

**EVALUACIÓN DEL DISEÑO E  
IMPLEMENTACIÓN DE LAS FORMAS  
DE ATENCIÓN DIVERSIFICADA EN  
EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR  
EN EL ÁMBITO RURAL (FAD)**

**GABRIELA GUERRERO**



**FORGE**

FORTEALECIMIENTO  
DE LA GESTIÓN DE LA  
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

 **GRADE**



**Evaluación del diseño e implementación de las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural (FAD)**

Gabriela Guerrero



**FORGE**

FORTALECIMIENTO  
DE LA GESTIÓN DE LA  
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

 GRADE

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)

**Evaluación del diseño e implementación de las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural (FAD)**

Informe final: Proyecto FORGE

Lima, Febrero 2018

Autora: Gabriela Guerrero

Investigadora Principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Con la colaboración de: Varinia Arévalo, Sayuri Leandro y Jimena Vargas

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Diseño de carátula: Amaurí Valls M.

Diagramación: Amaurí Valls M.

Imprenta: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Cajamarca 239-C, Barranco, Lima, Perú. Teléfonos: 247-4305 / 265-5146

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. ANTECEDENTES	9
1.1. Problemática de la educación secundaria rural	9
1.2. Orígenes de las FAD	14
2. DESCRIPCIÓN DE LAS FORMAS DE ATENCIÓN DIVERSIFICADA	19
2.1. Secundaria en Alternancia	22
2.2. Secundaria Tutorial	27
2.3. Secundaria con Residencia Estudiantil	30
2.4. Coordinadores de Gestión Regional (CGR)	32
2.5. Rol del MINEDU, de los Gobiernos Regionales y Locales, y de otros actores relevantes en relación a las FAD	32
3. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN	35
4. ESTRATEGIA DE LA EVALUACIÓN	37
5. ANÁLISIS DEL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	43
5.1. Experiencias internacionales exitosas de educación secundaria rural	44
5.2. Revisión de la literatura previa sobre FAD en el Perú	49
<i>Secundaria en alternancia</i>	49
<i>Secundaria tutorial</i>	54
<i>Secundaria con Residencia Estudiantil</i>	54
5.3. Análisis del diseño de las FAD	57
5.4. Situación actual: Proceso de elaboración de normas técnicas	77
5.5. Organización y funcionamiento de la DISER en relación a las FAD	82

6. ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS FORMAS DE ATENCIÓN DIVERSIFICADA DE LA SECUNDARIA RURAL	89
6.1. Funcionamiento de la Secundaria en Alternancia	89
6.2. Funcionamiento de la Secundaria Tutorial	118
6.3. Funcionamiento de la Secundaria con Residencia Estudiantil	135
6.4. Participación de los órganos intermedios en la implementación de las FAD	156
6.5. Participación de otros actores del sector público y privado en la implementación de las FAD (no MINEDU ni asociaciones civiles vinculadas desde el inicio a las FAD)	166
7. BALANCE FINAL DE LA EVALUACIÓN DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS FORMAS DE ATENCIÓN DIVERSIFICADA (FAD)	173
BIBLIOGRAFÍA	189
ANEXOS	193

## ACRÓNIMOS Y SIGLAS

CETPRO	Centro de Educación Técnico Productiva
CGR	Coordinador de Gestión Educativa Rural
CNE	Consejo Nacional de Educación
CRFA	Centro Rural de Formación en Alternancia
DES	Dirección de Educación Secundaria
DISER	Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural
DITOE	Dirección de Tutoría y Orientación Educativa
DRE	Dirección Regional de Educación
EBR	Educación Básica Regular
ENPETI	Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil
FAD	Formas de Atención Diversificada
FORGE	Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú
IE	Institución Educativa
JEC	Jornada Escolar Completa
MINEDU	Ministerio de Educación
NNA	Niños, niñas y adolescentes
OSEE	Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica
SRE	Secundaria con Residencia Estudiantil
ST	Secundaria Tutorial
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UPP	Unidad de Planificación y Presupuesto





## INTRODUCCIÓN

Este informe presenta los resultados de la Evaluación de Diseño e Implementación de las Formas de Atención Diversificada (FAD) en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular, que el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) viene implementando en zonas rurales del país. Las FAD del nivel de educación secundaria permiten a los niños, niñas y adolescentes (NNA) del ámbito rural tener acceso a educación de calidad, con pertinencia cultural y acorde a las complejidades de su entorno. A través de estas formas de atención no solo se busca fomentar el acceso, sino también la permanencia y culminación oportuna de la educación básica de los NNA que residen en el ámbito rural.

En la actualidad, el MINEDU está implementando tres FAD: i) Secundaria en alternancia, que es una forma de atención semipresencial que promueve una permanente interacción entre el medio socio-familiar y la escuela; ii) Secundaria Tutorial, que es una forma de atención semipresencial, contextualizada y personalizada (a través de tutores); y iii) Secundaria con residencia estudiantil (usualmente conocidos como internados), que es una secundaria básica regular que cuenta con una residencia donde los estudiantes se alojan durante todo el periodo escolar académico. Una característica central y común a todas las FAD es su carácter flexible, pues el espacio educativo no está confinado al aula de clase sino que se amplía a otros espacios como la comunidad, el medio socioeconómico en el que se encuentra el estudiante y la residencia compartida<sup>1</sup>. La presente evaluación de diseño e implementación analiza simultáneamente estas tres formas de atención.

---

1 En la sección 3 de este informe se presenta una descripción detallada de las FAD.

Esta evaluación se llevó a cabo a solicitud de la Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DISER) del MINEDU y el Proyecto de Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE). Dos objetivos generales guiaron esta evaluación. En primer lugar, analizar si el diseño de cada una de las FAD es pertinente para los objetivos planteados. En segundo lugar, evaluar en qué medida la implementación responde a lo planificado. Los resultados de esta evaluación han servido para plantear recomendaciones orientadas a mejorar la gestión de las intervenciones y permitirán fortalecer la capacidad del MINEDU para la toma de decisiones en materia educativa.

La evaluación se realizó entre los meses de Julio de 2016 y Marzo de 2017 y estuvo basada en un diseño cualitativo que incluyó: i) análisis de documentos (lineamientos, propuestas de normas técnicas de las FAD); ii) entrevistas en profundidad a nivel central; y iii) un trabajo de campo en 20 instituciones educativas rurales en 7 regiones focalizadas (Amazonas, Apurímac, Cusco, Huancavelica, Loreto, Junín y Pasco).

Este informe final está estructurado en siete secciones, además de la introducción. En la sección uno se presentan los antecedentes de las FAD y en la sección dos una descripción de cada una de las tres formas de atención de acuerdo a la normativa vigente. En la sección tres se señalan los objetivos y preguntas que guían la evaluación mientras que en la sección cuatro se presenta la metodología de la evaluación. Las siguientes dos secciones presentan los resultados del estudio. En la sección cinco se presenta el análisis del diseño de la intervención mientras que en la sección seis se encuentra el análisis de la implementación de la intervención. Finalmente, en la sección siete se presentan las conclusiones y recomendaciones de la evaluación.

## 1. ANTECEDENTES

### 1.1. Problemática de la educación secundaria rural

En los últimos 10 años ha habido una mejora sostenida de la matrícula para el nivel secundaria habiendo un incremento de poco más de 13 puntos porcentuales del 2005 al 2015, llegando a 84.1% a nivel nacional. Sin embargo, el análisis de los indicadores de matrícula por área de residencia muestra la persistencia de brechas entre las zonas urbanas y rurales. Así, aún en el 2015 la diferencia de la matrícula entre la zona urbana y rural es de casi 11 puntos porcentuales (87.4% en el ámbito urbano y 76.5% en rural).

**Cuadro 1**  
**Tasa neta de matrícula secundaria (12 -16 años)**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Total</b>	70.6	74.2	75.4	75.5	77.5	78.5	79.6	81.9	81.8	83.1	84.1
<b>Sexo</b>											
Hombre	70.9	74.2	75.8	75.2	77.7	78.0	78.6	82.1	81.0	82.5	84.0
Mujer	70.3	74.1	74.9	75.8	77.3	79.0	80.6	81.6	82.6	83.8	84.2
<b>Área de residencia</b>											
Urbana	78.5	83.5	81.8	82.1	84.0	84.1	84.8	86.8	86.4	87.1	87.4
Rural	55.3	55.7	62.8	62.8	65.0	67.1	69.0	71.5	72.0	74.4	76.5

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares.

Para tener un panorama completo de la situación de la secundaria es importante realizar un análisis de las tasas de matrícula pero también las tasas

de conclusión. Al respecto, se encuentra que en los últimos 10 años, las tasas de conclusión han mostrado un aumento significativo (18.2 puntos porcentuales entre 2005 al 2015) llegando a 68.6% a nivel nacional. Sin embargo, nuevamente las diferencias entre las zonas urbanas y rurales se mantienen. Además, aunque ha habido un incremento progresivo para el caso de las zonas rurales para el 2015 aún no se llega al 50%.

**Cuadro 2**  
**Tasa de conclusión Educación Secundaria (17-18 años)**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Total</b>	50.4	51.5	57.6	56.9	59.2	60.8	63.1	64.5	64.8	65.6	68.6
<b>Sexo</b>											
Femenino	52.8	53.1	59.6	58.8	62.1	63.2	64.6	67.5	66.9	68.4	72.7
Masculino	48.3	50.0	55.7	55.2	56.4	58.5	61.7	61.6	62.7	63.0	65.0
<b>Área de residencia</b>											
Urbana	63.2	61.9	68.3	66.9	69.0	69.8	71.5	73.2	73.2	73.5	76.5
Rural	24.9	28.9	32.3	33.2	34.9	37.9	41.6	42.9	42.3	44.6	46.4

Fuente: ESCALE (MINEDU)

Por otra parte, los resultados de las instituciones educativas medidos a través de las pruebas estandarizadas son también poco alentadores para las zonas rurales. Los resultados del área de comprensión de lectura de la prueba ECE de segundo de secundaria del 2015 muestran que los niveles de logro son muy bajos (14,7% en nivel satisfactorio a nivel nacional) y especialmente bajos en las zonas rurales donde solo el 1.9% de alumnos se encuentra en el nivel satisfactorio de aprendizaje.

En el caso de los niveles de logro del área de Matemática de la ECE de segundo de secundaria, los resultados son aún más bajos que en el área de comprensión de lectura. Así pues, se encuentra que a nivel nacional el 90.5% de los estudiantes no ha logrado los aprendizajes esperados. Esta situación se agrava en las zonas rurales donde el porcentaje asciende a 98%. Esto quiere

**Cuadro 3**  
**Niveles de logro en lectura – ECE Secundaria 2015**

	Previo al inicio %	En inicio %	En proceso %	Satisfactorio %
<b>Nacional</b>	23,7	39,0	22,6	14,7
<b>Sexo</b>				
Hombre	24,0	39,5	22,6	13,9
Mujer	23,4	38,5	22,7	15,5
<b>Área de residencia</b>				
Urbana	19,3	39,6	24,7	16,4
Rural	56,9	34,1	7,0	1,9

Fuente: UMC – Resultados ECE 2015

decir que sólo 2% de los estudiantes de zonas rurales cumple con las competencias de matemáticas estipuladas para su grado.

**Cuadro 4**  
**Niveles de logro en Matemática – ECE Secundaria 2015**

	Previo al inicio %	En inicio %	En proceso %	Satisfactorio %
<b>Nacional</b>	37,6	40,2	12,7	9,5
<b>Sexo</b>				
Hombre	35,3	40,3	13,4	10,9
Mujer	40,1	40,1	11,9	8,0
<b>Área de residencia</b>				
Urbana	34,0	41,7	13,7	10,5
Rural	65,2	28,5	4,3	2,0

Fuente: UMC – Resultados ECE 2015

Más allá de este panorama general, diversos estudios en el país han abordado la problemática de la educación secundaria rural, enfatizando temas como la masificación de la cobertura, la deserción escolar, los retos de la transición de primaria a secundaria, entre otros.

En relación a la masificación de la cobertura, Uccelli y otros (2015) identifican que una demanda social creciente por la escolarización en el nivel secundario, habría llevado al sector a un crecimiento de la secundaria rural que ha sido reactivo, espontáneo y desordenado, antes que producto de un esfuerzo planificado e integral de política pública. Esta situación, habría comprometido la calidad del servicio de varias formas. Por un lado, las autoras encuentran una precariedad generalizada de las instalaciones y los servicios que comprometen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, las autoras señalan también que no siempre las instituciones educativas cuentan con un número suficiente de docentes de secundaria y que por eso a veces la jornada oficial de clases no logra cumplirse a cabalidad. Finalmente, respecto a las prácticas docentes, las autoras señalan que estas parecen bastante homogéneas en las diferentes zonas rurales estudiadas, y que las actividades planteadas a los estudiantes, en general, son de baja demanda cognitiva y que algunos de los contenidos presentados corresponden al nivel primaria.

Un reciente estudio de Cuenca y otros (2016) también señala la existencia de brechas en la calidad de la educación secundaria entre zonas urbanas y rurales. Entre otras posibles explicaciones para estas desigualdades, los autores sugieren que el haber tenido un proceso de descentralización educativa sin un objetivo claro, no ha permitido articular a las instancias locales, de modo que se pueda adaptar la oferta educativa a las necesidades particulares de cada lugar.

En cuanto a la deserción escolar en zonas rurales, un estudio longitudinal de Cueto (2004) evidenció que este fenómeno no responde al rendimiento escolar. Los estudiantes que eventualmente desertaron de la secundaria obtuvieron notas similares a las de sus pares en pruebas de matemática y comprensión lectora. Las causas tras la deserción estaban más relacionadas a la situación socio económica de las familias.

Otro estudio más reciente de Cueto y otros (2010), analizó la transición de la primaria a la secundaria de una muestra de estudiantes de Puno donde se identificó que los estudiantes que lograron hacer la transición a

secundaria sin repetir de año tenían un mejor nivel socioeconómico que sus pares; mientras que los estudiantes con lengua materna indígena tenían mayor probabilidad de repetir. Luego de analizar la transición a la secundaria de estudiantes urbanos y rurales, dicho estudio concluye que “*los estudiantes de escuelas rurales tienen que remar contracorriente para asistir a la secundaria*” (p.106). Tal como explican los autores, una primera dificultad es que hay más primarias disponibles –incluso en zonas rurales– que secundarias, que están sobre todo en zonas urbanas. Por eso, los estudiantes rurales deben mudarse para asistir a una secundaria o de lo contrario se demoran más en llegar diariamente a la secundaria (debido al largo desplazamiento entre zonas). Por otro lado, otra dificultad enfrentada por los estudiantes es que ahí donde sí existen secundarias rurales, es menos probable que estas tengan servicios básicos como energía eléctrica, agua potable o desagüe, en comparación con sus pares urbanas. Los autores señalan que si bien esto podría ser explicable por lo remoto de las zonas a donde aún no han llegado estos servicios públicos, lo que resulta menos explicable es que las secundarias rurales tengan menos bibliotecas escolares que sus pares públicas urbanas. De acuerdo con ellos, esta distinción en calidad educativa entre lo urbano y lo rural en el Perú se genera desde la oferta del servicio por parte del Estado.

Complementariamente, un análisis reciente de Del Solar (2016) resume los cinco principales problemas que atraviesa la educación rural en general: bajo nivel de competencia docente, la ausencia de liderazgo pedagógico, el insuficiente involucramiento de la comunidad en los aspectos pedagógicos de la escuela, el aislamiento docente y el inadecuado tratamiento del bilingüismo. En relación al bajo nivel de competencia docente la autora menciona que la formación inicial y formación en servicio no son pertinentes para las necesidades del área rural. Respecto a la ausencia de liderazgo pedagógico destaca la importancia del rol del director para liderar la gestión y encaminar el trabajo de los docentes en zonas rurales. Luego, sobre el insuficiente involucramiento de la comunidad señala que los padres en zonas rurales se limitan a participar en trabajos comunales para la mejora de la infraestructura y la preparación de alimentos pero sin involucrarse en los aspectos

académicos. En relación al aislamiento docente se menciona que no trabajan de forma colaborativa, carecen de redes de colaboración y no participan de grupos de interaprendizaje. Finalmente, respecto al inadecuado tratamiento del bilingüismo se indica que dificulta la elaboración de sesiones de clases significativas, lo que lleva a un bajo nivel de competencias en los estudiantes.

