o algún otro tipo de reunión con fines similares, tal como se describe más adelante

De las entrevistas realizadas se puede deducir que, en las escuelas visitadas, los directores son los actores principales para la constitución de los equipos organizadores y para la realización de los espacios de reflexión. En algunos casos se ha encontrado que los directores se encargan de organizar los equipos desde el inicio del año.

En las IIEE donde se constituyen, los equipos tienen como finalidad la organización y preparación para las jornadas, aunque algunos también buscan crear un espacio de reflexión y sensibilización en cuanto a la educación de los estudiantes, así como crear compromisos desde la perspectiva y función de cada actor:

“Las reuniones que tenemos no ha sido solamente de hace dos semanas, sino desde el comienzo del año... hicimos interrogantes de reflexión... para saber hasta qué punto, qué papel y qué rol jugamos todos los docentes de las áreas evaluadas para poder obtener una meta, un objetivo. Si uno se plantea una meta tiene que saber las dificultades que hay dentro del área. El profesor tiene que reconocer las debilidades, las dificultades y todo lo que tiene que ver con lo externo, lo que son las oportunidades y las amenazas...” (1- Equipo organizador)

Respecto a los integrantes del equipo organizador

Los actores de los equipos organizadores fueron distintos en cada una de las 7 IIEE que lo hicieron, aunque se encuentra que el director es el responsable principal de la creación y organización del equipo para las jornadas.

“Es un paso antes de la jornada misma, ¿no? Ese papel le corresponde al director. Son ellos como IE quienes deben organizarse, quienes dirijan esa jornada de reflexión... parte de su función.” (Ayacucho. Jefe UGEL)

Dentro de los actores, se encontraron al director, subdirector, coordinadores de grado, docentes, responsable del CONEI, acompañantes pedagógicos, el presidente de la APAFA e, incluso, el alcalde escolar. Si bien pocas IE conforman el equipo organizador, esto puede responder a la forma en que se organizan las actividades dentro de cada IE, encontrando una amplia variabilidad al respecto.

“Participaron todos los profesores durante la información, todos los coordinadores. El que preside el director, la subdirectora y los coordinadores de ciclos.” (7- Equipo organizador)

“Los equipos organizadores de las Jornadas de Reflexión están conformados por el director de la IIEE, los docentes por niveles, los padres de familia - CONEI y hasta el alcalde escolar. El acompañante pedagógico hace la verificación de la conformación de estos equipos... Los IIEE que hacen bien estas jornadas siempre mantienen sus logros.” (9- Especialista de UGEL)

Razones para la no constitución de los equipos organizadores

La mayoría de las instituciones no constituyeron los equipos organizadores de las jornadas. Las razones esgrimidas son de distinta índole: el retraso de la entrega de informes -lo cual prorrogó la formación de los grupos y generó la privación de las jornadas de reflexión-; la falta de apoyo por el insuficiente número de trabajadores institucionales, la inasistencia de las familias debido a sus faenas comunales.

“No se pudo conformar un equipo sólo para la ECE, porque llegaron tarde los informes y ya no hubo tiempo para ello... Básicamente la dificultad es por tiempo, ya que si los informes llegaran en marzo (lo que) sería ideal, para trabajarlos en el tiempo de capacitaciones; como no fue así, lo vamos a realizar en el mes de julio.” (8- Director)

Una de las más frecuentes razones aducidas para no adoptar la sugerencia realizada por los informes de constitución de los equipos organizadores es el hecho de que no aplica a la realidad de la IIEE, especialmente en el caso de las escuelas y bajo número de docentes en IIEE multigrados:

“No, no se ha llegado a conformar aún aunque sólo somos 02 profesores en primaria. Juntos y solos, nos organizábamos. Nos hemos reunido después de una semana con (el otro profesor) y hemos revisado los informes pero no hemos reflexionado o hemos hecho alguna meta inmediata. Los documentos que vienen deben ser revisados porque así sabemos los resultados.” (3- Director)

Funcionamiento de las jornadas de reflexión

Un aspecto positivo que se encontró es la existencia en varias IIEE (en Lima, Ucayali, Tacna) de reuniones periódicas entre docentes y/o coordinadores de área o nivel, en cuyo marco el análisis de los resultados de la ECE aporta y tiene continuidad. Otro rasgo positivo es que en algunas pocas IIEE, la dirección o subdirección lideran el proceso de análisis, presentando resultados haciendo uso del material puesto a disposición por MINEDU a través de SICRECE.

La mayoría de veces se dio una reunión general en la IE, aunque algunas veces la reunión se daba en cadena, es decir, primero entre los directivos y la mayoría o totalidad profesores, y luego de docentes con los padres de familia.

“Se hizo antes de recibir información en físico solo con resultados virtuales. La UGEL exigía que se hiciera. Se hizo a fines de abril, aproximadamente. De 44 docentes participaron 35, aproximadamente. Los demás estuvieron ausentes por temas de salud y razones personales.” (12- Director)

Algunos entrevistados expresaron que las reuniones se han realizado de manera exclusiva con los docentes involucrados en los grados evaluados.

“La directora, el profesor encargado en su momento en 2do de primaria, 02 coordinadoras docentes dos de primaria y dos de secundaria (participaron de la jornada).” (15 -Docentes evaluados)

La minoría de las IIEE divide las jornadas en función de los resultados que obtienen y según la facilidad para organizarse entre ellos. Primero, con los resultados generales, se reúnen para presentar los resultados, y cuando llegan los informes realizan las jornadas de manera formal para la creación de objetivos y compromisos.

“Se realizaron dos jornadas de reflexión. La primera jornada se hizo más o menos el 15 de abril con el material que se sacó de internet con los docentes. Después, el 19 de abril, llegaron las cartillas de cada uno de sus hijos y se llamó a una sesión informativa... La segunda jornada fue el 23 de mayo... Los padres estuvieron ahí, los profesores estamos pendientes, organizamos reuniones, el director también.” (9 - Docentes grados previos 2016)

La estructura de las reuniones, en la mayoría de casos, fue mixta, donde se inició con una presentación de resultados de la ECE y luego, se dio un momento de reflexión y análisis, encontrando los motivos que explican los resultados, centrándose en factores tanto del ambiente familiar como del educativo.

“Se realizó a fines de Mayo con el objetivo de reafirmar que todos los profesores somos importantes dentro de la institución. Participamos todos los profesores sin importar los grados a los cuales se enseña. En mi área contempla hasta 9 profesores pero a nivel global, estuvimos casi

el 100% involucrado. La secuencia sería: primero, conocimiento previo para saber qué papel juegan, segundo sería las interrogantes para saber cómo esquematizarlos, tercero sería obtener los datos obtenidos durante los años 2015 y anteriores que va en función a las actas. Después se haría un cuadro para plantear la meta. Luego sería plantear nuestras dificultades internas con un FODA, plantearnos un objetivo y acciones a tomar en base a las dificultades y para cerrar, tenemos ya un compromiso.” (1 - Equipo organizador)

“La estructura de la jornada fue: primero se realizó una exposición de los resultados, luego se explicó sobre éstos y luego se hizo un taller; a cada grupo se le dio unas preguntas, después los grupos expusieron las respuestas y dentro de las preguntas había una parte que era el compromiso. Eso al final lo escribieron y socializamos, pasaron un video de compromiso y de trabajo y quedó el compromiso y con eso termino el trabajo.” (6- Grado evaluado 2015)

El momento que más énfasis tiene en las escuelas visitadas fue el de reflexión y toma de acuerdos para el futuro. En ese momento usualmente se establecen objetivos, metas y compromisos para el siguiente año, con el fin de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

“Fue una reunión de reflexión, para conocer los resultados, evidenciar la cantidad de niños que tenemos en los niveles satisfactorio, proceso, inicio, y tomar algunas alternativas de soluciones acciones frente a esa realidad, qué se puede hacer y además proyectarnos, tener la proyección para este año.” (14- Profesores evaluados)

“Jornada de reflexión para dialogar, conversar, ver en lo que hemos fallado en todo este primer bimestre... o semestre, en lo que hemos fallado o lo que debemos mejorar, los aspectos positivos y negativos, ¿no? Entonces, para tomar medidas a futuro, pero que... con el objetivo de mejorar. Si algo se ha avanzado, mejorar; y ahí se vieron los resultados del examen, de la buena noticia y motivar igual a los docentes” (18- Docentes previos)

La ECE se aborda en el inicio del año, en jornadas de planificación escolar donde se hace un primer análisis de los resultados. Luego de la llegada de los informes, ocurre en la mayoría de los casos, una segunda reunión que se realizan días después del recibimiento de los documentos, entre los meses de mayo y junio. Existen algunas IE que realizan las jornadas antes de mayo, a partir de la información recogida en el SICRECE, porque saben que la llegada de los informes normalmente se retrasa.

“Se realizó después de dos días de haber llegado el informe...” (10- Director)

“Sí, cuando nos informaron los directores, en mayo, a la semana siguiente convocamos...” (7- Equipo organizador)

En cuanto a los materiales empleados, la mayoría se apoyó de papelógrafos y en el Power Point, los cuales mostraban datos estadísticos sobre los resultados de la evaluación. Uno de los directores realizó una dinámica grupal, mediante la presentación de un video y el debate para expresar que todos son responsables de la educación de los niños y adolescentes.

“Les puse un video en el que se una oficina se incendia y nadie se da por aludido, salvo un perrito que indica a todos que hay un incendio. Ellos llegaron a la conclusión de que obvio todos tienen que comprarse el problema y de allí les presenté los resultados y qué relación había con el video... dieron a conocer sus debilidades ante la prueba, qué es lo que les faltaba y los demás dieron a conocer qué podrían hacer ellos para apoyar a sus compañeros. Dieron algunas estrategias y cada área empezó a presentar su papelote de ahí tiene generar sus planes.” (6- Director)

“Si se presentaron tablas y los gráficos sobre los logros de aprendizaje, sacados del SICRECE. Si se explicaron los resultados de otros indicadores, de acuerdo con el PAT” (7- Sub-directora)

Muy pocos actores respondieron sobre la duración de las jornadas, la cual, en un grupo, se extendió por tres horas. En otra IIEE, la jornada de reflexión sobre los resultados de la evaluación duró una hora con los padres.

“Empezamos a las 2 y culminó a las 5.” (10- Grado posterior 2015)

“Esa reunión duro de las 3 a las 7, y lo dedicado a la ECE solo fue una hora, el resto fue para preguntar sobre el presupuesto.” (5- Equipo organizador)

Temas abordados en las jornadas: causas de los problemas de rendimiento y compromisos de mejora

En los momentos de reflexión de las jornadas, los directores, docentes y padres de familia intentaban encontrar las razones por las cuales los estudiantes tenían resultados bajos. En las entrevistas se encuentra que existen dos ejes causales principales que se usan para explicar la obtención del bajo rendimiento académico de los niños de la escuela. El primero está relacionado con la pobreza y el insuficiente cuidado por parte de los cuidadores principales de los niños, así como a las limitaciones de los propios estudiantes. El segundo, mucho menos presente, está vinculado con el deficiente número de docentes y el exceso de trabajo, además de las prácticas pedagógicas desfasadas.

Con respecto al primer factor, los distintos actores han expresado que la principal dificultad es la falta de apoyo de parte de los padres en la educación de los niños y adolescentes en sus hogares, pues la mayor parte del tiempo están trabajando para cubrir sus necesidades. Existe una sobrecarga laboral, debido a la pobreza, por lo que necesitan trabajar más para poder sostener a su familia. Es decir, el exceso de trabajo y en lugares lejanos del hogar, las horas laborales extras, e incluso según las percepciones de los padres de familia, son causas del insuficiente cuidado que se les brindan a los niños y adolescentes. Así, los estudiantes permanecen en casa sin supervisión y sin cuidadores en quienes apoyarse. Algunos entrevistados expresan, además, que otra de las causas es el analfabetismo de los padres, lo cual lo perciben como un inconveniente para el soporte en casa. Es necesario resaltar que dichas problemáticas, como la pobreza, ocurren, principalmente, en el área rural y amazónica. A continuación una muestra de las muchas obtenidas en las entrevistas:

“Yo cito, para poder conversar a los papás porque, para poder conversar con ellos, en los niños que tienen bajo rendimiento, para poder conversar con ellos, pero ¡no vienen! Les es muy indiferente... es porque aducen que trabajan fuera, otros trabajan en Arica, generalmente la población de acá, las mamás se van a trabajar a Arica, y de ahí que los niños se quedan solos.” (17- Docentes de grados posteriores a la evaluación 2015)

“Las principales dificultades que presentan los estudiantes es, de lo que hemos visto nosotros, es que el papá está muy distante del compromiso de educar a su hijo. Cuando hacemos jornadas y encuentros no vienen la mayoría. Son pocos los que asisten. Los padres están un poco ajenos a esto.” (2- Director)

“Hemos hecho un gráfico en un papelote, y un análisis de los diferentes motivos: alimentación. Ya que usted está acá a nombre del MINEDU, quiero que lleven las necesitadas que tenemos acá: Los niños se alimentan a pura yuca, claro Qali Warma nos envía leche, pedimos que sean variadas las propuestas -no solo leche-. Otra dificultad es que los padres de familia que son dedicados a sus terrenos y producen la yuca y plátano, tiene café en pequeñas cantidades, tienen recursos económicos bajos, no le dan a los niños una buena alimentación... 5 de 68 niños tiene anemia y nosotros le damos la medicina, sulfato ferroso, pues sin exagerar solo tienen 30 minutos para la atención, pese a eso los hacemos jugar, cantar.” (24, director)

“Los objetivos, fundamentalmente, que en marca la escuela es fundamentalmente el cumplimiento de las responsabilidades de los padres de familia, porque muchas veces los padres de familia dejan a los hijos en manos de terceros, llámense abuelos, llámense tíos por motivos de trabajo. Entonces ahí es el punto de la falencia, Que no se cumple con el proceso educativo:

en el proceso que educativo es donde entran a funcionar padres de familia, docentes y estudiantes.” (17- Director)

Se han encontrado además testimonios de que algunos padres llevan a sus hijos a trabajar con ellos, lo cual, muchas veces, implica el abandono escolar, o una ausencia prolongada.

“Por uno u otros factores que los padres tienen en torno a la agricultura, hacen, a veces, que el niño falte. No viene un día, dos días. Algunas veces hasta por un tema de situación económica, a veces tienen que salir del pueblo, empiezan a trabajar en otros lugares y ya no regresan, y así se acaba la escuela para el chico. Son factores, pero que influyen mucho. Hay un 20% de ausentismo en clase.”(4- Docentes grados evaluados)

El diagnóstico encontrado (acertado o no) de baja participación o involucramiento de padres de familia en la educación de los hijos no está acompañado de soluciones claras o ciertas. Se encuentran más bien dudas, preguntas sin resolver sobre qué hacer al respecto.

“¿cómo lo involucramos a los padres de familia en los logros de aprendizaje a los niños? Porque muchas veces los padres de familia están desligados de las instituciones, de sus hijos inclusive porque hay instituciones que sus hijos están abandonados, ellos los dejan y se van, por cuestiones de trabajo y de ingreso económico, se van al VRAE, se van a otro sitio, yo creo que esos aspectos de la reflexión con los padres de familia, les permite un poco involucrarse con sus hijos.” (11 y 12- Especialista)

En cuanto al segundo factor, según las entrevistas, se ha evaluado que la predisposición del docente ante los estudiantes y el uso del material pedagógico juegan un rol importante en el aprendizaje de los niños y adolescentes. Teniendo un contexto en el que los docentes se encuentran con una sobrecarga laboral y existe un insuficiente número dentro de las escuelas, los profesores suelen ser poco receptivos ante las demandas institucionales.

“Sobre las prácticas pedagógicas favorables, creo que tiene mucho que ver la actitud docente. Mientras el docente ofrezca, realmente, interés por sus alumnos, evidencia un cariño, un afecto por ellos, hará todo lo posible para que aprendan. Tiene que ver el desprendimiento, su metodología. Dar de sí.” (2- Director)

“Descontentos con el horario, disponibilidad de tiempo, se les cita después de clase por la noche y muchos reniegan de eso. Tienen el problema de que les han dado 4 horas adicionales, están trabajando en la semana y se van después de las 7pm y eso genera descontento... Además tienen actividades adicionales, como el trabajo colegiado para mejorar sesiones, materiales, se trabaja por áreas, por asesorías, refuerzo para los estudiantes que están previo a inicio y en inicio, con el fin de mejorar los aprendizajes.” (12- Director)

Asimismo, se encontró que otra de las problemáticas es el cambio permanente de la plana docente, debido a la alta rotación que perciben los padres; además, los actores consideran que no cuentan con los recursos ni materiales suficientes para brindar una adecuada educación.

“Necesitamos el apoyo de los padres de familia para reforzar en esto a las chicas o de repente en material... o de repente no contamos con el material necesario para que nuestras hijas puedan entender mejor esa parte de la película. Y piden apoyo a los padres. Y eso ha pasado en todos los niveles, se dice "por favor, quiera que nos apoyen reforzando en esta situación" De repente, en material didáctico, en lo que se pueda dar.” (18- Padres de familia)

“Este año no sabemos cómo será con el nuevo director. Hoy es la primera reunión de padres y docentes en la asamblea pero no sabemos los parámetros de evaluación de la ECE. Creo que un

problema es que los profesores faltan, no permanecen mucho tiempo en la IE. El ministerio los hacer rotar de IE.” (4- Padre de familia)

Ante tales problemáticas, los actores, incluso los padres, consideraron que una medida de solución sería el trabajo con los padres de familia, quienes son los principales responsables de la educación de los estudiantes. Recomendaron que los padres necesitan apoyar a sus hijos en casa, de modo que todo lo aprendido en clase no se disipe, sino que se refuerce con las enseñanzas en el hogar. Así, los docentes consideraron pertinente sensibilizar y trabajar con los padres para que obtengan herramientas con las que asistan a sus hijos.

“Nuestro compromiso es apoyar a nuestro hijos, mediante las enseñanzas y la dinámica que nos enseñó la profesora y con eso ayudarles, de repente está en un inicio para que pueda avanzar a logrado.” (7- Padres de familia)

Realización de la jornada con padres de familia

La mayoría de los actores refieren que se realizaron las jornadas de reflexión para padres en las instituciones educativas. Quienes participaron, la mayoría de veces, son los directores, sub-directores, los docentes y padres de familia. Se entiende que las jornadas suelen darse, a menudo, únicamente con los padres de familia de los evaluados, y en reuniones que involucren, de manera específica, el grado del estudiante.

“El subdirector citó a todos los segundos (grados) y luego da responsabilidad a cada tutor para que se encargue de su sección. Los padres de familia manifestaron su preocupación sobre los resultados.” (12- Equipo organizador de secundaria)

Los directores y los docentes son los responsables de llevar a cabo las jornadas de reflexión. La mayoría de veces, el equipo organizador y los docentes convocan a una reunión de padres para la presentación de los resultados de la ECE.

Un problema recurrente es la baja asistencia de los padres, ante lo que los docentes se sirven de diversas estrategias para lograr su asistencia. Algunas veces, los profesores consideran no llamar a las reuniones “jornadas de reflexión”, debido a que puede causar la ausencia de los padres de familia. Así, usan diferentes nombres y actividades con el fin de atraer a los padres a las reuniones de las escuelas.

“Los maestros citan pero los padres no siempre asisten. ¿Sabes que nos sirvió a nosotros? Hacen una reunión deportiva. Ahí llegan todos, traen comida, bebidas para todos. Ahí entra el director, los docentes, el grupo coordinador y empezamos a hablar... es mucho más efectivo, porque la gente se reúne, la institución expone los planes de trabajo y metas, los alumnos se divierten. Así de a pocos, hacemos coordinaciones familiares.” (2, coordinador de acompañamiento)

“La jornada coincidió con el tema de las libretas, ¿ya? entonces ahí tuvo casi la totalidad de papás viniendo, buen enganche... el objetivo era que los papás se comprometieran también... y los papás, como todo grupo, no hay una totalidad, pero sí hay un grupo que es casi homogéneo, un gran grupo y luego un grupo pequeñito que ya se van quedando, dos o tres... PowerPoint también, pero algunas de ellas han preparado los resultados de la evaluación, que también ha sido conocimiento... y ahí ya la entrega de los cuadernillos, que ya luego ha ido explicando parte del cuadernillo a los papás que iban ojeando con ellos.” (20- Director)

Sin embargo, el hecho de nombrar de otro modo a las jornadas de reflexión o unir las con una reunión mensual de padres, parece producir una disminución de la importancia necesaria a los objetivos de la jornada de reflexión con padres, debido a que los padres consideran que se puede discutir de diferentes asuntos, brindando un espacio corto a los resultados y evaluación censal.

“Pero, también ahí yo pienso que es más por el tiempo que hay que dar, porque esas reuniones comienzan fuera de. Entonces, los profesores en una reunión donde se tocan muchos puntos en

sus agendas, uno de esos puntos es lo del ECE y sólo entregan las cartillas, más no hacen toda una caso gigante.” (2- Coordinadora de soporte pedagógico)

Luego de convocar a los padres, en la reunión, los docentes emplean estrategias dinámicas como trabajos grupales para presentar los resultados, de modo que se les otorga un espacio de análisis y reflexión sobre la situación actual de los niños y adolescentes, buscando un plan de trabajo que favorezca el aprendizaje de los niños y adolescentes. La mayoría de ellos utilizan presentaciones Power Point y papelógrafos donde colocan gráficos para mostrar los resultados en términos cuantitativos.

“Asistieron todos los padres. Los padres trabajaron en grupo, como los niños, con papelotes y hemos generado los compromisos, los escribieron y los expusieron. Luego se hizo un acta. “Me comprometo en ayudar a mis hijos en la lectura.” (24- Docentes de grados evaluados)

“Emplee diapositivas para darles a conocer los resultados por área, inicie con lectura y luego con matemática, haciendo barras comparativas para ver cómo esta nuestra UGEL, nuestra región, del país y los resultados de nuestra IE, hice la comparación de una IE de Lima que publicó en web sus resultados. Luego pasamos al manual que recibe cada papá y se les explicó (en la primera hoja: se les dice de que se trata, en la segunda: los resultados, en la tercera: los resultados del país - a ellos más les interesaba que estaban con 93 y 80%- finalmente la última hoja están las recomendaciones” (15 - Docentes evaluados)

Incluso, las jornadas han tenido un matiz lúdico y comunitario en una institución, con el fin de que los padres aprendan cómo aprenden sus hijos y, de esta manera, puedan enseñarles de una manera alternativa, a través del juego. Tal objetivo fue descrito por un director y el coordinador de acompañamiento.

“El profesor arma una especie de tiendita en su aula y el papá se da cuenta que su hijo puede aprender jugando, sacando las cuentas, haciendo las compras, y cosas así. Y ellas (las docentes) se proveen de materiales, de envases, de productos para hacer eso. La cosa es que el papá también comprende la intencionalidad y se da cuenta que la labor de educar no es una tarea muy fría, muy formal, sino que tiene que ver con el juego.”(2- Director)

Resoluciones tomadas a partir de la realización de jornadas

En las jornadas de reflexión, los equipos suelen llegar a distintos tipos de acuerdos, estableciendo compromisos y medidas a tomar. Entre ellos, los docentes se comprometieron a crear nuevas estrategias para mejorar el aprendizaje de los niños y adolescentes, tal como invertir más horas en la enseñanza después de clases.

“El objetivo fue el compromiso de los docentes, para que mejoremos y avancemos juntos, meditar sobre el trabajo que se ha hecho, sobre las estrategias que se aplican, la metodología, compartir también entre nosotros, cuáles son los aciertos, los desaciertos, nuestras dificultades, porque no tenemos grupos heterogéneos “matemática no es el curso favorito” pero juntando esfuerzos y con el apoyo de los padres para sensibilice frente a su responsabilidad de sus hijos que no es solamente enviarlos, sino hacer un seguimiento, también viendo todo lo que funciona y lo que no para poder mejorar.” (15- Docentes evaluados)

“El compromiso de los maestros era trabajar en las tardes para reforzar, para levantar a esos niños que aún les falta. Tenemos, por suerte, el apoyo de la maestra de Soporte, que están trabajando con ellas más directamente, en horarios de la tarde. Eso es un avance, pero falta ver los resultados” (2- Profesores de años anteriores)

Otra de las medidas propuestas para aumentar los puntajes en las evaluaciones censales, es modificar sus evaluaciones usando el modelo de la ECE, priorizando las materias de comunicación y matemática.

“Lo que hemos acordado y hemos hecho en años anteriores es la lectura diaria, lectura en las formaciones, también los exámenes mensuales que toma la Dirección, los exámenes de la UGEL, para tener ese logro, tomamos las prácticas de acuerdo al examen censal, antes eran 2 o 3 hojas por ejemplo comprensión lectora, ahora todo es en base a comprensión lectora y comprensión matemática, es casi el modelo ECE, para que el niño tenga la costumbre de estar leyendo diario esa actividad, el objetivo es que el niño logre la comprensión lectora y la comprensión matemática, no por obligación o porque la profesora diga tiene que leer, sino porque le gusta, por entender y comprender, yo creo que es más importante.” (7- Docente grado evaluado)

“Se ha estado estableciendo, también, pruebas que les sirven de repaso de pronto para que ellas, bueno... estas prácticas, por ejemplo, en agilidad mental ¿no? pero eso es hasta el segundo día de la reflexión que lo vamos a tener ahora en agosto y evaluar cómo vamos y como estamos para poder trabajar directamente ahora con las niñas que tienen los más bajos rendimientos.” (18- Equipo organizador)

Comprensión de los resultados de la ECE

Las respuestas dadas por los diversos actores entrevistados expresan un amplio rango de diversos niveles de comprensión del significado pedagógico de los resultados.