El panorama de la educación secundaria rural resumido en esta sección, muestra que si bien hay avances importantes en relación a la problemática de acceso en zonas rurales, persisten como retos la permanencia en el sistema educativo y culminación oportuna, así como la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Son justamente estos los aspectos a los que las FAD buscan responder, acercando un servicio educativo pertinente y de calidad a poblaciones dispersas y de difícil acceso en zonas rurales.

## 1.2. Orígenes de las FAD<sup>2</sup>

Cada una de las FAD ha tenido orígenes distintos. En muchos casos estas formas de atención han surgido de iniciativas de la sociedad civil, de ONGs y/o órdenes religiosas para luego pasar a ser asumidas por el Estado. En algunos casos inclusive la gestión y el funcionamiento de estas FAD dependen todavía y en gran medida de la intervención clave de estos actores. La historia particular de cada una de estas modalidades se presenta a continuación.

La **secundaria en alternancia** se origina en Perú en el año 2002 a partir de una propuesta realizada por la ONG ProRural. El modelo original de esta propuesta es del proyecto “*Maison Familiale Rurale*” (Casa Familiar Rural) del año 1937 en Francia, que buscaba fomentar la educación técnico productiva

---

2 La información de los orígenes de las FAD fue extraída de la presentación Forma de Atención Diversificada Secundaria en Alternancia en los Centros Rurales de Formación en Alternancia CRFA del MINEDU (DISER, s/f b) así como de los Lineamiento Para las Formas de Atención Diversificada en el Nivel de Educación Secundaria en Ámbitos Rurales. Ambos materiales proporcionados y a cargo de DISER (MINEDU, 2015c). Asimismo, se revisó el Informe Final Semilla (Semilla, 2016).



en los jóvenes que finalizaban la secundaria. El modelo es introducido en América del Sur y Central a partir de la década de 1970.

En el año 2003 se inician formalmente los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) en el país con un convenio de cooperación institucional entre el MINEDU, la Asociación Civil ProRural y la Asociación para el Desarrollo Andino Sostenible (ADEAS) “Qullana”. Sin embargo, ya desde hace un año atrás estaban en funcionamiento tres CRFA piloto bajo el soporte de ProRural: uno en Piura y dos en Cusco.

A partir del 2004, el MINEDU empezó a promover la creación de CRFA a nivel regional, implementándose 3 CRFA nuevos en Ayacucho, Arequipa y Loreto respectivamente. Además del MINEDU, las asociaciones civiles antes mencionadas, continuaron participando en la implementación de algunos CRFA. Por ello, el convenio firmado entre el MINEDU y ProRural y Adeas Qullana, ha sido renovado en el dos ocasiones (2008 y 2011) a fin de garantizar la continuidad de la intervención. Para el año 2011, ya se habían creado CRFA en 14 regiones del Perú.

En el año 2011, el MINEDU inicia la sistematización de la experiencia de los CRFA con la participación de todos los actores involucrados, y en base a ello elabora la normativa de esta forma de atención. Como consecuencia de este proceso, en el año 2014 los Lineamientos de Secundaria en Alternancia son aprobados mediante la RSG 1624-2014-MINEDU.

La **secundaria tutorial** se desarrolla desde la década de 1970 en distintos países de Latinoamérica como Colombia, Bolivia, Nicaragua, Costa Rica, Honduras, El Salvador, Ecuador y Argentina. Cada país la ha implementado sus propias variaciones como por ejemplo el uso de mayor tecnología para manejar la distancia; no obstante, todas estas iniciativas tienen en común el objetivo de acercar la educación a zonas rurales con población dispersa.

En el caso peruano, la Secundaria Tutorial surge en el marco de la Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (ENPETI) 2012-2021. Uno de los principales objetivos de esta estrategia es lograr implementar 3 pilotos que contribuyeran a disminuir el trabajo infantil en el país. Uno de estos pilotos era el Proyecto Semilla. Este proyecto

fue implementado por el centro de Desarrollo y Autogestión (DyA) con el apoyo del Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo DESCO y World Learning.

Entre los años 2012 y 2013, el Proyecto Semilla junto con la Dirección de Educación Secundaria (DES) y la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (DITOE) del MINEDU revisan múltiples experiencias de Educación Secundaria, entre ellas el Modelo SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial), y realizan un diagnóstico en tres regiones que tienen alto porcentaje de niños y adolescentes que trabajan: Junín, Pasco y Huancavelica. En base a todo esto, se hace una propuesta de educación secundaria que respondiera a la caracterización de esas comunidades en las que se demandaba el servicio.

En el año 2014, el MINEDU firma un convenio (N° 028-2014-MINEDU) con DyA y se conforma el Equipo Proyecto Semilla-MINEDU-DES que formaliza la primera versión consensuada del Modelo Secundaria Tutorial. Con ese diseño, se pone en marcha el piloto con 15 secundarias tutoriales ubicadas en las tres regiones antes mencionadas (10 en Junín, 4 en Huancavelica y 1 en Pasco). Desde el segundo semestre de 2014, el MINEDU interviene directamente asumiendo el pago parcial del servicio; y ya en el 2015, el MINEDU amplió la cobertura con recursos propios a 32 secundarias tutoriales y comenzó a financiar el pago del personal de estas instituciones.

A la **secundaria con residencia estudiantil** se le conoce con el nombre de internados, y son instituciones educativas que cuentan con un ambiente de residencia para los NNA de zonas alejadas. Los internados surgen por la necesidad de ciertas poblaciones en zonas geográficas dispersas de acceder a servicios educativos. Esta situación motivó que actores como órdenes religiosas, la comunidad organizada, gobiernos locales o instituciones privadas impulsaran la creación de hogares o residencias para estudiantes. La alternativa de las familias cuando no había internados era enviar a sus hijos a casas de familias en comunidades que tuviesen una IE secundaria cerca, pero el problema era que la situación de explotación laboral o violencia sexual se incrementaba.

Recién en el año 2014 el MINEDU, a través de la Dirección de Educación Secundaria (DES) realizó un diagnóstico de la educación secundaria

en la modalidad de internado en zonas rurales y dispersas del Perú, identificando 50 instituciones educativas de este tipo (aunque por referencias se creía que el número podría ser mayor). Entre los internados identificados, estaban algunos gestionados por los Vicariatos Apostólicos de Yurimaguas, Jaén y Puerto Maldonado; así como otros gestionados por Fe y Alegría. En el año 2015, con la creación de DISER, el MINEDU comienza a intervenir en este modelo.



## 2. DESCRIPCIÓN DE LAS FORMAS DE ATENCIÓN DIVERSIFICADA

Con el fin de responder a la problemática de la secundaria rural en el país desde el Estado se buscó identificar e implementar distintas formas de atención educativa que -ajustándose a los diferentes contextos- permitieran reducir la brecha de acceso para la secundaria rural. Las formas de atención diversificada para la secundaria rural actualmente existentes son: la secundaria en alternancia, la secundaria tutorial y la secundaria con residencia estudiantil.

Si bien es cierto que estas formas de atención inicialmente surgieron en respuesta a las necesidades educativas de la población rural y contaron con el apoyo de organizaciones no gubernamentales; es responsabilidad del MINEDU, a través de la Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DISER), regularlas y supervisarlas. Con tal fin, DISER ha elaborado y aprobado los “Lineamientos que regulan las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural” (RSG 040-2016-MINEDU)<sup>3</sup>.

De acuerdo con estos lineamientos, las FAD garantizan el acceso, permanencia y culminación oportuna de los estudios de los NNA del ámbito rural, brindándoles una educación de calidad, con pertinencia cultural y acorde a las complejidades de su entorno. La población objetivo de las FAD

---

3 La descripción de las intervenciones que se presenta en esta sección está basada enteramente en la normativa vigente: Resolución de Secretaría General N. 040-2016-MINEDU “Lineamientos que regulan las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural”. Adicionalmente y solo para el caso de la Secundaria con Alternancia, la información presentada también toma como referencia la Resolución de Secretaría General N. 1624-2014-MINEDU “Lineamientos para la Educación Secundaria en Alternancia”.

son NNA que hayan culminado sexto grado de primaria, con un máximo de 3 años de extra edad y que se encuentran a distancias mayores a 75 minutos de recorrido a pie de una institución educativa secundaria regular (pública o privada) (RSG 040-2016-MINEDU).

Una característica central de las FAD es su carácter flexible en el que el espacio educativo no está confinado al aula de clase sino que se amplía a otros espacios como la comunidad, el medio socioeconómico en el que se encuentra el estudiante y la residencia compartida. Además, también destaca como una característica de las FAD, el rol protagónico de los padres y madres de familia y la participación de las comunidades, quienes asumen un compromiso de vigilancia y gestión participativa.

Los objetivos de las FAD son los siguientes según se establece en los lineamientos aprobados por DISER (RSG 040-2016-MINEDU):

- i) Diversificar los servicios educativos en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular que permitan el acceso, permanencia y culminación oportuna de los NNA en el ámbito rural.
- ii) Contribuir al proceso formativo de los estudiantes en el ámbito rural a través del desarrollo de actividades académicas que trasciendan el espacio físico del aula y brinden así, la experiencia de una formación pertinente a su medio socio-cultural, que contribuya a los logros de aprendizaje.
- iii) Desarrollar competencias de emprendimiento en los NNA a través de la implementación de proyectos productivos u otros escenarios de aprendizaje, que les permitan insertarse al mundo laboral, mejorar sus actividades productivas en su unidad familiar o iniciar su propia idea de negocio, contribuyendo así a su formación integral.
- iv) Promover el fortalecimiento de la identidad cultural a través de una educación de calidad con equidad, basada en el vínculo de pertenencia de los estudiantes a sus familias y comunidades.
- v) Fortalecer la participación de las familias y de la comunidad en los procesos de gestión institucional, pedagógica y administrativa según las características de cada forma de atención.

- vi) Promover que los estudiantes sean capaces de continuar con su proceso formativo en la educación superior logrando un desempeño eficaz, consolidando su formación y constituyéndose en líderes que impulsen el desarrollo local, regional y nacional.

Para el año 2016 cuando se inició este estudio, el MINEDU - DISER estaba implementando las FAD en 121 instituciones educativas en 18 regiones del país (73 CRFA<sup>4</sup>, 32 secundarias tutoriales y 16 internados), tal como se muestra en la siguiente tabla. Las FAD representan menos del 5% de la oferta educativa pública en zonas rurales, si se tiene en cuenta que en el año 2016 funcionaron en total 3920 instituciones educativas secundarias públicas rurales que atendieron a 279,132 estudiantes.

**Cuadro 5**  
**Formas de Atención Diversificada (DISER)**

Región	CRFA	Internado	Tutorial	Total
Amazonas	0	4	0	5
Apurímac	7	0	0	7
Arequipa	3	0	0	3
Ayacucho	4	0	0	4
Cajamarca	1	1	0	2
Cusco	21	1	0	22
Huancavelica	0	0	6	6
Huánuco	2	0	0	2
Junín	1	0	18	19
La libertad	1	0	0	1
Lambayeque	1	0	0	1

4 Solo 71 CRFA cuentan con código modular. Existen 2 CRFA de Cusco que vienen funcionando como anexos de otros CRFA debido a que la Región no ha generado su código modular por problemas limítrofes entre dos provincias (Calca y La Convención). A estos dos CRFA no se les ha podido asignar plazas CAS para el personal docente y no docente que trabaja en esas IE; sin embargo, cuentan con el personal docente contratado a través del código del CRFA del cual son anexos.

► Región	CRFA	Internado	Tutorial	Total
Lima	2	0	0	2
Loreto	15	10	0	25
Pasco	0	0	7	7
Piura	4	0	0	4
Puno	2	0	0	2
San Martín	5	0	0	5
Ucayali	4	0	1	5
<b>Total</b>	73	16	32	121

Fuente: DISER (2016) – Términos de Referencia de la consultoría

En los siguientes acápite, se brinda una descripción más detallada de cada una de las FAD de acuerdo a lo indicado en los lineamientos elaborados y aprobados por DISER<sup>5</sup>.

## 2.1. Secundaria en Alternancia<sup>6</sup>

Es una forma de atención diversificada semipresencial que promueve una real y permanente interacción entre el entorno socio-familiar y la escuela, a través de la participación activa de los diversos agentes sociales y económicos que influyen en el proceso formativo del estudiante. Así mismo, esta forma de atención posibilita un mayor acceso de la población a la secundaria ya que

5 Para el momento en que se llevó a cabo esta consultoría, DISER no había aprobado aún las normas técnicas de cada una de las FAD ni tampoco contaba con marcos lógicos de cada intervención.

6 La descripción de la Secundaria en Alternancia está basada enteramente en la normativa vigente: Resolución de Secretaría General N. 040-2016-MINEDU “Lineamientos que regulan las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural”. Adicionalmente, la información presentada también toma como referencia la Resolución de Secretaría General N. 1624-2014-MINEDU “Lineamientos para la Educación Secundaria en Alternancia”.



los estudiantes se desplazan al Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA) solo una vez al mes.

La educación en alternancia tiene como fines: i) brindar una formación integral a los estudiantes, formándolos en los ámbitos: humano, académico, productivo y empresarial; y ii) contribuir al desarrollo local sostenido.

En el año 2016 cuando se realizó este estudio, las Secundarias en Alternancia funcionaban en 15 regiones del país: Apurímac (7), Arequipa (3), Ayacucho (4), Cajamarca (1), Cusco (21), Huánuco (2), Junín (1), La Libertad (1), Lambayeque (1), Lima (2), Loreto (15), Piura (4), Puno (2), San Martín (5) y Ucayali (4).

### ***Población objetivo***

NNA con primaria culminada, con un máximo de 3 años de extra edad y que residan a una distancia de más de dos horas de recorrido a pie de una IE secundaria básica regular.

### ***Localización de la Secundaria en Alternancia***

La Secundaria en Alternancia se desarrolla en el CRFA, que debe estar ubicado a una distancia no mayor a 4 horas de recorrido a pie de los lugares de origen de los estudiantes.

### ***Metodología***

La pedagogía en alternancia integra a los estudiantes con su entorno a través de dos periodos y espacios pedagógicos alternados: dos semanas continuas en el ámbito socio-económico y familiar, y dos semanas de permanencia en el CRFA desarrollando aprendizajes pertinentes y significativos.

La educación secundaria en alternancia se desarrolla dentro de los alcances del marco curricular oficial. El Plan de Formación constituye el Proyecto Curricular Institucional del CRFA y se elabora a partir de un diagnóstico situacional participativo de la localidad donde este se encuentra, a fin de determinar sus necesidades y potencialidades, y que pueda servir de base para la determinación de objetivos de formación.

La pedagogía de la alternancia utiliza una serie de instrumentos pedagógicos lógicamente secuenciados para el logro de aprendizajes, y que se organizan teniendo en cuenta los periodos de los estudiantes en el medio socio-económico y familiar, y en la institución educativa (CRFA). Estos instrumentos constituyen elementos fundamentales de esta forma de atención educativa y forman parte del Plan de Formación del CRFA.

En relación a la organización de los instrumentos pedagógicos, en el ámbito del CRFA se realizan las sesiones de aprendizaje y las actividades productivas, los cursos técnicos, los cursos prácticos, las tertulias profesionales, tutoría personalizada, las visitas de estudio y actividades propias de la convivencia. Cabe resaltar que estos instrumentos no se encuentran definidos ni en los lineamientos de las FAD (RSG 040-2016-MINEDU) ni en los anteriores lineamientos de la secundaria en alternancia (RSG 1624-2014-MINEDU). En el ámbito familiar se desarrollan los planes de investigación y el proyecto productivo, así como las actividades encargadas por los docentes monitores, quienes supervisan las actividades de los estudiantes<sup>7</sup>. En ambos espacios se integran diversos agentes sociales y económicos que participan en el proceso formativo del estudiante. La pedagogía en alternancia contempla que los líderes, sabios y otros miembros de la comunidad concurren al CRFA a las actividades de tertulia y otras previstas, a fin de transmitir a los estudiantes valores, experiencias, habilidades y conocimientos ancestrales propios de la cultura local.

La secundaria con alternancia también promueve la formación productiva de los estudiantes, orientada a la adquisición y desarrollo de competencias, capacidades y habilidades laborales y productivas (bienes y servicios) en una perspectiva de desarrollo sostenible, competitivo y humano. Concretamente, la formación productiva se desarrolla a través de dos instrumentos: los proyectos productivos y los planes de negocios<sup>8</sup>.

---

7 Ni la RSG 040-2016-MINEDU ni la RSG 1624-2014-MINEDU incluyen definiciones de cada uno de estos instrumentos de la pedagogía en alternancia.

8 Las definiciones de estos dos instrumentos que se presentan a continuación provienen de la RSG 1624-2014-MINEDU.

El proyecto productivo es un instrumento que contiene una iniciativa ejecutada por los estudiantes para la producción de bienes o servicios que beneficien a ellos y sus familias. Cada estudiante desarrolla un proyecto productivo desde primero hasta quinto de secundaria (no necesariamente el mismo todos los años; la materia del proyecto puede variar a lo largo de sus estudios). Se trata de una actividad formativa orientada a que los estudiantes i) adquieran y desarrollen competencias y actitudes relacionadas a la gestión de emprendimientos a través de la experiencia en la ejecución de los mismos, ii) desarrollen el sentido de responsabilidad, y iii) mejoren las competencias técnico-productivas relacionadas al giro del proyecto.

El plan de negocios es un trabajo final elaborado por los estudiantes de quinto grado donde se integran todas las competencias adquiridas durante sus estudios secundarios, tanto en el aspecto técnico como en el aspecto académico. El plan de negocios deberá ser debidamente sustentado al finalizar el año escolar, como requisito para obtener la certificación de formación productiva. Los planes de negocios no necesariamente están vinculados a los proyectos productivos que los estudiantes han ejecutado, pudiendo elaborar un plan de negocios en un rubro diferente. Cabe mencionar que tanto los temas del proyecto productivo y del plan de negocios están orientados a la producción de bienes o servicios con potencial de ser comercializados y que generen beneficios económicos para los estudiantes.

### ***Materiales***

En cuanto a los materiales educativos, la secundaria en alternancia utiliza los mismos materiales que la Educación Básica Regular. Además, se utilizan guías elaboradas con los estudiantes para la formulación de Planes de Investigación, Proyectos Productivos y Planes de Negocio.

### ***Actores***

La gestión de la secundaria en alternancia está liderada por el **director**, quien es el principal responsable de la institución. Se encarga de coordinar la gestión de los aprendizajes, y de articular y promover la participación de la

Asociación CRFA y la comunidad, a fin de asegurar la calidad y promover el desarrollo integral de los estudiantes<sup>9</sup>. Los **docentes monitores** son responsables del desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos. Tienen a su cargo las sesiones de enseñanza y aprendizaje, la orientación a los estudiantes a través de la tutoría personalizada, las visitas al hogar, y la planificación, desarrollo y evaluación a través de los instrumentos de la pedagogía en alternancia<sup>10</sup>.

En el CRFA también trabajan el **personal de mantenimiento**, responsable del mantenimiento y la limpieza del mobiliario y las instalaciones del CRFA; y el personal de cocina, encargado de preparar los alimentos, recibirlos y garantizar su adecuado mantenimiento y salubridad.

Asimismo, esta forma de atención cuenta con la participación de la **Asociación CRFA** que organiza a los padres de familia, tutores legales y otros actores de la comunidad. La asociación brinda soporte a la gestión integral del CRFA en los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación de la gestión institucional, pedagógica y administrativa<sup>11</sup>.

---

9 De acuerdo a la RSG 040-2016-MINEDU, en los casos en que el CRFA no cuente con plaza de director, serán conducidos por un coordinador quien es contratados de acuerdo con la norma técnica que aprueba el MINEDU. De acuerdo a la información brindada por la Unidad de Planeamiento y Presupuesto (UPP), en el año 2016 solo había la figura de director en 2 CRFA. El resto tenía un coordinador (con contrato CAS).

10 En relación a las plazas docentes, si bien los primeros años de implementación de los CRFA estas eran cubiertas por ProRural y también se contaba con algunas plazas del MINEDU que habían “sobrado” de otras instituciones educativas; desde el año 2006 se asignan desde el MINEDU plazas de docentes propias de CRFA. En total, hubo cuatro bloques de transferencias de plazas a las regiones en los años 2006, 2008, 2010 y 2015. Desde el año 2015, con la aprobación del Plan de Estudios de CRFA, están justificadas 10 plazas docentes por CRFA (de acuerdo a la información brindada por DISER para este estudio).

11 Cabe mencionar que anteriormente, en la Resolución de Secretaría General N. 1624-2014-MINEDU sobre los Lineamientos para la Educación Secundaria en Alternancia, la Asociación CRFA tenía un rol más protagónico en el CRFA, siendo esta la encargada y responsable de la gestión de la institución. Sin embargo, a través de la Resolución de Secretaría General N. 040-2016-MINEDU, se estipula que la asociación tenga un rol más de soporte.

### ***Infraestructura y equipamiento***

Los CRFA deben contar con ambientes (aulas) y mobiliario para el desarrollo de las actividades académicas. Así mismo, para la residencia deben tener dormitorios y servicios higiénicos diferenciados y equipados, y un ambiente para el servicio de alimentación.

### ***Condiciones para la apertura de nuevos CRFA***

Para la apertura de nuevos CRFA se sigue el procedimiento de creación de servicios educativos liderado por el MINEDU siguiendo los criterios dispuestos en la Norma Técnica correspondiente, teniendo en consideración: las condiciones mínimas para la apertura del servicio, un mínimo de 15 estudiantes por grado, y el compromiso de apoyo de la localidad.

Una vez abiertos, los CRFA reciben un código modular que los identifica dentro del sistema educativo.

## **2.2. Secundaria Tutorial<sup>12</sup>**

Es una forma de atención semipresencial, contextualizada y personalizada (a través de tutores). La secundaria tutorial consta de dos fases: una presencial en un espacio en el que se desarrollan las actividades académicas llamado núcleo; y otra a distancia en las propias comunidades de origen de los estudiantes, mediante las visitas de los gestores educativos.

En el año 2016 cuando se realizó este estudio, las secundarias tutoriales funcionaban en Huancavelica (6), Junín (18), Pasco (7) y Ucayali (1).

---

12 La descripción de la Secundaria Tutorial está basada enteramente en la normativa vigente: Resolución de Secretaría General N. 040-2016-MINEDU “Lineamientos que regulan las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural”.

### ***Población objetivo***

La población objetivo de esta forma de atención son NNA con primaria culminada, con un máximo de 3 años de extra edad y que estén a más de 75 minutos a pie o 5 kilómetros de la IE secundaria pública o privada.

### ***Localización de la Secundaria Tutorial***

Los estudiantes se encuentran a menos de 2 horas de recorrido a pie del lugar donde se presta el servicio presencial.

### ***Metodología***

Esta FAD se desarrolla en dos fases: una fase presencial donde los gestores educativos aseguran el cumplimiento de 28 horas pedagógicas, haciendo uso de proyectos de aprendizaje que integran las áreas curriculares de los documentos curriculares vigentes; y una fase a distancia que se realiza en las comunidades de origen donde se desarrollan 7 horas pedagógicas, 3 a través de aprendizaje autónomo (usando fichas de autoaprendizaje) y 4 de tutorías personalizadas con la visita de los gestores educativos.

En la secundaria tutorial se organizan las competencias y capacidades establecidas en los documentos curriculares nacionales vigentes, en una matriz integrada de áreas curriculares, que responde a las características, necesidades e intereses de los estudiantes y de las comunidades de donde provienen. En esta forma de atención, se trabaja con proyectos de aprendizaje que promueven el desarrollo de competencias.

### ***Materiales***

Esta forma de atención cuenta con paquetes didácticos y de ayuda al desarrollo de las acciones pedagógicas, conformados por material bibliográfico y recursos tecnológicos, destinados a los estudiantes, gestores educativos y aulas.

El estudiante usa fichas de las áreas contempladas en el currículo nacional para el desarrollo de las actividades de autoaprendizaje. Así mismo, utiliza libros y cuadernos de trabajo. Por otro lado, el gestor educativo cuenta con una guía para el desarrollo de los módulos del proyecto integrador.

### ***Actores***

En una secundaria tutorial, el coordinador (figura análoga a la de director) es el encargado de liderar y gestionar las actividades educativas, articulando el trabajo formativo con los gestores educativos, la familia y la comunidad. Los gestores educativos (docentes) son los responsables de las actividades educativas y formativas en la fase presencial y a distancia. Finalmente, el gestor comunitario es un miembro de la comunidad que articula la relación entre los estudiantes, sus familias y el servicio educativo. Se encarga de verificar la asistencia en aula y las visitas en las casas de los estudiantes.

### ***Infraestructura y equipamiento***

El núcleo de la secundaria tutorial debe contar con ambientes, mobiliario, y equipamiento para el desarrollo de las actividades académicas presenciales y servicios higiénicos básicos. La comunidad se organiza y se compromete con la UGEL para habilitar un espacio físico donde se desarrollen las actividades de aprendizaje, pudiendo ser un ambiente de la IE primaria, salón comunal y/o tambo, u otro que garantice las condiciones mínimas para la operación.

### ***Condiciones para la apertura de nuevas Secundarias Tutoriales***

La identificación del ámbito para la ubicación de una nueva secundaria tutorial se realizará según la identificación de necesidad que se realice a través de los estudios de oferta y demanda correspondientes.

En el caso de la secundaria tutorial, la RSG 040-2016-MINEDU no señala un número mínimo de estudiantes por grado para la apertura del núcleo.

Una vez abierto, el núcleo de la secundaria tutorial no recibe un código modular sino que opera –de acuerdo a lo establecido en la RSG 040-2016-MINEDU- vinculado al código modular de la institución educativa del nivel de educación secundaria más cercana, en la cual se matriculan sus estudiantes y se reportan sus avances, consolidando el acta final de notas. Así mismo se señala en la resolución que a futuro se seguirá el procedimiento que se señale en la norma técnica que eventualmente se aprobará para la secundaria tutorial.

### 2.3. Secundaria con Residencia Estudiantil<sup>13</sup>

La secundaria con residencia estudiantil está compuesta por una IE de secundaria básica regular (EBR) y una residencia donde los estudiantes se alojan a lo largo del año académico. Cabe señalar que no todos los estudiantes de la institución educativa secundaria viven en la residencia, varios alumnos regresan diariamente a sus viviendas pues viven cerca de la IE y no tienen necesidad del servicio de alojamiento.

Esta forma de atención diversificada permite el acceso a la educación secundaria de estudiantes de zonas dispersas en el ámbito rural, a una educación de calidad con pertinencia al contexto y su diversidad cultural. Con ese fin, se provee a los estudiantes provenientes de zonas rurales y dispersas de alojamiento, alimentación y protección, así como de servicios de refuerzo escolar y nivelación, contribuyendo así a su desarrollo personal, familiar y social.

En el año 2016 cuando se realizó este estudio, las secundarias con residencia estudiantil se implementaban en Amazonas (4), Cajamarca (1), Cusco (1) y Loreto (10). Si bien el MINEDU solo ha incorporado formalmente a 16 internados, está en curso un proceso de identificación de este tipo de instituciones educativas que se estima serían más de 100 a nivel nacional<sup>14</sup>.

#### **Población objetivo**

Este servicio está dirigido a NNA que hayan completado la educación primaria y con máximo de 3 años de extra edad, que no tienen acceso a un servicio educativo de nivel secundario en el lugar donde viven, o que se encuentran a más de 4 horas de distancia de recorrido a pie, del más cercano.

---

13 La descripción de la Secundaria con Residencia Estudiantil está basada enteramente en la normativa vigente: Resolución de Secretaría General N. 040-2016-MINEDU “Lineamientos que regulan las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural”.

14 Para el año 2016 DISER había identificado ya 83 internados a nivel nacional.



### ***Localización***

Esta FAD está ubicada en zonas con alta dispersión demográfica, a una distancia mayor a 4 horas de recorrido a pie de los estudiantes desde sus lugares de origen.

### ***Metodología***

El servicio educativo se brinda durante el horario regular de la IE, en donde se desarrollan las áreas propias de los documentos curriculares vigentes de EBR, distribuidos en el cuadro de horas. Los estudiantes que viven en la residencia además desarrollan actividades extracurriculares haciendo uso de otros escenarios de aprendizaje. Complementariamente, se desarrollan estrategias de refuerzo y nivelación escolar.

La propuesta contempla un proyecto educativo institucional, en el que se desarrollan las competencias y capacidades establecidas en los documentos curriculares vigentes, considerando el contexto rural y las necesidades de los estudiantes. Además, desarrollan un plan anual de trabajo que guía el trabajo docente.

### ***Materiales***

En relación a los materiales empleados, los estudiantes utilizan los materiales distribuidos por el MINEDU en la IE Secundaria Básica Regular.

### ***Actores***

Los principales actores de esta modalidad son desde el lado de la institución educativa, el **director y docentes**; mientras que en el caso de la residencia se encuentran, el coordinador de la residencia estudiantil, el gestor educativo, el promotor de bienestar, y el personal de servicio.

El **coordinador de la residencia estudiantil** está a cargo de la gestión de la residencia estudiantil, siendo responsable de velar por que los servicios se brinden en la residencia, además de coordinar permanentemente con el director de la IE a quien le reporta. El **gestor educativo** es el responsable de los procesos pedagógicos y didácticos para el refuerzo y nivelación en la residencia.

Además, promueve el desarrollo de actividades extracurriculares. El **promotor de bienestar** quien brinda soporte socioemocional y seguridad a los estudiantes, además promueve un entorno saludable para la convivencia intercultural, con el fin de contribuir a la formación integral de los estudiantes. El **personal de servicio** es responsable de asegurar el servicio de cocina, cuidado y limpieza de los diferentes ambientes de la residencia estudiantil, a fin de garantizar un espacio propicio y saludable para el desarrollo de las actividades.

En cuanto a la participación de los padres de familia y la comunidad, el director establece acciones de articulación de la secundaria con la comunidad y con organizaciones del entorno de manera permanente.

### ***Infraestructura y equipamiento***

La IE de la Secundaria con Residencia Estudiantil debe contar con aulas y mobiliario que permitan el desarrollo de las actividades académicas. Asimismo, la residencia debe contar con dormitorios y servicios higiénicos diferenciados y equipados, y un espacio para la alimentación de los estudiantes.

### ***Condiciones para la apertura de nuevas Secundarias con Residencia Estudiantil***

Dado que las instituciones educativas son secundarias de educación básica regular, para la apertura de nuevas IE se siguen los procedimientos establecidos por el MINEDU para esa modalidad. En el caso de las residencias, la RSG 040-2016-MINEDU no especifica ninguna condición mínima.

## **2.4. Coordinadores de Gestión Regional (CGR)**

Los Coordinadores de Gestión Regional (CGR) son profesionales directamente contratados por DISER en el año 2016 para apoyar la implementación de las FAD en regiones.

Si bien es cierto que la figura de los CGR no está contemplada en la RSG 040-2016-MINEDU, se les menciona en esta descripción inicial pues

han sido actores clave durante la época en que se realizó este estudio para la transmisión de ideas sobre las FAD desde el nivel central hacia las regiones y localidades.