En el extremo más positivo están aquellas pocas respuestas en las que se evidencia un esfuerzo por comunicar el significado pedagógico de los resultados, explicar el sentido e importancia de las competencias evaluadas y lo que implican los niveles de logro alcanzado, así como identificar factores o posibles y diversas explicaciones a los bajos resultados. Así, por ejemplo, tenemos el siguiente grupo de respuestas en las que, al preguntar qué significan los resultados en términos de niveles logros y dificultades, hacen referencia a la competencia, a la idea de progresión y distinguen elementos de la competencia que no se logran:

“Resultados en IE: 56% Comunicación, 35% Matemática. El mayor porcentaje se encuentra en nivel logrado. Hemos bajado en matemática. Significa el nivel de inicio que no ha logrado las capacidades, no significa que no está predispuesto al aprendizaje, el nivel de proceso indica que le falta aún le falta por reforzar capacidades. El nivel logrado, significa que los alumnos han alcanzado los indicadores que nos presenta el mapa de progreso del ciclo, han logrado las capacidades planteadas, los aprendizajes esperados del ciclo. Los puntajes indican como está yendo el colegio. El cambio de docente que hemos tenido, falta de compromiso del mismo. Respecto al promedio nacional, estamos no tan debajo estamos por ahí. Si la diferencia fuera notable, diríamos que estamos debajo.” (7- Director IE)

“En lectura 79%, en matemática 93.3%. En lectura, de los 15 (estudiantes) que eran el año pasado, tengo 12 en satisfactorio, 2 en proceso y 1 en inicio; en matemática, 14 en satisfactorio y uno en inicio. La mayoría de estudiantes están en satisfactorio lectura y matemática. Significa: en inicio que todavía no han logrado los aprendizajes que les corresponden para ese grado, en proceso de lograr pero que todavía no estamos en el nivel satisfactorio, y en satisfactorio que están aptos para seguir aprendiendo porque han logrado todo lo que requiere a su grado. Un niño está en inicio cuando recién este niño está entendiendo el nivel literal me saca respuestas en base al texto. Un niño en proceso llega a buscar soluciones a problematizar y puede darles solución a preguntas de mucho más nivel y en el nivel satisfactorio, es el inferencial que es un niño que ha logrado todo ya el que está en lo máximo no es solamente que lo asocia al texto sino lo relaciona a otro texto inclusive a su realidad y saca un conclusión. En matemática: hemos creído que hay un divorcio de lo abstracto de la matemática porque es una ciencia, hemos considerado que no es aplicable a la realidad, es todo lo contrario, es totalmente aplicable a cada situación que vivimos y lo que me gusta de la ECE es que estrecha mucho esa relación, contando situaciones cotidianas para que ellos puedan resolver con los conocimientos de matemática que ellos han desarrollado. Cuando está en inicio significa que sus habilidades matemáticas, no están consolidadas, en proceso tiene las habilidades operativas consolidadas pero no tiene las habilidades de resolución, en cambio el que está en un nivel satisfactorio pues tiene las habilidades operativas y también razona y resuelve problemas”. (15- Docente evaluado)

Son respuestas en las que el entrevistado da cuenta de los resultados y hace referencia qué implican las nociones básicas de nivel y puntaje, además identifica y explica —así sea a un nivel básico— cuáles son las dificultades de los estudiantes. Incluye respuestas que plantean posibles explicaciones, apelando a factores pedagógicos y no pedagógicos; además, comprende y valora —así sea en un nivel básico— la importancia de evaluar las áreas Comunicación y Matemática:

(Revisa su escritorio, bajo el vidrio tiene tablas resumen para ver resultados)

“Lectura 14,7% en satisfactorio. Inicio 39% y Previo al inicio 23,7% y en Matemática menos incluso, 9.5% en satisfactorio Inicio 37.6 % y 40% Previo al inicio. En primaria mucho mejor porque trabajaron con soporte pedagógico el año pasado, han mejorado bastante, de año a año

han mejorado siempre. Previo al inicio: no están logrando las capacidades todo lo necesario para estar en el grado, deberían estar en el grado anterior, ciclo anterior. En inicio, se están logrando algunas tareas. En proceso, parcialmente logran los aprendizajes. Satisfactorio: se ha logrado, preparado para pasar al grado siguiente... Dificultades: no entienden lo que leen, no comprenden lo que leen, estos es básico para todas las áreas. Resuelven problemas de manera mecánica, no razonan, no contextualizan, no relacionan. Están por debajo del promedio nacional. A nivel regional están por debajo del promedio también. ... hay docentes que por razones distintas faltan, no les enseñan cómo debe ser, no les entienden bien... se identifica qué docentes generan ambiente hostil o no atienden adecuadamente a los estudiantes, se han hecho charlas con defensoría con psicólogos, en prácticas pedagógica están trabajando el acompañamiento... da resultados de dos áreas pero involucran a todas las áreas, siempre reflexionan en general sobre resultados no solo por la ECE.” (12- Director IE)

“Muchos de los que leen, no comprenden. Lo que es el proceso literal, pero tienen muchas dificultades en el nivel inferencial. Y los que están en pre inicio, es que no leen ni comprenden. Busco truquitos de textos, le doy ejemplo, busco los textos más simples que puedo y estoy al tanto de estas dos alumnas que están en pre inicio.” (5- Docente de grado evaluado)

Al mismo tiempo, este mayor nivel de análisis no necesariamente implica la identificación de limitaciones en las oportunidades de aprendizaje que los propios docentes ofrecen. En vez de identificar la existencia de restricciones en la enseñanza docente se apelan a otras razones, muchas veces relacionadas a factores externos a la escuela. Aquí un ejemplo en el área de la matemática:

“Una debilidad del alumno es "matematizar" una situación de la vida. Nuestros alumnos sufren más en contextualizar una situación que resolviendo algún ejercicio directamente...” (1- Equipo organizador)

Algo similar ocurre en el área de comunicaciones. El énfasis en las dificultades del estudiante y en lo que no está en capacidad de hacer, es una recurrente en las respuestas; y aunque es parte del análisis que se requiere, pocas veces es seguido de un esfuerzo por explicar y encontrar en sus prácticas pedagógicas las dificultades o limitaciones para enseñar desde una lógica más inductiva, para tomar hechos de la vida real y, a partir de ahí, propiciar que los estudiantes lleguen a nociones y procedimientos matemáticos y hacerlo como pauta habitual de la enseñanza en la clase:

“El análisis conceptual es un gran problema a nivel educativo. Los chicos no están en la capacidad aun de resolver o analizar cuadros porcentuales, gráficos de barras, comprender información que implique cierto análisis más allá del regular y directo. Estamos haciendo una lectura guiada como primer escalón para empezar a crear los mecanismos básicos de análisis. Aunque a veces hemos llegado a observar que el nivel redacción también es bajo al no manejar calidad de vocabulario pero estamos con la lectura, ayudando a descubrir el mundo de la lectura en los alumnos.” (1- Docentes grados posteriores)

Un segundo grupo, proporcionalmente más grande, de respuestas son las que evidencian un esfuerzo por explicar el significado pedagógico de los resultados, aunque se trata mayormente de un análisis intuitivo, donde se encuentra la idea de progresión y de competencias, aunque con algunas limitaciones. En este grupo se encuentran las respuestas que no llegan a explicitar y/o explicar que los resultados (el nivel alcanzado) expresan un nivel de complejidad o dominio de las capacidades y competencias evaluadas:

“El resultado es una B o 11, hemos salido mal. Estamos en proceso en primaria y en secundaria en inicio. En proceso (significa que) están tratando, están en el camino de lograr un aprendizaje y el logro es óptimo... Tenemos dificultades en lectura y análisis en comunicación; en matemática es lo mismo, porque en la mayoría de problemas no pueden resolver porque cuando leen no entienden. Los chicos son más operativos, si le pones 20 ejercicios de aritmética, geometría, trigonometría, pero no preguntas sino ejercicios para que lo desarrollen, ellos saldrían óptimos,

pero como son casos, no saben el camino, comprenden en visión pero en la ejecución o desarrollo ya no saben, ahí es donde fallan, no lo saben plantear.” (21- Director IE)

“En el inicio, quiere decir que todos los niños no conocen la estructura de la lectura, no lee y no comprende, en proceso es que están mostrando avance en la lectura y comprensión. Y en satisfactorio es que el niño identifica la estructura, comprende y lee. No he revisado los datos a nivel regional o nacional.” (10- Director de IE)

En este grupo, las respuestas intentan conjeturar a qué se deben las dificultades de los estudiantes identificando posibles y diversas causas, aunque con frecuencia las referencias a estudiantes tienden a revelar bajas expectativas sobre sus aprendizajes, es decir, que “se les está exigiendo demasiado”.

“... muchos de los chicos no tienen el hábito de lectura, eso determina nuestro nivel de logros obtenidos... Las redes sociales son utilizadas para el ocio meramente. ... nuestros indicadores nos dan una mejora del 30 al 50% entre los años 13-14 pero tuvimos un bajón para el 2015 a nivel secundaria (38%). Esto se debió al ingreso de nuevos docentes que vienen de otro sistema de educación (Pre-universidades) donde la educación es sintetizada y se realiza trabajos mecánicos e inmediatos. ... el manejo de rutas educativas hace que cambien sobre la marcha, muchas características tradicionales educativas... debemos estar siempre predispuestos a la búsqueda de mejoras y competencias.” (1- Docente grado posterior al evaluado).

Además en este grupo de respuestas encontramos explicaciones sobre las nociones de niveles de logro, las competencias y las dificultades de los estudiantes que pueden considerarse aún como elementales, aunque se denota un esfuerzo insuficiente de explicación, lo que revelaría una comprensión pedagógica insuficiente:

“La mayoría de los alumnos se encuentran "en proceso"... que estén "en proceso" significa que están en pre escritura, es decir, lee, pero no comprende o escribe incompleto una oración; en matemáticas el niño ya empieza a leer el problema, ya está avanzando. "En inicio" es cuando les falta conocer todo... Se concentran en estas áreas (la ECE) porque tienen más peso. Los problemas más importantes que puedo ver es que los profesores les dan un libro a los niños, pero no hacen las preguntas de reflexión, no estimulan que produzca un texto, que piense qué va a escribir, como se puede organizar. El niño lee, pero no comprende lo que le dice el texto o el cuento. Pero cuando uno le hace pequeñas preguntas el niño empieza a pensar de qué se ha tratado. En matemática se les enseña suma directa, pero ya no debe ser así, se debe hacer a través de problemas. Para esto bastante nos sirve el PELA, las rutas de aprendizaje.” (9- Equipo organizador)

“Inicio es cuando el niño está a principios de aprendizaje. En proceso es cuando domina algo de lo que les enseñamos. Logrado es cuando comprende y responde. Cada uno tiene sus puntajes... Los gráficos estadísticos nos ayudan bastante a analizar y ver con detalle. Explica cómo está tu sección en comparación con otras escuelas y a nivel nacional y regional. Es importante evaluar la lectura porque va integrado en todas las áreas, en matemática si el niño no sabe leer, no podrá entender y resolver ese problema.” (24- Docente grado evaluado)

En este grupo de respuestas se encuentran algunas que ensayan explicaciones pedagógicas relacionadas a la práctica docente en particular. Avanzar en este análisis debiera llevar a caracterizar las prácticas docentes que no están generando resultados, sino por el contrario, que produzcan respuestas de rechazo “aburrimento” o supuestos “bloques” en los estudiantes, como se ha referido antes, y así, por ejemplo, asociar respuestas como la siguiente a una enseñanza de baja demanda cognitiva antes que al aburrimento. En el caso abajo ejemplificado el entrevistado inicia su reflexión con una valiosa reflexión, aunque luego se escapa de esa hipótesis y se expone más en los supuestos miedos de los niños como una causa de mayor peso.

“De las principales dificultades... Tal vez la didáctica está fallando un poco ahí. Quizá la matemática se presenta muy complicada, muy tediosa... de los niños, creo que los niños se asustan a enfrentar solos una prueba. Esperan que la docente esté al lado, dándoles una pista, una señal, asesorándolos. Pero la prueba de la ECE es autónoma. O sea, cada uno baila con su pañuelo. Esa desligazón, un poco, que enfría al niño. Pero tiene que ir acostumbándose a eso, y estamos adiestrándose en eso con los simulacros. Que el niño sea capaz por sí solo de hacer las cosas”. (2- Director IE).

El nivel más elemental de respuestas se caracteriza principalmente por manifestaciones valorativas de los resultados, ya sea de satisfacción o preocupación, junto a la ausencia de explicaciones o argumentaciones pedagógicas. Se describen los resultados obtenidos, dando muestras de conocerlos, pero no se profundiza en lo que significan en términos de capacidades y/o dificultades de los estudiantes. En este grupo las respuestas no logran explicar el significado de los niveles de logro, y si lo hacen, son alusiones tautológicas o claramente equívocas-, y tampoco pueden dar razón de la importancia o el sentido de evaluar las competencias de comunicación y matemáticas:

“Los resultados son positivos, estamos entre los primeros puestos del área... Cada nivel de logro obtenido es un respiro, un alivio. Los puntajes son un indicador muy importante, para nosotros... para los padres no ya que esperan mucho más; sin embargo, es parte de nuestra meta seguir creciendo y ser humildes. El término de capacidades logradas es para nosotros el tener conocimiento de nuestra realidad como alumnos e institución.... las dificultades inician cuando los cimientos en los alumnos no son lo suficientemente fuertes, pero nosotros estamos tranquilos, sabemos que no todos son excelentes pero siempre buscamos que los alumnos tengan un cimiento fuerte... Inicialmente, los padres se sienten muy positivos hacia los resultados obtenidos, es un logro compartido... La percepción de los alumnos es "podemos obtener mejores resultados." (1- Director IE)

“Los resultados de la ECE en primaria son 08 en inicio, 01 en proceso. En inicio para mí significa que los alumnos están listos para aprender. Proceso significa que el alumno, los padres y docentes estamos trabajando en la misma dirección. Satisfactorio significa para mí que el alumno está apto para expresarse. A nivel nacional estamos en "inicio" y pues, sigue siendo el mismo punto de partida para todos.” (3- Director / IE EIB)

“A nosotros cuando nos presentaron los documentos (los reportes), nos sentimos muy motivados. Las evaluaciones son motivantes porque es un indicativo de nuestra forma de trabajo. Para mí, el área de comunicación al estar en satisfactorio, me hace sentir más que positivo. Lo que se hace actualmente con las guías de lectura es muy importante. La lectura nos da un mejor sistema de criterio, síntesis, es la columna vertebral de nuestro mundo comunicativo. Sin lectura, no tienes capacidad verbal de expresarse. La ECE para mí, evalúa comunicación correctamente hoy en día aunque a partir de 3º, creo que se alcanza un nivel más crítico y se aprovecha más y mejor. Matemáticas, al lado de comunicación es la herramienta fundamental. Es parte de la vida diaria cualquiera de sus vertientes visibles o no. La ECE informa de todo realmente. Sin lectura, no tenemos una comprensión matemática. Sin Matemáticas, no podemos hablar de operaciones básicas.” (1- Docente grado evaluado)

En esta sección se espera que las respuestas expresen la comprensión que docentes dan a los resultados de la ECE en base a los conceptos y contenidos que los reportes brindan. Sin embargo, las citas compartidas a continuación expresan problemáticas asociadas al rendimiento, más que a una comprensión *per se* de los resultados, como se esperaría. Puede llamar la atención la inclusión de este tipo de respuestas en esta sección de comprensión de los resultados de la ECE, no obstante lo hacemos porque refleja una comprensión inicial que hacen algunos docentes al leer los reportes, es decir, no emerge –como se esperaría– un análisis pedagógico de los mismos, sino por el contrario, las respuestas reflejan una forma de pensamiento del docente que se orienta a poner fuera el peso de las explicaciones y que parece ser inversamente proporcional al análisis de sus prácticas e identificación de sus dificultades. Esto implica, para fines de los reportes, la

necesidad de construir “puentes” entre lo que tiende a ser un razonamiento “típico” docente (con base en su cultura y sus percepciones), y las nociones y reflexiones que busca generar el MINEDU para impulsar un cambio pedagógico. Estos testimonios representan un desafío, necesario a superar, para dialogar con las percepciones, enfoque e interpretaciones de los docentes.

Se incluyen acá también un grupo de respuestas que al identificar posibles razones de los bajos resultados, refieren exclusivamente factores extra escuela, por lo general centrados en los estudiantes (y su mayor o menor voluntad de aprender), sus familias y/o entorno cultural / socio económico (sobre este aspecto se presenta un mayor desarrollo en el punto siguiente):

“Los niveles de logro que representa la ECE, que en nuestro caso son bajísimos, vienen por el poco interés del alumno. Otro problema es el ausentismo escolar. Otro problema es el embarazo precoz, hay niñas de 13 o 14 que ya viven una vida adulta y los padres no forman parte activa de la mejora social de sus propios hijos. El tema económico hace que se escoja al dinero antes que la educación.” (4- Director IE)

“(los bajos resultados) dependen de la casa de donde vienen, vienen con bajo rendimiento. Hay padres que se dedican al alcohol, que no conversan con sus hijos, que no hacen seguimiento a sus hijos. Los hijos de padres que tiene un avance cultural más o menos, son los que conversan con sus papas, son los que tienen mayor facilidad de comunicación y mejor comprensión lectora. En la ECE ellos comprenden los textos, van a marcar las respuestas que corresponden a las pregunta... Para el bono tenemos que llegar al 80 % de logro de los niños.” (5- Director IE)

“Según lo que hemos podido observar, hay problemas en la familia, ¿no? Hay problemas incluso de situaciones de pandillaje en los estudiantes, entonces dentro del plan que hemos generado a nivel regional hay un trabajo fuerte con estudiantes y con familias, ¿no? necesitamos ahí la intervención de un psicopedagogo o un psicólogo, de una persona que haga un diagnóstico de los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes, porque si están previos al inicio es que... ni lo básico han logrado, ¿no es verdad? Entonces, tienen un retraso de varios grados para el grado en el que están ubicados, entonces eso amerita un diagnóstico de una persona que realmente nos diga cuáles son los problemas de aprendizaje que tiene el estudiante, porque va más allá del simple no saber algo de su área.” (19- Directora IE).

“La mayor parte de estudiantes proviene de padres de familia separados, las madres se interesan más, hay problemas sociales, hay indisciplina están más distraídos, desatendidos por la familia... Las redes sociales influyen demasiado, se nos está yendo de las manos el control de los jóvenes.” (12- Docente grado posterior)

En síntesis, son respuestas sumamente básicas, que podrían ser dadas por cualquier persona que no posee una formación pedagógica; y en las que llama la atención en particular la debilidad de las/los directores de las IIEE en términos de liderazgo pedagógico. Las respuestas reflejan no sólo una comprensión pobre de los factores que influyen en los resultados, sino una tendencia aun predominante a “desresponsabilizarse” sobre los resultados y un compromiso muy básico con los estudiantes.

Un comentario adicional es que casi en su totalidad las respuestas reproducen estereotipos sobre las capacidades que se atribuyen a la condición biológica de ser mujer u varón, en las que se atribuye una “natural” desventaja a las mujeres:

“Los varones son más operativos, más apegados a la matemática y las mujeres a las letras y no es porque no sepan hacer sino que existe como un temor de demostrar las chicas que son mejores que los varones, lo he notado específicamente en el salón de tercero.” (21- Director IE)

En este contexto sólo se encuentra una referencia distinta que también reproduce estereotipos pero no desde las capacidades sino desde cualidades de orden y responsabilidad atribuidas a las mujeres:

“En cuestión de diferencia por género, noto que las mujeres son las que lideran un poco más académicamente. Les va un poquito mejor. Pareciera que acá se cumple, un tanto, esa tesis de que las mujeres maduran más rápido que los hombres. Son un poquito más responsables, menos juguetonas, más concentradas. Son un poco más cuidadosas consigo mismas. Los niños varones son más traviosos”. (2- Director IE)

De otro lado, hay opiniones que consideran que estos los resultados de la ECE se circunscriben sólo a los aprendizajes evaluados, interpretación que validaría el hecho de centrar la atención sólo en éstas:

“No creemos que sea válido a todos los cursos. Son indicadores básicos educativos. Si sabes leer y razonar, estas en capacidad de operar otras materias. Ahora, decir que estamos en "proceso" en Biología... ¿significa que estamos cerca a la excelencia biológica? No. Para empezar, ni siquiera nos preocupamos por la educación básica para creer que desde acá (la escuela) ya sabremos qué estudiar. Repito, hay cosas más importantes que convertirnos en una estadística que para empezar, no es real.” (2- Docente evaluado)

Identificación de necesidades de estudiantes con más dificultades

El contenido de esta sección da cuenta de las respuestas dadas por los entrevistados ante la pregunta acerca de las necesidades de los estudiantes con más dificultades. Lo que se encontró como característica común a las respuestas, en coincidencia con lo referido en la sección anterior, es que la mayoría pone el acento en las condiciones del contexto en el que ocurre el proceso de enseñanza aprendizaje y que expresan, desde la perspectiva de los entrevistados, la complejidad de la problemática con la que deben lidiar pero en efecto no se encuentra bajo su control. Aunque no responden a la pregunta planteada –lo cual en sí mismo en un indicio de la fuerza objetiva y subjetiva de estos factores- consideramos pertinente informar sobre los aspectos encontrados pues representa la explicación de los entrevistados ante los bajos resultados.

Nos encontramos con dos tipos de respuestas de cara a la identificación de las necesidades de los estudiantes para atender la mejora de sus aprendizajes. Por un lado, aquellas que dan cuenta de aspectos directamente vinculados al proceso educativo y del aprendizaje, tales como el desempeño docente (didáctica, trato al alumno), la disponibilidad de materiales y/o a disposiciones de política educativa que facilitan o limitan el quehacer docente. En este conjunto de respuestas pueden aparecer en algunos casos referencias a factores exógenos a la escuela, pero cuya incidencia en el proceso educativo es indiscutible. Por otro lado, existen respuestas en las que fundamentalmente se apelan a circunstancias “externas” a la escuela, sobre las cuales tienen pocas posibilidades de incidir, siendo notable la ausencia de un análisis pedagógico. Al interior de cada uno de estos grupos, los diversos actores entrevistados ensayan explicaciones con mayor o menor sustento y consistencia, y en diversas ocasiones, reproduciendo estereotipos o falsas creencias.

En relación a las respuestas que ensayan explicaciones pedagógicas o están vinculadas al sistema educativo, lo primero que cabe señalar es que éstas representan alrededor de la quinta parte de respuestas analizadas (de directores, equipos organizadores y docentes de 24 IIEE entrevistadas, más especialistas de DRE y UGEL). En éstas vemos que lo más frecuente es señalar el “factor docente” como la principal variable explicativa, donde se incluyen aspectos vinculados a tres posibles razones: dominio disciplinar, manejo de didáctica y aspectos actitudinales hacia los estudiantes:

“(se necesita) afianzar la didáctica del docente también. Creo que jugando el niño puede aprender.” (2- Director)

“... el factor principal es que el docente no domina la materia... sobre todo en el caso de secundaria, el docente de comunicación, el docente de matemática no tiene un manejo profundo de los contenidos del área porque, obviamente, esto va a suponer que el docente maneje las capacidades y las competencias del área... También hemos observado, a través de las evaluaciones que se van tomando lo del ministerio para efectos de ascenso de nivel, para efecto

de concurso de directores e instituciones educativas, que están muy bien en currículo pero les falta la parte del dominio del área. Entonces, nosotros realizamos ese análisis y vemos que eso está pasando, y si al momento de empezar la capacitación aplicamos una prueba de diagnóstico al docente, efectivamente hay falencias.” (19- EO)

“Muchos maestros se resisten al cambio, están centrados en sus derechos pero se quedan callados cuando les hablas de los derechos del niño. Este año van a trabajar evaluación con el enfoque por competencias”. (11- EO)

“... La dificultad que observo es con el docente, veo más el problema en lo pedagógico, en relación a estrategias pedagógicas, por ello realizamos talleres”. (8- Jefe UGEL)

En estas respuestas se reconocen problemas en el desempeño docente, referidos a su didáctica, a su disposición para el cambio y al trato que dan a los estudiantes. Son varias las respuestas de directores, equipos organizadores y representantes de DRE y UGEL que están en esta categoría, sin embargo en pocos casos se profundiza en qué consisten los problemas y se generan mecanismos para compensar las limitaciones. Cabe señalar que en varios casos, las diversas formas de acompañamiento son “la” única respuesta para manejar los problemas detectados (es decir, no se generan desde la IE o la UGEL).

Otro factor que se identifica es la importancia del nivel de educación inicial como factor de aprendizaje y cómo su ausencia pone a los niños en situación de desventaja, frente a lo cual la dirección y/o docentes de la IE se esfuerzan por compensar, por ejemplo, dando tiempo extra a los alumnos:

“... tenemos 3 o 4 niños que no vienen con base de nivel inicial, no han tenido un buen aprestamiento, entonces hacemos una sesión o hacemos un indicador en especial en esa dificultad y un trabajo personalizado, me quedo 10 minutos del refrigerio con los niños que tienen dificultad y trabajamos algo personalizado, igualmente el profesor hace eso.” (24- Dirección)

“La gran mayoría de niños que hay en esta institución no han hecho jardín. Entonces, los niños vienen en cero. Entonces no se avanza, porque hay niños que no saben hacer una “a” o una “o”. Nada, cero. Si el niño está en la edad puede entrar sin hacer jardín. Eso no importa, porque están en su derecho. Y así no es. Eso es algo negativo, así como también que en primer grado no hay repitentes... si los niños no han logrado lo que tienen que aprender en primero, ¿por qué pasan a segundo? En segundo grado no les vamos a enseñar palabrita por palabrita o enseñar con palitos. Le vemos erróneo en ese aspecto al Ministerio de Educación. (2- Docentes grados previos)

Como se puede leer, al mismo tiempo que se observa el efecto de no contar con educación inicial y se cuestiona la obligación de aceptar a los niños sin educación inicial, se sostiene una postura crítica frente a la promoción automática de los alumnos. Esta observación es un reflejo más de la distancia enorme que hay entre las intenciones detrás de las medidas de política (que sustentan la promoción automática en este caso) y su recepción y puesta en marcha de parte de quienes tienen a su cargo aplicarla; y también revela que la noción de desarrollo y maduración de procesos a lo largo de cada ciclo, no está realmente “instalada” en el sentido común docente. Es un aspecto a considerar en la implementación del recientemente promulgado currículo de educación básica.

Son escasas las respuestas en la que se encuentra un esfuerzo de análisis pedagógico de las dificultades de los estudiantes centrado en las capacidades y competencias que se evalúan, logrando comunicar en ciertos casos la noción de progresión como aspecto a considerar para entender las necesidades de los estudiantes. Se aprecia aun cuando también sea portadora de la mirada crítica al rol de la familia que está presente en casi todos los entrevistados:

“Las dificultades son lo pre requisitos, a veces vienen con un nivel un poco bajo, unos de los casos es una alumna ha venido el año pasado a 3ero de secundaria y no logra levantar ese nivel, hay

ciertas áreas que el nivel que requieren que haya unos requisitos apropiados. Otra dificultad es el apoyo en casa, lamentablemente la ausencia de mamá y de papá les afecta bastante. Tenemos interés en los estudiantes con dificultades (de todos los años en secundaria), en primer lugar tenemos la nivelación que realizamos a lo largo de semana, tiempo extra a la salida y se conversa mucho con los estudiantes y con los padres y a nivel de programación, es flexible, y si es que vemos casos de niños inclusivos, manejar niveles en las mismas evaluaciones porque vemos lo que ellos requieren". (15- EO)

"... el niño no entiende lo que lee, en el proceso didáctico hay varias etapas para desarrollo de habilidades, tiene que pasar por todas esas etapas para lograr un óptimo desarrollo, cuando hace uso de esos recursos/ materiales, pone en práctica todos los procesos, logra resolver problemas, logra leer. Factores: En un aula de 2do grado, el profesor titular pidió licencia y luego regreso a medio año, los niños han tenido diferentes profesores y como habían pocos niños, incrementaron la matrícula para ese salón (entonces) no ha habido un grupo homogéneo con quien trabajar y ver las debilidades para superarlas a lo largo del 2015, para mi es una de la razones, ha sido esa inestabilidad, cada dos meses o tres meses cambiaban de profesor". (7- Docente grado previo)

Por último, en este grupo de respuestas que buscan explicar las dificultades de los estudiantes con bajos resultados, encontramos una única referencia que involucra al factor gestión de la IE, aunque no se presente como tal:

"Álvaro tuvo un trauma cuando estuvo en el nivel inicial. Parece que en el nivel inicial tenían un cuarto con luz apagada y a los niños que se portaban mal los metían a la dirección (cuarto oscuro), entonces el niño tiene un bloqueo. Cuando estaba en primer grado presentaba dificultades para escribir, también tiene problemas para hablar." (21- Director)

En esta respuesta encontramos, en primer lugar, la tendencia a "diagnosticar" problemas de aprendizaje apelando a "bloques" emocionales vividos como consecuencia de situaciones traumáticas, que aparece como una respuesta frecuente el apelar a "problemas emocionales" como causa de los problemas de aprendizaje. Un segundo comentario es la gravedad del hecho que se refiere y que haría pensar en acciones de denuncia y de búsqueda de apoyo psicológico que sin embargo no fueron referidas. Finalmente, claramente revela un problema de gestión en la escuela inicial que, sin embargo, no se reconoce ni presenta como tal.