## **2.5. Rol del MINEDU, de los Gobiernos Regionales y Locales, y de otros actores relevantes en relación a las FAD**

De acuerdo a lo establecido en la RSG 040-2016-MINEDU, el Ministerio es responsable de:

- Establecer los procedimientos y estándares básicos de calidad para el funcionamiento de las FAD, y emitir las normas que resulten pertinentes a tal efecto.
- Suscribir convenios o acuerdos con los gobiernos regionales o gobiernos locales para fortalecer las capacidades y brindar asistencia técnica a los diversos actores que intervienen en la gestión pedagógica, institucional y administrativa de las formas de atención diversificada.

Por su lado, los gobiernos regionales y locales implementan los Lineamientos para las FAD realizando las siguientes acciones (RSG 040-2014-MINEDU):

- Priorizar dentro de su presupuesto institucional recursos para la implementación de la infraestructura, contrato de docentes, personal administrativo y auxiliar, y la asistencia técnica necesarias para el normal y adecuado funcionamiento de los servicios educativos en ámbitos rurales.
- Desarrollar las acciones que permitan la implementación de las formas de atención diversificada, en el marco de la equidad y la inclusión educativa, para el logro de los objetivos planteados en los mismos.
- Formular proyectos de inversión pública orientados a la aplicación de iniciativas de innovación educativa, capacitación docente y medidas orientadas a mejorar la capacidad de gestión del servicio educativo en áreas rurales.

Si bien algunas organizaciones civiles han tenido un rol clave en los inicios de las FAD (como por ejemplo ProRural y ADEAS Qullana en el caso de CRFA, DyA/Proyecto Semilla en el caso de secundaria tutorial, o Fe y Alegría o Algunos Vicariatos en el caso de las secundarias con residencia estudiantil), la RSG 040-2016-MINEDU que establece los lineamientos para las FAD no establece ningún rol específico para estas organizaciones aunque sí reconoce sus contribuciones al desarrollo de estas formas de atención.

### 3. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

El objetivo del estudio es evaluar el diseño e implementación de cada una de las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural.

Los objetivos específicos de la evaluación son:

- Evaluar el diseño de cada una de las formas de atención diversificada - FAD, incluyendo la revisión de experiencias de servicios similares a nivel internacional que servirán como referencia para comprender el caso peruano.
- Evaluar en qué medida cada una de las formas de atención diversificada opera de acuerdo a lo esperado en el diseño, cumpliendo con los lineamientos establecidos por DISER para ello.
- Identificar los posibles cuellos de botella y las buenas prácticas existentes en la implementación actual de las FAD.
- Evaluar los procesos de coordinación entre los responsables a nivel central y los actores regionales y locales (DRE, UGEL, directores, etc.) involucrados en cada una de las FAD.
- Analizar cualquier consecuencia inesperada o los posibles factores externos que influyen en el desarrollo de cada una de las intervenciones.



#### 4. ESTRATEGIA DE LA EVALUACIÓN

Respondiendo a lo solicitado por el Ministerio de Educación y por FORGE, y continuando con la metodología usada por las evaluaciones de diseño e implementación realizadas en el año 2015, se propuso como estrategia de evaluación un modelo integrado que concilie una perspectiva de arriba hacia abajo con otra de abajo hacia arriba (Schofield & Saussman, 2004).

Esto implica que en un primer momento se evalúa y analiza el diseño de las formas de atención diversificada a fin de conocer las principales fortalezas y debilidades o aspectos por mejorar del mismo diseño del programa. Sin embargo, como recientes debates en la implementación de políticas lo sugieren, también es de suma relevancia complementar este análisis del diseño con la perspectiva de abajo hacia arriba. Esto supone incorporar una mirada contextual para comprender las maneras cómo estas modalidades alternativas de educación secundaria se implementan en la práctica en las distintas zonas del país; considerando las voces y experiencias de los actores que se vinculan con este tipo de modelos en lo cotidiano, ya que sus vivencias nos pueden brindar mayor información sobre las consecuencias inesperadas que de este tipo de intervenciones pueden surgir.

La variedad y diferencias culturales en los diversos contextos donde se vienen implementando las formas de atención diversificada puede implicar que en la práctica estos modelos no se mantengan como se propone en el mismo diseño. Estas particularidades que surgen de la misma experiencia son importantes de recoger para poder tener una mirada más completa del funcionamiento de las formas de atención diversificada.

Considerando lo anterior, para la realización de este estudio se ha seguido una metodología de corte cualitativo que permite analizar el funcionamiento

de una intervención en contextos particulares. La metodología ha incluido: i) la revisión de los lineamientos de las FAD y las propuestas de norma técnica para cada una de las FAD, ii) la realización de entrevistas con actores clave del nivel central (DISER y UPP), y iii) el recojo de información mediante entrevistas en profundidad y grupos focales con actores seleccionados de nivel regional y local y en una muestra de 20 instituciones educativas en 7 regiones del Perú (10 CRFA, 5 secundarias tutoriales y 5 internados).

La selección de las regiones e instituciones educativas se hizo en coordinación con los equipos de DISER, OSEE y FORGE. La selección de instituciones fue intencional siguiendo los siguientes criterios. En primer lugar se identificaron las regiones (y dentro de ellas las UGEL) donde se implementa principalmente estas intervenciones y luego la selección de instituciones se hizo buscando tener variabilidad en términos de i) la región natural (sierra, selva alta y selva baja), ii) la modalidad de gestión (público de gestión directa o público de gestión privada) y iii) el nivel de avance en la implementación de acuerdo a información de DISER (de estar disponible). En las regiones/UGEL en que era relevante, se ha buscado variabilidad en términos de la lengua que se usa en la institución de acuerdo a la información de la DISER.

En el siguiente cuadro se indican las regiones e instituciones educativas visitadas en las 7 regiones donde se realizó el recojo de información: Amazonas, Apurímac, Cusco, Huancavelica, Loreto, Junín y Pasco.

**Cuadro 6**  
**Distribución de la muestra por región y tipo de FAD**

	CRFA	Internado	Tutorial	Total
Amazonas	0	2	0	2
Apurímac	3	0	0	3
Cusco	4	0	0	4
Huancavelica	0	0	2	2
Loreto	3	3	0	6
Junín	0	0	2	2
Pasco	0	0	1	1
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>20</b>



En el siguiente cuadro se detalla la región donde están ubicadas y el tipo de gestión de cada una de las 20 IE de la muestra. Los nombres de las instituciones educativas así como otra información sobre sus características (por ejemplo, distrito de ubicación o UGEL a la que pertenece) han sido omitidos intencionalmente a fin de garantizar la confidencialidad ofrecida a los participantes del estudio.

**Cuadro 7**  
**Ubicación y tipo de gestión de las IE de la muestra**

<b>FAD</b>	<b>IE</b>	<b>Región</b>	<b>Tipo de gestión</b>
Secundaria en Alternancia	CRFA 1	Apurímac	Pública de gestión privada
	CRFA 2	Apurímac	Pública de gestión privada
	CRFA 3	Apurímac	Pública de gestión privada
	CRFA 4	Cusco	Pública de gestión privada
	CRFA 5	Cusco	Pública de gestión privada
	CRFA 6	Cusco	Pública de gestión privada
	CRFA 7	Cusco	Pública de gestión privada
	CRFA 8	Loreto	Pública de gestión directa
	CRFA 9	Loreto	Pública de gestión directa
	CRFA 10	Loreto	Pública de gestión directa
Secundaria Tutorial	ST 1	Junín	Pública de gestión directa
	ST 2	Junín	Pública de gestión directa
	ST 3	Huancavelica	Pública de gestión directa
	ST 4	Huancavelica	Pública de gestión directa
	ST 5	Pasco	Pública de gestión directa
Secundaria con Residencia Estudiantil	SRE 1	Loreto	Pública de gestión directa
	SRE 2	Loreto	Pública de gestión directa
	SRE 3	Loreto	Pública de gestión directa
	SRE 4	Amazonas	Pública de gestión directa
	SRE 5	Amazonas	Pública de gestión privada

En relación a los instrumentos utilizados para el recojo de información, se diseñaron guías de entrevista (individual o grupal) para cada uno de los

actores de las FAD. Adicionalmente, se elaboraron guías de observación de la infraestructura de la IE y de la infraestructura del alojamiento de los estudiantes (en el caso de CRFA y secundaria con residencia). También se han elaborado fichas de información socio-demográfica que fueron administradas a todos los participantes del estudio. Finalmente, se diseñaron guías de entrevista para los funcionarios del MINEDU responsables de la implementación de las FAD, tanto desde la DISER como desde UPP-SPE (específicamente en relación al tema de presupuesto y focalización). En el anexo 1 del informe se detallan los principales temas abordados en las guías de entrevista así como los criterios para seleccionar a los participantes al interior de las IE.

El recojo de información para este estudio se llevó a cabo entre el 2 de octubre y el 3 de noviembre de 2016. Las entrevistas a nivel central estuvieron a cargo del equipo responsable del estudio, mientras que el recojo de información en las regiones e instituciones educativas estuvo a cargo de un equipo de 11 personas (dos asistentes de investigación de GRADE, un coordinador de campo, y 8 trabajadores de campo contratados específicamente para este estudio: 4 antropólogos, 3 sociólogos, 1 economista). La supervisión general del trabajo de campo así como la capacitación de los trabajadores de campo estuvo a cargo del equipo de investigadoras de GRADE responsables del estudio<sup>15</sup>.

En total, como parte del estudio se realizaron las entrevistas y observaciones señaladas en el cuadro 8.

La información recogida a partir de las entrevistas individuales y grupales fue transcrita y analizada siguiendo un procedimiento de codificación temática con la ayuda de un software de análisis cualitativo (Atlas.ti). Los temas para la primera fase de la codificación estuvieron alineados con los temas definidos para los instrumentos de recojo de información (señalados en el anexo 1). La codificación fue realizada por dos asistentes de investigación y en base a esa codificación, se elaboraron matrices por temas y actores para a partir de ellas identificar e ir consolidando los principales hallazgos

---

15 También participaron de la capacitación 4 especialistas de DISER y una especialista de OSEE.

## Cuadro 8

### Instrumentos y actores

Nivel	Instrumentos y actores
Nivel central	7 entrevistas individuales DISER 1 entrevista grupal UPP
Nivel regional y local	9 entrevistas a especialistas de educación secundaria DRE 14 entrevistas a especialistas de educación secundaria UGEL 6 entrevistas a Coordinadores de Gestión Regional (CGR) 1 entrevista individual con representante del Vicariato de Yurimaguas
Instituciones educativas	10 entrevistas individuales con directores 10 entrevistas grupales con docentes monitores 11 entrevistas individuales con profesionales proyectos productivos 10 entrevistas individuales con personal de cocina 10 entrevistas individuales con personal de mantenimiento 10 entrevistas grupales con directivos del Comité Gestor/ Asociación CRFA 10 entrevistas grupales con estudiantes de cuarto y quinto de secundaria 10 entrevistas grupales con padres de cuarto y quinto de secundaria 10 entrevistas grupales con líderes de la comunidad 10 observaciones de infraestructura de IE y alojamiento
CRFA	5 entrevistas individuales con coordinadores 5 entrevistas grupales con gestores educativos 5 entrevistas individuales con gestores comunitarios 5 entrevistas grupales con estudiantes de cuarto y quinto de secundaria 5 entrevistas grupales con padres de cuarto y quinto de secundaria 5 entrevistas grupales con líderes de la comunidad 5 observaciones de infraestructura de IE
Secundaria Tutorial	5 entrevistas individuales con directores 5 entrevistas grupales con docentes 5 entrevistas grupales con estudiantes de cuarto y quinto de secundaria 9 entrevistas individuales con padres de cuarto y quinto de secundaria 5 entrevistas individuales con coordinadores de internado 5 entrevistas grupales con gestores educativos del internado 5 entrevistas individuales con promotor de bienestar del internado 8 entrevistas individuales con personal de servicio del internado (cocina y mantenimiento) 5 observaciones de infraestructura de IE y residencia
Secundaria con residencia estudiantil	5 entrevistas individuales con directores 5 entrevistas grupales con docentes 5 entrevistas grupales con estudiantes de cuarto y quinto de secundaria 9 entrevistas individuales con padres de cuarto y quinto de secundaria 5 entrevistas individuales con coordinadores de internado 5 entrevistas grupales con gestores educativos del internado 5 entrevistas individuales con promotor de bienestar del internado 8 entrevistas individuales con personal de servicio del internado (cocina y mantenimiento) 5 observaciones de infraestructura de IE y residencia

del estudio para cada una de las FAD. A lo largo de todo el proceso de codificación y análisis el equipo de investigadoras sostuvo reuniones periódicas para discutir y alinear ideas, triangulando constantemente la información sobre un mismo tema planteada por diferentes participantes del estudio; a fin de lograr una mejor interpretación del funcionamiento de las FAD a nivel central y en las regiones visitadas.

## 5. ANÁLISIS DEL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

En esta sección se presenta el análisis del diseño de las Formas de Atención Diversificada para la secundaria rural. La sección está dividida en cinco acápite. En el primero se revisa cómo se ha abordado en otros países en desarrollo de la región latinoamericana el tema de la secundaria rural a fin de identificar modelos exitosos que puedan ser un referente para el análisis del caso peruano. En el segundo acápite se hace una revisión de la literatura nacional previa sobre las formas de atención diversificada, a fin de darle contexto al análisis del diseño de las FAD que se presenta en el tercer acápite de esta sección. La información sobre el diseño analizada en el tercer acápite es la que se presentó en la sección 2 de este informe y que está basada en los lineamientos que regulan las FAD, que fueron aprobados por el MINEDU en el año 2016. También se tomó en cuenta la información internacional y nacional de los primeros dos acápite para el análisis del diseño siempre que fuera pertinente.

Si bien es cierto que a la fecha la única normativa vigente respecto al funcionamiento de las FAD es la RSG 040-2016-MINEDU, DISER viene trabajando en la elaboración de normas técnicas para cada una de las tres FAD. Para el momento en que se realizó esta evaluación, DISER se encontraba circulando los borradores de esas normas técnicas entre las otras oficinas del MINEDU que debían emitir opinión al respecto. Debido a ello, en el cuarto acápite de esta sección también se hace una revisión de dichas propuestas de normas técnica.

Finalmente, en el acápite 6.5 se hace un análisis de la organización y funcionamiento de la DISER, dirección responsable dentro del MINEDU del diseño y regulación de las FAD.

## 5.1. Experiencias internacionales exitosas de educación secundaria rural

La experiencia de secundaria rural que es sin lugar a dudas un referente no solo en América Latina (incluido el Perú) sino también en países de Asia y África, es el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), nacido a mediados de 1970 en Colombia gracias al trabajo de una organización no gubernamental de ese país llamada Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC).

En este acápite del informe se describen las características del SAT y sus objetivos, los países donde actualmente se implementa este modelo, los componentes clave que constituyen el núcleo del SAT, y los resultados de la evaluación de impacto del SAT en uno de los contextos en los que se implementa (Honduras).

### *Características y objetivos*

El SAT brinda a la juventud rural educación secundaria completa que integra la teoría y lo práctica. Los tutores capacitados por el programa utilizan una metodología de “aprender haciendo”; por ejemplo, las matemáticas y las ciencias se aprenden en el contexto de la innovación agrícola, a fin de promover la educación rural y el desarrollo local en las comunidades marginadas. El SAT hace hincapié en la participación ciudadana, la justicia social y el empoderamiento de la mujer (Kwauk y Perlman Robinson 2016: 5).

De acuerdo con FUNDAEC, las siguientes son algunas de las características principales del SAT<sup>16</sup>:

- Despierta en el alumno un interés muy grande por la investigación, lo que lo induce a estudiar a fondo los problemas de su comunidad y a apoyarse en la ciencia para irles buscando soluciones con alta motivación y compromiso.

---

16 <http://www.fundaec.org/es/programas/sat/caracteristicas.htm>

- Se integran constantemente la teoría con la práctica, rescatando de esta manera el verdadero papel de la escuela frente a la comunidad.
- Se fusionan el saber tradicional con el conocimiento moderno.
- Se integran actividades abstractas con actividades concretas.
- Se integran áreas del conocimiento, cuando la capacidad o actitud que se trate de ayudar a fortalecer en el alumno lo requiera.

Si bien el SAT se inició en Colombia, actualmente se implementa también en zonas rurales de Brasil, Ecuador, Honduras y Nicaragua (y hasta el 2005 también funcionaba en Guatemala). Desde sus inicios, han participado del SAT cerca de 300 000 estudiantes de América Latina. Adicionalmente, el programa ha sido adaptado a otros países de Asia y África (por ejemplo, Uganda, Kenia, Camerún y Zambia) donde es conocido con el nombre de Preparación para la Acción Social (*Preparation for Social Action*, o PSA) (Kwauk y Perlman Robinson 2016).

El SAT nació con los siguientes objetivos: i) Aumentar la capacidad de participación de comunidades rurales a través del mejoramiento de su nivel educativo; ii) Desarrollar un modelo educativo enfocado al desarrollo de capacidades y destrezas útiles para la vida rural más que al aprendizaje tradicional de contenidos; iii) Articular armoniosamente al sistema educativo con la realidad que le sirve de entorno; y iv) Orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la solución de problemas concretos y el desarrollo de habilidades y destrezas, más que hacia la presentación de logros académicos (Perfetti, Leal y Arango 2001).

Se trata de un modelo diseñado específicamente para llevar educación a comunidades rurales sin ningún tipo de cobertura de educación secundaria, debido por ejemplo, a problemas de distancia, accesibilidad o limitaciones presupuestales. El SAT tiene una organización flexible y está pensado para funcionar con grupos pequeños de estudiantes, lo que es más pertinente a zonas rurales remotas donde difícilmente se logra tener una gran área de captación (de estudiantes) que justifique los costos que implica abrir una escuela tradicional. El SAT brinda educación secundaria a los jóvenes sin

sacarlos de sus comunidades, culturas y medios de vida (Kwauk y Perlman Robinson 2016).

En países como Colombia y Honduras el SAT está acreditado y es reconocido por los gobiernos de esos países, lo que permite que los graduados puedan asistir a la universidad o conseguir un trabajo que requiera estudios secundarios completos.

### ***Componentes clave***

La propuesta pedagógica de FUNDAEC se sustenta en dos conceptos educativos básicos. En primer lugar, la integración curricular, es decir, la integración no solo entre disciplinas (siempre que la capacidad específica lo requiera) sino también entre teoría y práctica. En segundo lugar, la propuesta se sustenta en el énfasis en conceptos y no tanto en información, para lograr un individuo con capacidad de análisis que se apoye en el conocimiento científico para lograr su avance personal y el de su comunidad<sup>17</sup>.

De acuerdo con Kwauk y Perlman Robinson (2016), son 5 los componentes clave del SAT:

- a) Libros de texto: El plan de estudios incluye 80 libros de texto (para toda la secundaria, de sétimo a doceavo grado) diseñados y actualizados periódicamente por FUNDAEC. Los textos no están organizados en materias sino que se centran en el desarrollo de cinco capacidades relevantes para la vida en las comunidades rurales: matemática, ciencia, lenguaje y comunicación, tecnología y servicio comunitario. FUNDAEC como propietario de los derechos del autor de los libros, los vende directamente a las organizaciones interesadas en implementar el SAT o cobra una pequeña regalía a la organización ejecutora por imprimirlos<sup>18</sup>.

---

17 <http://www.fundaec.org/es/programas/sat/curriculo.htm>

18 En algunos países donde se implementa el SAT, los estudiantes pagan por los textos. Tal es el caso de Honduras donde los estudiantes compran por 33 dólares al año los libros; el argumento es que esto incrementa el compromiso de las familias con el aprendizaje (Kwauk y Perlman Robinson 2016).



- b) **Tutores:** Los maestros en el SAT reciben este nombre debido a que su función es orientar y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y no solo difundir información. Así mismo, los tutores se involucran en una serie de proyectos prácticos de aprendizaje en la comunidad para ayudar a construir un puente entre la teoría y la práctica. Cada tutor trabaja con un grupo de entre 15 a 25 estudiantes e idealmente acompaña al mismo grupo a lo largo de toda la secundaria. El modelo no requiere que los tutores sean maestros certificados pero como mínimo deben haber terminado la secundaria y estar asistiendo a la universidad. Los tutores participan de 10 días de formación cada tres meses para garantizar que sigan desarrollando sus habilidades y estén recibiendo apoyo pedagógico permanente de los supervisores de campo (profesionales)<sup>19</sup>. Los tutores son evaluados antes de su selección y luego al terminar cada capacitación recibida.
- c) **Grupos de estudio:** Los estudiantes se organizan en grupos de estudio y avanzan juntos a través del programa como una cohorte, junto con su tutor. Usualmente son entre 15 y 25 estudiantes en cada grupo y los grupos se reúnen de 20 a 25 horas a la semana. El horario exacto es fijado de forma conjunta por tutor y estudiantes a fin de que estos puedan cumplir con sus responsabilidades fuera de la escuela.
- d) **Instituciones ejecutoras:** Conforme el programa se expandió fuera de Colombia, FUNDAEC tomó la decisión de aliarse con instituciones locales que serían las responsables de la aplicación del SAT. En la mayoría de los casos, las ONG registradas supervisan las operaciones diarias del programa, que son financiadas mediante subvenciones de donantes bilaterales y multilaterales. Por ejemplo, en los casos de Colombia y Honduras, el Ministerio de Educación de cada país cubre el salario de los tutores que es el mayor costo fijo del SAT.

---

19 Según McEwan y otros (2015), cada supervisor es responsable de 10 centros SAT dentro de una misma área geográfica. De acuerdo con estos autores, los supervisores son los directores “de facto” de los SAT.

- e) Participación de la comunidad: Las comunidades proporcionan el espacio para los centros SAT mediante la donación de estructuras existentes o al participar en la construcción de aulas para los grupos de estudio. En algunos países como Colombia y Honduras, también se promueve que la comunidad done una parcela de tierra para que los estudiantes realicen actividades agrícolas. Las comunidades también contribuyen con tiempo y experiencia para ayudarle al estudiante con sus proyectos de servicio a la comunidad.

### *Impacto del SAT*

La experiencia del SAT en Honduras ha sido recientemente evaluada de forma rigurosa (McEwan y otros 2015). La evaluación tiene un diseño cuasi-experimental y para estimar el impacto del programa en el rendimiento de los estudiantes sigue una metodología de emparejamiento por puntaje de propensión (propensity score matching) que le permite comparar a estudiantes de comunidades rurales donde se ofrece educación secundaria siguiendo el programa regular del Ministerio de Educación (Centros de Educación Básica, CEB) con estudiantes de comunidades donde se ofrece el SAT, que en el caso de Honduras se implementa en alianza con la ONG Asociación Bayán. El diseño incluye una línea de base y otra de seguimiento dos años después.

Los resultados de la evaluación muestran que al cabo de dos años, los estudiantes de comunidades SAT obtienen en promedio puntajes en las pruebas de rendimiento (combinando matemática y lenguaje) que son 0.2 desviaciones estándar más altos que los de sus pares en comunidades donde funcionan CEB. El efecto a favor de los estudiantes de SAT es robusto y se mantiene con diferentes especificaciones de las estimaciones realizadas. Los autores atribuyen la diferente efectividad de los programas a que los SAT cuentan con más materiales de instrucción que los CEB, y a que los docentes SAT reciben más capacitación en servicio alineada con el uso de los materiales de instrucción. Así mismo, los docentes de SAT pierden menos días de clase en el año, especialmente en momentos de agitación social y huelgas de docentes. A partir de

las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, McEwan y otros (2015) consideran que esto es consecuencia de los contratos más flexibles que tienen los docentes de SAT. Si bien el gobierno (sector educación) es responsable de aprobar el currículo del SAT y pagar los salarios de los maestros, la ONG Asociación Bayán tiene autonomía para contratar, capacitar, supervisar y ocasionalmente despedir a los docentes. Finalmente, los autores encuentran que el SAT es una intervención costo efectiva para la expansión de la secundaria rural pues los costos por estudiante del SAT son 10% menores que los de CEB.

Más allá del impacto del SAT en el rendimiento de los estudiantes, también existe evidencia inicial de efectos del SAT en otro tipo de resultados de los jóvenes. El estudio de Honeyman (2010) compara la responsabilidad social de 93 estudiantes SAT en Honduras con 88 estudiantes de un CEB (escuela convencional). Los resultados sugieren que los estudiantes de SAT tienen un sentido de responsabilidad social más alto que el de sus pares en CEB. El estudio, que tuvo un diseño mixto, señala que la mayor responsabilidad social de estudiantes del SAT sería consecuencia principalmente de que en el SAT los estudiantes: son fuertemente alentados a pensar en situaciones que promueven una conducta de responsabilidad social, tienen la oportunidad de discutir juntos ideas respecto a cómo contribuir con otros, y finalmente llevan estas ideas a la práctica mediante actividades pro sociales significativas y relevantes.

## **5.2. Revisión de la literatura previa sobre FAD en el Perú**

En este acápite se revisan los estudios previos realizados en el país sobre las diferentes formas de atención diversificada implementadas en el país.

### ***Secundaria en alternancia***

Cueto, Benavides y Alcázar (2010) realizaron un estudio comparativo de tres modalidades de educación secundaria pública: presencial, a distancia y

en alternancia. En el estudio, cada una de las modalidades fue descrita de la siguiente manera. La educación secundaria presencial es la modalidad que predomina en el Perú y para el referido estudio se consideraron IE urbanas y rurales. La Educación en Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) es una modalidad de educación para poblaciones dispersas y de una densidad poblacional mediana que consiste en que los alumnos y docentes conviven por 15 días en las instalaciones educativas, acondicionadas a modo de albergue, y otros 15 en sus casas, chacra familiar u otros centros de trabajo poniendo en práctica lo aprendido en las clases. Finalmente, la educación secundaria a distancia es una modalidad pensada para atender a poblaciones dispersas y de baja densidad poblacional. En las IE a distancia (IESAD) se da una interacción simultánea o diferida entre alumnos y profesores con el uso de medios tecnológicos que facilitan un aprendizaje autónomo<sup>20</sup>.

El estudio tuvo un diseño mixto. La muestra cuantitativa incluyó a 178 IIEE de las cuales 144 eran presenciales, 23 CRFA y 11 a distancia, pertenecientes a 11 regiones del país. El sub-estudio cualitativo abarcó 20 IIEE de 2 regiones: 8 IE eran presenciales, 2 Ex ESMED (Educación Secundaria con Metodología a Distancia), 6 CRFA y 4 a distancia. En relación a los resultados de los estudiantes, los autores encontraron que los alumnos de zonas urbanas tenían mejor rendimiento que sus pares de zonas rurales. Específicamente en el caso de las zonas rurales, los autores encontraron que en el área de Matemática los estudiantes de la modalidad presencial rural y a distancia tuvieron un mejor desempeño que sus pares que asistían a la secundaria en alternancia. En el caso del área de Comunicación, los estudiantes de las modalidades presencial rural y en alternancia tuvieron mejor desempeño que sus pares de la modalidad a distancia. Sin embargo, las diferencias entre las modalidades en alternancia y a distancia no fueron estadísticamente significativas. Específicamente en el caso de los estudiantes de alternancia y a distancia, los autores destacan que el 85% o más de sus estudiantes en

---

20 Cabe resaltar que si bien los CRFA visitados en este estudio son similares a la intervención tal como se conoce actualmente; en el caso de las IE a distancia no se trata de una modalidad similar a ninguna de las estudiadas en la presente evaluación de proceso.

comunicación y más del 95% en matemática se encuentran por debajo del nivel básico.

El estudio de Cueto, Benavides y Alcázar (2010), también encontró diferencias entre las instituciones educativas secundarias en términos de infraestructura y de equipamiento y materiales, siempre a favor de la modalidad presencial que en general tuvieron mejor infraestructura, así como material más completo y mejor equipamiento en zonas rurales. De hecho, el estudio cualitativo encontró que de acuerdo a las percepciones de los estudiantes el principal problema del CRFA era la infraestructura inadecuada o deficiente. Sin embargo, a pesar de reconocer esta limitación, 70% de los alumnos de alternancia indicaron que de poder elegir, elegirían nuevamente su propia modalidad. Los padres de los estudiantes del CRFA valoraron que sus hijos tengan una buena formación en valores y técnico laboral; aunque al igual que los estudiantes mostraron su preocupación por la infraestructura de los CRFA.

Finalmente en relación a la gestión de los CRFA, el estudio de Cueto, Benavides y Alcázar (2010) encontró que un problema para los directores de los CRFA era que también tienen que cumplir otras tareas como el ser docentes de aula y gestionar materiales e infraestructura. Algunos han reportado haber tenido que cocinar. En relación a la participación de los padres a través de la Asociación de Padres, si bien suelen participar en las actividades del CRFA, muchas veces sus miembros se encuentran muy lejos del CRFA como para poder tener una participación muy activa. Los resultados también señalan que en muchos casos de los CRFA públicos (dirigidos por el MINEDU) no se cumplen con las visitas que el docente debe hacer a las familias en los 15 días que los alumnos pasan en sus comunidades, muchos padres no tienen información sobre cómo debería funcionar este acompañamiento.

Más recientemente, el Consorcio San Agustín (2015) realizó una evaluación de los CRFA en 14 regiones del país. La muestra del estudio incluyó a 61 CRFA, 40 a cargo de ProRural, 5 de ADEAS Qullana y 16 del MINEDU. Asimismo, con fines de analizar y comparar los niveles de aprendizaje de los alumnos, se consideró un grupo de instituciones educativas control

conformado por instituciones con características similares dentro del mismo distrito de los CRFA.

Como parte de este estudio, se evaluó los logros de aprendizaje en matemática y comunicación de los estudiantes de CRFA de tercero y quinto de secundaria, y estos fueron comparados con los resultados de estudiantes de las IIEE control que cursaran los mismos grados. En el área de comunicación se evaluaron dos competencias: comprensión de textos escritos y producción de textos escritos; mientras que en el área de matemáticas se evaluó cuatro competencias: si los alumnos actuaban y pensaban matemáticamente en situaciones de cantidad, en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio, en situaciones de formas, movimientos y localización y, por último, en situaciones de datos e incertidumbre. Los resultados del estudio muestran que en general, en ambos grados y áreas evaluadas, el nivel de desempeño de los estudiantes de los dos grupos evaluados (CRFA y control) fue bajo. Al comparar entre ambos grupos (diferencias simples, no ajustadas estadísticamente), se encontró que los estudiantes de las instituciones educativas control tuvieron un mejor desempeño que sus pares de CRFA en las dos áreas y grados evaluados, con la única excepción de matemática en tercero de secundaria en que los estudiantes de los CRFA se desempeñaron mejor<sup>21</sup>. Cabe resaltar que el diseño de evaluación no contaba con una asignación aleatoria al grupo de tratamiento o control, ni tampoco se ajustó por diferencias de entrada.

Por otro lado, el mismo estudio identificó que los proyectos productivos, un aspecto central de la propuesta de los CRFA, fueron muy valorados tanto por los estudiantes como por sus padres. El 86.6% de los estudiantes de CRFA estuvo de acuerdo con que sus proyectos productivos ayudaron a mejorar las condiciones de vida de sus familias; idea corroborada por el 63% de padres entrevistados. Adicionalmente la mayoría de los estudiantes considera que los proyectos ayudan al desarrollo de su comunidad (83%), idea respaldada por las asociaciones CRFA quienes opinan que aporta a mejores

---

21 En el informe del estudio se hace referencia a las diferencias entre los promedios de CRFA y el grupo de control pero no se analiza si estas diferencias son estadísticamente significativas.

ingresos y condiciones de vida (30%), al desarrollo de la capacidad emprendedora (26%) y a mejoras en alimentación (13%).

Respecto a los procesos pedagógicos de los CRFA, el estudio del Consorcio San Agustín encontró que el 100% de los docentes monitores de Prorural y Aldeas Quillana contaba con el Plan de formación, mientras que solo el 78,6 % de docentes monitores de CRFA del MINEDU señala lo mismo. Sobre temas de gestión, el estudio encontró que 52 CRFA iniciaron clases en tiempos establecidos, aunque solo 27% tenían la totalidad de docentes contratados, logrando la mayoría completar la asignación entre abril y junio. En cuanto a los directores, el 74% inicio clases con estos en sus funciones.