Por último, citamos la siguiente respuesta que es muy reveladora de la inadecuada comprensión y uso de los resultados ECE, pues lo que plantea es que de lo que se trata es de "aprender" (entrenarse) a resolver pruebas; se pierde la oportunidad de analizar qué está detrás de las pruebas ECE y cómo y qué inferir respecto de la forma de evaluar aprendizajes que se tiene habitualmente en las aulas:

"... para educación secundaria es el tipo de pruebas que se les ha aplicado a los alumnos. Parece que recién están adaptándose a ese resultado... ahora sí los profesores de educación secundaria ya saben el tipo de prueba, como tienen que resolverlo, cómo es la forma del marcado... y una serie más de alcances que se les ha dado para poder revertir los pequeños inconvenientes que hayan tenido." (18- EO)

Respecto a las respuestas que ubican el origen de las dificultades en situaciones externas a lo estrictamente pedagógico-educativo, se observa una insistente referencia a la familia como la casi única o principal responsable de cualquier problema que el estudiante tiene en el aula, incluyendo sus dificultades para lograr los aprendizajes propuestos:

"Son cuatro niños (los que presentan dificultades). Uno de ellos es de familia monoparental, la madre tiene que trabajar y el niño tiene dificultades para hacer sus tareas, le falta de apoyo, el niño tiene falta de concentración, pensé que era TDAH pero el psicólogo indica que es parte de

los conflictos. En 2do grado tienen dificultades, están solos en casa y se sienten abandonados o que están con la abuelita... Se quedan con las profesoras en las tardes una hora, es un acompañamiento más personalizado. En el primer bimestre se quedaban todos obligados, pero ya este tercer bimestre se están quedando los niños con más problemas, en caso de tercer grado la Mis se está quedando con sus niños una vez por semana". (21- Director)

"A veces nosotros damos todo, pero no vemos el apoyo ni interés de los padres y eso influye mucho. Tenemos muchos alumnos con necesidades especiales y los padres no tienen interés, no vienen a las reuniones o no siguen las indicaciones que se les manda en el cuaderno de control." (8- EO)

"Son quechua hablantes no dominan castellano. Los niños con más dificultades son quechua hablantes, los monolingües están mejor, también influye que los padres de familia los dejan a los niños solos, niños abandonados, los niños pasan mucho tiempo solos en casa, mala alimentación." (11- Docentes años anteriores)

"... los que vienen de instituciones de zona rural o alto-andina son los que tienen mayores dificultades, porque la gente que ya está estudiando frecuentemente en Huanta como que ya va llevando un ritmo parejo en sus estudios mientras va escalando grados, pero chicos que vienen de otras instituciones en las que han hecho estudios hasta la primaria y luego vienen a la ciudad a la educación secundaria como que están en un nivel inferior a los chicos que ya están aquí... Muchos de los padres de esos lugares son analfabetos y no les dan la asesoría, el apoyo, el acompañamiento que necesitan los chicos en casa. Todas esas cosas influyen en el cambio de ritmo cuando esos chicos vienen a la ciudad." (11 y 12- Jefe UGEL)

Es indiscutible el efecto que tiene la dinámica familiar en el desarrollo de los niños, por consiguiente, en el logro de aprendizaje. Sin embargo, las referencias citadas expresan un enfoque determinista y una mirada estereotipada acerca de qué es una familia, y estigmatizadora y de poco aprecio al capital cultural que poseen, en particular en áreas rurales. También es cuestionable la tendencia a atribuir falta de interés en las familias con respecto a la situación de sus hijos.

Lo que se refleja en estos testimonios es un pensamiento convencional y prejuicioso respecto de la dinámica familiar y, de paso, la disposición a buscar rápidamente un responsable del aprendizaje sobre el cual son limitadas las posibilidades de incidir desde la escuela. En general, la supuesta falta de apoyo de las familias en casa constituye una situación - real o no- que en el sentido común docente representa un factor al cual recurren para justificar / explicar problemas en el aprendizaje; y se hace esto con frecuencia, incluso antes que buscar explicaciones en la propia dinámica escolar o del aula.

Asimismo, se encuentra también una mirada crítica y poco valorativa hacia los estudiantes, junto a la exigencia de adecuación a las características y situación (laboral en uno de los casos) especialmente en Secundaria:

"Una dificultad sí es el poco interés al estudio, en la zona. Por más que les digas 'hay que hacer esto'. Si les da trabajo no lo hacen. Algunos sí, pero no todos. Desinterés por el estudio. Otra gran problemática es que los alumnos no se encuentran en una escuela de manera estable. Por ejemplo, nosotros estamos en una zona cafetalera entonces los alumnos están acá desde marzo a junio, luego se van a otros colegios, hacen un traslado y empiezan con otros profesores, así de simple." (22- Docente de grado evaluado)

Esta cita y la referencia previa al "problema" de que el niño no habla castellano, reafirman la perspectiva auto centrada desde la que se asume la función docente: el mundo tiene que adaptarse al profesor y a la escuela, y no al revés.

Otro aspecto al cual se hace referencia y que también, sin duda, tiene un efecto en las posibilidades de aprender, es el estado nutricional de los estudiantes:

“La principal dificultad con los niños que tienen dificultades es que están mal alimentados porque los padres los envían con alimentos que no son nutritivos ni tienen la proteína ni el calcio que necesitan los niños. No les dan adecuada alimentación y es una dificultad generalizada.” (13- Dirección)

“En 4to grado, tenemos un niño con dificultad de retención, escuchan, aprenden y olvidan y necesita un tratamiento y eso se debe a que además de tener anemia, no están bien alimentado... En 5to hay una niña de 15 años, ya es señorita y se siente diferente a los niños, está en 5to grado, y es tema un poco más emocional. En 3ro hay niños hiperactivos, el profesor tiene que buscar estrategias”. (24- Dirección)

Finalmente, también se hace referencia a condiciones materiales del entorno, asociados a situaciones de pobreza, aunque no se explicita cómo éstas impactan en el logro de aprendizajes, además de ser circunstancias macro ajenas a las posibilidades de acción del docente. Así, estas respuestas revelan la dificultad del docente para reflexionar y analizar su propia práctica pedagógica y encontrar ahí posibilidades de modificar el curso del proceso educativo en favor del logro de aprendizajes de los estudiantes.

“La infraestructura de la zona rural es un problema grande. No tenemos agua, luz o equipos básicos para una vida ordenada o estructurada. Se convive con las infecciones, animales muertos y aguas turbias contaminadas por la misma ignorancia de las persona.” (4- EO)

a) Inclusión de estudiantes con discapacidad

De la misma forma que en la sección anterior, las respuestas de los actores entrevistados también dan luces sobre las ausencias que tiene la implementación de la política de inclusión en el país, como se recoge a continuación:

“Tenemos 3 niños, hay un niño que tiene un leve autismo, otro por problemas en casa y un niño con dislexia. Se contrató profesoras que estén capacitadas en el tema y se ha incluido en los planes. Tenemos una guía para la planificación, se ve cómo están los niños en el aprendizaje, lo programado al inicio se puede modificar.” (8- Director)

“... tenemos en la escuela, también, algunos alumnos inclusivos. No son muchos, pero ahí están... las dificultades mayores de los niños en la IE es su nivel de atención. Son un poco distraídos. A veces cuando monitoreo las clases veo que la docente a pesar de que alza la voz, hace esto y el otro, nada. Su atención es muy corta. Están un ratito concentrados y luego se distraen... Las acciones a tomar con los niños que presentan estas dificultades es que algunas docentes se han comprometido a que los alumnos con menor rendimiento académico van a ser separados en un grupo aparte para afianzarlos por las tardes. Un refuerzo fuera del aula en talleres en los momentos libres de las docentes.” (2- Director)

“En todo secundaria tengo 5 estudiantes inclusivos con documentación. Tenemos ahorita el apoyo de Cáritas y estamos viendo a los docentes que están con esos estudiantes y se va implementar el plan de acción. Tenemos que partir con una sensibilización, aunque a mí me dijeron que estos alumnos están años aquí.” (6- EO)

Se valora el esfuerzo por responder a la situación desde la dirección de la IE, adoptando medidas para brindar una mejor atención educativa a estos niños. Al mismo tiempo, las citas también reflejan una cierta precariedad en cuanto a condiciones mínimas para atender adecuadamente a estudiantes que son incluidos a las aulas de EBR. Al parecer, los docentes no tienen la preparación requerida y/o no cuentan con personal de apoyo específico; ello podría explicar cómo se atribuye al niño con discapacidad “problemas de atención”,

como si todas las discapacidades fuera neurológicas y afectaran por igual la capacidad de concentración; y, además, como si el principal indicador de buen rendimiento en un aula, donde se supone se deben desarrollar competencias, es que los niños estén atentos al profesor.

b) Educación intercultural bilingüe

Un comentario aparte merece las siguientes referencias que dan cuenta de cómo, pese a los enormes avances dados en materia de política de educación intercultural bilingüe, subsisten problemas fundamentales tales como la insuficiencia de docentes que manejen la lengua materna de los estudiantes además de dominar la didáctica específica de enseñanza en castellano como segunda lengua. El riesgo, como se muestra a continuación, es la búsqueda de salidas que desnaturalizan los fundamentos de la enseñanza EIB:

“También hay dificultad en awajun, la mayoría somos docentes y a veces hablamos en castellano. Hay niños que tienen problemas para trabajar en castellano y otros que tienen con el awajun. Yo puedo trabajar en castellano y en awajun, pero es complicado porque solo tengo 4 niños que entienden el castellano y el resto en awajun, entonces en el aula todo es trabajoso. Yo los diferencio en grupos para poder direccionar el trabajo con los niños, tengo 25 niños”. (10-EO)

“No hay muchos docentes bilingües por el bajo sueldo. Ha salido un programa de castellanizar una hora diaria a todos los grados (1ro y 2do básico, 3ro y 4to más avanzado y 5to y 6to más). Estamos compartiendo entre castellano y la lengua originaria, y yo domino al 50% la lengua. Con el enfoque que tenemos, fluye la comunicación, en matemática tomamos sus saberes previos en su lengua y en su contexto, la lectura es para saber el progreso, si está entendiendo. Es importante porque el niño trabaja esa competencia con textos informativos, narrativos, crea su propia y se comunica.” (24- Docente grado previo al evaluado)

El desbalance entre oferta y demanda es un problema crítico, que se complejiza ante los diversos niveles de manejo de lengua originaria y castellano que pueden coexistir en cada IE. A lo largo de las entrevistas se han podido registrar observaciones respecto a que la aplicación de la ECE debe considerar esta variable no sólo en cuanto a las pruebas sino también para asignar a los aplicadores designados:

“El año pasado vinieron solo aplicadores que hablaban español y eso es una dificultad para entender la prueba. Hay niños que dominan el castellano, pero hay niños que hablan solo su lengua.” (10- EO)

Finalmente, se señala en relación a los reportes de Educación que deben traer también información por estudiante, porque de esa manera se les puede ayudar más al identificar quiénes tienen dificultades, y cuáles son éstas, lo que indica que ésta es una información valiosa en la perspectiva de generar / introducir mejoras en las prácticas pedagógicas.

Difusión de resultados en la escuela

En la mayoría de IIEE, así como en las UGEL, se reportan acciones de difusión de los resultados ECE 2015, al interior de la IE, mientras que en alrededor de un tercio de las IIEE no se habrían realizado, aunque algunos demandan que se haga una difusión⁹. La demanda de difusión se acentúa, como es esperado, en aquellas IE en los que se cuenta con resultados positivos. En un caso se plantea como posibilidad el difundir información para comparar entre escuelas:

“Sería muy interesante difundir y ver difundidos los resultados, para que comparen ‘mi vecinito estudia en colegio nacional y mi hija está en particular’, ‘en el nacional no hacen nada y en el particular trabajan’, entonces para que el papá tenga otro tipo concepto”. (21- Docente grado evaluado 2015).

Los medios de difusión son diversos y comprenden medios impresos, como la publicación de una gigantografía, trípticos y paneles, así como el uso de la página web de IE y UGEL, el intranet de la IE y medios de comunicación local y regional (periódicos, spots radiales):

“Si he publicado en paleógrafos en el frontis de la escuela. Y también en el local comunal. Lo hicimos el 15 de marzo aproximadamente.” (24- Docentes grados posteriores 2015)

“...hay una IE que ha sacado un tríptico con toda la información y lo ha distribuido a toda la población. Por radio, tv, cuando hay entrevistas el director ha brindado información.” (11- Coordinador de acompañamiento multigrado)

“Coordinamos con los medios de comunicación para la difusión, sobretodo Diario Primicia y Diario Correo.” (14- Jefe UGEL)

Los destinatarios principales de las actividades de difusión, en el caso de las Instancias de Gestión Descentralizada (DRE y UGEL), son los directores de las IIEE, el personal de la oficina y la comunidad en general.

“Nosotros, los especialistas, hicimos una reunión de difusión con todos los trabajadores (UGEL). Luego fue con todos los directores, también se ha hecho por una radio sobre cómo se debe trabajar.” (9- Coord. Acompañamiento)

“... hubo una reunión con los directores de UGEL, luego ahí se alcanzó los resultados de la ECE a nivel de cada UGEL; y a su vez se trabajó con los especialistas para que luego, en las reuniones con los directores, se pueda dar esta información. Primero a nivel de la UGEL porque es muy importante no solo la mirada de la institución educativa, sino a nivel de la UGEL, que el director de una institución conozca lo que ocurre en la UGEL, una mirada macro y, obviamente, regional también y obviamente nacional, se hace esa mirada...” (19- Directora DRE)

A nivel de las Instituciones Educativas, las actividades de difusión van dirigidas principalmente a los docentes, padres de familia y estudiantes. Sin embargo, algunas respuestas de docentes entrevistados indican que la información sobre los resultados de la ECE 2015 se difundió únicamente con docentes:

“Se ha informado a nivel de maestros pero más no, o tal vez sí han habido algunas acciones pero ellos no tienen conocimiento pues quizás en alguna formación han difundido los resultados, así puede ser, porque a veces nosotros tenemos la segunda o la tercera hora. Pero de alguna manera

⁹ Uno de los entrevistados expresa su expectativa de que, a partir de la visita del entrevistador, se logre la difusión de los resultados en la IE.

se ha hecho difusión cuando la coordinadora nos informó a nosotros y nosotros hemos hecho llegar a los jóvenes de segundo para motivarlos” (6- Grado posterior 2015)

En general, las acciones de difusión e información se realizaron tan pronto se conocieron los resultados de la evaluación censal. En algunos casos se señala que la llegada de los reportes no es esperada como requisito para iniciar estas acciones, ya que la información es descargada desde el aplicativo SICRECE:

“Los resultados se publicaron en marzo (SICRECE) y ahí mismo se hizo la difusión, al instante. Todo el mundo está esperando la información porque en marzo se tiene que trabajar el PATMA (Plan Anual de Trabajo) y tiene que incluir los resultados de la ECE.” (9- Especialista UGEL)

“Sí se difundieron, fue en el mes de Marzo cuando tuvimos los resultados de manera general en el SICRECE, porque lo físico recién llegó a mediados de Abril. Si bien no son tan específicos, porque no se puede ver para cada alumno, sí los hemos difundido.” (9- Coordinador de Acompañamiento multigrado)

Las acciones de difusión cuentan, en muchos casos, con la participación de varios actores de la las IIEE (director, docentes y padres de familia), como de las/los directivos de las UGEL y autoridades de Gobiernos Locales, quienes ante la convocatoria de la escuela se involucran en las actividades de reflexión sobre los aprendizajes de los estudiantes de una determinada localidad. Participan también las de Redes Educativas de la zona, lideradas desde las Unidades de Gestión Educativa Local:

“El año pasado nos hemos organizado con los padres de familia, autoridades y docentes. E2: El alcalde, también es el teniente gobernador que como también son padres de familia, están permanentes, participan acá.” (16- Directora IE)

“Se difundieron a fines de marzo e inicios de abril, lo que hacemos es compartir los resultados en una reunión de las redes educativas que manejamos, luego el coordinador de red, se reúne con los directores de las IE de su red.” (8- Soporte pedagógico)

Confianza en los resultados ECE

De manera general, la mayoría de entrevistados expresa un muy alto nivel de confianza en los resultados¹⁰, considerando que reflejan la situación real de logro de los estudiantes. Esta confianza se sustenta principalmente en la percepción que se tiene de la manera como se organiza el proceso, lo que incluye tanto los aspectos técnico-pedagógicos como logísticos y de procedimiento de aplicación de las pruebas, así como la credibilidad de quienes elaboran las pruebas:

“... tomamos consciencia de cuál es el trabajo técnico que realiza para formar una prueba que se toma en la ECE, vemos que los documentos curriculares, vale decir el DCN, las rutas, el DCN 2015, son tomados en cuenta para la elaboración de esa prueba, hay una suerte de priorización de estas competencias y capacidades. Entonces, si está evaluado lo que dice que el estudiante debe saber en un grado específico, entonces esa prueba es válida, es confiable.” (19- Directora DRE)

“Por la manera en que realizan el trabajo, el hecho el lacrado, la minuciosidad y todo el protocolo que siguen para la aplicación de la ECE pienso que si son fidedignos y también porque nosotros conocemos a nuestros estudiantes y sabemos la calidad de estudiantes y maestros que tenemos, en ese sentido yo no dudaría, ahora que solamente un examen pueda reflejar los aprendizajes de los estudiantes, obviamente no.” (15- Directora)

¹⁰ Más de la mitad de respuestas asigna un nivel de confianza entre 8 y 10, en una escala de 0 al 10 donde 10 es confianza plena y cero es la ausencia de ésta.

“Como son pruebas no aplicadas por el docente, entonces refleja cuál es el resultado sin sesgo de los estudiantes.” (5- Equipo organizador)

“Sí, lo han aplicado expertos. Son especialistas los que elaboran los exámenes. Además los chicos demuestran sus resultados.” (14- Docentes de grado evaluado)

Destaca en la primera cita la percepción de correspondencia entre las competencias evaluadas y el currículo oficial (y sus herramientas), es decir, respecto a lo que se espera logren los estudiantes para el grado evaluado, con el reconocimiento que lo que se evalúa no es todo sino algunas competencias.

De otro lado, hay un grupo menor de respuestas que otorga un nivel medio de confianza¹¹, siendo que las razones aducidas para ello refieren a los siguientes temas relacionados al operativo ECE:

- observaciones que se hacen al proceso mismo de aplicación debido principalmente al desempeño de aplicadores;
- limitaciones de la ECE porque no refleja todo lo que se aprende;
- la poca pertinencia de los “contenidos” de la ECE a la realidad de los contextos (amazónico en particular);

A continuación algunas citas que ilustran estos tipos de respuesta:

“Lo que te puede generar la desconfianza es la forma como se aplica en los colegios, aquellos colegios donde los niños puedan ser entrenados.” (8- Jefe UGEL)

“Reflejan (los resultados de la ECE) una parte (resolución de problema), pero no mide la apropiación del conocimiento y la transferencia de los mismos en otros ámbitos o herramientas entonces el examen se reduce...” (14- Subdirector)

“Todos los contenidos vienen de otra parte. Debería ser de la vivencia de la selva. Todo lo que viene es de la sierra y de la costa. No sacan (de) lo que es de la selva.” (5- Docente grado evaluado)

También se encuentran respuestas ajenas al proceso de la ECE y constituyen malas prácticas como la preparación de los estudiantes para la prueba y el retiro, durante el día de la prueba, de estudiantes con dificultades.

“Algunos docentes y directores no son honestos, ya que han intervenido en la participación del 100% de estudiantes, indicándoles a los alumnos y sus padres que falten ese día.” (14- Jefe UGEL)

“Si no le creo a una coordinadora (se refiere a la persona que conduce la evaluación) ¿le creeré a un examen donde los resultados no son reales? menos de 05 (calificación que le pondría)... yo he visto un alumno que entró al examen por la ventana, el chico marcaba y marcaba, fue y entregó su examen... y no sabía escribir su nombre.” (2- Docente grado previo 2016-2)

En algunos (pocos) casos, se cuestiona la idoneidad del personal que se hace cargo de administrar la prueba, porque, según el criterio de algunos entrevistados, son jóvenes y no están suficientemente informados y preparados para resolver problemas que se presentan. Se trata de una opinión que se encuentra especialmente entre directores de IIEE y personal de las DRE y UGEL:

“No puedes poner al profesor aplicar, debería ser así, pero como se contrata aplicadores del INEI son jóvenes inexpertos, que reciben una indicación que tienen que cumplir. Yo cuantas veces he resuelto tantos problemas administrativos que falta la prueba, que falta esto, que no reporta,

¹¹ Menos de la tercera parte califica entre 5 y 6.

que inicia por aquí... cosas que se van presentando... en la profesión y que ellos no tienen una sola idea de resolver esa situación.” (9- Director DRE)

Estas opiniones deben ser analizadas con cautelas dado que si bien es cierto que algunos aplicadores del INEI pueden ser jóvenes, éstos siguen procedimientos estandarizados, y en el caso de alguna problemática en campo, el protocolo definido solicita que recurran a sus supervisores o monitores regionales del INEI, o a la UMC para resolverlo. Según el protocolo de la UMC, los directores de DRE no tienen la potestad de resolver problemas como falta de pruebas dado que no tienen acceso a ellas ya que son confidenciales.

También se señala que los aplicadores no se conectan afectivamente con los estudiantes y que el retiro del docente con el que están familiarizados genera inseguridad y temor (en el caso de los niños de 2° de primaria), hechos que afectan las respuestas de los estudiantes ante la prueba:

“De repente las personas que aplican el instrumento, no son las personas idóneas o no están capacitados. Que no tienen un trato adecuado con los niños, deben ser personas que deban tener mayor capacidad asertiva, entonces no llegan a los niños, los ponen nerviosos” (5- Especialista UGEL)

Los entrevistados que responden con este tipo de críticas recomiendan al MINEDU cuidar que los aplicadores estén más informados y trabajen con criterios estándar. Cabe enfatizar que se trata de una percepción, que se encuentra principalmente en las instancias descentralizadas de gestión, y como tal, es preciso ser considerada reservada porque de manera independiente a la edad de los aplicadores, la ECE tiene estructurado procedimientos estandarizados para su aplicación, tal como fue señalado anteriormente. Sin embargo, al mismo tiempo, los entrevistados también manifiestan una valoración positiva acerca de la calidad técnica y capacidad organizativa que está detrás de la ECE.

En cuanto a la referencia sobre las limitaciones de la ECE, por un lado la respuesta refleja una comprensión del real alcance de la evaluación –ciertas competencias / capacidades priorizadas- aunque, de otro lado, esto es visto como un problema porque, al parecer, habría expectativas que sobrepasan las posibilidades de una evaluación como la ECE.

En el tercer ejemplo citado, la confianza se relativiza debido a un uso inadecuado de la ECE en la escuela o en la instancia descentralizada –no alentado por la ECE ni por el MINEDU- que consiste en entrenar a los estudiantes para que resuelvan la prueba. Esto, lleva a pensar a los entrevistados que pueden salir bien en la ECE, pero no necesariamente indica que se hayan desarrollado las capacidades. Una alerta al respecto es que, con cierta frecuencia, docentes y directores entrevistados hacen referencia a las pruebas enviadas por MINEDU con ocasión de la actividad “Día de logro”, cuya aplicación es considerada como simulacro. Esto incurre en un error, ya que desde el MINEDU no se envían pruebas para el “Día del logro”. Sin embargo, dicha percepción propia induce a asumir con naturalidad las prácticas de entrenamiento:

“... hay cuadernillos del ministerio que viene para hacer simulacros entonces eso aplicamos, entonces el niño se va adiestrando en esa parte. Pero al final de repente otro texto le das, de repente no va a responder igual. Por eso le digo que más nos estamos yendo en esa parte... Definitivamente no le pongo un 10...” (16- Docente Grado previo 2016)

Por último, en el caso de los padres de familia, el patrón de respuesta es similar al de los actores antes citados. Cabe precisar, no obstante, que la valoración que se da al proceso ECE y sus reportes refleja una pobre comprensión de la ECE y sus alcances, así como creencias erróneas sobre el aprendizaje de sus hijos:

“Le pondría 10, a mí me gusta que hagan si es posible más evaluaciones, porque el niño se acostumbra, se educa y va pensando mañana tengo evaluación (se mentaliza).” (5- PPF)

“Nos ha ayudado bastante para que desde jardín los niños ya salgan leyendo, les enseñan bien para que en segundo salgan bien.” (9- PPF)

Cabe señalar que la referencia a la existencia del bono (incentivo) es escasa, pero cuando aparece es mencionada como fuente que genera desconfianza:

“Donde la UGEL controla la evaluación, la información es confiable, pero donde no está mirando muchas veces las comunidades rurales (que) no han hecho resultados y aparecen con resultado y al año siguiente regresan a 0. No les tengo mucha confianza a los evaluadores. Como especialistas hemos visto eso. Incluso se ofrece dinero por lo del bono de reconocimiento, un poco que se desean asegurar resultado para conseguir el bono.” (9- Especialista UGEL)

F. Dimensiones 5, 6 y 7: Diversos efectos de la llegada de los reportes (y los resultados) en la escuela

El análisis de las entrevistas señala que parte de la dimensión 5 (movilización y clima en la escuela), las dimensiones 6 y 7 de la teoría del cambio no pueden separarse fácilmente, por lo que se presentan de forma conjunta en esa sección. En el análisis, las distintas reacciones, acciones y efectos podrán distinguirse por su intensidad, sostenibilidad e impacto. No obstante no pueden necesariamente organizarse de forma cronológica o causal entre sí.