Otro resultado interesante está relacionado al presupuesto, donde se observa que la principal fuente de recursos la constituyen los padres de familia (80,1%), aunque en el caso de los CRFA del MINEDU este aporte es menor. El principal destino de los recursos brindados por los padres según este estudio es la alimentación (productos, insumos, menaje y servicios conexos). Finalmente, en cuanto al tema de infraestructura de los CRFA se encontró que no se cuenta con las condiciones idóneas de infraestructura ni equipos necesarios en las aulas ni en los albergues.

A pesar de que más de una evaluación previa ha identificado más de un área de mejora para esta intervención, los CRFA son frecuentemente puestos como un modelo interesante y pertinente para la secundaria rural. Recientemente, CIPPEC (2016) destaca el rol de la secundaria en alternancia para fortalecer aprendizajes en escuelas de contexto rural, empoderar a las familias, motivar a la comunidad y potenciar el desarrollo local,

Como conclusión, los estudios previos sobre CRFA coinciden en destacar el rol clave de la formación técnico productiva dentro de la propuesta pedagógica del CRFA y cómo los diferentes actores en estos centros muestran una alta valoración de los proyectos productivos. Sin embargo, ninguno de los estudios previos encuentra que esta forma de atención tenga un impacto positivo y robusto en el rendimiento de los estudiantes.

### *Secundaria tutorial*

En el año 2014 se realizó una línea base de la secundaria tutorial (Saavedra, 2014b) a partir de la visita a 16 núcleos educativos (10 en selva y 6 en sierra). La investigación se centró en analizar la gestión educativa y los logros de aprendizaje de los alumnos, para lo cual se aplicó pruebas de VI y VII ciclo que miden logros de aprendizaje en Comunicación, Matemática y Ciudadanía, una ficha de observación de núcleos, entrevistas en profundidad con autoridades comunales y otra con familias, y entrevistas con profesores y con estudiantes.

En relación al rendimiento académico el estudio de Saavedra encuentra resultados bajos en las tres áreas evaluadas en el ciclo VI. Según el informe, las notas promedio (en una escala vigesimal) oscilaron entre 04.4 en el caso de Matemática y 04.8 en el área de Ciudadanía. En el caso de Comunicación, la nota promedio fue 04.5 (sobre 20 puntos posibles). En el caso del ciclo VII los resultados fueron igualmente bajos aunque de acuerdo al investigador, ligeramente mejores que en el ciclo anterior<sup>22</sup>.

Respecto a las comunidades elegidas como núcleo para la secundaria tutorial, el estudio encuentra que estas son en su mayoría comunidades organizadas, que cuentan por ejemplo con clubes deportivos, clubes de madres y vasos de leche, y dan especial importancia a las rondas pues valoran mucho la seguridad. Otra característica es que los apoyos que reciben en estas comunidades son del Programa JUNTOS, PENSIÓN 65 y SENASA. El compromiso de estas comunidades hacia la secundaria tutorial es alto, de acuerdo a las autoridades comunales y a los docentes. Aunque se señala que podría mejorarse el apoyo de los padres de familia en el incentivo de disciplina y vigilancia de tareas. El estudio encontró que en promedio cerca del 70% de

---

22 Se diseñaron para los fines del estudio pruebas en las áreas señaladas. El puntaje máximo posible en cada una de las pruebas era 20 (máxima nota en el sistema vigesimal que se usa en el sistema educativo peruano). El autor considera que los resultados eran en general bajos porque los estudiantes obtenían en promedio un quinto del máximo puntaje posible.



los estudiantes de una secundaria tutorial provenía de la comunidad núcleo y solo 30% de las otras comunidades aledañas. Solo 4 de los 16 núcleos estudiados brindaban el servicio de alojar a estudiantes que vienen de otras comunidades. El resto de alumnos que no viven en la comunidad núcleo salen de clase a las 5pm y regresan a sus casas. Aquellos que se quedan lo hacen en su mayoría en casas acondicionadas por la comunidad, otro grupo en casas de sus parientes y otro grupo menor en casas de personas conocidas.

Respecto a los docentes, el estudio reporta que en la mayoría de núcleos trabajaban dos docentes. El 83.3% de docentes afirmaron recibir capacitaciones del proyecto Semilla y haber participado de las mismas. Uno de las principales dificultades para los profesores de Secundaria Tutorial de acuerdo a lo reportado en este estudio era el hospedaje, pues los docentes señalaban que no se había cumplido con el espacio y cobertura de traslados que el MINEDU les aseguró (hasta la fecha de la visita). Por ello los padres de familia y autoridades comunales se encargaban de los hospedajes ofreciendo sus casas mientras construían cuartos para ellos.

En relación a las percepciones de los actores del programa acerca del mismo, el estudio encuentra que la mayoría de entrevistados, que incluía docentes, familias, estudiantes y autoridades, afirmaron que era un programa que permitía, por su carácter semipresencial, no arriesgarse a los peligros de trasladarse al colegio. También afirmaron que implicaba un ahorro en el pasaje, disminuía la deserción escolar y el trabajo para los jóvenes. Los padres de los estudiantes se encontraban satisfechos con el programa puesto que les parecía que se ajustaba a sus condiciones de vida y sus hijos no debían exponerse a la inseguridad de trasladarse constantemente a lugares alejados (Saavedra, 2014b).

### ***Secundaria con Residencia Estudiantil***

En cuanto a los internados, Saavedra (2014a) realizó un diagnóstico de la situación actual de los internados. El estudio se llevó a cabo en las regiones

de Ancash, Apurímac, Ucayali, Loreto, Junín, Puno, Madre de Dios y Cusco y la muestra incluyó 21 internados con distinto origen: públicos, Red Fe y Alegría, Religioso católico (Vicariato, órdenes religiosos) u otros como religiones protestantes o militar. En cada internado, la muestra de participantes incluyó al director del internado, director de la IE, docentes, estudiantes, y autoridades comunales.

El estudio identifica y describe algunas de las principales problemáticas del funcionamiento del internado. En primer lugar, el estudio señala que durante el periodo de adaptación al internado aparecen problemas de socialización con faltas de respeto, casos de robo, mal comportamiento entre pares, entre otras, y que es necesario el establecimiento de normas de convivencia.

En segundo lugar, como parte de este diagnóstico se evalúa el rendimiento de los estudiantes y los resultados son muy bajos. En este estudio se utilizan las mismas pruebas de matemática y comunicación que en el estudio sobre secundaria tutorial antes descrito. Se evaluó a los estudiantes de los ciclos VI y VII en matemática y lectura. En los dos ciclos y áreas evaluadas, los estudiantes obtuvieron un puntaje promedio de entre 4.1 y 5 puntos (sobre 20 posibles). El autor concluye que el desempeño de los estudiantes es muy bajo porque apenas alcanzan un 25% del puntaje máximo posible. Debido a estos resultados, el estudio señala que es necesario el acompañamiento y reforzamiento educativo a los estudiantes en el internado (donde no contaban con profesionales especializados en acompañar el proceso formativo educativo de los jóvenes); así como una mayor coordinación entre el personal del internado y el personal de las IIEE.

En tercer lugar, en relación al servicio de alimentación que se ofrece en los internados, se encontró que la dieta es establecida por un nutricionista o personal con conocimientos en el tema solo en casos puntuales. Así mismo se señala que si bien los internados públicos reciben apoyo económico de gobiernos locales para brindar el servicio de alimentación, eso no es suficiente para cubrir todas las necesidades de los estudiantes que allí viven. En cuarto lugar, respecto a los servicios básicos disponibles en el internado, se identificó como una problemática la cobertura deficiente de servicio eléctrico y

redes de alcantarillado. Finalmente, el autor menciona problemas de baja remuneración a los docentes, el desarraigo cultural que sufren los estudiantes y la mala gestión del internado percibida por los propios docentes.

### **5.3. Análisis del diseño de las FAD**

El único documento oficial donde se definen las formas de atención diversificada y se brindan detalles acerca de cada una de ellas –secundaria en alternancia, secundaria tutorial y secundaria con residencia estudiantil– es la RSG 040-2016-MINEDU sobre los lineamientos que regulan las formas de atención diversificada en el nivel de la educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural. Adicionalmente en el caso de la secundaria en alternancia, se cuenta con los lineamientos de esta forma de atención aprobados mediante la RSG 1624-2014-MINEDU (aunque en estricto término, estos quedaron derogados con la aprobación de la RSG 040).

Contar con estos lineamientos es definitivamente un paso importante en el esfuerzo del Ministerio por normar y regular estas formas de atención diversificada que vienen funcionando en el país hace más de una década gracias a la iniciativa de las propias comunidades rurales y de asociaciones civiles y organizaciones religiosas comprometidas con su implementación.

En este acápite de la sección se hace un análisis de las fortalezas y debilidades del diseño de las FAD basado en dos fuentes de información: la normativa vigente y las entrevistas con actores clave del nivel central (DISER y UPP). En un primer punto se hace un análisis de las FAD en general y luego en los siguientes puntos se analizan cada una de las formas de atención por separado.

#### ***5.3.1 Las FAD en general***

Una fortaleza de los lineamientos es que explican claramente la base normativa, los antecedentes y la justificación de las formas de atención diversificada.

Hay en los lineamientos un diagnóstico de la educación secundaria rural, reconociendo justamente las dificultades y desafíos a los que estas formas de atención buscan hacer frente.

Los **objetivos** de las FAD establecidos en los lineamientos son claros y responden a y están alineados con el diagnóstico de la educación rural presentado en la primera parte de los lineamientos. Sin embargo, no es posible establecer en qué medida los objetivos están en sintonía con lo propuesto para cada forma de atención. La razón principal de ello es que la descripción de cada una de las FAD incluida en los lineamientos es sumamente breve. Para cada una de las tres FAD, se presenta muy escuetamente -cada FAD es descrita en tres hojas aproximadamente- una definición de la población objetivo, localización de la FAD, metodología, organización curricular, materiales, evaluación de aprendizajes, actores de la forma de atención y participación de los padres de familia y la comunidad.

Lo anterior es una limitación seria de los lineamientos pues la información ofrecida en ellos no permite que los actores involucrados en cada forma de atención o interesados en ella, puedan darse una idea cabal de en qué consiste y cómo debería funcionar cada forma de atención. Tampoco está disponible una suerte de hoja de ruta donde se detallen todos los pasos a seguir para la creación y funcionamiento de las FAD; incluyendo información sobre la infraestructura mínima requerida para el adecuado funcionamiento de las formas de atención. La perspectiva de DISER siempre ha sido que esta información más detallada será parte de la norma técnica de cada FAD que aún está en proceso de construcción y aprobación; pero mientras tanto, existe este vacío.

Así mismo, a fin de contextualizar mejor los lineamientos para cada una de las FAD, sería deseable que la normativa aprobada explicara con detalle los **enfoques** dentro de los cuales se enmarcan las FAD en general. Por ejemplo, dada su justificación las FAD tienen claramente un enfoque de equidad, buscando llevar educación secundaria pertinente y de calidad a jóvenes de zonas rurales remotas. Sin embargo, es necesario hacer explícito que estas deben tener necesariamente un enfoque territorial. De acuerdo con el Consejo Nacional de Educación (CNE 2014), en el marco de este enfoque se

comprende al territorio como un espacio socio-cultural y geográfico de interacción; lo que permite reconocer que todas las intervenciones del Estado, a través de sus políticas sectoriales, convergen en la vida de las personas en un territorio determinado y tienen un impacto sobre ellas. En ese sentido, se le da prioridad a la prestación de servicios a los ciudadanos reconociendo que estos tienen necesidades y demandas distintas.

Un enfoque territorial que tome en cuenta las particularidades económicas, socio-culturales y geográficas de cada región (e incluso al interior de las regiones), permitirá atender con mayor eficiencia y pertinencia a la población rural. De acuerdo con el CNE (2014), para que exista una educación realmente pertinente, es condición necesaria que esta responda a las características y demandas del territorio, a la visión de futuro y de desarrollo que tengan sus actores (p. 14). Es decir, la educación debe formar parte de una propuesta de desarrollo territorial.

En relación a este tema, la **definición de la población objetivo** de las FAD se beneficiaría mucho de estar enmarcada dentro de un enfoque territorial. Actualmente, se señala como población objetivo a “los NNA que hayan culminado el sexto grado de primaria, con un máximo de 3 años de extra edad y que se encuentran a distancias mayores a 75 minutos de recorrido a pie a una IE secundaria (pública o privada”. En relación a esto encontramos algunas limitaciones. En primer lugar, los lineamientos no ofrecen una justificación respecto a por qué se ha establecido ese punto de corte en relación a las distancias a las que se ubican los estudiantes. En segundo lugar y más importante, una definición principalmente en función a las distancias sin comprender las características y particularidades de los territorios, limita las posibilidades de brindar un servicio educativo que responda a las necesidades y demandas de los actores en dichos territorios. De hecho, una de las consecuencias de definir a la población objetivo de las FAD en estos términos, es que en los lineamientos no termina de quedar claro cuándo y dónde es más pertinente implementar determinada forma de atención y no otra.

Por otro lado, un enfoque territorial también favorecería una mejor **organización** de los diferentes niveles de gestión (nacional, regional y local),

estableciendo roles y responsabilidades claros para cada uno de ellos. En la versión actual de los lineamientos, es solo competencia del nivel central establecer los procedimientos y estándares básicos de calidad para el funcionamiento de las distintas formas de atención diversificada, y emitir las normas que resulten necesarias a tal efecto. El rol de los niveles regionales y locales (incluyendo no solo a los organismos descentralizados del sector educación sino también a organizaciones de padres de familia y de la comunidad) está limitado a la implementación solamente; sin reconocer en la normativa la posibilidad de que aporten en el proceso de diseño de estas intervenciones. De acuerdo con el CNE (2014), en términos de gestión, el enfoque territorial supone darle un lugar de primera importancia a la participación de los ciudadanos en el diseño, gestión y evaluación de políticas públicas “desde abajo hacia arriba” (p.11). En general, los lineamientos de las FAD dejan la impresión de que se trata de intervenciones muy centralizadas. Al respecto, es interesante notar que experiencias exitosas a nivel internacional como la del SAT de Colombia presentada anteriormente en este informe, sugiere que precisamente una de las fortalezas de ese modelo es haber sido implementado por asociaciones u organizaciones locales en un esquema mucho más descentralizado.

Precisamente dado que las FAD parecen estar altamente centralizadas, especialmente en relación al diseño, sería deseable que el proceso de transmisión de ideas sobre la intervención del nivel central a los niveles regional y local estuviera claramente delineado, a fin de transmitir adecuadamente toda la información sobre las diferentes formas de atención a los actores involucrados en la implementación de cada una de las FAD. Los lineamientos vigentes sin embargo, no contemplan estrategias de capacitación para todos los actores involucrados. A nivel de diseño, no es posible saber cómo ha sido pensado este tema. Este será abordado con más detalle en la sección de análisis de la implementación donde se presenta evidencia de cómo se ha dado en la práctica la transmisión de ideas.

Finalmente, un último punto a considerar sobre el diseño de las FAD en general es la **complejidad** de la intervención, específicamente en relación

al número de **actores involucrados** para la implementación de cada una de las formas de atención. Aunque la cantidad de actores varía de una forma de atención a otra, en general todas requieren de un grupo de profesionales; siendo el caso más extremo el de la secundaria con residencia estudiantil donde los lineamientos consideran hasta seis actores diferentes (director, docentes, coordinador de residencia, gestor educativo, promotor de bienestar, personal de servicio). Al respecto es necesario tomar en cuenta dos aspectos previamente señalados en este informe que sugieren la necesidad de repensar este tema. Por un lado, existe evidencia previa de la dificultad para conseguir profesionales en zonas rurales remotas. Por ejemplo, el informe del Consorcio San Agustín (2015) señalaba que en algunos casos el año escolar empezaba sin que se tuviera contratado a todo el personal docente requerido en los CRFA. Por otro lado, la revisión de experiencias exitosas a nivel internacional como el SAT colombiano, sugiere que el ser una intervención con muy pocos actores y una organización relativamente simple ha sido una fortaleza de intervención.