Lo que se ha observado, en casi todos los casos donde se manifiesta haber recibido los informes, es una secuencia básica de acciones: los entrevistados refieren que los resultados han sido presentados oficialmente, o al menos dados a conocer a distintos actores (difusión). Luego de ello, se encuentran de manera homogénea una serie de reacciones que suele iniciarse en una preocupación inicial, a la cual le siguen acciones de planificación y análisis de resultados, generar compromisos y tomar decisiones y medidas, que se concretan en Planes de mejora de la escuela. A continuación presentamos una entrevista que resume el proceso vivido en la escuela:

“Lo primero que uno hace cuando se entera de los resultados es sentir preocupación. Es parte del paquete que nos toca a cada uno. Y, de inmediato, planificar una reunión de sensibilización, donde todos analicemos los resultados, ver las causas, etc. Inmediatamente después de eso, establecer el compromiso.” (2- Director IE)

Reacciones luego de la recepción y/o lectura de reportes de la ECE

En general, los entrevistados registran un estado de ansiedad antes de conocer los resultados de la ECE. Las reacciones de los directores se pueden enmarcar en dos patrones de respuestas, que no necesariamente son excluyentes entre sí. Por un lado, reacciones con emociones de satisfacción y orgullo, y por otro lado, sentimientos de culpa, pesimismo o quejas:

“Primero fue de shock, pero después poco a poco, se han abierto al diálogo.” (6- Subdirectora)

“Somos positivos ante los reportes. Somos pocos pero tenemos confianza.” (4- Director)

“En el 2014 hemos decrecido, había un profesor no ponía de su parte y tenía buenos estudiantes, ahí ha sido factor docente.” (5- Director)

Otra reacción encontrada, específicamente ante resultados bajos es la de algunos padres de familia, que expresan su insatisfacción y rechazo, reclamando ante los docentes y/o la IE al considerar que lo sucedido es de su responsabilidad:

“Bueno con la difusión de los resultados, hubieron padres que al haber visto los resultados siempre han querido echarnos la culpa. Más bien, hemos pedido que ellos y nosotros nos debemos comprometer por ellos.” (3- Director)

Finalmente, se ha encontrado una reacción de un grupo de entrevistados como la interpretación de los resultados como positivos, aun siendo éstos bajos, pues si bien no es lo que esperaban, este hecho los compromete y estimula a trabajar más para mejorar dichos resultados, identificando errores y trazándose metas:

“No podría decirte en estos momentos, estamos en positivo porque tenemos más del 50% (en niveles debajo del satisfactorio), aún todavía. Pero nos gustaría ya avanzar con el compromiso de llegar a la meta más alta” (17- Director)

“... definitivamente han sido positivos porque hemos podido analizar a partir de eso los errores para que este año podamos volver a subir... en comunicación hemos subido y en matemática hemos bajado un poco, entonces, no podemos decir que negativo, sino que tenemos que analizar cuáles han sido tal vez las fallas para que las nuevas profesoras no vuelvan a cometer los mismos errores de nosotros y puedan elevar el nivel de matemática” (20- Docentes grados previos 2016)

Procesos de reflexión

Aunque de manera muy incipiente, en el marco de las jornadas o espacios de trabajo colaborativo, un efecto identificado como positivo por los entrevistados es el desencadenamiento de procesos de reflexión en la escuela, lo que habitualmente lleva a la realización de esfuerzos iniciales para identificar acciones que permitan mejorar los resultados:

“Efectos positivos definitivamente, el impacto es para reflexionar, un espacio para reflexionar para meditar y para hacer una propuesta, depende mucho de cada persona, hay personas que lo reciben y se emocionan y dicen ‘voy a seguir trabajando así, voy a dar mi máximo esfuerzo’ ‘me va salir mejor’, no podemos decir que todos van a reaccionar de la misma forma, algunos pueden decir ‘uy falle en esto, en lo otro’ depende también de la asertividad con la que se entrega el reporte.” (15- Directora)

En algún caso se hace mención de un proceso similar de reflexión que impacta a los padres, permitiendo el desarrollo de una mayor involucración en la educación de sus hijos:

“El efecto es en el interés de los padres para apoyar, de los niños por aprender y de los docentes por mejorar.” (24- Director)

Reconocimiento a la labor docente

Otro efecto tenido como positivo por los entrevistados que se ha encontrado es el reconocimiento a la labor del docente que obtiene mejores resultados, lo cual es valorado tanto por el docente, como por los estudiantes, quienes manifiestan orgullo al reconocer que la premiación recibida por el docente corresponde a su desempeño en la evaluación, donde la motivación a asumir nuevos retos se mantiene de cara al futuro:

“Sí se les hablo en la formación a los chicos. Los chicos estaban contentos con los resultados ya que han premiado a dos profesores y los estudiantes les decían a ellos ‘ya ve profesora por nosotros usted ha sido premiada’. Los resultados son positivos pero nos faltan aún mucho por mejorar” (6- Docentes grados evaluados 2015)

Asimismo, algunos entrevistados a nivel de UGEL indican que se organizan acciones de reconocimiento y premiación a escuelas y docentes con buenas prácticas y mejores resultados en la evaluación censal:

“Si, la difusión ha sido a nivel de redes y el 25 se premiará a las escuelas con mejores resultados y a los docentes su RD. La difusión se dio un oficio para acordar la reunión a nivel de redes y compartir los resultados.” (7- Especialista UGEL)

Finalmente, en las entrevistas a los Jefes y Especialistas UGEL se pone de manifiesto una situación de rivalidad docente a causa de la entrega de bonos docentes:

“En algún momento cuando un docente logró el bono y otro no, hubo una rivalidad, revanchismo”. (14- Especialista UGEL)

Cambio en la concepción de la evaluación

Otro efecto positivo, según la referencia de algunos entrevistados, es el cambio gradual en la concepción de la finalidad de la evaluación, donde se deja de ver la evaluación sólo como una actividad de supervisión, dirigida a cuestionar y sancionar al docente, a un medio para reconocer las distintas habilidades y dificultades de los estudiantes en las áreas evaluadas y tomar acciones pedagógicas para lograr los aprendizajes esperados:

“Sí, con los carteles que están fuera y (la) difusión en los medios de comunicación. Más que todo para que haya una cultura de que la evaluación sirve para tomar en cuenta el diagnóstico. Antes de que esto se masifique se miraba la evaluación como el cuestionamiento. Si se evaluaba era sancionador, así era la mirada. Pero ahora eso ha cambiado, los maestros ya no están tan preocupados, quieren ver ellos mismos como están avanzando.” (13- Jefe UGEL)

Clima escolar

Un efecto encontrado de la llegada de los informes y resultados es el impacto en el clima institucional, que depende si es positivo o negativo en función a los resultados obtenidos. Aunque no necesariamente se encuentre que los resultados que puedan considerarse como bajos produzca un mal clima escolar, dado que parece influir en ello la capacidad de quienes integran la IE para manejar una situación de esa naturaleza.

Podemos organizar lo encontrado en términos de percepción de clima en tres grandes grupos de escuelas.

En el primer grupo están las IIEE que obtienen buenos resultados, hecho que genera satisfacción, alegría y el reconocimiento de que este hecho influye en el clima de la IE de manera positiva. Asimismo, expresan que estos resultados los reta a incrementar su compromiso con la IE y asumir, cada uno en su rol, las responsabilidades que le corresponden en el aprendizaje de las y los estudiantes. Reconocen que su meta ahora es más alta y se planifican acciones de mejora y comparten estrategias pedagógicas. De otro lado, este efecto positivo no está exento de la ansiedad previo al conocimiento de los resultados; así, la espera y preocupación previa a conocer los resultados constituye un común denominador a todos.

“... es una felicidad mirar los resultados que se han logrado, y para eso todos tienen que trabajar para que también este año se logre igual o mejor. Porque el clima institucional donde yo trabajo es muy bueno.” (16- Docentes grados evaluados 2015)

“Los docentes contentos, los papás también, en líneas generales la satisfacción, lo que se hace aquí en el colegio trasciende, a través de este examen y son resultados muy positivos, nos satisface a todos, es un trabajo en conjunto, no es solamente el colegio solo sino el estudiante, los docentes y los padres. Para mi es una gran alegría saber que nuestros profesores están desplegando una labor muy esforzada, lo vemos día a día, pero eso es una confirmación de que el trabajo que están haciendo los docentes es muy bueno y nos satisface profundamente.” (15- Directora)

En contraste y también como es esperable, un grupo de IIEE reporta un efecto negativo en el clima como consecuencia de los bajos resultados obtenidos en la ECE, hecho que genera frustración y, en varios casos, el intento de buscar responsables, por lo general identificando (los docentes) a los padres de familia y estudiantes, y en menor medida, a los docentes (de parte de padres de familia). Llama la atención en particular el reclamo y trato duro que se hace a los estudiantes que se encuentran en niveles de aprendizaje en proceso o inicio:

“Por mi parte un poco descontenta, hasta el momento me siento un poco frustrada... creo que el año pasado se ha estado trabajando con otra prueba censal, pero parece que no han habido pruebas de entrenamiento. Yo les estoy preparando con ese kit que encontré en internet, con la

prueba de entrenamiento... en este caso (a) los muchachos se les hace hincapié para que estudien y se preocupen en estudiar. Será un 5". (5- Equipo organizador)

"... el primer día nada más los alumnos, cuando les dije 'cómo han podido jalar en el examen del MINEDU', '¡Qué vergüenza!', 'Ya el MINEDU va cerrar este colegio...'. Con los pequeñitos no entienden, con ellos no lo hablamos pero sí con papas..." (21- Directora)

Estas respuestas reflejan una débil comprensión de los resultados en las IIEE, que se explica por las limitaciones detectadas en cuanto a lectura y análisis de los reportes ECE; por ello terminan transmitiendo mensajes como "jalar el examen", contrario a la naturaleza de la ECE que no aprueba o desaprueba a los estudiantes, sino que mide aprendizajes.

La atmósfera generada en torno a la ECE y la tendencia a responsabilizar a terceros, alcanza su impacto en la dinámica del hogar, donde muchos padres de familia manifiestan estar comprometidos en apoyar a sus hijos pero se sienten limitados para hacerlo:

"Tristes nada más, qué íbamos hacer. Yo vivo sola, tengo tres niños en primaria, dos en secundaria y una en inicial, entonces a veces no me doy abasto para revisar los cuadernos de mis hijos. Sí les converso un rato, le digo a mi hija mayor que ayude a sus hermanitos. Les exijo que hagan su trabajo, que lean, que hagan su tabla de multiplicación. Siempre les digo que estudien." (10- PPF)

"En realidad a veces mi hija me solicita ayuda y yo no entiendo lo que desea, entonces debo pedirle ayuda a los vecinos." (13- PPF)

"Se vio afectado por los resultados, los padres también se sintieron tristes, han preguntado qué hicieron los docentes, y cómo nosotros no estuvimos el año pasado. Yo le dije '¿qué hicieron ustedes como padres de familia?'" (10- Directora de IE)

Al respecto, los Coordinadores de las Estrategias Soporte Pedagógico y Acompañamiento Pedagógico reportan que en sus visitas han observado que algunos padres pierden la motivación y la acción de apoyo si sus hijos no son parte de los años evaluados, generalmente pierden la motivación si ya fueron evaluados.

Un tercer grupo de escuelas está conformado por aquellas, que aun teniendo bajos resultados, logran superar el momento malo de clima escolar. En unos casos, niegan inicialmente el efecto de los resultados de la ECE en el clima escolar, poniendo por delante su capacidad de respuesta como equipo, mientras que en otros casos se muestran afectados pero se recuperan rápidamente del impacto inicial. En todos ellos lo que prevalece es su compromiso y motivación para mejorar a partir de un sentido de equipo. También manifiestan que antes de conocer los resultados experimentan ansiedad y preocupación; y prevalece siempre su interés y compromiso en apoyar y asumir la mejora como trabajo de equipo. Es interesante notar que en este grupo se hace referencia a la Jornada de reflexión como el momento de procesar y sobreponerse a la frustración que los bajos resultados generan:

"Sí ha tenido unos efectos. Primero los profesores se pusieron un poco tristes, luego, después de la jornada de reflexión... se dieron cuenta que el problema no era solamente de ellos sino de todos. También ha tenido un efectos ahora en los profesores que van hacer evaluados de sociales, porque ahora ya están más preocupados. A mí me dio mucha felicidad al saber que éramos los primeros en Tacna... Luego, cuando vi los resultados de institución -porque la directora confiaba que íbamos a salir muy bien- la verdad me sentí muy preocupada porque de verdad de que los chicos estén debajo de inicio es terrible y sobre todo porque en matemática hacen reforzamiento los sábados varios meses. Yo le daría como 6 a que si ha afectado". (5 y 6- Subdirectora)

“No se dio efecto alguno en el clima escolar, lo que sí es que surgió la idea de hacer equipo, de asumir las cosas como equipo (entre docentes, padres y plana directiva). Nos hemos dado cuenta de que los resultados dependen mucho de la entidad, de la institución, no de la persona. Recapitamos sobre el hecho de que esto no solo cae sobre 2do grado de primaria. 2do pone lo suyo, pero depende de todo lo demás. Como en otras instituciones en que los de 2do asumen directamente la situación, pero con el apoyo de otros docentes de otros grados, que fortalecen, que afianzan, que asumen otros compromisos. A mí, personalmente, me preocupan los resultados... Yo sé que recién estoy acá desde el año pasado, que hay toda una historia de por medio, pero aun así me siento comprometido en esto y con ganas de cambiar los resultados. Del 1 al 10, 1 le pongo. No afectó al clima de la escuela”. (2- Director IE)

“Sí produjo un efecto. Los padres de familia se han comprometido a enseñarles paso a paso a leer a sus hijos en casa, y algunos padres han dicho que traerán a sus hijos en las tardes. Por otro lado, los alumnos de 3° y 4° han comprado su libro "Coquito" y todos los días empleamos 15/10 minutos de escritura y lectura focalizada. Además, en 1° y 2° empleamos una hora de lectura diaria en base a los textos. Nos afectó para bien, porque han sido muchos compromisos que vamos cumpliendo este trimestre. Yo le pondría un 10” (9- Director IE)

Una situación extraordinaria es reportada por una IE que ha obtenido buenos resultados pero que no recibió el reconocimiento esperado de parte del GR que saludó a otra IE:

“... a nivel regional se hizo un promedio del resultado de la primaria con la secundaria y a pesar de figurar nosotros en primer lugar no solucionó nada porque... se ha hecho un promedio (en Primaria salieron bien pero bajo en Secundaria)... Qué incómodas estábamos... ni siquiera un reconocimiento como institución... y ha sido con bombos y platillos para la otra institución educativa y nosotros nada entonces ¿Por qué?... bueno pero no trabajamos por el reconocimiento, trabajamos por nuestras niñas y nuestras niñas ya no están dando muchos logros entonces ya las felicitaciones...” (18- Directora)

Compromisos y acciones de cambio

Como tendencia general, de acuerdo a la información registrada en las entrevistas, luego de conocer los resultados en cada IE, se generan compromisos y se despliegan acciones que involucran a varios miembros de la IE. Entre las acciones que más frecuentemente se reportan están las siguientes: padres de familia que se comprometen a apoyar en casa y a participar de las reuniones a las que son convocados; docentes que programan reuniones mensuales de trabajo, entre ellos y/o con PPF; y, sesiones de reforzamiento dirigidas a los estudiantes:

“... los padres se comprometen en ayudar a los niños en las tareas que se les deja a los niños en casa, se comprometen en estar con ellos apoyándolos en todo momento, venir a las reuniones que se plantean en el colegio. En sí, ese es el compromiso del padre. (¿Cumplen...?) Bueno, la gran mayoría, no todos, pero sí la gran mayoría, porque a veces los papás trabajan, no están aquí, no viven con ellos- como le digo, hay problemas disfuncionales... pero la gran mayoría sí se compromete, está en las reuniones” (20- Docentes grados posterior 2015)

“Este año nosotros por el compromiso de toda la comunidad educativa tenemos una reunión mensual para realizar esos informes y ya está ahí en el cronograma indicado en qué fechas nos vamos a reunir... los docentes y padres de familia, una vez por mes... Está funcionando, sí.” (17- Director)

“... ahora tuvimos una reunión para trazar una actividad con la subdirectora que es "adoptar a otros niños" que quiere decir que de otras aulas -que tienen y siguen teniendo ese problema-

tener el compromiso de trabajar con otros niños de otras aulas y enseñarle fuera de nuestra hora y actividad, es una actividad que nació frente a la necesidad...” (7- Docentes grados evaluados)

“...el año pasado, una institución educativa, Víctor Raúl Haya de la Torre de Pichanaki, a partir de los resultados que tuvo en la ECE se organizaron como institución y, focalizando a los estudiantes que tenía bajo nivel, se encargaron... los profesores colaboraron con reforzamiento. Eso nació por iniciativa de ellos mismos, por el compromiso que tienen para que se mejore”. (13- Especialista UGEL)

De acuerdo a las referencias dadas, pareciera que se activa un sentido de trabajo en equipo y se fortalece la cohesión institucional, especialmente entre docentes; y se aprecia también la participación, en algunos casos, del gobierno local:

“... Los profesores tienen ahora más preocupación por elevar el nivel y eso me parece está bien, nosotros también en el área de matemática por ejemplo hemos implementado un proyecto para que los estudiantes mejoren, fuera de los talleres de los sábados, nosotros hemos hecho un convenio con profesores egresados de la universidad y estamos haciendo de forma auto financiada con los chicos que quieren reforzamiento... nos hemos enfocados en los chicos de primero y segundo año... reforzarlos, tener una prioridad en el desarrollo de su razonamiento...” (6- Docentes grados posterior 2015)

“Maestros más comprometidos con su trabajo... Los acuerdos se realizan desde la Jornada de Reflexión y se mantendrán en el tiempo. Necesitamos mejorar los resultados.” (7- Subdirectora de IE)

“En una UGEL, al ver que los recursos no eran los suficientes, generaron con los docentes que se comprometieron para generar mejores relaciones de materiales para los estudiantes, además de lo que proviene del ministerio, algunos adicionales... Este año también están realizando de modo semejante, pero ya con el apoyo del gobierno local” (19- Director DRE)

Con respecto al cumplimiento de estos acuerdos, hay los dos tipos de respuestas: quienes declaran que estos compromisos se concretan y quienes señalan la existencia de limitaciones que impiden o debilitan el cumplimiento de lo acordado:

“¿Resultados? Todavía. PFFF no asisten a convocatorias, los estudiantes faltan al reforzamiento, más problema con los PFFF... los docentes evalúan no como lo hace la ECE, lo hacen como tradicionalmente han trabajado. Estas acciones se deben mantener en el tiempo, haciendo uso de las horas adicionales, mientras existan será sostenible, hay docentes comprometidos que dan su tiempo aparte de las horas pagadas, poco a poco se va incrementando ese grupo.” (12- Directora de IE)

“Por el tiempo de repente (...) muchas de las que nos hemos comprometido no se están llevando a cabo”. (17- Docentes grados previos 2016)

“Las acciones que surgieron se desprenden de los compromisos que firmamos todos y que se encuentra en el acta de compromisos. Actualmente sí se vienen cumpliendo, incluso aquellos que demandan horas extras no pagadas por parte de la profesora de 2° grado, la cual hace visitas aleatorias a las casas de los padres para ver si están cumpliendo sus deberes.” (Director-9)

“Sí, tuvo efectos porque una madre de familia tomó la palabra dando aliento a los padres de familia diciendo que si bien no tenemos "fortaleza" tuvimos 2 alumnos que salieron bien, en el otro colegio todos salieron jalados. Si este año ponemos un poquito de fuerza, podemos mejorar.” (9- Docentes grados evaluados)

De esta manera, no es posible establecer hasta qué punto dichas acciones configuran procesos sistemáticos de movilización, con objetivos precisos y mecanismos de seguimiento; o son reacciones espontáneas generadas por el entusiasmo y la preocupación. No obstante, es evidente que la ECE es un hito en la dinámica escolar, cuyos resultados son esperados por la comunidad educativa, influyen en el clima institucional y desencadenan acciones de gran potencial en una perspectiva de mejora y transformación, como se espera.

Su efectividad y sostenibilidad dependerá de cuán sólidas sean las IIEE en la planificación e implementación de dichas acciones. Es también cierto que el impacto de la ECE no se explica sólo ni aislado en el tiempo, dado que luego de una década de aplicación, se vienen generando mecanismos y herramientas cada vez más pertinentes para su entrega, análisis y difusión; así también, en los últimos cinco años desde el MINEDU se han desplegado medidas que suponen el uso de la ECE, como son los Compromisos de gestión escolar (normados anualmente en la Directiva del año escolar).

El Bono escolar es otra medida que tendría un efecto concurrente, aunque la referencia que sale en las entrevistas es menor a la que se hubiera esperado y no siempre percibida de manera positiva.

Formulación de objetivos y acciones en instrumentos de gestión

De acuerdo a los entrevistados, los objetivos y acciones propuestas para mejorar los aprendizajes suelen ser incluidos en sus herramientas de gestión, donde el que más se menciona es el Plan anual de trabajo (PAT), a veces llamado también como Plan de mejora (PATMA).

Sin embargo, se señala que la información sobre los resultados llega después del ciclo de planificación, lo que es una limitación para su trabajo:

“...Nosotros necesitamos eso pero en Enero, no ahora porque en menos de 6 meses no puedo elaborar algo real.” (4- Director de IE)

“No para la planificación, porque se conocieron a destiempo, pero sí para la reformulación del PAT.” (7- Subdirectora)

“Antes de iniciar el año se realizó una Jornada para la Planificación y programación 2016, aquí se consideró la información de resultados 2014, ya que no se contaba con la 2015.” (14- Director)

Es importante clarificar que estos testimonios hacen referencia a los informes que llegan en físico, pues, como ya se señaló, hay un uso importante de SICRECE que posibilita acceder a la información de manera más oportuna y a nivel nacional.

En este, y en otros aspectos vinculados a la planificación, los entrevistados refieren a los compromisos de gestión escolar como el marco en el cual se da el uso e inclusión de los reportes en el proceso de planificación, lo cual facilita una mirada más institucional al proceso de mejora:

“En uno de los compromisos del PAT, los resultados de la ECE es la base y eso se incorpora en los planes de todo el año, para mejorar. Nosotros monitoreamos que los directores hayan puesto esto, en el PAT y vemos su cumplimiento.” (7- Jefe UGEL)

“En el PAT, en el Compromiso 1 de Gestión Escolar: Logro de aprendizajes de los estudiantes, en el indicador 2. Los estamos implementando desde el año pasado, y desde mayo en las Jornadas de Reflexión los docentes lo implementan.” (7- Subdirectora de IE)

Los objetivos y acciones incorporadas son básicamente de naturaleza pedagógica y están centradas en docentes así como en estudiantes, y se dan tanto a nivel de institución educativa como de instancia descentralizada de gestión:

“Los objetivos principalmente van primero por el tema de docentes... reconocerlos, generar en ellos una actitud positiva hacia el trabajo que están realizando, capacitarlos a través de un plan bastante sostenido de capacitación; a los directores, de igual modo, seguirlos empoderándolos en el tema del liderazgo pedagógico, por esa razón ya estamos a punto de iniciar un plan de capacitación con el 100% de directores.” (19- Directora DRE)

“Objetivos: Mejorar la didáctica de ambas áreas (comunicación y matemática) en el encuentro con los niños, y hacer más enriquecedora la actividad de aprendizaje, con situaciones reales y significativas.” (14- Director IE)

“Las medidas responden a las dificultades que han sido detectadas, entonces en el plan se hace énfasis en el trabajo colaborativo de los docentes, en la motivación de los estudiantes y los padres de familia, en el acompañamiento para que los chicos que no tienen deseos de superación tengan proyecto de vida.” (6- Subdirectora IE)

“Hemos puesto en el PATMA para trabajar más en comprensión en lectura, para quedarnos en la tarde para hacer reforzamiento con los niños que se encuentran bajos.” (10- Directora IE)

Se observa también, con cierta recurrencia, que los objetivos y las acciones que son propuestos tienen una fuerte orientación a la búsqueda de mejores resultados en la ECE como fin principal, es decir, la atención a los procesos pedagógicos estaría en función a obtener mejores puntuaciones en la evaluación, dejando una atención más marginal al aprendizaje de los estudiantes:

“Uno de los objetivos es lograr y mejorar para subir ese porcentaje, en que sí nos hemos mantenido, subir un 2, 3 o 4, todo en base al cumplimiento. Hemos presentado el Plan de Mejora frente a esto, para que el niño que tiene problemas suba.” (7- Equipo organizador)

“Lo usamos para el establecimiento de metas, por ejemplo. Crudamente la ECE te dice cómo y dónde estamos. Con cifras redondas. Entonces surge la idea de ver cuánto se puede incrementar el monto, cuánto podría cambiar. Tenemos que monitorear nosotros el cumplimiento de los compromisos.” (2- Director IE)

“Enfatizar los aspectos en los que no hemos tenido resultados óptimos... nos gustaría que los resultados sean aún más detallados, por ejemplo que nos alcancen en el 2017 por estudiante, por área, por pregunta, para decir "en gramática, la mayoría ha salido mal", entonces haríamos una retroalimentación.” (15- Directora IE)

Cabe reiterar que se trata de una situación registrada en los casos entrevistados, de ningún modo generalizable y, menos aún, atribuible o promovido por la ECE.

En ciertos casos, no tan frecuentes, se encuentra una respuesta más sistémica que lleva a definir objetivos para distintos aspectos, evidenciando una mayor comprensión de la complejidad del proceso:

“Talleres con los especialistas para que ellos los hagan también con los directores y ellos con los profesores. También talleres con los profesores que no reciben acompañamiento de los programas: soporte pedagógico y ASPI en primaria y también con los de secundaria, cubren a las UGEL fortaleciendo a los profesores... que se haga el plan de mejora local: qué se va a hacer, de qué forma van a monitorear a los profesores sobre el cumplimiento de su trabajo y sobre las estrategias de trabajo con la ECE y los compromisos de gestión escolar... que en las 11 UGEL se evalúe cuánto se ha logrado, qué han hecho por ej. las ugeles (sic) que han salido mejor, qué estrategias han tomado por ejemplo, el año pasado, para que el resto tome estas medidas. .. En el 2do monitoreo por ej. se ha visto de qué manera planifican los docentes su programación

curricular, si trabajan las rutas si usan el material dotado por MINEDU o el que ellos hacen y esto se hace en cascada, por ejemplo el especialista de DRE acompaña al de UGEL para ver cómo asesora al director y el director cómo lo hace con el profesor de aula... con directores de ugeles para ver cuál es su realidad en 2015 y a partir de ahí reflexionar para tomar medidas correctivas, acciones inmediatas... En una segunda oportunidad se ha llamado a los DGP y especialistas para buscar estrategias de trabajo... No solo los pedagógicos también con los administrativos (dotación de materiales), es toda una cadena...". (11- Director DRE)

Con respecto al tipo de herramientas consideradas, como ya se señaló, se trabaja tanto con las pedagógicas como las de gestión, aunque también se menciona el Proyecto educativo institucional (PEI), estableciendo una articulación entre cada herramienta con objetivos propios. También se evidencia una vez más la función que cumplen los compromisos de gestión como marco que orienta y refuerza el uso de los resultados de la ECE y, por consiguiente, de la información proporcionada por los reportes:

"En el PEI hemos plasmado estos objetivos y acciones de mejora. Lo trabajamos el director junto con todos los docentes. Modificamos lo planificado, actividades, de acuerdo a los resultados y si tiene resultados". (8- Directora de IE)

"(en) el PATMA están articulados al PEI, algunos no los están articulando, pese a que la orientación dice que debe estar articulado al PEI y también articulados a los resultados de la ECE (referencia a Compromisos de gestión). Algunos no lo están haciendo, entonces lo analizamos y en muchas ocasiones devolvemos porque no están articulada al PATMA; a las políticas regionales y nacionales." (5- Jefe UGEL)

En el ámbito pedagógico también se encuentran referencias al instrumento de programación curricular como herramienta en la cual se incorporan acciones y decisiones basadas en los resultados de las evaluaciones y sus reportes:

"Tiene que ser pues en el Proyecto Curricular. Lo hacemos desde que empezamos nuestras Jornadas de análisis, plasmamos todas las sesiones de mejora de manera muy específica en los instrumentos de cada profesor, las mismas programaciones y en las unidades, es en el quehacer cotidiano de los profesores. Está a cargo de las coordinaciones, y lo implementa cada profesor. Nos va bastante bien no hemos tenido dificultades". (15- Directora de IE)

En algunos casos, su inclusión parece ser una rutina formal que se limita a tener los instrumentos listos; no obstante, lo más frecuente ha sido encontrar testimonios en los que hay –al menos declarativamente- la intención de hacer de estas herramientas, específicamente de la programación curricular, un proceso de orientación y revisión continuos, esto se encuentra a nivel de IE como de UGEL:

"... a nivel de la institución hacemos nuestra programación conjunta, todos. Ya tenemos una programación para el año, pero a partir de eso mensualmente todos nos reunimos un día, trabajamos, qué aspectos vamos a trabajar, calendarizamos al mes y eso trabajamos. Y vemos de que las recomendaciones que están dadas ahí en el cuadernillo Y cómo será la lectura, el tipo de lectura, esas cositas también lo enfatizamos en el proceso didáctico especialmente en el área de comunicación." (16- Docentes grados previos 2016)

"Los resultados de la ECE son como un diagnóstico, y a partir de ello es que genero los objetivos del plan y generamos diferentes formas de intervención con las GIAS y ponemos metas altas. En cuanto al plan de monitoreo, se le da mayor cantidad de monitoreo y acompañamiento a las IE que obtuvieron puntajes bajos." (7- Especialista UGEL)

“Nosotros evaluamos durante el año el cumplimiento del PATMA y los compromisos que se cumplen. Tenemos mucho cuidado en programar las sesiones de aprendizaje en el PATMA.” (9- Jefe UGEL)

“Tenemos en el PCI, en las programaciones, figura en la parte delantera de todos nuestros cuadros, en cuanto a la ECE íntegramente a trabajar, aparte la noción de cada grado también con sus metas y también teniendo de referente la ECE. Todas las programaciones vienen así, y ese es el formato que nos da la UGEL.” (20- Subdirectora)

Señalamos que es una inclusión formal porque la información sobre los resultados llega en forma tardía respecto al momento en que se formulan o debieran formularse estos planes (PAT principalmente), debe ocurrir antes del inicio de año escolar incluso es preferible a fines del año anterior.

Así, de manera general, se puede sostener que se han encontrado usos de los resultados de la ECE en los procesos de planificación institucional, curricular (IE) y hasta en los planes de monitoreo que se generan en las UGEL. Estos resultados son incorporados como punto de partida o diagnóstico y sirven principalmente para el establecimiento de metas y señalamiento de acciones. Lo anterior se puede realizar o no en base a los reportes y ocurre en el marco de los compromisos de gestión.

Por otro lado, hay menor evidencia de uso de los reportes para esos fines, no obstante es posible inferir que tal información sea usada para fines de programación curricular y planes de mejora, si se tiene en cuenta que para estos procesos se requiere alcanzar cierta comprensión de los aprendizajes esperados y dificultades detectadas. Por ello sostenemos que los reportes pueden estar siendo usados para estos fines.

Sin embargo, no es posible sostener si se trata de un uso formal de la información, como dato a ser incluido; o si hay una real utilización para la mejora de los procesos de aprendizaje.

Trabajo colaborativo entre docentes

Algo más de la mitad de directores, docentes y equipo organizador señala que el trabajo colaborativo es una práctica habitual en las IIEE, independiente de la ECE. Las razones, formatos así como la periodicidad de tales reuniones, son diversas. Se han encontrado desde reuniones semanales e incluso diarias (en IIEE pequeñas), hasta trimestrales, pudiendo darse por ciclos o niveles.

“Sí... todo es en coordinación, en grupo... desde que hacemos nuestro proyecto institucional, todo desde ahí, todo lo hacemos juntos, todo el colegio, la sesión de clase sí es individual.” (7- Docente grado evaluado)

“Como somos poquitos, siempre trabajamos juntos. Coordinamos todos los días.” (4- Director de IE)

“El trabajo entre los docentes siempre ha sido colaborativo. Cada quien hace su graduación, en primer grado es más simple, luego se hace más complejo. Nos reunimos una vez al mes, para programar una unidad, así. Los profesores me ayudan porque tengo el grado más crítico, vemos qué estrategias podemos hacer y eso. Con la profesora Isabel sólo hay dos niños que no están leyendo, ella me trae a 4 alumnos para ir viendo qué estrategias de primer grado pueden captar mejor”. (9- Docente grado previo 2016)

En cuanto a las razones y objetivos de tales reuniones, las respuestas son también diversas, donde principalmente se han encontrado los siguientes: la programación curricular (reuniones mensuales generalmente), acompañar avances de los estudiantes, preparar entrega de libretas, así como para resolver problemas que se presentan. En este marco, el análisis de la ECE es un tema de agenda como otros, el cual es abordado cuando llegan los resultados, focalizando la atención en los grados involucrados:

“Cada bimestre nos reunimos en general de todas formas y antes de la entrega de libretas en si un día antes no reunimos para ver los informes, después de la entrega de informes para ver el trabajo que se va hacer en el siguiente bimestre y cuando sucede algo también los mando a llamar...” (21- Directora)

“Nos reunimos dos veces al mes, primero vemos las debilidades de nuestros alumnos, después para programar nuestras actividades del mes... Y otra parte es para ver los procesos de matemática y comunicación (ECE). No nos reunimos con los maestros de secundaria, pero nos reunimos para discutir estrategias.” (5- Docentes grado evaluado)

Asimismo, se menciona que hay una mayor intensidad de las reuniones como resultado de otras medidas de MINEDU: los compromisos de gestión y las estrategias de apoyo pedagógico al docente (soporte, acompañamiento, ASPI):

“... Mira no necesariamente por la evaluación censal sino también a partir del Ministerio se adopta los 10 compromisos, ahora ocho compromisos. Entonces en relación a todo ese cambio que se está dando ya no hay un individualismo, el trabajo es colaborativo, es trabajo en equipo, es trabajo por la institución, por la imagen y por nosotros mismos también porque queremos desarrollarnos como profesionales a carta cabal... y sobre eso también está la evaluación censal.” (16- Docente grado previo 2016)

“Tenemos actividades donde participan todos los docentes, el "Día del Logro", actividades de fechas cívica, talleres curriculares. En las reuniones de los profesores a veces sale lo de la ECE como punto de referencia, otras veces conversamos de las actividades de las fechas cívica, además de las dificultades en el avance pedagógico y buscamos el por qué...” (5- Director)

Las citas dejan ver que la noción de trabajo colaborativo es bastante laxa, incluyendo reuniones programadas de trabajo en conjunto para planificar y revisar avances las sesiones de aprendizaje y avances de estudiantes, así como reuniones espontáneas para resolver problemas o situaciones diversas.

Un segundo grupo de respuestas indica que la ECE ha dinamizado e incrementado los espacios ya existentes de trabajo en equipo, incluso algunos agregan que los documentos en los que se presenta sus resultados aportan de manera especial. En un extremo de esta situación, el análisis de resultados ECE tiende a acaparar la agenda de las reuniones cada vez más desplazando otros temas o necesidades:

“Los resultados están contribuyendo, ese manual que ustedes mandaron de la jornada de Reflexión los pasos son muy acertados, pero yo pienso que eso debemos hacerlo en marzo y para ello los resultados deberían llegar en febrero. Entonces el primer día de clases esos resultados se mandan a planificación, así se podría a hacer.” (6- Subdirectora)

“Si, vemos que ahora hay muchas IE comprometidas que desde el Director asistan a talleres, creo que es una práctica frecuente. Antes también había talleres, pero ahora gira en torno de la ECE y eso ha aumentado la práctica. Lo de bueno es que ahora no es que preocupe los buenos resultados, sino que los niños aprendan. Si es necesario reunirse con los grados evaluados para que conozcan cómo están los niños y ver los planes de mejora.” (7- Coordinador de soporte pedagógico)

Asimismo, algunos docentes y, principalmente, los especialistas de las DRE y UGEL y Coordinadores de soporte pedagógico, señalan que el trabajo colaborativo se ha visto incrementado y asocian este hecho al incentivo del Bono por desempeño, aspecto que no sale en las entrevistas a directores ni a docentes:

“Se ha incrementado, al menos para mí... Me ha motivado porque muchas veces en la reunión decimos; “se da una buena evaluación censal y los alumnos logran el logro destacado o el puntaje

que requerimos, entonces el bono escuela va a ser para todos". Entonces, todos tenemos que apoyar. Todos tenemos eso en la cabeza ¿no? Que va a ser para todos entonces vamos a apoyar. Y de ahí que se incrementa. Falta un poco, nos molestamos por algo ¿no?" (17- Docente grado previo 2016)

"Sí han tomado conciencia con estas ECE, antes eran individualistas. Ahora con el bono escuela se ha incentivado... Deben reunirse todos los docentes, porque en equipo salen mejor no deben dejar el trabajo a uno, el incentivo es para todos el esfuerzo debe ser de todos". (12- Coordinador de soporte pedagógico)

De otro lado, hay un grupo menor que indican que el trabajo colaborativo o en equipo no es una práctica frecuente debido a una serie de limitaciones tales como el exceso de trabajo, el pequeño número de docentes, así como estilos y caracteres particulares de docentes que evitan el trabajo en equipo:

"Tratamos en lo posible, pero por los horarios no podemos, incluso tenemos los GIAS, tenemos las capacitaciones de la UGEL, las sesiones y materiales que tenemos que hacer cada día, estamos copados netamente de trabajo." (7- Docente grado previo 2016)

"... mire como quiera que somos (...) una por grado; casi poco, a veces sí trabajamos lo que es el, el ciclo, quinto y sexto, eso sí, quinto y sexto sí pero... no tenemos reunión pero sí aprovechamos un recreo, aprovechamos... momentos que estamos: eh, tú que estás haciendo mira este tema es el mismo. Y así lo conversamos, en prácticas..." (17- Docente grado posterior 2015)

"No mucho, no trabajan grupo. Hay que promover el trabajo en equipo. Los profesores están muy individualizados. Nuestro programa si promueve el trabajo en equipo. El logro de los alumnos, es el aporte de todos. El motivo es que los profesores se conforman, "si ya tengo mis estudiantes, ya para que más". Tal vez otro hecho es que los profesores solo acuden por 05 días y se acabó la jornada. No hay más interés que cumplir las horas de trabajo impuestas". (2- Coordinador EIB)

Padres de familia implementan recomendaciones

El rol de los directores en este proceso es coordinar la entrega de reportes a los PPF pero quienes lo efectúan son los docentes. Los directivos tienen una información general del proceso, y en algunos casos acompañan la entrega visitando cada aula y saludando a los PPF, felicitándolos por su asistencia. De acuerdo a sus reportes, se sigue parcialmente el protocolo de la jornada, y los momentos que regularmente se dan son el informe general de resultados y el pedido de firma de compromisos. A veces se usa material de apoyo (papelotes) o básicamente se les explica los resultados, y en el caso de las IIEE EIB, se les habla en su lengua materna.

Las reacciones que se registran varían de acuerdo a los resultados. En los casos en que los resultados son positivos hay expresiones de satisfacción y felicitación a docentes pero en los casos en que los resultados son bajos –situación más frecuente- se registran sentimientos de vergüenza y culpa; luego se induce a que asuman su responsabilidad y compromisos:

"Esperemos que esa culpabilidad que el padre siente se transforme en un compromiso concreto. Que no quede en lamento, nada más." (2- Director IE)

"En síntesis, los padres se mostraron avergonzados y luego medianamente comprometidos para sacar adelante a sus hijos. En las reuniones siempre hay padres caseritos, que siempre vienen. Son los comprometidos. Los otros no se dejan ver. Creo que la mitad de padres son los comprometidos." (2- Director)

Los docentes, al ser quienes se encargan de informar directamente a los PFFF, brindan mayor detalle. De acuerdo a sus referencias, las reuniones tuvieron una alta asistencia, mayor a la que se suele dar ante otras convocatorias debido a que se les indica que es para darles a conocer los resultados de la evaluación y esto genera una mayor preocupación. De otro lado, también refieren que esta alta asistencia no se concreta necesariamente en compromisos a seguir posteriormente:

“Les decimos “vamos a conversar del avance de sus hijos” así obtenemos su atención, los padres solamente cuando escuchan problemas, vienen sino, no vienen. El porcentaje de interés... entre 6 y 7 por cada 10 alumnos”. (2- Docente grado evaluado)

“Participó el 99% de los padres de familia, pero sólo un 10% se ofreció como voluntario para actividades concretas”. (9- Docente grado evaluado)

Hay quienes reconocen el aporte de los padres de familia, cuando éste se concreta en aspectos materiales; no obstante, al mismo tiempo se mantiene la tendencia a cuestionar su dedicación, poniendo en duda su capacidad de aporte y en casos extremos se les responsabiliza (culpabiliza) de los resultados.

“De todos los padres la mayoría se ha preocupado por entender los resultados que sus hijos porque se veía en sus gestos, querían apoyar porque han apoyado en distintas cosas, han construido dos aulas y una cocina sin apoyo de la UGEL, sólo los padres” (9- Docente grado evaluado)

“En general los padres no se comprometen con sus hijos, ya que ni siquiera están en casa. En otros casos, ambos padres son monolingües o analfabetos y no pueden ayudar a sus hijos aunque lo deseen.” (13- Docente grado evaluado)

“Una decepción... Y usted sabe, como le vuelvo a repetir, ellos no tienen la culpa... Pero en este caso yo les he aclarado que sí, ellos no han puesto de su parte. Ya como profesora de este año les he dicho que sí ellos tienen...hasta el 80% son culpables ¿por qué? Porque no se han dedicado al niño. Cualquier error que tenga el niño o venga aquí con algo que no es positivo es de hogar... A veces aquí se le enseña tanto, llega al hogar y viene nuevamente con esos malos hábitos. Entonces quien tiene la culpa son ustedes, nosotros solamente reforzamos a lo que ya ustedes han dado”. (17- Docentes grado evaluado)

En cuanto a los compromisos, usualmente se les pide que asistan a las reuniones y que hagan seguimiento a las tareas que se les dejan a sus hijos.

Un patrón encontrado en los entrevistados es la afirmación de que los padres de familia que más asisten a las reuniones, participan y, por lo general, tienen a sus hijos con mejores resultados.

En las entrevistas realizadas a los padres de familia, los entrevistados son en su mayoría aquellos que han asistido a las reuniones de presentación y lo que más recuerdan de éstas son las recomendaciones dadas por los profesores para apoyar a sus hijos, más no así (o lo evocan con mucha dificultad) las sugerencias contenidas en los reportes (en más de un caso no recordaban el reporte hasta que se les muestra). Frente a las recomendaciones, se las atiende en la medida en que las perciban accesibles, no así cuando éstas demandan un nivel de conocimiento que varios padres sienten no poseer:

“(Nos piden) de que nosotros como padres, ayudemos, para que nuestros hijos sean responsables. Yo estoy de acuerdo con esas recomendaciones... No creo que nada sea difícil, todos queremos que nuestros hijos salgan adelante. Ahí estoy yo como padre para ayudarle y practicar la tabla de multiplicar... haciendo seguimiento.” (5- PFFF)

"(La jornada) nos hace reflexionar, con esos censos, para poner más de nuestra parte: Al llegar el niño a casa no ver que deja su mochila y punto, hay que preguntarle qué ha hecho hoy, qué tarea, qué cosas ha avanzado, y ayudarlo en sus tareas..." (7- PFFF)

"...cómo enseñar al niño a leer, cómo se le debe apoyar, cómo preguntarle: "que has entendido, qué dice la lectura". Si ha comprendido me va a contestar, la recomendación es que lea y comprenda. En matemáticas nos recomiendan que resuelvan problemas, sumas, restas. A veces hay familias que no saben y se apoyan en otros padres que sí saben, vienen a mi casa por ejemplo y les explico... Las recomendaciones que son más difíciles de cumplir es que algunos padres no conocen sobre (eso)." (9- PFFF)

De otro lado, en la jornada usualmente también se señalan recomendaciones que podrían interferir en las relaciones entre padres e hijos y/o demandan más allá de lo esperado del rol parental:

"Nos recomiendan estar permanentemente con ellos, controlar el internet, el uso del celular... Algunas veces es difícil por el tiempo, pero lo hacemos. Hemos tomado la decisión de tener un profesor particular. En mi caso, mi esposo es contador y lo apoya en matemática, y yo lo apoyo en comunicación... buscamos en YouTube, por decir ahora le han tocado ángulos notables, para ayudarlo yo tengo que entender." (15- PFFF)

"...hay por ejemplo algunas cosas de matemática que a mi hijo no le entiendo pero que él, gracias a Dios, él sabe resolver, yo solo me paro y miro y sé que está resolviendo, entonces está bien lo que está haciendo y ahí yo misma también voy aprendiendo, pero sí, cada vez avanza más y ahí sí hay dificultades para apoyarlo..." (21- PFFF)

Finalmente, esta tendencia a responsabilizar a las familias es claramente mayor ahí donde los códigos culturales son distintos (rural, EIB), y en ciertos casos, es asumido como tal por los padres de familia.

"Nosotros padres de comunidad, sabemos que nosotros tenemos la culpa de cómo están nuestros hijos, queremos apoyarlos, debemos apoyar papá y mamá, aunque sea con unas palabritas... Es la primera vez que a nuestra comunidad Shimapango, nadie viene aquí. Lleve usted señorita el saludo de los Mashiguenga a los Señores del Ministerio de Educación, estamos muy agradecidos porque usted, muchas gracias de corazón, ha venido aquí a ver nuestra realidad a ver a nuestros niños y esperamos que no sea la última vez". (24- PFFF)

Acompañamiento pedagógico del director

Los directores entrevistados reportan, en su mayoría, realizar actividades de monitoreo y/o de acompañamiento pedagógico a los docentes de sus IIEE; acciones que varían en frecuencia y procedimiento de acuerdo a circunstancias diversas como el tamaño y tipo de IE, el tiempo disponible o sin que medie un criterio en particular. Así, se reporta la realización de estas acciones de manera trimestral, bimestral, una vez al mes o "en cualquier momento", cuando se entiende como una actividad que no requiere ser planificada y/o porque no se cuenta con suficiente tiempo para ello, por tener sección a cargo en el caso de IIEE multigrado:

"Mientras yo me hago cargo de mi sección, no puedo ir al otro salón para hacerle un acompañamiento... entonces a veces voy así a la volada. '¿Qué estás haciendo? Ah ya, mira, puedes hacerlo también así, agrégale esto', o en las mañanas voy viendo las sesiones a la hora que entregan... pero me resulta bastante difícil tener una sección a cargo, porque si no fuera por eso estaría trabajando con ellos conjuntamente." (16- Directora de IE)

La mayoría de directores reconocen que el monitoreo y acompañamiento son dos actividades con objetivos y de naturaleza distinta, donde su noción de monitoreo es bastante más precisa que la de acompañamiento.

Sobre este último, parece no haber una noción unívoca ni claridad sobre su naturaleza formativa, percepción que es compartida también por los docentes:

“Sabemos que monitoreo y acompañamiento son dos cosas diferentes. Monitorear es observar cómo está el docente, cómo está trabajando. El acompañamiento, se dan orientaciones si de repente le faltó algo, decir que le faltó o “qué tal si haces eso” o “mañana aplica esto”. Entonces estamos haciendo monitoreo y acompañamiento. Lo hacemos según nuestro Plan de supervisión.” (24- Director)

“El monitoreo va más en el ámbito técnico pedagógico, en aula estoy 30 minutos, a veces una hora, a veces me quedo un poco más. Trabajo con una lista de cotejo, anoto observaciones y luego conversamos y voy dándoles pautas. Cuando encontramos dificultad les recomiendo. El acompañamiento, va más en el ámbito del coaching educativo, dialogar con ellas y conversar. Se da en cualquier momento.” (14- Subdirector)

“El Sub Director bimestralmente nos monitorea, la directora nos visita, supervisa desde fuera del aula, nos mira. Al menos una vez por bimestre. El subdirector ingresa a aula y se puede quedar todo un día. Tiene una ficha de monitoreo. Siempre anda con sus sellos, y firma los cuadernos de alumnos y profesores. Nos devuelve la ficha de monitoreo llena con sus recomendaciones.” (14- Docente grado evaluado)

La poca claridad con respecto a la función formativa del acompañamiento parece ser una limitación importante y, como se evidencia en las citas, reduce estos espacios a momentos de diálogo espontáneos, sin propósitos ni acciones sistemáticas formativas.

No es muy claro el efecto que ha podido tener la ECE y sus reportes en el desarrollo de estas acciones, porque no hay declaraciones explícitas al respecto, sin embargo, al ocurrir –el monitoreo y acompañamiento– en el marco de los Compromisos de gestión escolar, está establecido el uso de la ECE como insumo para el primero de estos compromisos: el Progreso anual de los aprendizajes de los estudiantes de la IE. En lo que parece influir la ECE es en la frecuencia de visitas que reciben los docentes de los grados que serán evaluados:

“La frecuencia del monitoreo en forma general es mensual y en los docentes de segundo es casi... voy de dos a tres días, voy un momentito ahí a modo que voy a entregar un documento, “Y cómo está” “¿Qué están avanzando?”, sigan no más, los dijo, los miro... por qué no has hecho esto de acá... entonces, así.” (20- Directora IE)

Se hace uso de una gama diversa de herramientas en el monitoreo y/o acompañamiento, siendo que las más frecuentemente mencionadas por los entrevistados son la Ficha de monitoreo entregada por MINEDU - valorada porque enfatiza aspectos pedagógicos-didácticos- y fichas entregadas por su UGEL (podrían ser la misma sin embargo en las entrevistas son mencionadas como “la Ficha de la UGEL”). Otras herramientas mencionadas son los Cuadernos de campo, listas de cotejo, Ficha de observación general y ficha de observación específica.

Es posible que cada herramienta sea parte de una estrategias de acompañamiento como el soporte polidocente, rural o EIB, pero ello no se especifica en las entrevistas. Tampoco hay referencia alguna respecto a haber sido capacitados en el uso de los instrumentos, salvo en un caso (IE parroquial) porque se cuenta con un apoyo contratado en forma particular:

“La fortaleza que tenemos ahorita en la primaria es que tenemos un acompañante también pedagógico, técnico... en forma particular... eso nos ha servido como para poder también nosotros conocer técnicamente como se realiza ese tipo de trabajo porque yo tengo que reconocer que es una carencia de parte mía para poder hacer el acompañamiento entonces ya

viene en forma técnica, nos cruza toda la información "esto es así, esto es así"... pasa para el nivel secundaria a partir del mes de agosto" (18- Directora)

También hay casos en los que no se usa herramienta alguna de apoyo al monitoreo y/o al acompañamiento.

"No hay un protocolo para estas reuniones, así es más rápido, no tenemos mucho tiempo. Ahora el director está más preocupado y nos facilita el trabajo." (9- Docente grado evaluado)

Mientras que las acciones son realizadas por el director en la IIEE multigrado, se ha encontrado que en las IIEE polidocentes las acciones son realizadas mayormente por el subdirector, a la cual se le atribuye un rol más pedagógico mientras que la dirección es vista como instancia de gestión más institucional. También se menciona la participación de coordinadores de área, así como de las UGEL y del MINEDU, adicionales a las que realiza la propia IE, situación frente a la cual los docentes expresan incomodidad:

"El director no entra a monitorear, pero sí entra a las clases y está pasando a veces. No nos monitorea como la UGEL que viene a nuestras aulas y se sientan todo el santo día y al final de la sesión nos indican en qué hemos fallado. No nos sirve tanto lo que nos dice la UGEL, más me valdría que me den una clase modelo." (13- Docente grado previo)

"El Subdirector monitorea y realiza acompañamiento de forma ocasional, en este caso se sienta en la parte trasera y comienza a observar la didáctica de las clases, el comportamiento de los alumnos, al finalizar realiza una retroalimentación y nos comunica sobre algunas observaciones y sugerencias para mejorar en la dinámica escolar". (14- Docente grado previo 2016)

"...monitoreo del director una vez y de soporte vino ya dos veces... la frecuencia es mayor más que nada con este director es más exigente, hace seguimiento al cumplimiento, observa qué dificultades tienen los docentes. Hay más acompañamiento y monitoreo, monitoreo es trimestral... de soporte mensualmente... se facilita con la información de la ECE." (11- Docente grado previo)

"Sí, ellos intervienen (director), pero como tenemos el acompañante pedagógico se centran en lo que hacemos con la acompañante pedagógica, reciben los informes, o entran y nos preguntan, pero ya no como los grados superiores. Lo realizan mensual, usan fichas de desempeño. No hay dificultades, ya estamos acostumbrados... sólo cuando vienen los especialistas que piden documentos y no nos informan en las capacitaciones, salen nombres nuevos, hay constantes cambios y entendemos pero ellos vienen nos dicen 'no, no, no', eso nos incomoda porque vienen en horas de clase son 38 o 40 niños y tenemos que dejarlos a un lado para atender a la persona que viene, se arma un caos... deben ponerse de acuerdo, nos capacitan de una forma en enero y en marzo ya cambio todo y eso es negativo nosotros, estamos tratando de aprender de adecuarnos." (7- Docente grado previo)

Docentes buscan capacitarse

La mayoría de los directores de las IIEE entrevistados opinan que los docentes de sus instituciones tienen disposición a capacitarse porque buscan mejorar y porque necesitan especializarse (esto último sobre todo en el ámbito EIB). Señalan que su motivación es alta por lo que aprovechan las oportunidades que se presentan, no obstante, tanto directores como docentes lamentan la existencia de dificultades que limitan su participación tales como la distancia (IIEE ubicadas en ámbito rural), los horarios (fines de semana), así como disposiciones de MINEDU que generan superposiciones al mismo tiempo que desatención:

"... la última capacitación de primer ciclo, no pude asistir por esto del plan semáforo..." (7- Sub directora IE)

“Los profesores sí se involucran en las capacitaciones. Justo ahora tenemos una capacitación pero sólo está dirigida a los profesores de 2º, aún no está para los profesores de otros grados. Nosotros estamos abiertos a las capacitaciones sin embargo, nos pasa como mencionaba que dentro del mismo ministerio hay distintas indicaciones o sugerencias por parte de los capacitadores que hacen que nosotros no sepamos a quién hacerles caso. No se sigue una misma dirección o dentro del mismo ministerio, ‘no se habla el mismo lenguaje sobre un mismo punto’. (1- Docente grado previo 2016)

En términos generales, se constata interés de parte de docentes en ser capacitados que se ha visto incrementado a partir del mayor uso y difusión de la ECE. Otro factor que parece incidir en este mayor interés es el desarrollo de los diversos instrumentos curriculares que MINEDU viene produciendo en los últimos cinco años.