En los siguientes acápites de esta sección, se presenta un análisis del diseño de cada una de las FAD, profundizando principalmente en la propuesta pedagógica de estas así como en el proceso de apropiación del modelo por parte del MINEDU.

### ***5.3.2 Secundaria en Alternancia***

La secundaria en alternancia es la única de las FAD que tiene una propuesta un poco más consolidada. Si bien la información presentada en los lineamientos es limitada, están disponibles los lineamientos para la secundaria en alternancia aprobados mediante la RSG 1624-2014-MINEDU hace un par de años (aunque en estricto término estos lineamientos quedaron sin efecto con la RSG 040-2016-MINEDU).

Considerando la información de ambas resoluciones (2014 y 2016), un aspecto importante a resaltar de esta forma de atención es que hay un mayor

nivel de detalle en la descripción de la **propuesta pedagógica**, indicando cuáles son los instrumentos y estrategias propios de la secundaria en alternancia (especialmente en la RSG 1624-2014-MINEDU). Esto guarda relación con un tema que fue mencionado constantemente durante las entrevistas a nivel central: de las tres formas de atención diversificada para la secundaria rural, la secundaria en alternancia es vista como el modelo más consolidado, lo que en buena parte se atribuye al trabajo que ha hecho ProRural en darle forma a la propuesta y a la experiencia de años de intervención que los respalda como se aprecia en la siguiente cita.

*Para los CFRA hay un historial mucho más avanzado porque está todo lo del trabajo de ProRural que está mucho más antiguo y siguieron cuestionando como grupo; así que hay más organización en torno a los CFRA. (...) Es la [propuesta] que está más desarrollada, pero sigue teniendo el sesgo de ProRural total.*

(Funcionario 2 MINEDU, Lima)

A pesar de que el modelo ha pasado a ser implementado por el Estado, organizaciones como ProRural y ADEAS Qullana continúan brindando asistencia técnica (a través de capacitaciones y acompañamiento en campo), por lo que los CRFA que eran gestionados por estas organizaciones actualmente cuentan con un personal más familiarizado en el modelo educativo. Todos estos elementos parecen haber contribuido en opinión de los entrevistados a nivel central a que la propuesta pedagógica del CRFA madure y se consolide con el tiempo.

Al conversar sobre los distintos elementos de la propuesta pedagógica del CRFA, los entrevistados a nivel central mencionaron varios aspectos que consideraban positivos. En primer lugar se destaca que el CRFA busca ser un espacio donde se fomenta la educación contextualizada. En ese sentido, el Plan de Formación de los estudiantes parte de un diagnóstico de su entorno y realidad, y la educación que ellos reciben aborda temas que les son familiares y profundizan en conocimientos que les serán útiles para desarrollarse en sus propias localidades. Los entrevistados también mencionaron



la convivencia como un elemento positivo de la propuesta del CRFA. Se comenta que la convivencia fomenta que los alumnos maduren al tener que aprender a convivir con otras personas y de esta manera terminan desarrollando valores y habilidades sociales. Incluso algunos señalaron que al haber visitado a alumnos de las 3 FAD su impresión es que los alumnos del CRFA son menos tímidos y más comunicativos. Por otro lado, el hecho de que los alumnos puedan regresar a sus hogares por dos semanas al mes contribuye en que estos no pierdan el sentido de identidad y vínculo con sus comunidades.

Un aspecto en el que falta profundizar es la justificación de los tiempos para la alternancia. No hay una fundamentación detallada de los criterios que se han seguido para fijar que son dos semanas presenciales y dos semanas de alternancia. En relación a este punto, en las entrevistas a nivel central se comentaron dos cosas. En primer lugar, que estos tiempos de alternancia no siempre son respetados por los mismos CRFA, sino que dependen más de cómo el director y docentes decidan organizar las horas de trabajo. En segundo lugar, se comentó que si bien este esquema de alternancia cada dos semanas podría funcionar para el contexto de la sierra rural, no necesariamente ocurre lo mismo en el caso de la selva rural en donde quizás se podría pensar en otros tiempos para la alternancia o incluso en otras modalidades. En ese sentido, es importante que los criterios que definen los periodos de alternancia sean lo suficientemente claros como para poder hacer adaptaciones razonables de ser necesario por el contexto.

Por último, un tema importante en la propuesta pedagógica de los CRFA es el proyecto productivo. El CRFA busca formar a sus alumnos en tres aspectos: humano, académico y productivo. Si bien durante las entrevistas con funcionarios del MINEDU se resaltó que los proyectos y planes de investigación de los alumnos deberían contemplar temas que vayan más allá de lo productivo o técnico, en los documentos aprobados se observa que este sigue siendo un elemento prioritario de la propuesta pedagógica. Si bien el tema productivo es relevante para muchos contextos en donde se implementan CRFA, se pierde la oportunidad de que los estudiantes puedan desarrollar proyectos de otro tipo que desarrollen igualmente sus

capacidades y habilidades. La DISER habría empezado a trabajar justamente en esa dirección.

E2: Por esta lógica de educación contextualizada, se parte de la unidad mínima que es la familia (...) En Mi comunidad ya se pasa a un siguiente nivel de análisis (...) Bajo esta lógica de que el chico tiene que empezar a hacer su plan de negocios, su proyecto productivo, tercero, cuarto y quinto ya tiene un sesgo productivo que no tendría por qué ser así necesariamente, pero así es (...) Imagino que [porque] el objetivo último [de ProRural] era promover desarrollo rural. Los CRFA no estaban tan pensados en función de lograr objetivos educativos necesariamente.

E1: En el proceso de apropiación del Ministerio de este modelo, ¿de algún modo se ha cuestionado eso, se ha pensado en la posibilidad de replantearlo, de moderar el énfasis en los proyectos productivos?

E2: Sí. (...) En este momento estamos haciendo materiales para nuestras formas de atención. En CRFA estamos haciendo materiales para el tema productivo, plan de investigación y proyecto productivo y ahí con un consultor se están conversando de estas cosas, por qué no ponerle un sesgo cultural en vez de un sesgo productivo, ¿no?

(Funcionario 4 MINEDU, Lima)

Respecto a los **actores de la secundaria en alternancia** involucrados en la implementación de este modelo, en los lineamientos se establece como a los principales al director, los docentes monitores, el personal de cocina y el personal de mantenimiento. Cabe resaltar que si bien anteriormente la Asociación CRFA era presentada como un actor importante del modelo, actualmente en los lineamientos solo se hace mención a esta asociación para hablar de aquellos actores de la comunidad que son invitados a participar del modelo. Este cambio guarda relación con lo conversado con funcionarios del Ministerio durante las entrevistas.

Un problema que algunos de ellos señalaron es que ProRural al diseñar el modelo del CRFA colocó como actores principales en la implementación y funcionamiento a los padres de familia y miembros de la comunidad

organizados alrededor de la Asociación CRFA. Sin embargo, había ciertos desacuerdos entre el Ministerio y ProRural sobre el rol que debía cumplir esta asociación. Por un lado, se reconoce la importancia de esta asociación en conseguir condiciones mínimas para el CRFA. Es a través de los padres de familia y de los miembros de la comunidad que se logra conseguir un local para el CRFA y equipamiento. No solo esto, sino que también están pendientes de que los profesores cumplan con sus horas de trabajo y organizan actividades pro fondos para poder financiar al CRFA. Es por estos motivos que ProRural decide darle un rol activo a esta asociación estableciendo que los CRFA deben formar esta asociación para poder iniciar sus funciones. No obstante, cuando el Ministerio se apropia de este modelo y comienza a implementarlo le resulta conflictiva esta figura, pues en el fondo el CRFA es una institución educativa pública y su creación y funcionamiento no puede estar condicionado a que exista una asociación de tipo privada como la Asociación CRFA.

Con relación a la **apropiación del modelo** de secundaria en alternancia por parte del MINEDU, como ya se ha mencionado anteriormente el CRFA es en opinión de los entrevistados a nivel central, la propuesta más consolidada entre las FAD porque viene siendo implementada desde hace varios años por dos organizaciones: ProRural y ADEAS Qullana. De acuerdo a funcionarios del MINEDU entrevistados, esto ha supuesto que el Ministerio haya recibido un modelo que en principio pareciera ya estar terminado. Por lo tanto, el rol del Estado estaría más vinculado a asegurar que este modelo sea implementado de manera adecuada.

Sin embargo, el objetivo con el que las organizaciones crearon este modelo educativo es diferente al objetivo que el Ministerio tiene actualmente con relación a las FAD. Mientras que el MINEDU está más interesado en esta forma de atención por su capacidad de aumentar el acceso a la educación secundaria pertinente y de calidad en contextos rurales, ProRural y Adeas Qullana tenían como objetivo contribuir en el desarrollo rural (pensando más allá del ámbito educativo). El objetivo con el cual ProRural creó la modalidad del CRFA podría, según los actores entrevistados, explicar por qué

hay un sesgo productivo y técnico tan presente en la propuesta pedagógica. Como se ha mencionado líneas arriba, se podría considerar otros ámbitos en los que los estudiantes puedan desarrollarse. Para eso sería pertinente que el modelo replantee y cuestione algunos de los elementos pedagógicos (o de los énfasis dentro de la propuesta pedagógica) establecidos por ProRural.

Algunos de los actores entrevistados a nivel central señalaron que el proceso de apropiación y negociación con ProRural no ha sido fácil, ya que la organización busca que su modelo se cumpla tal cual ellos lo plantearon. Parece entonces haber cierta tensión entre el MINEDU y ProRural sobre cuáles son las funciones y límites de cada uno de estos actores en el diseño e implementación del modelo de la secundaria en alternancia. Al respecto, vale la pena señalar que los lineamientos vigentes si bien valoran el rol de las organizaciones no gubernamentales en el surgimiento de esta forma de atención, no les asignan ningún rol o función para la implementación de los CRFA.

Por otra parte, algunos entrevistados a nivel central tienen la percepción de que los CRFA abiertos por el MINEDU no funcionan igual que los CRFA que fueron creados por ONGs como ProRural o Adeas Qullana. Esto se debe a que el personal contratado por el MINEDU para estos nuevos CRFA no ha sido capacitado adecuadamente. El modelo y la propuesta pedagógica del CRFA contienen muchas particularidades que no son fácilmente comprendidas por profesores de EBR si no reciben capacitaciones. De acuerdo a lo señalado por los entrevistados a nivel central, DISER no ha contado con presupuesto suficiente para poder capacitar adecuadamente al personal; solo se pudo organizar un par de talleres al año con algunos de los nuevos CRFA y consideran que lo trabajado en estos talleres es insuficiente para entender un modelo nuevo y complejo como el de la secundaria en alternancia. En su opinión, esto explica que en algunos CRFA los docentes aplican la metodología de EBR o no respetan la alternancia. En el caso de los CRFA más antiguos (no creados por el MINEDU), el personal no presenta estas dificultades pues se trata de docentes con experiencia en el modelo que además reciben asistencia técnica (a través de capacitaciones y acompañamiento en campo) por parte de ProRural y Adeas Qullana.

### 5.3.3 Secundaria Tutorial

En los lineamientos de las FAD vigentes es muy poco lo que se dice respecto al diseño de la secundaria tutorial, tal como ya se dijo anteriormente. De las tres FAD, esta es quizás la menos desarrollada en los lineamientos. En ellos no se explica la propuesta pedagógica de esta forma de atención, no se señalan los fundamentos en los cuales se basa y ni se detalla en qué consiste realmente la intervención. Tampoco se define el plan de estudios que se debe seguir así como las actividades, estrategias, instrumentos y materiales propios de esta FAD. Tampoco se plantea una hoja de ruta donde se detallen los pasos a seguir para la creación y funcionamiento de la secundaria tutorial, incluyendo una descripción de la infraestructura mínima requerida para el adecuado funcionamiento de esta forma de atención.

Con relación a la **propuesta pedagógica** de la secundaria tutorial, lo único que se señala de modo muy escueto es que la secundaria tutorial se desarrolla en dos fases: presencial y a distancia, y cada fase es descrita muy brevemente; sin ofrecer una justificación de la necesidad de ambas fases y la duración de las mismas. Es justamente el carácter semi-presencial de la secundaria tutorial lo que fue muy observado por los entrevistados a nivel central. Durante las entrevistas con funcionarios del MINEDU se mencionó que por los lugares dónde se encuentran ubicados la mayoría de núcleos de la secundaria tutorial, se ha observado que no pareciera haber necesidad de una fase a distancia como parte de esta modalidad, ya que los estudiantes en principio pueden acercarse a la institución educativa sin mayor problema. Algunos de los entrevistados comentaron que hasta la fecha no se habían establecido criterios claros que justifiquen la existencia de estas dos fases (presencial y a distancia) así como la duración de cada una de ellas.

*E2: La misma estrategia de visita. Yo sí he tenido fuertes conflictos internos y discusiones con el equipo. Les decía "Susténtenme, ¿por qué visitar?" Alternancia tiene su lógica, no está 15 días el chico y de alguna manera hay que monitorearlo, pero ¿aquí? Había discusiones de por qué 2 o 3 días si el*

*chico está ahí, al lado. Por qué no es una EBR chiquita y basta, la atiende como una EBR.*

*E1: ¿Qué limita que sea una EBR chiquita? ¿Lo del criterio de los 25 chicos?*

*E2: Sí, pero puedes tú generar un criterio por ciclos y bajas la valla. Tú mismo diseñas tus criterios para focalizar en una población mucho más pequeña. (...) Yo tengo ahí fuertes discusiones, pero es que Semilla no quiere perder lo que ha construido.*

(Funcionario 3 MINEDU, Lima)

También en relación con la propuesta pedagógica de la secundaria tutorial, los siguientes aspectos fueron destacados y valorados durante las entrevistas a nivel central. En primer lugar destacan que esta modalidad brinda una atención más personalizada a los estudiantes, en la medida en que los núcleos suelen atender a un número reducido de estudiantes<sup>23</sup>. Es una modalidad educativa orientada a poblaciones más dispersas que busca acercar la institución educativa a sus comunidades. Así mismo, la secundaria tutorial busca integrar los aprendizajes de las áreas curriculares, de modo que los estudiantes puedan aprender distintos aspectos de un mismo tema a lo largo de varias clases.

Al igual que en el caso de los CRFA, la Secundaria Tutorial es una forma de atención que no fue creada por el MINEDU sino que surgió en el marco de la Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (ENPETI) 2012-2021. Dentro de la estrategia se encontraba el Proyecto Semilla que diseña el modelo con la finalidad de disminuir o erradicar el trabajo infantil en ciertas zonas del país. Según lo conversado con funcionarios del MINEDU a nivel central, el proceso de **apropiación del modelo** por parte del Estado ha sido complicado en el caso de las secundarias tutoriales. El personal que venía trabajando en la zona y las mismas comunidades ha sentido el cambio en la gestión de los núcleos. En primer lugar, se señala que Semilla

---

23 En relación al número reducido de estudiantes, tal como se indicó en la sección 3 de este informe la RSG 040-2016-MINEDU no establece un número mínimo de estudiantes por grado para abrir un núcleo de secundaria tutorial. Tampoco señala que haya un número máximo.

como organización tenía una mayor capacidad de responder a los problemas de las comunidades de manera rápida y efectiva. Al tratarse de una organización que se dedica exclusivamente a sacar adelante esta modalidad, podían responder con rapidez ante las inquietudes de la comunidad. Si necesitaban equipamiento o mejorar la infraestructura de los núcleos, Semilla podía solucionarlo de manera directa sin que esto signifique tener que hacer trámites burocráticos, como si ocurre en el Estado.