Según sostienen hay mayor interés y un incremento de capacitación en los grados que serán evaluados por la ECE, lo que es asociado también a que MINEDU centra sus acciones de soporte pedagógico en el III Ciclo:

“Hay interés en capacitarse pero a raíz de la ECE, hay mayor motivación para hacerlo... para nosotros es un reto que nuestros estudiantes mejores pues como publican tus resultado, nos sentimos directamente involucrados.” (6- Docente grado evaluado)

“... le han dado énfasis a III ciclo y tenemos capacitaciones para IV y V ciclo solo para el turno mañana, más no para el turno tarde (piden efecto multiplicador y no es lo mismo).” (7- Sub Directora)

“Si, se ve más en los docentes del tercer ciclo y justamente por la ECE, y creo que también por el bono que se da por asistir que sale de Soporte, pero para los otros grados no hay ese fondo y se dificulta, pero si hay una disponibilidad de seguir aprendiendo. Podríamos decir que la mayoría ha aumentado.” (8- Especialista UGEL)

Este incremento en la demanda va de la mano de la mayor oferta desarrollada, también en los últimos años, principalmente de parte de MINEDU, aunque no exclusivamente pues también se constata una oferta formativa de parte de las UGEL y de las IIEE.

A pesar de esta suerte de “explosión” de demanda, la cobertura sigue siendo insuficiente, más aún porque MINEDU tiende a focalizar su oferta en los grados a ser evaluados. Además, la calidad percibida es variable, quedando como una demanda clara el que se trate de capacitaciones aplicables al aula y que se responda efectivamente a las dudas y necesidades de los docentes para la mejora de sus prácticas pedagógicas:

“... nos hemos puesto metas para este año, para conocer nuevas estrategias de cómo enfrentar los problemas que tenemos en el aula, pero hacemos preguntas y nos dice ‘no está previsto’ y quedan sueltas cosas elementales, no satisface nuestras expectativas.” (7- Docente grado previo 2016).

De otro lado, observan también que algunas capacitaciones son poco pertinentes o más bien teóricas cuando lo que necesitan es un conocimiento aplicado:

“Yo diría que todos mis docentes necesitan una capacitación especializada. No una capacitación cualquiera. Nos falta prepararnos como especialistas bilingües... específicamente tener temas que van a ir al aula en la práctica, no temas teóricos que se le van a quedar al docente y no para mis alumnos... Todos los talleres a nivel bilingüe que participo y que veo, son teóricos. Yo digo que teórico no, sino todo lo práctico que, realmente, van a usar los alumnos” (23- Directora)

Hay un grupo menor de directores que tienen una percepción negativa de la disposición de sus docentes a ser capacitados, y según ellos, ocurre principalmente entre docentes nombrados.

Ubicar a los mejores docentes en años evaluados

En las entrevistas realizadas a los directores, éstos fueron preguntados por acciones relacionadas a los docentes con mejores desempeños, sin mencionar específicamente si éstos eran ubicados en los años evaluados. En las respuestas se recogen menciones al reconocimiento de los maestros, algunos casos de pasantías internas en las escuelas, mas no se menciona la reubicación de maestros para tener mejores resultados en la ECE.

Desarrollo de sugerencias pedagógicas en Lectura, Escritura y Matemáticas

De acuerdo a las entrevistas de los diversos actores, uno de los efectos de la ECE y los reportes es la decisión de incorporar estrategias pedagógicas en las áreas evaluadas. Esto se concreta en acciones de capacitación, de parte de la DRE, la UGEL o de la propia IE, para dar a conocer y aplicar estrategia, así como en la aplicación directa de las mismas:

“Hay todo un plan, donde las primeras sesiones han sido para dar a conocer los resultados que tienen nuestros estudiantes... para que el docente pueda, otra vez porque él ya lo sabe, pueda tener un conocimiento real de qué es lo que debe lograr el estudiante en cada grado... a partir de ese diagnóstico, ya los docentes saben en qué están mal sus estudiantes y se están aplicando ya estrategias para mejorar en los indicadores que están mal los estudiantes... los docentes asisten a las capacitaciones para reconocer cuáles serían las estrategias para ayudar al estudiante para arreglar los resultados y los indicadores que hemos evaluado.” (19- Directora DRE)

“... han habido capacitaciones especiales para mejorar los resultados de la ECE, con docentes de matemática y comunicación. Pero también con la EIB, se ha trabajado un plan especial para ellos. Se han propuesto estrategias a desarrollar en matemática y comunicación, a parte de la planificación y organización, se ha trabajado una ruta. Para ello hemos trabajado con dos especialistas que hay aquí en la UGEL, ellos son los que trabajaron con los docentes del nivel primario.” (10- UGEL Jefe)

Las estrategias aplicadas toman como fuente las recomendaciones que aparecen en los reportes, pero también en otros materiales entregados por MINEDU, principalmente las Sesiones y las Rutas de aprendizaje.

“Tomamos siempre como guía la información enviada por el MINEDU así como los libros, enciclopedias recibidas para la escuela.” (1- Docente grado posterior al evaluado en 2015)

“Me baso en el informe (reportes de la ECE) a nivel del país en lo logrado y no logrado.” (15- Docente grado posterior al evaluado en 2015)

“Por recomendación de nuestra acompañante, trabajar a partir de los resultados de la ECE con los indicadores de las “rutas de aprendizaje”. En las sesiones nos indican ver los procesos didácticos, sin dejar de lado los procesos pedagógicos... nos basamos en los materiales.” (7- Docentes grado previo al que se evalúe en 2016)

“Tenemos muchas estrategias que están en las sesiones de aprendizaje. También desarrollamos otras aparte de esas, también están las de Perú Educa.” (9- Coordinador Acompañamiento)

Las estrategias también incluyen modificaciones en su forma de evaluar, cambios que pueden ser de fondo o simplemente en la forma o tipo de preguntas:

“Se ha mejorado el tipo de evaluación, antes era evaluación final escrita, ahora se consideran listas de cotejo, rúbricas”. (14- Docente grado evaluado)

“De acuerdo a la ECE semanalmente evaluamos de diferentes formas, es más constante, tienes que ganarte la confianza y abrirles esa ventana a que sigan explorando, que no se queden con el libro y copien.” (21- Docentes grado evaluado)

“La evaluación es constante, más que antes, es permanente.” (11- Docente grado posterior al evaluado en 2015)

“La evaluación es formativa, siempre a diario y la sumativa ya sería la final. Las preguntas inferenciales, se equivocan más en ese tipo de preguntas y en producción de textos... matemáticas: resolución de problemas, no entienden lo que leen, a pesar que usamos material concreto, nos basamos en los materiales.” (7- Docente grado previo al que será evaluado el 2016).

Ahora bien, un asunto de fondo es cuál es la comprensión y dominio que se tiene sobre las competencias que se pretenden desarrollar a través de las estrategias adoptadas, el enfoque en que se sustentan, lo que implica programar y evaluar por competencia. Hay declaraciones en las que se evidencia cierto manejo pedagógico, con distintos niveles de profundidad:

“Está cambiando la estructura educativa y debemos procurar que los estudiantes desarrollen más el argumento y en ese sentido hay que ofrecerles una mayor cantidad de lecturas, motivarlos... enseñarles pasa a paso cómo analizar un texto, cómo deben reflexionar, qué preguntas deberán hacerse.” (6- Docentes grado previo 2016)

“En comunicación se prioriza la diversidad textual, en este caso se ha diversificado los textos, continuos, discontinuos, donde se presentan textos argumentativos, expositivos, ensayos, que son más pesados para ser interpretados, a diferencia de los textos narrativos. Se ha incrementado las estrategias de lectura, de acuerdo al ritmo de los estudiantes.” (15- Docentes grado previo 2016)

“... trabajamos todo en clase, lectura, diálogo, la comprensión en clase, ¿no? y, luego, preparamos a lo mejor una prueba de comprensión sencilla, pero lo que sí hacemos bastante es sobre el diálogo... la lectura de textos argumentativos, redacción, ahí trabajamos en forma práctica... afianzar lo que ya habíamos avanzado, el tema de, por ejemplo, los tipos de preguntas, ¿no? la forma de poder contestar una pregunta o de llegar a una inferencia, la redacción, cómo contestar una pregunta. De alguna manera, ha afianzado una pregunta que ya nosotros veníamos trabajando...” (18- Docentes grado previo 2016)

Estas afirmaciones existen al lado de otras respuestas que expresan una comprensión superficial en incluso distorsiones con efectos contraproducentes, o explicaciones contradictorias como se da cuenta en las siguientes citas:

“... el Ministerio nos da un módulo pero las lecturas son extensas y las preguntas que te dan no son del tipo examen censal, son más abiertas, inciden mucho en las ideas temáticas, ideas principales y algunas son más difíciles que te ocupa bastante tiempo trabajar con eso. En cambio acá (se refiere a la evaluación censal) incide más en el formato, las preguntas son más directas y eso decíamos vamos utilizar y reajustar el modulo del ministerio, y hemos visto que el modulo lo vamos a usar en algunas lecturas que sean cortas y las preguntas que son 12 a 15, seleccionar solo las que tengan que ver más con el nivel inferencial.” (6- Docentes grado evaluado)

“Si, antes solamente se leía y se leía y no había momentos en la lectura donde se debían de hacer, como los silencios en la lectura y después de la lectura y que los chicos aprendan que no solamente es leer por leer.” (20- Docente grado evaluado)

Otro aspecto que se encuentra es que en el empleo de estas estrategias se brinda mucho más atención a comunicación que a matemática, por razones diversas: porque se percibe que es más complejo trabajar matemática, porque los estudiantes vendrían con más déficit, porque no se termina de entender los problemas en esta área:

“En el área de comunicación es mucho más fácil. Por ejemplo tenemos periódicos, para ver la diferencia de textos narrativos, argumentativos, descriptivos, hemos trabajado con periódicos al mismo tiempo hacemos los temas prácticos, por ejemplo para un texto instructivo cada uno trae su receta y lo aplica o que cada uno pueda crear su propia receta eso lo hace más práctico. En el caso de matemática hemos observado los primeros grados que ingresan para adelante y hay muchos estudiantes que vienen con dificultades que vienen en primaria y eso ocurre a nivel general no solo ocurre en este colegio. Entonces hay dificultades, por ejemplo si nos dicen que nosotros nos involucremos en lo que es resolución de problemas por más que les vaya a plantear el problema como van a resolver como van a transmitir o resolver los resultados si no saben el procedimiento entonces la base es que no dominan operaciones básicas como tal y hay la falencia y esa falencia nosotros recurrimos a textos básicos para que tengan que nivelarse en este caso los pre requisitos, de ahí que hay proponer situaciones problemáticas del hecho es hacer reflexionar toda su capacidad y mental y habilidad en resolver un situación problemática pero que sea con su entorno.” (6- Docente grado posterior al evaluado en 2015)

“... ahora es cada sesión con su ficha y su lista de cotejo, y de cada sesión sale si el niño ha logrado indicador o todavía le falta, y si le falta se reincide en ese indicador hasta obtener el 100% logrado. Estamos utilizándolos (los materiales MINEDU) en los que nos pueda ser útil. Por ejemplo, en comprensión de lectura sí utilizamos, porque hay textos, hay preguntas que los niños pueden... En lo que es matemática es un tanto difícil, es la dificultad que tenemos porque el nivel de aprendizaje de los niños es un tanto bajo. (Se le pregunta qué puede hacer)... Bajaríamos el nivel, por ejemplo, en los problemas es demasíadamente complicado. Bajaríamos un poquito de nivel, la complejidad que tienen. Porque todavía en sexto grado no hemos hecho raíz cuadrada, ni fracciones, y con todo eso más el MINEDU, el libro viene con todo eso y nosotros lo que estamos peleando a diario es que aprendan suma, resta, división, multiplicación, con eso estamos diario dándoles duro, con problemas lo que es conjuntos, y es un tanto difícil porque la realidad arriba es bien difícil... la verdad no sabría por qué decirle pero ese es el detalle, que tenemos dificultad en lo que es matemática.” (16- Docente grado posterior al evaluado en 2015)

Un problema que se observa en las citas referidas es el riesgo de las bajas expectativas hacia los aprendizajes, es decir, frente a las dificultades que los alumnos presentan, dejan de analizar las posibles causas y concluyen que lo que se pide es muy exigente y por consiguiente es necesario rebajar. Este tipo de conclusión es consistente con el limitado análisis que presentan los entrevistados con respecto de los reportes de la ECE, al cual se ha hecho referencia en la respectiva dimensión.

Es también evidente, a lo largo de las entrevistas la fuerte presencia del MINEDU que se vive en las regiones y sobre todo en las IIEE; y el peso de los mensajes y medidas centrando la atención de la comunidad educativa en el logro de los resultados ECE. En este contexto, *“lo que dice el MINEDU”* se convierte en un referente para su acción, restando o limitando la necesaria autonomía pedagógica del docente:

“La reestructuración de mi programación de este bimestre y para los siguientes, en función a la necesidad y a lo que exige el MINEDU. En mi matemática, estoy haciendo la contextualización, así como hace la ECE, enfocándome en séptimo y octavo, para que no sea sorprendente cuando tengan que rendir la prueba.” (15- Docente Grado evaluado)

En efecto, en las regiones (DRE, UGEL, IIEE) se percibe que las intervenciones del MINEDU de mayor relevancia tienen como un referente importante a la ECE, representando ésta la medida de logro:

“O sea ¿quieres ganar en esta evaluación? ¿En ECE ser el mejor? Entonces enfócate en lo que es la evaluación de ECE. Creo que todas las instituciones están enfocando en esa parte, entonces ya dejas otras cosas... dejan matemática, dejan otros cursos, dejan otras asignaturas y se abocan a eso... yo quiero salir bien en una prueba de la ECE y me aboco a la ECE, el ministerio quiere que

en la ECE seamos los mejores, entonces me aboco a la ECE, dejo otras cosas de hacer...” (16- Docentes grado previo 2016)

Esta percepción sobrevalorada de la ECE, donde esta evaluación es el centro del desempeño docente, es recogida de algunos de los entrevistados, mostrando una visión parcial sobre el objetivo y la intencionalidad tanto de la ECE como de las diferentes intervenciones diseñadas desde el sistema educativo.

Aunque se reconoce el efecto negativo de “reducir” los aprendizajes, actuar siguiendo la expectativa y la demanda que se percibe desde MINEDU es más determinante:

“Y la formación de los niños es integral no es solamente la evaluación de la ECE: Los valores, matemática, ciencia y ambiente, y personal son otras áreas también; es educación física, es arte, música, es muchas otras cosas. Entonces ahora con la evaluación de la ECE, y como el misterio de incentivos también (hace referencia al bono escolar... entonces todos hay que abocarnos a eso. Entonces dejamos otros aspectos también y yo creo que también está tallando en esa parte algo malo, negativo...” (16- Docentes grado previo 2016)

Apoyo a los estudiantes que presentan mayores dificultades

En casi todas las entrevistas se reporta la realización de algún tipo de actividad destinada a los estudiantes que presentaron mayores dificultades en la ECE. Lo más frecuente es recurrir a acciones de reforzamiento extra horario, por lo general a cargo de los docentes aunque no necesariamente los del grado y/o área. En estos casos, se trata de un tiempo que los docentes ponen voluntariamente pues no se cuenta con recursos adicionales, en otros casos está a cargo de voluntarios:

“Tenemos los talleres en matemáticas por ejemplo todos los sábados de 8 a 9:30 y de 9:30 a 11:00 y a los jóvenes universitarios que nos vienen a apoyar les hemos dado las pruebas. En el caso de comunicación de las 6 horas que tienen han destinado exclusivamente dos horas para trabajar comprensión lectora y es un día específico.” (6- Docente grado evaluado)

“Como te dije, los profesores se quedan luego de las clases para reforzar a los alumnos. También hay docentes que tienen talleres, por ejemplo el taller de CRT (centro de recursos tecnológicos), de... esos docentes en los ratos que tienen libres, ahí va un grupo de niños que tienen dificultades y se les afianza, se les enseña.” (2- Director)

Cabe señalar que estas acciones de reforzamiento no son necesariamente las que forman parte de la estrategia nacional de soporte pedagógico, la cual también es mencionada; se trataría de acciones que emulan a la nacional pero son iniciativas de cada IE y se desarrollan en función a sus recursos y particularidades. Así, en algunos, pocos, casos, estas jornadas son resultados de procesos de planificación, organización y diagnóstico; cuidando la viabilidad y efectividad:

“Hemos organizado el plan de apoyo y plan de mejora... qué estrategias y qué capacidades, indicadores... ahora vamos a ver la viabilidad, si se ejecuta o no, qué días se quedan y todo eso tiene una organización... Tenemos nuestras evaluaciones al finalizar cada semestre: evaluación de comprensión de textos en las dos áreas (matemáticas y resolución de problemas) y tenemos exámenes concursos, la evaluación diagnóstica que nos manda UGEL, los GIA, mensuales se programan pero sería mentir que se hace durante la evaluación de primer semestre, lo hemos hecho al término”. (7- Subdirectora IE)

Sin embargo, estos casos son menos frecuentes, por lo que no es posible inferir si la existencia de estos espacios garantizan *per se* el desarrollo pertinente de las capacidades de los estudiantes, según sus necesidades.

En otros casos se reporta –de manera alternativa o complementaria- se señala que el apoyo a estudiantes con dificultades se da mediante una atención personalizada. Los simulacros son también una práctica habitual en las IIEE, declarada abiertamente porque se le considera como estrategia válida para la mejora de resultados; existiendo referencias que dicho mensaje es introducido y reforzado por el propio MINEDU cuando da los kit de autoevaluación (vinculados al día del ogro):

“De algún modo incluye a todos, es institucional, pero específicamente es grado. Es un sondeo (la ECE), una muestra de cómo va el año evaluado y la institución. A todos concierne y a todos compromete. Es un compromiso de respuesta. No solo de lamentos, sino ver qué hay que hacer para mejorar esto. Qué estrategias usar. Por ejemplo, en secundaria, simulacros constantes... Cada docente se responsabiliza de elaborar una prueba semejante a la que presenta ECE. Para trabajar con toda la institución, podríamos, por ejemplo, hacer simulacros no solamente de grados, sino de todos los grados. Generalizar la prueba en simulacros con formato ECE.” (2- Director de IE)

Aunque muchas entrevistas insisten en la dificultad de los niños y bajan expectativas sobre sus aprendizajes, un aspecto destacable es que en estos casos de apoyo a los estudiantes que más necesitan se parte de la premisa que todos pueden aprender, esto que parece obvio, en la cultura docente implica un giro en la concepción tradicional que normaliza la existencia de estudiantes que siempre estarán rezagados o no lo lograrán:

“... ahora como ya sabemos que los logros deben ser para todos por igual, no que unos pasan y otros no. Al menos en mi salón, los que están comprendiendo muy bien yo les doy su texto, ‘ya léanlo’, pero a los que todavía les falta les hago un tratamiento casi personalizado a cada uno de ellos.” (16- Docente grado posterior al evaluado el 2015)

“El docente del aula ya ha interiorizado que ningún estudiante se debe quedar atrás; y como le he indicado, en los últimos años incluso hay docentes que se quedan para hacer un trabajo individualizado, fuera de la jornada...” (19- DRE Directora)

Enfocar esfuerzos de mejora sólo en grados evaluados

En términos declarativos, la mayoría de docentes reconoce y asume que los resultados de la ECE dan cuenta del aprendizaje del estudiante en conjunto, entendiendo que es un proceso gradual y progresivo a lo largo de su escolaridad; por ello, consideran que cualquier decisión y acción que se genere, tendría que involucrar a todos los grados, incluso reconociendo que sólo son evaluadas dos áreas:

“Se tiene que trabajar los resultados con todos los profesores. A todo nivel (inicial-primaria-secundaria). Los exámenes de la ECE si informan sobre los rendimientos educativos.” (3- Director IE)

“Con todos siempre hay que trabajar, pues debe ser continuo e integral. Los resultados de la ECE nos dan una idea de cómo estamos como colegio. Si informan cómo están los estudiantes, no todo pero miden, cualquier medición orientada a los aprendizajes nos sirve. La ECE no nos mide la calidad, la calidad involucra más aspectos. Se usan los resultados como una referencia importante para tomar decisiones en nuestra práctica pedagógica.” (4- Subdirector IE)

“Habría que trabajar más con los de las áreas comprometidas, aunque se reconoce que los resultados de la ECE informa también sobre el rendimiento de los estudiantes y la calidad educativa de la IIEE pues mide las competencias adquiridas por los estudiantes.” (6- Subdirectora IE)

“Los resultados de la ECE nos da una proyección en general en todos nuestros grados. Indican como van avanzando en el proceso de aprendizaje, qué dificultades presentan y como poder

ayudarlos. No dan información sobre la calidad educativa del colegio, no la define. Los niños que están en inicio sino lo superan, se van a estancar, se van a perder. Para toda la IE, tomaría en cuenta las formas y estrategias de evaluación para todas las áreas.” (14- Docente grado posterior al evaluado en el 2015)

“... la evaluación censal se encarga sobre todo de demostrar todo lo que se ha aprendido desde que se empezó una educación formal, evalúa las áreas más importantes de evaluación académica: Matemáticas y Comunicación además de la evaluación en general de la educación impartida en nuestro país y las deficiencias que tenemos.” (14- Docente grado previo 2016)

Lo anterior contrasta con el hecho que, de acuerdo a las dimensiones previamente analizadas, todas las acciones de mejora referidas están concentradas en las áreas y grados evaluados. Se trataría de un discurso cuya práctica va en otra dirección, más cercana a las referencias siguientes en las cuales se asume que los resultados informan sólo sobre las áreas y grados evaluados. Adicionalmente, esta percepción centrada en los grados evaluados también estaría siendo reforzada desde el MINEDU al destinar, hasta el año 2016, medidas especiales sólo para estos grados (acompañamiento pedagógico dentro de Soporte Pedagógico, por ejemplo):

“ECE da solo información sobre grados evaluados pero en general dan información de toda la IE no con porcentajes pero en general habla sobre aspectos en los que los estudiantes tienen debilidades. Viendo los resultados se ha visto necesario que en lectura si no están bien en otras áreas no entienden lo que leen también, entonces todos han visto conveniente atacar esto en todas las áreas.” (12- Directora de IE)

De acuerdo al conjunto de las entrevistas realizadas, es posible inferir que existe un centramiento en los grados evaluados ya que luego de informarse sobre resultados, hay un despliegue de acciones de diversa intensidad y calidad, todas focalizando la atención en los grados a ser evaluados y los estudiantes que presentan mayores dificultades, con el fin de “nivelarlos”. Por ejemplo, a los estudiantes se les asigna más horas de “estudio”, pudiendo ser parte de un programa de reforzamiento bien planificado o acciones desarticuladas sujetas a la disponibilidad de recursos humanos con los que se cuente. Asimismo, se ha registrado diversas acciones de “preparación” a los grados que serán evaluados, siendo recurrentes los “simulacros”, tal como se desarrolla en la siguiente variable.

“Lo más adecuado es con los del área, que van a tomar las medidas. Cada grupo es diferente, es cierto es una referencia, pero habla de un grupo específico... Usar resultados para toda la IE: No lo he pensado honestamente, pienso que es una evaluación en un grado particular, sería un buen aporte de parte del MINEDU nos indique cómo ayudar a otros grados a pesar de que es un solo grado el evaluado.” (15- Directora de IE)

“Informa solo sobre los grados evaluados. Sería ideal trabajar con todas las áreas pero eso no se está dando... todos los kits (que entrega MINEDU) están elaborados con ese enfoque.” (12- Docente grado previo al evaluarse en el 2016)

Centrarse solo en la enseñanza de Matemática y Comunicación en los grados evaluados

De manera similar a lo visto respecto a los grados, existe la opinión extendida que la enseñanza y procesos de aprendizaje pueden y deben ser trabajados de manera articulada. Hay matices respecto a cómo se daría esta articulación, en algunos casos se asume que es posible básicamente desde comunicación, en otros se incluyen más áreas y también se hace referencia explícita al enfoque de competencias que está detrás de la articulación entre áreas:

“Definitivamente que sí, si revisamos la ECE nos vamos a dar cuenta que las competencias son transversales de hecho a todas las materias.” (6- Subdirector de IE)

“... Aunque creo que otras áreas, como las áreas de letras, se derivan de la comprensión lectora. La comprensión es la troncal, la madre. Porque las otras áreas tienen que ver con la comprensión de todos aspectos de contenidos. Básicamente lo medular está en la comprensión lectora. Entender lo que uno lee. Los docentes lo ven así, también. La lectura es básica. Les he dicho a los profesores la importancia de la lectura. Se los he hecho notar. Y estamos pensando hacer una jornada, un taller exclusivamente de eso, de comprensión lectora.” (2- Director de IE)

“Yo creo que el ministerio está haciendo un trabajo importante en la articulación de las áreas. Vengo trabajando hace más de 20 años, siempre hemos hablado de las actividades articuladas, que en una misma sesión podemos abarcar varias áreas. Ahora por ejemplo están diseñando se están vinculando personal social y ciencia y ambiente como promotoras de aprendizaje, que a partir de esas áreas podemos trabajar comunicación y matemática. Se plantea una problemática en Personal Social, para desarrollar matemática o comunicación. Se puede plantear una situación real de contexto podemos plantear un texto o un cálculo matemático. En CTA se puede generar una situación problemática, en CTA también con la matemática articula esa situación problemática para materializarlo y para hacer la parte comunicativa. Debemos aprovechar situaciones de contexto social para poder enseñar matemática, para poder enseñar comunicación.” (5- UGEL Especialista)

“El que piensa que un área esta desvinculada está equivocado, las áreas están vinculadas entre sí, el que sabe leer comprensivamente, va poder leer historia, un problema matemático o el que sabe expresarse, sabe redactar un texto, el que sabe emplear capacidades comunicativas las va emplear en el área que le corresponda. Hay competencias que tienen pre-requisitos que están estrechamente ligadas y capacidades que deben lograrse tanto en comunicación y matemáticas porque son la base para muchas otras áreas. Por ejemplo en CTA hay pre-requisitos en matemáticas, sino no van a poder desarrollar ciertos ejercicios de física”. (15- Directora de IE)

Aunque no se señala explícitamente, de lo anterior se podría esperar que no sea una práctica deseable el centrarse sólo en las competencias evaluadas. En efecto, según lo reportado en las entrevistas, por diversos actores, habría un esfuerzo –al menos declarativamente- en integrar el desarrollo de competencias, reconociendo que se trata de algo “nuevo” y que demanda de esfuerzo:

“De hecho son utilizadas, integrando las áreas si se puede integrar las áreas que quedan de lado como son ciencia y ambiente personal social. Se trabaja conjuntamente, todos hacemos lo mismo, al comienzo costó hacer este gran cambio. Ahora sí están involucrados todos los grados, en un comienzo cuando esto comenzó era una cosa de 1ero y 2do grado, pero ya viendo las dificultades que se están presentando, ya fueron entendiendo e integrando todos los grados, ahora estamos en eso, en la integración de todos los grados involucrados en lograr el aprendizaje que sean iguales en todas las áreas.” (7- Equipo organizador)

“Si los docentes se dan cuenta que si se mejora por ejemplo la comprensión lectora, eso va a influir en que comprendan mejor los otros cursos y en consecuencia podrán avanzar más en su programación... por eso se han ido comprometiendo con nosotros que somos de las materias de comunicación y matemáticas y eso nos une y nos motiva también a nosotros por eso creemos que el MINEDU debe seguir con este sistema, ¡con esto realmente vamos a mejorar! ¡Yo misma he cambiado mi chip! Ahora analizo más y mejor, veo las otras materias de los demás colegas para relacionar con lo que yo hago; me planteo mejor las preguntas... estoy más contenta.” (6- Docente grado evaluado)

“Sí, es posible usarlo en otras áreas, lo hacemos y no hay resistencia con otros profesores de secundaria y primaria. Lo vemos cuando tenemos reunión de los tres niveles, no es por áreas sino por niveles.” (21- Docente grado posterior al evaluado el 2015)

“En ese caso, como el especialista del PELA nos decía que lo básico es comunicación y matemática. Entonces en los cursos de Ciencia y Ambiente o Personal Social, lo importante es que desarrollen competencias a través del conocimiento de la lectura, porque si no saben leer y comprender, no van a entender. Ancestralmente el pueblo awajun se alimentaba de la pesca y de los animales, entonces en base incorporamos las preguntas para una lectura crítica e inferencial de lo que sucede en su entorno”. (10- Docente grado evaluado)

De lo anterior se podría inferir que no se registran prácticas centradas sólo en la enseñanza de las áreas evaluadas. De acuerdo a lo registrado, ello es altamente probable porque hay una comprensión estratégica que lleva a extender el uso intencionado de estas capacidades en diversas áreas.

Aplicación de pruebas con formato ECE

En la mayoría de las escuelas, y en la totalidad de las DRE/UGEL se ha identificado la realización de pruebas de simulacro, usando formatos de preguntas similares a la prueba ECE. Ello es asumido como una estrategia válida para la mejora, no solo de los resultados, sino de los aprendizajes. Son prácticas pedagógicas que no tienen necesariamente una retroalimentación al alumno, y se cree que la repetición de las mismas, traerá por sí mismas mejoras.

“Sólo se va a comenzar a hacer, como te digo, en 2do de secundaria, pero no en los demás grados. Por supuesto que es una medida no que se puede, sino que se debe tomar en esta escuela. Porque afianza, el chico va a estar más preparado, va a estar más alerta y más apto para saber resolver los problemas” (2- Director)

“Ellos (sub directora se refiere a los docentes) dicen que no, pero mecanizan a los niños, pero yo acabo de ver que una maestra está tomando el Kit, están evaluando a los alumnos, eso es falta de lealtad y ética y no puedes cambiarlo y hasta te dicen que la ética depende de cada uno. No se aplica en la IE, porque el niño aprende mecánicamente y no aprende a razonar y ese no es el objetivo, el objetivo es que logren los indicadores que plantea la ECE.” (7- Subdirectora)

“Constantemente hacen evaluaciones, pero van a hacer recién evaluaciones tipo la censal, no es entrenar es que logren aprender, que entienda cómo debe resolver ciertos tipos de evaluación.” (11- Director)

VI. Teoría del cambio refinada

Como parte de la metodología del estudio, en esta sección se propone una teoría del cambio refinada, es decir, se evalúa lo propuesto inicialmente como teoría –diseño a partir de entrevistas a los autores de la política-, y se adecua a lo encontrado en el trabajo de campo, y en el análisis de la información en su conjunto.

Cabe mencionar que el trabajo tiene un corte exploratorio, marcado por un recojo y análisis cualitativo por lo que no puede asumirse que la teoría aquí propuesta sea fruto de una generalización de resultados hallazgos, sino de las coincidencias reiteradas encontradas en las diversas dimensiones estudiadas.

La propuesta de teoría del cambio tiene por objetivo ser un reflejo más ajustado de lo que se ha encontrado en realidad estudiada, aunque con las limitaciones mencionadas en el párrafo anterior.

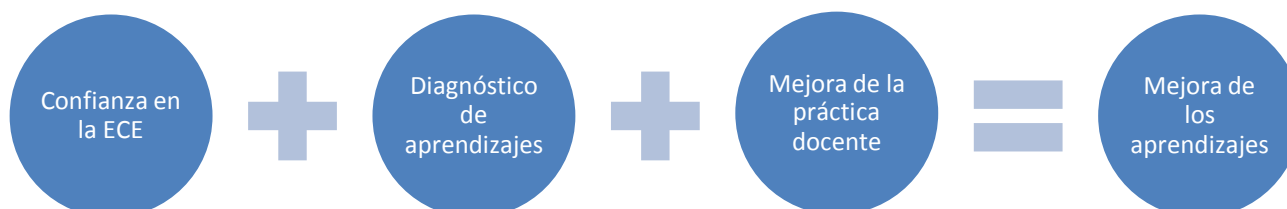
A. La Evaluación Censal de Estudiantes y los reportes de la ECE

La Evaluación Censal de Estudiantes, organizada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, del Ministerio de Educación es un hito relevante en la gestión educativa, especialmente, en el ámbito público. Aunque ocurre una vez al año, sus efectos se extienden a lo largo del año escolar, y en términos de gestión, a lo largo de todo el ciclo de elaboración, ejecución y evaluación de políticas.

Al mismo tiempo, y en relación a ello, el uso de la ECE, y de sus resultados ha ido en aumento, sirviendo a diferentes propósitos en la política educativa, desde una lógica inicial de información hasta el momento presente, donde se usa la evaluación con una lógica de altas consecuencias en diversos ámbitos de la política educativa como incentivos monetarios a escuelas y UGEL, evaluación de personal, y focalización de intervenciones, entre otros.

Dentro de la política de evaluación, cabe mencionar la existencia de los reportes de la ECE que llegan en la escuela, y que han acompañado anualmente la realización de la prueba. Han tenido desde su concepción, al menos tres objetivos, y una finalidad última, que serán caracterizados de manera muy sintética. En primer lugar, han servido en el tiempo para comunicar aspectos técnicos de la ECE, y como tal garantizar la confianza de la comunidad educativa en la prueba misma. Por otro lado, buscan servir de retroalimentación a la escuela de los aprendizajes alcanzados o por alcanzar de los estudiantes. Finalmente, se esperaba que sirvieran como insumos para recomendaciones de acciones, prácticas y técnicas de carácter pedagógico, y por lo tanto, de mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello de cara a un fin ulterior, que es la mejora de los aprendizajes en la escuela (Ilustración 3).

Ilustración 3: Finalidades de los reportes de la ECE a la escuela



Fuente: elaboración propia

Podemos afirmar que el primero de los objetivos, relacionado a la confianza de los actores en la ECE, fue logrado luego de 10 años continuos de aplicación, se puede afirmar que la ECE se ha consolidado como una herramienta de evaluación educativa con niveles muy altos de confianza en términos de validez e idoneidad, lo cual es fruto de un proceso gradual de comunicación, capacitación y asistencia técnica hacia las instancias descentralizadas, escuelas y docentes; así como la idoneidad del proceso (de diseño, distribución, aplicación).

Los reportes de la ECE, especialmente, en los primeros años, han servido directamente a la consecución de ese objetivo.

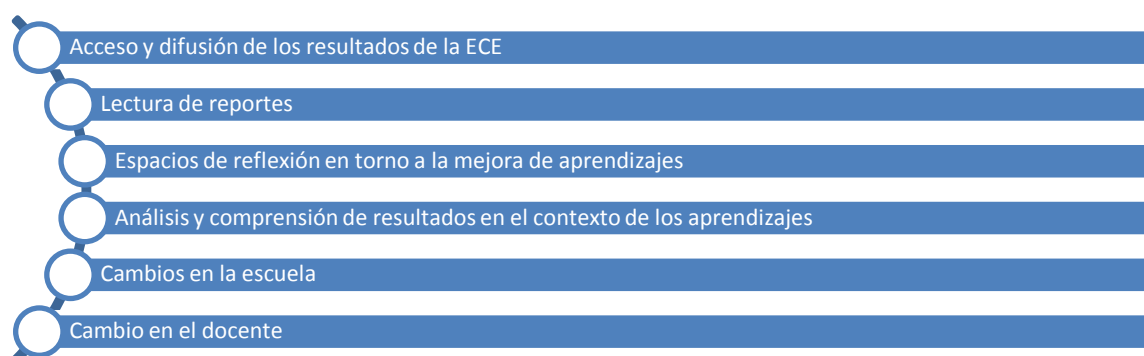
El segundo objetivo ha sido cumplido parcialmente. De un lado, está el hecho efectivo de que los reportes han posibilitado un conocimiento general, de parte de los actores, con respecto a los resultados de la Evaluación, al presentar una suerte de diagnóstico de la IE con respecto a el(los) grado(s) evaluado(s). De otro lado, como se ha señalado ya, existe una restringida comprensión del significado pedagógico de esos resultados y, por tanto, en relación a las implicancias en términos de administración del currículo en el aula. Existe una extendida comprensión literal, y en menor proporción de manera significativa, una comprensión más profunda e inferencial de los resultados. Según lo recogido, los informes realizan una contribución pero no se logra usar todos los contenidos según el objetivo, evidenciando la necesidad de mayor acompañamiento y confluencia de intervenciones en cuyo marco pueda promoverse un mejor análisis de los resultados. Así, los reportes no han logrado combatir algunas interpretaciones equivocadas sobre la evaluación, especialmente aquellas que condenan al niño por su pobreza, familia o dificultades de aprendizajes.

Finalmente, el tercer objetivo presenta un cumplimiento incipiente, dado que muchos conceptos y recomendaciones propuestas son aceptados de forma mayoritaria por los docentes y directores, quienes se familiarizan gradualmente con ellas. Ello se traduce en cambios positivos de actitudes del docente, en iniciativas de mejora (trabajo extra clase o reuniones conjuntas de trabajo entre docentes, por ejemplo) pero no necesariamente parece traducirse en una mejor práctica docente en el aula, dada la dificultad encontrada por los docente hacerlo en el aula. Se nota que las recomendaciones que son de fácil aplicación o con un carácter más prescriptivo tienen una mejor implementación que aquellas que implican un ejercicio autodiagnóstico, y la asimilación de competencias docentes que requieren de un mayor esfuerzo o experiencia.

B. El reporte de la ECE en la escuela

A continuación se presenta el proceso generado a partir de los reportes de la ECE a la escuela, donde se identifican seis grandes dimensiones, que en algunos casos, no se encuentran secuencialmente relacionados entre sí, sino que se dan como procesos cíclicos. Las dimensiones encontradas se presentan de forma sintética en la Ilustración 4.

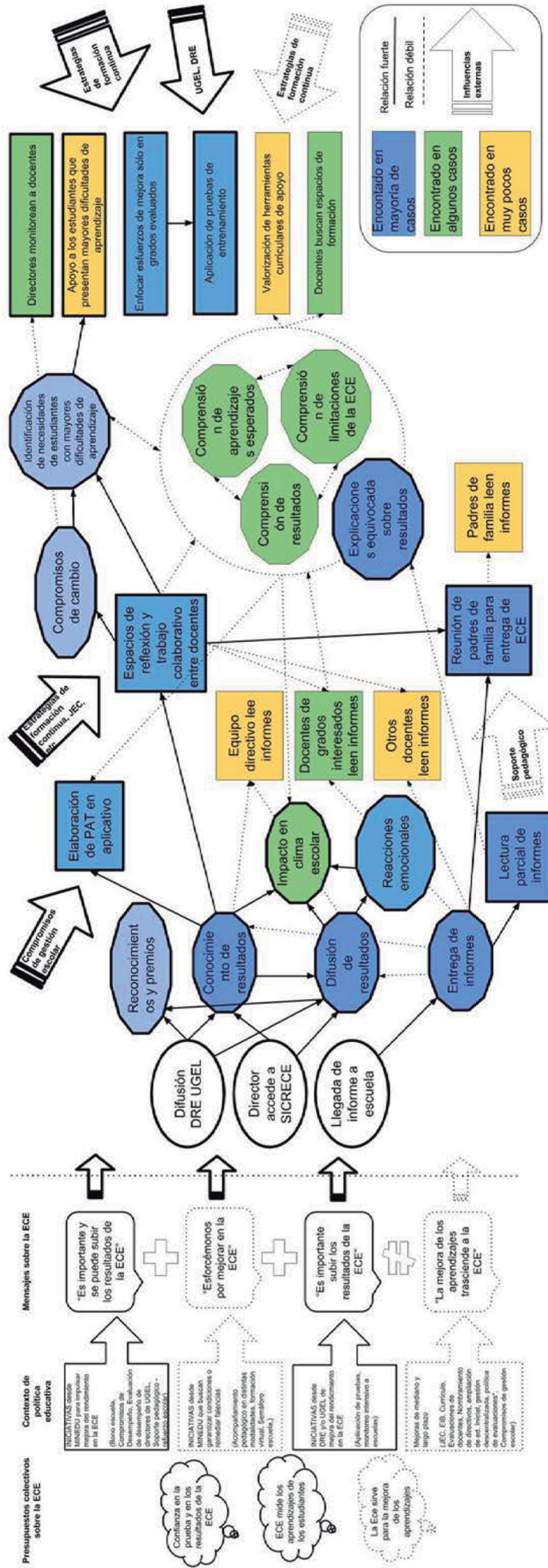
Ilustración 4: Dimensiones encontradas de los reportes en la escuela



Fuente: elaboración propia

Sin embargo, consideramos que no es posible aislar la Evaluación Censal de Estudiantes, y los reportes de la ECE a la escuela del contexto en el que se encuentran, donde existen múltiples actores, tendencias convergentes, y en ciertos casos, divergentes entre sí. Es así que se identifican algunos presupuestos colectivos sobre la ECE, algunos aspectos de la política educativa relacionada con la ECE, y mensajes que provienen de fuentes oficiales. También se observan intervenciones pedagógicas que contribuyen, en mayor o menor medida, a la implementación de procesos vinculados a la ECE y a los reportes.

Ilustración 5: Proceso de recepción y uso de informes ECE en la escuela



Fuente: elaboración propia

Supuestos colectivos sobre la ECE

Se identifican al menos tres concepciones muy extendidas sobre la ECE entre los docentes, escuelas, padres y autoridades. Son parte de lo que puede entenderse como un patrimonio adquirido por parte de la evaluación en el tiempo, y tienen un arraigo mucho mayor en las escuelas de nivel primario.

La primera idea que está presente, y con una importante intensidad, es la valoración de confianza y pertinencia hacia la prueba en términos técnicos y, por ende, en sus resultados, así como su conveniencia como política pública. Esta confianza fue parte de un proceso social, técnico y comunicacional, donde los reportes han cumplido un rol importante al explicar con detalle diversos aspectos relacionados a la ECE. Se nota que la ECE tiene un capital social dado que en el nivel secundario ha tenido un grado de aceptación como prueba, a diferencia de lo ocurrido en los años iniciales cuando la ECE era aplicada sólo en primaria.

Una segunda idea presente extendida, relacionada con la primera, es el hecho de que la ECE sirve para medir los aprendizajes de los estudiantes evaluados, y es una buena aproximación que corresponde a la percepción de los maestros sobre los aprendizajes desarrollados por sus estudiantes. En el nivel primario ello se nota más dado que las áreas evaluadas son tratadas por el mismo profesor, y pareciera que puede trasladar los resultados de la ECE a un diagnóstico más extenso de sus alumnos.

Una tercera idea con menor peso en términos de vigencia en la los distintos actores es la concepción de la ECE como instrumento de evaluación sumativa o formativa, y que puede ser un instrumento directo de mejora de los aprendizajes.

Contexto de política educativa

Teniendo en cuenta que el sistema educativo está inmerso en un sistema unitario de gobierno, con un cierto grado de descentralización, y también que en los últimos 5 años el MINEDU ha tenido un rol muy proactivo en términos de promoción de políticas centradas en los aprendizajes, es necesario considerarlas en cuanto influyen directa o indirectamente en la política evaluativa, y muestran relación con los reportes de la ECE, y lo que éstos proponen, en la escuela.

Se agrupan las iniciativas en cuatro grupos, tanto por las finalidades como por los actores que las impulsan. En términos de intensidad, se considera que las acciones realizadas en los primeros tres grupos tienen una mayor fuerza en la actualidad.

Un primer grupo de iniciativas parten del MINEDU y buscan impulsar mejoras en los aprendizajes medidos a través de la ECE. Aquí se encuentran, entre otros: Bono escuela, Compromisos de Desempeño, Evaluación de desempeño de directores de UGEL, Soporte pedagógico - refuerzo escolar. Cabe precisar que si bien la intención final de éstas es la mejora de los aprendizajes, el rol que juega la ECE como medida de logro genera la percepción de que lo que se busca es el incremento de resultados en la ECE.

Un segundo grupo de iniciativas parten de las DRE/UGEL y también buscan el mismo objetivo, aunque se caractericen por ser más simples y no cuentan con evidencias de eficacia. Entre ellas se encuentra la aplicación de pruebas de simulacro y acciones de monitoreo intensivo a escuelas, para el cumplimiento de las medidas de política nacional.

Un tercer conjunto de iniciativas del MINEDU son aquellas que buscan garantizar condiciones básicas para la enseñanza o remediar falencias, centradas en la provisión o control de insumos o en la mejora de procesos. Entre ellos se encuentra el Semáforo Escuela, las sesiones de clases, y las distintas formas actuales de formación en servicio de docentes, aunque esto último también podría ubicarse en el último grupo.

Finalmente, existe un último grupo donde se ubican reformas o mejoras de mediano y largo plazo, de corte estructural. Entre ellas se encuentran: la política de formación docente en servicio, el modelo JEC, la política

EIB, la publicación del currículo, las evaluaciones de docentes, el nombramiento y capacitación de directivos, la ampliación de educación Inicial, la política de gestión descentralizada, los Compromisos de gestión escolar y la política misma de evaluación, donde se adscribe la ECE.

Acceso y difusión de los resultados de la ECE

Las IIEE del estudio están informadas de los resultados de la ECE y realizan alguna forma de socialización de resultados.

El acceso a la información de la ECE se da mediante tres canales distintos, siendo que los primeros dos ocurren de forma concurrente. Se trata del acceso al SICRECE, de parte sobre todo de directores, que cuentan con un código para ello. El acceso al SICRECE es considerado fácil por la mayoría de entrevistados, que reportan haber recibido orientación de colegas o de UGEL sobre su existencia o uso. Al mismo tiempo, se registra que, por lo general, los directores esperan la llegada de los reportes en físico para distribuirlos y darlos a conocer a la institución. Directores, docentes y especialistas de UGEL declaran acceder al sistema y bajar la información para procesarla, analizarla y tomarla en cuenta en su planificación. De otro lado, cabe precisar que el uso de SICRECE es más frecuente en las IIEE de áreas urbanas, debido a que en zonas rurales hay problemas de conectividad que limitan el acceso al sistema. También se registra un mayor conocimiento en las escuelas de nivel primario que en las pares de secundaria.

En segundo lugar, se encuentra la difusión realizada por las DRE y UGEL de los resultados, ya sea mediante actividades *ad hoc*, o mediante las distintas estrategias pedagógicas como soporte, acompañante, y soporte pedagógico intercultural. Ambos procesos se dan sobre todo en el mes de marzo, donde además se requiere que la información de los resultados de la ECE esté disponible para la incorporación de la misma en el plan anual de trabajo que responde a los Compromisos de gestión escolar, y que tiene una plataforma virtual que debe ser llenada por cada escuela.

En tercer lugar, llegan los informes de la ECE, entre los meses de mayo y julio¹², cuando los resultados ya son conocidos, y en muchos casos las reuniones de docentes para el análisis y planificación ya se han realizado, y muchas veces, los compromisos ya adquiridos. Ello explica la dificultad encontrada en identificar un proceso de cambio a partir de la lectura de los informes, y también explicaría -en parte- los bajos niveles de lectura registrados.

Los reportes llegan tardíamente en relación a las necesidades de los entrevistados. Cabe indicar que en algunos casos aislados, los entrevistados sostienen que no han llegado o no se habían distribuido a pesar de haber llegado. También se han encontrado dos casos en los que hay versiones contradictorias que igualmente comunican el hecho de que no han sido distribuidos.

El hecho de que los reportes sean distribuidos únicamente entre docentes del grado evaluado, hace que casi la totalidad de docentes de los otros grados informa que no reciben los reportes físicos, aunque varios compensan ello accediendo al SICRECE, mientras que otros no lo hacen. De esta manera, se puede sostener que no recibir los reportes, o no a tiempo, no impide que los resultados se den a conocer y sean discutidos, puesto que SICRECE es usado con bastante frecuencia.

Los padres de familia entrevistados, en su mayoría, reportan haber sido comunicados sobre los resultados de la ECE en una reunión y haber recibido los informes de resultados, esto último en una proporción ligeramente menor que a los docentes.

La difusión de los resultados es esperada con gran expectativa en muchas escuelas, y se recogen diversos testimonios de cómo los resultados pueden afectar el clima en la escuela, generando reacciones emocionales

¹² Y en algunos casos en abril, tal vez, porque estaban ubicadas en capital de provincia.

positivas o negativas, y dando paso a preocupación y culpabilización, en el caso de que se obtengan resultados por debajo de lo esperado.

Lectura de reportes

Los niveles de lectura de los informes encontrados son, en general, bajos. En el caso de docentes de grados evaluados o que se evaluarán en ese año, equivalen a la mitad de los entrevistados, mientras que muy pocos docentes de otros grados manifestaron haber leído los reportes. Si bien se sabe que este último grupo no tiene obligación, resulta deseable según una perspectiva integral del cambio. Finalmente, un tercio de los directores manifiesta haber leído los informes, especialmente el de la jornada de reflexión, que tiene una breve extensión en comparación a los demás.

Por lo general, las respuestas afirmativas sobre la lectura implican una lectura parcial del documento, especialmente de las secciones de resultados y de recomendaciones. Las secciones donde se explica el sentido y alcance de la ECE, las competencias que evalúan y cómo leer sus resultados, presentan bajos niveles de lectura. Las razones aducidas para explicar la no lectura son las limitaciones de tiempo, las tareas múltiples que tienen que realizar, el hecho de que los reportes llegaron tardíamente, la no llegada de los mismos o distribución de los mismos en la escuela. No se han encontrado diferencias importantes en los niveles de lectura entre escuelas de primaria y secundaria, aunque sí entre escuelas urbanas y rurales, donde las urbanas parecen tener un mayor nivel de lectura (probablemente fomentado por los espacios de reflexión).

Los niveles de lectura de los padres de familia entrevistados es bastante menor la frecuencia de casos en los que se declara y evidencia la lectura de los reportes. En la mayoría y mejor de los casos, el acceso a los resultados ocurre en el marco de las jornadas de reflexión o reuniones de presentación generadas por los docentes o la dirección, pero, son reuniones a las que quienes suelen asistir son los padres que recurrentemente participan cuando son convocados y, también con frecuencia, son a quienes sus hijos que tienen un mejor desempeño académico.

En general, la mayoría de entrevistados expresa una opinión positiva respecto de los informes, porque le parecen útiles y, a su modo de ver, están bien elaborados. Además, valoran la existencia de reportes para los padres de familia, centrando la mayoría de sus observaciones críticas en la oportunidad de su llegada.

Sin embargo, y de forma aparentemente contradictoria, las entrevistas parecen indicar que reportes largos no convocan a la lectura, y tampoco si se perciben complejos y/o no alineados a la política curricular. También se encuentran respuestas que expresan una demanda por ampliar la cobertura de destinatarios de los reportes, lo cual es señal de la valoración que se les otorga, y de la heterogeneidad de formación y competencias de los docentes.

Espacios de reflexión en torno a la mejora de aprendizajes

Las entrevistas realizadas muestran que en las escuelas se realizan jornadas o reuniones entre directivos y docentes. No existe una homogeneidad en cuanto al tipo de jornadas, a la composición de la misma, ni tampoco a la frecuencia, dándose más bien una gama diversa según las características y contextos de cada IE. Se han registrado reuniones muy esporádicas de carácter informativo, hasta jornadas periódicas de análisis y planificación curricular. Habitualmente participan todos los docentes de la escuela, sin distinciones de nivel o áreas de conocimiento. Las escuelas de secundaria visitadas han tenido un menor registro de reuniones en comparación a las de nivel primario.

En muy pocos casos se ha encontrado que se constituyó un equipo organizador como una de las sugerencias del informe de la ECE. No obstante, es altamente probable que la ECE haya sido un disparador o insumo valioso para propiciar el desarrollo de estas prácticas de trabajo colaborativo en la escuela, representando un espacio natural donde se analizan los resultados.

Las reuniones donde se analiza los informes y resultados de la ECE se centran, en primer lugar, en buscar explicaciones a los resultados de la evaluación. Siendo que en muchos casos, las escuelas visitadas tenían resultados considerados bajos, se ha encontrado que las explicaciones habituales que aparecen se ubican fuera y dentro de la escuela, prevaleciendo el primero. Por un lado, la pobreza, el insuficiente cuidado, atención tiempo de los padres de familia hacia sus hijos, y por otro lado, dificultades en la escuela que pasan por asuntos curriculares, de práctica docente, y limitaciones de los estudiantes, entre otros.

Ahí donde se encuentra análisis más complejos, destaca la presencia de un directivo que lidera el proceso y se esfuerza por explicar, alentando a los docentes a buscar estrategias pedagógicas para lograr los aprendizajes y apoyar a los estudiantes con mayor necesidad. Quienes se ubican en este grupo, hacen un mayor uso de los recursos que MINEDU entrega en relación a los otros entrevistados. Sin embargo, no es el caso de la mayoría. Un buen número de directores entrevistados muestran en general un manejo limitado de los resultados y su significado pedagógico, situación que cuestiona su rol de líder pedagógico.

Por otro lado, las reuniones suelen concluir con la adopción de compromisos de mejoras (básicamente actividades específicas como trabajo a contra horario, atención personalizada a alumnos, hablar con los padres, etc.), que posteriormente se incorporan a los instrumentos de gestión o a la gestión cotidiana escolar.

Por último, se registran en todas las escuelas reuniones de padres para la entrega de los reportes de la ECE. Según los entrevistados, la asistencia es baja, aunque mejor que para otras convocatorias. Los niveles de análisis manifestados por docentes y por los mismos padres son muy bajos, y las reuniones se centran en la transmisión de recomendaciones de atención y ayuda a sus hijos.

Análisis y comprensión de resultados en el contexto de los aprendizajes

De las entrevistas se deduce que el alcance y profundidad del análisis de los informes y de los resultados es muy variado en el universo de los entrevistados.

Independientemente de la complejidad de análisis que se evidencie, se encuentra una insistente tendencia a responsabilizar a los padres de familia de los bajos resultados, con frecuencia en ausencia de la referencia a otros factores. Además, los argumentos dados son portadores de una visión sumamente crítica, poco valorativa y hasta prejuicios hacia las familias. En cambio, los docentes rara vez hacen referencia a sus propias prácticas como factor que explique los resultados de la ECE. Las observaciones al desempeño docente provienen de directores y de las DRE y UGEL, haciendo referencia a limitaciones en el manejo metodológico (didáctica) y el dominio de los contenidos, pero en todos sin aseveraciones que no profundizan ni hacen referencia a evidencias, excepto en un caso en el que las observaciones al desempeño docente son relacionadas a los resultados obtenidos en los procesos de selección.

Otro tema crítico es la visión estereotipada que prevalece entre docentes con respecto al “explicar” posibles diferencias en los resultados entre hombres y mujeres. Con mucha “naturalidad”, se apela a explicaciones como que “los hombres tienden más a las matemáticas” o “las mujeres son más comunicativas y ordenadas”.

Son pocas las IIEE donde hay una lectura del significado pedagógico de la ECE, dado que en muchos casos los entrevistados reconocen que no leen los reportes en su totalidad. La baja lectura de las secciones en las que se explican el significado de las competencias evaluadas e implicancias de los resultados según nivel de logro podría ser una explicación de la limitada comprensión sobre la materia.

En cuanto al significado pedagógico de los resultados, las respuestas dadas por los diversos actores entrevistados expresan un amplio rango de diversos niveles de comprensión de los resultados. A partir de las entrevistas es posible identificar tres elementos importantes de la lectura y comprensión de los resultados.

Primero, la presencia de explicaciones de factores relacionados a las dificultades de los estudiantes: desde respuestas que incluyen diversos aspectos (pedagógico, institucional, entorno socio-económico y cultural,

personales-familiares) a respuestas que apelan únicamente a uno de estos aspectos, por lo general los estudiantes y sus familias hasta comentarios poco valorativos del rol y aporte de las familias.

En segundo lugar, la comprensión de la noción de nivel de logro, desde una aproximación bastante cercana a la noción de progresión en el desarrollo de las capacidades y competencias evaluadas -que pueden o no incluir referencias explícitas a los mapas de progreso- hasta definiciones tautológicas o claramente equívocas.

Finalmente, la valoración y/o comprensión de las competencias evaluadas, desde una fundamentación clara y precisa de la importancia de evaluar estas competencias (por ejemplo, por su relación con otras competencias) hasta la ausencia de una comprensión sobre las competencias.

Las ideas de progresión de aprendizajes y de competencias están presentes en la mayoría de los entrevistados, aunque con algunas limitaciones en su conceptualización o insuficiente explicación, lo que revela una deficiencia de conceptos pedagógicos.

Lo mismo ocurre con las explicaciones de las dificultades presentadas por los docentes, en particular por los que están más retrasados. Son escasos los análisis donde se evidencia un análisis pedagógico de las dificultades de los estudiantes centrado en las capacidades y competencias que se evalúan, o la noción de progresión de los aprendizajes.

Llama la atención de que las diferencias en profundidad en el análisis y comprensión entre las escuelas de primaria y de secundaria no parecen ser muy importantes en términos de su complejidad, conocimientos pedagógicos y explicaciones causales.

Cambios en la escuela a partir de la ECE

El conjunto de entrevistas permitió reordenar la teoría del cambio, y distinguir cambios en dos niveles distintos, producidos a partir, o en relación a los informes y la ECE. Los podemos categorizar en cambios en la escuela, y cambios en el docente (y por extensión, deberían llegar al aula, aunque ello no fuera materia del estudio).

Un primer cambio de que tiene cierta intensidad es la importancia que tiene la ECE en el clima escolar, generando reacciones emocionales, en algunos casos conflictos, y en otros, la mejora de las relaciones entre los distintos actores. Ello parece tener más énfasis en el nivel primario, y en las escuelas públicas.

Un segundo cambio, influenciado por los compromisos de desempeño escolar y por las intervenciones pedagógicas como Soporte Pedagógico o Acompañamiento Pedagógico, es la formulación de objetivos y acciones de mejora, que habitualmente se incorporan a los distintos instrumentos de gestión pedagógica o institucional de la escuela. Ello nace a partir de diagnósticos, aún superficiales o limitados en la mayoría de los casos, y de compromisos de parte de los distintos actores. Ello se registró con mayor frecuencia en el nivel primario y en escuelas del sistema público.

Un tercer cambio que se ha identificado de manera extendida es el rol de los directivos, especialmente los subdirectores en escuelas polidocentes, que pasan a realizar más actividades de monitoreo y/o de acompañamiento pedagógico a los docentes de su escuela. Cabe mencionar que no existe tanta claridad sobre cómo hacer el acompañamiento pedagógico tanto en contenido como en metodologías eficaces. Ello también se registró con mayor intensidad en el nivel primario, quizás por la complejidad de monitorear o acompañar a docentes de otras especialidades diferentes a las del director.

Un cuarto cambio es la intensificación, a partir de las estrategias de formación en servicio, y también del bono escuela, del trabajo colaborativo entre docentes, específicamente para la programación curricular, monitorear avances de estudiantes, preparar entrega de libretas, así como para resolver problemas que se presentan en la escuela. Ello ocurre más en los grados que son evaluados en la ECE que en los demás grados.

Un quinto cambio es el esfuerzo por reconocer la labor del docente que obtiene mejores resultados mediante eventos públicos y resoluciones directorales de la DRE o UGEL.

Un sexto cambio es la realización de actividades específicas para ayudar a los estudiantes que presentaron mayores dificultades en la ECE tales como sesiones de reforzamiento en extra horarios. Ello se registra en las escuelas públicas de nivel primario.

Un séptimo cambio identificado en la escuela, muchas veces por influencia de la UGEL, y de las intervenciones pedagógicas, es la preocupación de atender a los grados evaluados ya que luego de informarse sobre resultados, hay un despliegue de acciones específicas para atender a dichos grados, como asignar más horas de clases. Ello, sin embargo, parece ir en desmedro de los otros grados. Ello se registra por ahora sólo en las escuelas públicas de nivel primario.

Un último cambio registrado en la mayoría de las escuelas, principalmente las de nivel primario y públicas, y en la totalidad de las DRE/UGEL es la realización de pruebas de simulacro, usando formatos de preguntas similares a la prueba ECE. Ello es asumido como una estrategia válida para la mejora, no solo de los resultados, sino de los aprendizajes. Sin embargo no son asumidas como parte de las prácticas pedagógicas del docente, y no tienen necesariamente una retroalimentación al alumno. Muchos creen que la mera repetición de pruebas con formatos parecidos a la ECE, traerá por sí mismo mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.

Cambios en el docente

También es posible identificar cambios en el docente, especialmente de sus concepciones y percepciones, aunque ello no necesariamente se traduzca aún en cambios concretos en su práctica dentro del aula.

Un primer cambio es el incremento de procesos de reflexión, donde el docente busca razones sobre los resultados, ensaya explicaciones y busca alternativas de mejora. Ello habitualmente lleva a la realización de esfuerzos iniciales para identificar acciones que permitan mejorar los resultados. Cabe mencionar que los niveles de reflexión encontrados aún son, en muchos casos, limitados y reductivos de la compleja realidad a la que se enfrentan.

En segundo lugar, y que parece tener una mayor extensión entre los docentes, es el cambio gradual en la concepción que tienen sobre las finalidades de los procesos evaluativos, donde poco a poco se deja de ver la evaluación sólo como una actividad de supervisión, dirigida a cuestionar y sancionar al docente, a un medio para reconocer las distintas habilidades y dificultades de los estudiantes en las áreas evaluadas y tomar acciones pedagógicas para lograr los aprendizajes esperados.

Un tercer efecto vinculado a la difusión y uso de la ECE, mas no necesariamente puede rastrearse hasta los informes, es el incremento de la búsqueda de espacios de capacitación por los docentes. Ello vinculado a un cuarto efecto, que es la mayor valorización e interés en el los distintos instrumentos curriculares provistos por el MINEDU, y el aumento en su uso.

De manera similar a lo visto respecto a los grados, existe la opinión extendida que la enseñanza y procesos de aprendizaje pueden y deben ser trabajados de manera articulada. Hay matices respecto a cómo se daría esta articulación, en algunos casos se asume que es posible básicamente desde comunicación, en otros se incluyen más áreas y también se hace referencia explícita al enfoque de competencias que está detrás de la articulación entre áreas.

VIII. Conclusiones

La ECE es un hito en la dinámica escolar y en el sistema educativo peruano, con mayor incidencia en las escuelas públicas, y coyunturalmente, en el nivel primario. Sus resultados son esperados por la comunidad educativa, y podemos afirmar que influyen en el clima institucional y desencadenan acciones orientadas en una perspectiva de mejora.

Por otro lado, la ECE se entiende en el marco de un conjunto de acciones que conforman la política de evaluación, y que han tenido una continuidad importante en evaluaciones, y cuenta con mecanismos y herramientas para su entrega, análisis y difusión de resultados.

El impacto de la ECE en el sistema educativo se explica como un paso de una evaluación de bajo impacto, durante la mayoría de sus años de aplicación, hacia una evaluación de impacto en otros aspectos de la política educativa como pueden ser los incentivos monetarios, y la evaluación de personal directivo de una UGEL.

El aumento de la relevancia de la ECE en el sistema ha producido diversos efectos en términos de cambios en el MINEDU, las distintas instancias de gestión descentralizada, en la escuela y en los docentes. Algunos de esos cambios tienen características muy positivas y son, entre otros, cambiar el eje de diálogo en el sector a la búsqueda de la mejora de aprendizajes, el incremento de presupuesto para intervenciones pedagógicas, la mayor atención a las áreas pedagógicas, y el esfuerzo conjunto del sistema por lograr mejores resultados mediante diversas estrategias e iniciativas en los distintos niveles, desde los docentes hasta el MINEDU.

También se dan políticas que no contribuyen a generar mejoras sostenidas y de fondo en los docentes y escuelas, tales como: la recentralización de la gestión, y la pérdida de énfasis en los estudiantes y áreas rurales o menos pobladas. Estas políticas incluyen incentivos monetarios asociados a diferentes indicadores, entre ellos, los resultados de la ECE, los cuales buscan mejorar los aprendizajes en el corto plazo.

Los informes de la ECE se encuentran necesariamente en el marco de lo reseñado anteriormente, y por lo tanto, su uso debe ser evaluado de forma contextualizada.

El trabajo de campo realizado nos permite arribar a nueve conclusiones sobre el uso de los informes, considerando las limitaciones propias de la metodología del presente estudio.

En primer lugar, los informes de la ECE son un instrumento que ha servido para explicar la evaluación, para dar a conocer los alcances pedagógicos de la prueba, y con ello, han logrado contribuir a la confianza que la mayoría tiene sobre la solvencia técnica de la prueba.

En segundo lugar, los “mensajes” entregados por los informes sobre la ECE pierden importancia en relación a otros mensajes entregados por el Ministerio, como la búsqueda de mejoras en el corto plazo relacionados a los incentivos financieros, asociados a los resultados y no a los alcances, restricciones y oportunidades que se abren a partir de lo evaluado en la ECE.

En tercer lugar, la comprensión de los informes y resultados de la ECE reflejan, en general, una comprensión reducida de los factores que influyen en los resultados y una tendencia a atribuir a factores externos la mayor responsabilidad sobre los resultados, tales como el rol de padres de familia en la educación de sus hijos. Contradictoriamente al diagnóstico producido por los actores, son pocas las acciones registradas por los actores para incorporar a los padres de familia en estrategias sostenidas de compromiso con la escuela.

En cuarto lugar, la mayor parte de la información contenida en los informes no parece ser aprovechada por los distintos actores que los reciben, lo que principalmente se da por razones de oportunidad de la llegada de los mismos, por la falta de promoción y uso de los informes por parte de otras intervenciones y estrategias pedagógicas impulsadas y/o dirigidas por el MINEDU, y por las limitaciones de tiempo, presupuesto y de conocimientos de los equipos de las instancias de gestión descentralizada (DRE y UGEL).

En quinto lugar, una de las razones que explica el párrafo precedente es el hecho de que el uso de los informes (es decir, una lógica de evaluación diagnóstica y formativa) no está incorporado en el marco de una política más integral donde otras intervenciones y actores hagan un uso intensivo de la información que podría proveer. En ese sentido, no se ha encontrado un rol claro y definido de las instancias de gestión descentralizada en relación al uso de los informes de la ECE, así como en las estrategias de intervención impulsadas desde el MINEDU, que no toman como referencia los informes para sus intervenciones.

En sexto lugar, se ha encontrado que coexisten diversas creencias en los directores y docentes relacionados a los procesos de aprendizajes de los estudiantes, explicaciones causales de los resultados, y criterios de práctica pedagógica. Algunos de ellos son opuestos a lo que los informes presentan, y otros son recogidos por los informes, aunque no se asegure su correcta traducción a la práctica docente.

En séptimo lugar, encontramos que la heterogeneidad de escuelas en el país es un desafío grande para la implementación de cualquier estrategia o intervención educativa, lo que se refleja en también en la recepción y uso de los informes. No sólo se trata de la disparidad territorial o de lengua, sino también en las condiciones internas que permiten que los informes de la ECE puedan servir de catalizadores o disparadores de cambio. Encontramos que los informes tienen mejor recepción y uso en escuelas que tienen condiciones que no dependen necesariamente de la política pública como directivos involucrados, climas institucionales positivos, y docentes que comparten espacios de trabajo continuo.

En octavo lugar, el balance que hacemos de la evaluación realizada en las 24 escuelas visitadas, así como las instancias descentralizadas a la que éstas pertenecen, es que el uso que se hace de los informes se reduce al conocimiento de los resultados, mientras que la comprensión de los alcances y limitaciones o las recomendaciones pueden ser leídas pero no se trasladan fácilmente a la práctica pedagógica.

Finalmente, se estima que los cambios positivos generados a partir de la ECE en la escuela y en el docente no pueden solo atribuirse a los informes, dado que existen diferentes intervenciones que se vienen haciendo en las escuelas en los últimos años. En ese sentido, tampoco se pueden atribuir los usos inadecuados a los informes, aunque parecen no haber mitigado la existencia de estos usos.

IX. Recomendaciones

A continuación formulamos recomendaciones generales que sirvan para obtener un mejor uso de la información de la ECE. Junto a las recomendaciones generales, sugerimos acciones específicas que contribuirán a la implementación de lo recomendado. Cabe señalar que las recomendaciones y acciones aquí propuestas no presentan un orden de prelación jerárquica o temporal. También es necesario considerar que algunas acciones (aunque no las recomendaciones) podrían ser opuestas entre sí, y dependerán de la ruta elegida para el fortalecimiento de las recomendaciones. En muchos casos las acciones son complementarias entre sí.

1. Fortalecer la articulación de la política de evaluaciones en la que se enmarca la Evaluación Censal de Estudiantes, con las demás políticas educativas que tienen un impacto alto en la escuela, entre ellas, la política de formación docente en servicio, la de gestión descentralizada, la de educación intercultural bilingüe y la de gestión escolar. Ello con el objetivo de que los resultados de la ECE tengan un justo lugar en la política educativa, y contribuya como un insumo valioso a una política de largo plazo de mejora de los aprendizajes.
 - Incorporar la lectura de los informes, el análisis y el tratamiento del clima escolar como parte de los protocolos de estrategias pedagógicas como soporte pedagógico, soporte intercultural bilingüe y acompañamiento pedagógico multigrado, así como en Jornada Escolar Completa
 - Continuar con la articulación de la ECE y la política curricular que se comienza a implementar en el 2017, haciendo énfasis en las buenas y malas prácticas que pueden generarse en las escuelas, y en las finalidades y usos de la evaluación.
2. Impulsar en el MINEDU una articulación de lo que se entrega a la escuela bajo una lógica de la escuela y su gestión escolar, es decir, pensando desde abajo hacia arriba, y no desde la lógica de la provisión de insumos.
 - Diseñar una focalización de intervenciones (entre ellas, la diferenciación de informes o informes y cartillas) que distinga las necesidades de las escuelas, y que permita una mayor autonomía de algunas escuelas y la atención más dedicada a otra. Los criterios principales de focalización, por la naturaleza de la herramienta, serían el rendimiento mostrado en años anteriores, y el tipo de escuela (multigrado, EIB).
 - Definir e integrar los mensajes clave en torno a la ECE en documentos como sesiones de aprendizajes, rutas de aprendizajes, guías del docente, módulos formativos en Perú Educa, entre otros.
3. Desarrollar mecanismos que fomenten una mayor lectura y uso de los informes de la ECE en la escuela.
 - Producir un informe único por escuela con información más abreviada, centrada en resultados y competencias evaluadas. El informe debería hacer énfasis en el rol de los directivos en todo el proceso.
 - Vincular más directamente la lectura y análisis a la planificación de la escuela. Para ello, se sugiere adelantar la publicación del informe en el SICRECE de forma que se encuentre disponible en la fase de planificación anual
 - Introducir en el aplicativo del PATMA un módulo obligatorio de análisis de resultados que remita a información del SICRECE
 - Producir un informe para escuelas con bajo rendimiento) que atienda a realidades de su contexto (multigrado, por ejemplo) y que asuma que los docentes tienen menos acceso a otros medios virtuales
 - En escuelas rurales o de bajo rendimiento, distribuir el informe con herramientas para que no se fijen sólo en el incremento de los resultados a todos los docentes de la escuela

- Producir y difundir una cartilla sobre el proceso de aplicación de la prueba (donde se evidencia rol de aplicadores)
 - Desarrollar reportes a padres con un lenguaje más apropiado a su realidad, junto a una guía de orientaciones para el docentes de cómo trabajar con los padres de familia, y haciendo énfasis en los prejuicios existentes en los docentes (como por ejemplo, culpabilización a padres o a situación de pobreza, o a disposición de alumnos)
 - Producir cartillas explicativas (con información de secciones que se dejan de lado) que se distribuyan junto a otras herramientas curriculares prioritariamente de forma virtual
 - Pilotear el desarrollo de cartillas auto aplicativas que acompañen los informes de escuelas en áreas rurales y multigrado, con contenidos centrados en mejorar los niveles en inicio de estudiantes, y alternativas para mejorar procesos de enseñanza en contextos multigrado y EIB
 - Incorporar información por estudiante en los informes de Secundaria
 - Dar atención prioritaria al área rural para la distribución de informes físicos, utilizando a la UGEL como mediador del proceso
 - Desarrollar junto a la Dirección de Gestión Escolar en el marco de la formación de directivos un módulo sobre análisis de resultados, creencias y clima escolar.
4. Identificar y trabajar entorno a creencias erróneas sobre los resultados en la ECE
- Diseñar como parte de los informes una sección que responda a creencias erróneas encontradas
 - Incorporar mensajes en intervenciones pedagógicas y espacios de formación docente
 - Generar espacios de reflexión con equipos pedagógicos de UGEL (especialistas y acompañantes) con la ayuda de las áreas pedagógicas del MINEDU
 - Formular preguntas para la ENDO donde se recojan las percepciones de docentes, y se pueda usar dicha información como línea de base y posteriores mediciones para evaluar mejoras en términos de creencias de los docentes.
5. Sugerir a instancias correspondientes del MINEDU el desarrollo del rol y funciones de las instancias de gestión descentralizada en relación al proceso de retroalimentación de la evaluación
- Promover en otras instancias del MINEDU el diseño de lineamientos de gestión del proceso de retroalimentación de la evaluación que incluya a las DRE y UGEL, diferenciando las funciones de ambos.
 - Promover en otras instancias del MINEDU la inclusión de funciones de análisis y estudios, y supervisión de las UGEL a las DRE
 - Promover en otras instancias del MINEDU la inclusión de funciones de promoción, supervisión de recepción y asistencia técnica a las escuelas a las UGEL
 - Definir rol de UGEL en relación a promoción de la ECE para las escuelas privadas
 - Dar lineamientos sobre la aplicación de pruebas de simulacro que involucre una lógica de fortalecimiento de la labor del docente
6. Mitigar las desviaciones producidas o riesgos generados por el mal uso de la ECE
- Impulsar dentro del MINEDU que las intervenciones pedagógicas y las herramientas curriculares no se centren únicamente en los grados evaluados en la ECE
 - Formular ítems (preguntas o aspectos) para la ENEDU, Semáforo Escuela o en el marco del monitoreo de la implementación curricular donde se recojan aspectos relacionados a las buenas y malas prácticas detectadas (reducir la enseñanza de contenidos curriculares, centrarse en los grados evaluados, entrenamiento para la prueba, omisión de alumnos con dificultades en la prueba)

X. Referencias

- Arregui, P. (2008). *Difusión y uso de los resultados en evaluaciones educativas a gran escala en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Consejo Nacional de Educación (2001). *Proyecto Educativo Nacional*.
- Estefanía, M. T. (2009). Informe final. Uso de informes ECE 2009-2010.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: balance y desafíos*. PREAL.
- Hein, A. y Taut, S. (2010). El uso de información evaluativa externa con fines formativos: el caso de establecimientos educacionales chilenos participantes de SEPA. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2010, (3), 2, 161-181.
- McLauchlan de Arregui, P. (2009). Difusión y uso de resultados de evaluaciones educativas a gran escala en América Latina. En: MARTIN, Elena; MARTINEZ RIZO, Felipe (Coords.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid. p. 147-159.
- Ministerio de Educación del Perú (2009). *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Segundo grado de primaria y cuarto grado de primaria de IE EIB. Marco de trabajo*. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece/Marco_de_Trabajo_ECE.pdf.
- Ministerio de Educación del Perú (2015). *Marco de fundamentación de las pruebas de rendimiento de la Evaluación Censal de estudiantes de 2.º de secundaria 2015*. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/08/Marco-de-la-ECE-2%C2%BA.-de-secundaria.pdf>
- Owen, J.M. y Rogers, P. (1999): *Program evaluation: forms and approaches* (2 Ed.). London: Sage.
- Pawson, R. y Tilley, N. (2004). *Realist evaluation*. Monograph prepared for British Cabinet Office.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., Aylwin, M. & Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), 43-63.
- Ravela, P. (2010). *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?* PREAL Serie Documentos N° 47.
- Rihoux, B. (2006). Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Related Systematic Comparative Methods Recent Advances and Remaining Challenges for Social Science Research. *International Sociology*, 21(5), p. 679-706.
- Ryan, K. y Feller, I. (2009). Evaluation, Accountability and Performance Measurement in National Education Systems. En: K. Ryan & J. Bradley. *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*. California: SAGE.
- Taut, S., Cortés, F., Sebastian, Ch. y Preiss, D. (2009). Evaluation school and parent reports of the national student achievement testing system (SIMCE) in Chile: access, comprehension and use. *Evaluation and Program Planning*, 32(2) 129-137.

XI. Anexo

a. Listado de escuelas seleccionadas para trabajo de campo

Región	Escuela	Cod. Modular	Cod. Local	UGEL	Área geográfica	Nivel	Gestión	Característica	EIB	Reportó recibir informes	Comentarios
Ayacucho	38876 VIRGEN DEL CARMEN	0592758	074393	Huamanga	Urbana	Primaria	Pública	Polidocente		Sí	
Ayacucho	LUIS CARRANZA	0616441	074133	Huamanga	Urbana	Secundaria	Pública	Polidocente		Sí	
Ayacucho	38303	0422709	079531	Huanta	Rural	Primaria	Publica	Multigrado	x	No	En la UGEL se coordinó la visita previamente a las dos escuelas de la lista propuesta (Código modular 0432047). Sin embargo, los directores no reportaron recibir reportes. Se seleccionó esta escuela porque director y docentes accedieron a SICRECE y en año anterior sí recibieron y usaron informe
Junín	INGENIERIA	1035260	224057	Huancayo	Urbana	Primaria	Privada	Polidocente		Sí	
Junín	JESUS EL MAESTRO HIGH SCHOOL	1326305	220144	Huancayo	Urbana	Secundaria	Privada	Polidocente		Sí	
Junín	64506	0862565	233759	Pichanaqui	Rural	Primaria	Publica	Multigrado	x	No	En la UGEL se coordinó la visita previamente a las dos escuelas de la lista propuesta (Código modular 0862565). Se consultó a 7 diferentes directores de escuelas multigrado EIB sin

Junín	SHIMAPANGO	0713602	233759	Satipo	Rural	Primaria	Pública	Multigrado	x	Sí	tener respuesta afirmativa de ninguno. Se seleccionó esta escuela de la lista porque director accedió a SICRECE
Lima	SAN VICENTE FERRER	1248392	313478	Rimac 02	Urbana	Secundaria	Pública	Polidocente		Sí	
Lima	CAMINITOS DEL SABER	0829085	306048	Rimac 02	Urbana	Primaria	Privada	Polidocente		Sí	La escuela cuenta formalmente con permiso para enseñar en 1° y 2° grado. Sin embargo, tiene alumnos en otros grados (4° y 5°).
Lima	0024 PEDRO ENRIQUE GONZALES SOTO	0317131	291853	Ate 06	Urbana	Primaria	Pública	Polidocente		Sí	
Lima	NUEVO MUNDO	1057207	035504	San Borja 07	Urbana	Secundaria	Privada	Polidocente		Sí	
Lima	CORAZON DE JESUS	0526277		06 Ate	Urbana	Primaria	Privada	Polidocente		Sí	
San Martín	0460 RAMON CASTILLA	0297481	477912	Mariscal Cáceres	Rural	Primaria	Pública	Multigrado		Sí	
San Martín	00646	0301648	479968	Rioja	Rural	Primaria	Pública	Multigrado	x	Sí	
San Martín	NUEVA FLORIDA	1593425	471482	Bellavista	Rural	Secundaria	Pública	Polidocente		Sí	
San Martín	ISRAEL URIARTE	1593433	0471830	Bellavista	Rural	Secundaria	Pública	-		Sí	

San Martín	RIO SORITOR	0675553		Rioja	Rural	Primaria	Pública	Multigrado	X	Sí	
Tacna	PARROQUIAL CORAZON DE MARIA	0309831	487077	Tacna	Urbana	Secundaria	Pública	-		Sí	
Tacna	CHAMPAGNAT	0320721	487100	Tacna	Urbana	Primaria	Privada	Polidocente		Sí	
Tacna	43005 MODESTO MOLINA	0306928	486596	Tacna	Urbana	Primaria	Pública	Polidocente		Sí	
Tacna	42238 ENRIQUE PALLARDELLE	0876409	486544	Tacna	Urbana	Secundaria	Pública	-		Sí	
Ucayali	64338-B	0272484	498306	Coronel Portillo	Rural	Primaria	Pública	Multigrado	x	Sí	
Ucayali	64005 FRANCISCO BOLOGNESI	0271197	493808	Coronel Portillo	Urbana	Primaria	Pública	Polidocente		Sí	
Ucayali	VARGAS GUERRA	0817775	079262	Coronel Portillo	Rural	Secundaria	Pública	-		Sí	