El presupuesto para gestionar las secundarias tutoriales se ha recortado ahora que han sido asumidas por el Ministerio, lo que no solo ha afectado a los núcleos en temas de infraestructura y materiales, sino que ha impactado directamente en los sueldos de los gestores educativos (docentes). De acuerdo a lo señalado en una de las entrevistas a nivel central, los docentes que trabajaban cuando Semilla gestionaba el modelo han renunciado, ya que al pasar a ser un modelo del Estado se les recortó el sueldo de 3500 a 2000 soles. Esto reduce la posibilidad de que las personas más preparadas y capacitadas en el modelo educativo permanezcan y fomenta una alta rotación entre el personal de la secundaria tutorial.

Por otro lado, si bien la propuesta de la secundaria tutorial fue diseñada tomando en consideración la erradicación del trabajo infantil, según los entrevistados no ha habido muchos cambios en el mismo diseño durante el proceso de transferencia al MINEDU. De la misma manera que con los CRFA, el foco del MINEDU con respecto a las FAD es garantizar el acceso a una educación secundaria pertinente y de calidad en poblaciones rurales, por lo que sería pertinente modificar aquellos elementos del modelo que estén más orientados a cumplir con los objetivos de Semilla que con los del MINEDU. Sin embargo, varios de los entrevistados señalaron que Semilla como organización busca tener cierta injerencia en su modelo. En principio no tuvieron problema en transferir la secundaria tutorial al Ministerio porque la organización se encontraba terminando sus actividades en Perú. No obstante, recientemente lograron obtener un fondo que les permitirá trabajar por dos años más. Es desde entonces que Semilla decide tener un rol más activo en cómo el MINEDU viene implementando el modelo, dejando entrever que

parte de sus prioridades es mantener el modelo tal cual ellos lo diseñaron e implementaron en un inicio. Si bien algunos de los entrevistados reconocen que tener una participación activa por parte de Semilla es potencialmente beneficioso para la implementación de la secundaria tutorial, es pertinente preguntar cuál será el rol del MINEDU en la implementación de la misma y cómo será el proceso de diálogo y de toma de decisiones.

Un último punto en relación a la apropiación del modelo, es que de acuerdo a lo señalado en una de las entrevistas a nivel central, la mayoría de decisiones relacionadas a la implementación del modelo se toman a este nivel (central). Esto es percibido por el entrevistado como un desacierto, ya que se debe tomar en consideración las demandas de las propias poblaciones donde se vienen implementando estos modelos educativos. Se debería entonces crear espacios de diálogo para poder mejorar el modelo. Además, consideró pertinente que se desarrolle un trabajo intersectorial, donde no solo el Ministerio de Educación sea el encargado de implementar la secundaria tutorial en su totalidad, ya que se hace necesario contar con el apoyo de otros actores como el Ministerio de Salud y el de Desarrollo e Inclusión Social para ver el tema de la seguridad y bienestar de los estudiantes. La necesidad de un trabajo coordinado con otros sectores es un tema relevante no solo para la secundaria tutorial sino para las FAD en general y se aborda en la sección 7 sobre el análisis de la implementación.

Por otro lado, en el caso de la secundaria tutorial es necesario señalar algunos aspectos vinculados a su organización y funcionamiento. La particularidad de una secundaria tutorial es que a diferencia de los otros dos tipos de FAD, esta no cuenta con un código modular. Durante el 2015 y 2016 los núcleos de las secundarias tutoriales no han contado con códigos modulares propios, sino que han estado asociados a las secundarias más cercanas en la comunidad. Esta situación genera algunas dificultades que comprometen el funcionamiento del modelo, tal como lo señalaron algunos de los entrevistados a nivel central.

En primer lugar, los entrevistados a nivel central hicieron referencia a las tensiones entre el coordinador de la secundaria tutorial y el director de



la IE secundaria más cercana que le “presta” su código modular. Durante las entrevistas con funcionarios del MINEDU se ha podido recoger que los coordinadores de núcleo tienen dificultad para trasladarse a las instituciones educativas secundarias más cercanas, por lo que es complicado mantener una buena coordinación. Asimismo, muchas veces estos directores no reconocen a los alumnos del núcleo como suyos y tampoco se identifican con el modelo por lo que suelen complicar las coordinaciones argumentando que coordinar con los núcleos es una actividad que va más allá de sus funciones. En ese sentido, parece necesario repensar el tema de qué funciones deben cumplir ambos directores y de qué manera se puede garantizar su participación.

En segundo lugar, la falta de un código modular propio también genera problemas para el ingreso de las notas en el sistema. Al finalizar el año escolar, los gestores educativos (docentes) tienen que reportar notas al director de esta otra institución educativa que tiene un modelo pedagógico distinto y los docentes de esa secundaria presencial más cercana deben ingresar las notas de cursos que ellos no dictan (en la secundaria tutorial se dictan menos cursos). Esto ha significado que se tenga que hacer algunas modificaciones al modelo, como por ejemplo agregar horas de tutoría y religión durante las visitas de los docentes a los estudiantes y sus familias para así poder ingresar estas notas en el sistema SIAGIE. Esto en ocasiones ha significado que los estudiantes tengan menos tiempo para desarrollar otras áreas o actividades que sí están contempladas en la fase a distancia.

Finalmente, en relación con la secundaria tutorial un punto que llama la atención es que si bien es cierto que la intención original de esta forma de atención era crear una secundaria flexible y personalizada (no en vano su diseño toma como referencia al SAT colombiano); algunas de las decisiones tomadas respecto a su organización y funcionamiento (por ejemplo, el número de horas por cumplir o los cursos que se deben dictar), lo que han hecho es imponerle a esta FAD algunos aspectos más rígidos de la secundaria convencional. Esto último puede deberse en parte al hecho de que la secundaria tutorial no cuenta con código modular y para varios aspectos de su funcionamiento dentro del sistema debe asimilarse a una secundaria

convencional (por ejemplo, es en esa secundaria donde quedan registradas las notas de los estudiantes de la secundaria tutorial).

### ***5.3.4 Secundaria con Residencia Estudiantil***

La secundaria con residencia estudiantil es una forma de atención que viene funcionando hace varios años gracias a la iniciativa de padres de familia u otros representantes de la comunidad, que viviendo tan lejos de una institución educativa secundaria, implementan —a veces muy precariamente— estas residencias para que los estudiantes de zonas rurales muy alejadas puedan permanecer allí mientras estudian en el colegio. En ese contexto, lo que buscaba el MINEDU con los lineamientos aprobados era regular esta forma de atención que ya existía de facto.

Con relación a la **propuesta pedagógica** de esta modalidad, las instituciones educativas secundarias asociadas a internados son secundarias presenciales de EBR donde se sigue el currículo nacional vigente. Además, los lineamientos señalan que como parte de esta forma de atención se implementan en el espacio de la residencia estrategias de refuerzo y nivelación escolar; sin embargo, no se provee información detallada de en qué consisten estas estrategias y cómo deben darse. Esto a pesar de que según lo conversado con funcionarios del MINEDU, estas estrategias son clave pues los estudiantes de la Secundaria con Residencia Estudiantil suelen presentar problemas de rendimiento debido a que les cuesta aprender en un idioma que no es el suyo. Los resultados del estudio de Saavedra (2014a) antes mencionado, también apuntan en esta dirección pues muestran que los estudiantes de internados obtuvieron puntajes muy bajos en las pruebas de matemática y comunicación que les fueron administradas (alcanzando en promedio solo 25% del puntaje máximo posible).

Los lineamientos vigentes reconocen indirectamente la necesidad de un enfoque intercultural en la secundaria con residencia estudiantil (incluso de refieren a estas secundarias como hogares interculturales); sin embargo, no

ofrecen información sobre las estrategias que deben implementarse para materializar este enfoque. Este tema fue claramente señalado en las entrevistas a nivel central, donde se pudo identificar una gran preocupación en torno a la interculturalidad ya que la mayoría de estudiantes en las residencias estudiantiles provienen de diferentes comunidades nativas. Si bien hay actividades que buscan integrar a los estudiantes, no hay claridad de hasta qué punto se puede brindar a esta población una verdadera educación intercultural. Adicionalmente, para que esto sea viable, se debe contar con docentes preparados para implementar este enfoque en el nivel de secundaria así como con los materiales necesarios, lo que en opinión de uno de los entrevistados no existe.

*Lo otro es que en el momento, no tenemos todavía especialistas, docentes en las regiones que sean EIB. Y los materiales que tenemos desde el Ministerio, no son pertinentes.* (Funcionario 6 MINEDU, Lima)

Respecto a los actores vinculados al modelo, en el caso de la secundaria con residencia estudiantil está por un lado el director de la IE y por otro lado el coordinador de la residencia. Se tienen estos dos espacios diferentes, cada uno con sus propios actores, y sería necesario que los lineamientos establecieran el nivel de coordinación que debe existir entre los actores y espacios. Si bien en los lineamientos se señala que el director de la IE “recibe reportes del coordinador” y que este debe “coordinar de manera permanente con el director de la IE”, no se establece con claridad el grado de coordinación que debe existir y para qué aspectos.

Más allá de este vacío, un funcionario del MINEDU señaló durante las entrevistas a nivel central que los directores de las instituciones educativas secundarias no siempre tienen la mejor disposición para trabajar en conjunto con los actores de la residencia, pues consideran que solamente deberían encargarse de gestionar la IE y manifiestan que gestionar la residencia es asumir mucha responsabilidad. Sería pertinente entonces reflexionar sobre qué estrategias permitirán comprometer a estos actores para que cumplan realmente con el rol y cargo que se propone.

También en relación a los actores de la secundaria con residencia, otro tema que surgió durante las entrevistas a nivel central fue la dificultad para conseguir el personal idóneo para este modelo (cabe señalar que actualmente no existen documentos aprobados que establezcan un perfil para cada uno de los actores involucrados por lo que la percepción acerca de la idoneidad es básicamente en función a si las personas son profesionales en educación u otras áreas afines para el caso de los actores no docentes). Como ya se señaló anteriormente, la secundaria con residencia es la FAD que involucra el mayor número de actores (director, docentes, coordinador de residencia, gestor educativo, promotor de bienestar, personal de servicio). El trabajo en una institución de este tipo requiere que el personal tenga que vivir en zonas bastante alejadas de la urbe (incluso en zonas de frontera). Encontrar buenos profesionales, que comprendan el modelo fácilmente (considerando que no necesariamente han sido capacitados) y que estén dispuestos a permanecer todo el año escolar en una zona rural aislada puede ser retador según lo comentado en las entrevistas. De acuerdo a lo señalado por los entrevistados a nivel central, muchos profesionales terminan abandonando la IE en pleno año escolar; utilizando el argumento de la distancia y el difícil acceso para no regresar después de vacaciones.

Por último en relación al tema de los actores, de la información obtenida en entrevistas con funcionarios del MINEDU se desprende que las comunidades juegan un rol importante en el funcionamiento de la secundaria con residencia. Son los miembros de la comunidad los que se encargan de gestionar servicios como la alimentación de los estudiantes, se organizan para vigilar la seguridad de los estudiantes en la residencia y los líderes de la comunidad suelen conversar con los estudiantes para promover una buena convivencia en la institución. Sin embargo, los lineamientos vigentes si bien reconocen un espacio para la participación de los padres y la comunidad, no contemplan la participación más organizada de estos, en una figura análoga a la de la asociación CRFA en el caso de la secundaria con residencia.

Respecto a la **apropiación del modelo** por parte del MINEDU, la iniciativa para formalizar a los internados como un tipo de FAD de la secundaria

rural cobró impulso –de acuerdo a los entrevistados- a raíz del informe emitido por la Defensoría del Pueblo<sup>24</sup> haciendo un llamado de emergencia por la situación en la que muchos estudiantes estaban viviendo en internados de la selva (casos de violencia, desnutrición, abandono, etc.). La Defensoría urgía a elaborar un plan de acción que permita identificar los internados a nivel nacional que atienden a estudiantes indígenas así como definir las competencias y responsabilidades para la administración y gestión pedagógica y logística de los internados.

A fin de formalizar el tema de los internados en el país, el MINEDU ha realizado una serie de talleres con los actores regionales que venían trabajando en internados en varias regiones del país. Según funcionarios del MINEDU, estos talleres se realizaron en provincia y también en Lima, y en ellos se abordó la importancia de incluir en el modelo el tema intercultural y de bienestar de los estudiantes en las residencias. En ese sentido, uno de los aspectos positivos de esta forma de atención (y que seguro se verá reflejada con mayor claridad en la nueva norma técnica) es que esta será elaborada tomando en consideración las opiniones y demandas regionales. Sin embargo, algunos de los entrevistados mostraron su preocupación por la medida en que la necesidad de formalizar los internados, llevaba a exigirle a este modelo cosas imposibles de cumplir dados los contextos tan adversos y aislados en los que trabajan.

*Me preocupa bastante que la propuesta pedagógica pueda ser entendida. Para que las instancias que miran estos procesos no lo alineen tanto que pueda perder su esencia. (...) Acá te piden todo muy estructuradito, pero allá (en las zonas de intervención) la dinámica es distinta y no se entiende acá eso. (...) ¿Cómo vas a poner esta norma en papeles? Está el riesgo de que la propuesta se pierda. (...) (Funcionario 6 MINEDU, Lima)*

A pesar de la naturaleza participativa del proceso, los entrevistados a nivel central señalaron que a los internados más antiguos les ha costado poder

---

24 <http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/documentos/Informe-N-001-2015-DP-AMASPI-PPI.pdf>

adaptarse a este nuevo modelo que contempla muchos más componentes y elementos pedagógicos que los que ellos venían aplicando. De igual modo señalan que algunos sacerdotes que gestionaban los internados demandan poder estar más involucrados en el proceso de selección de personal. Ellos anteriormente encargaban las responsabilidades de gestionar los internados a personas cercanas y de confianza que conocían su forma de trabajo. Tienen temor de que al no participar en este proceso cualquier persona que pueda perjudicar el modelo ingrese a trabajar con ellos.

En las entrevistas a nivel central se señaló que un cambio reciente en la gestión de los internados, es que debido a las denuncias de abusos hacia los estudiantes, ahora se ha solicitado al personal de las residencias estudiantiles entregar al MINEDU un certificado de antecedentes penales. Sin embargo, esta solicitud llegó a finales del año escolar y buscaba supeditar los pagos de los actores de la residencia a la entrega de estos documentos. La mayoría de entrevistados a nivel central entiende la relevancia de solicitar antecedentes penales, no obstante, no están de acuerdo en que esta solicitud se haga en este momento del año y sin tomar aparentemente en consideración las dificultades que tienen los actores de la residencia en llegar a zonas urbanas donde tramitar este tipo de certificados.

Finalmente en relación al diseño de la secundaria con residencia estudiantil, un tema central que en la versión vigente de los lineamientos no recibe la atención que debería es el de la **infraestructura**, especialmente la de la residencia. En la normativa vigente solo se señala que la residencia “debe contar con dormitorios y servicios higiénicos diferenciados y equipados, y ambientes provistos para el servicio de alimentación. En el caso de esta forma de atención, la residencia constituye el domicilio permanente de los estudiantes y es fundamental que sea un espacio adecuado y seguro para ellos. A la luz del reporte antes mencionado elaborado por la Defensoría del Pueblo donde se describe la situación tan precaria de varios de los internados –situación que también fue comentada con preocupación en las entrevistas de nivel central-, resulta imperativo que las normas técnicas que se elaborarán para esta forma de atención regulen mejor este aspecto a fin de garantizar la integridad de los estudiantes.

#### **5.4. Situación actual: Proceso de elaboración de normas técnicas**

El equipo de DISER viene trabajando ya hace un tiempo en una propuesta de normas técnicas para cada una de las formas de atención diversificada para la secundaria rural. DISER ya cuenta con un borrador de cada uno de los 3 documentos, pero estos aún están en proceso de recibir opinión técnica de todas las instancias del Ministerio involucradas.

Si bien al análisis del diseño de las FAD se ha hecho sobre la base de la normativa vigente, para cerrar esta sección nos parece importante dejar evidencia del nivel de avance en relación a la elaboración de las normas técnicas para cada una de las FAD. A continuación se describe brevemente la estructura de la norma técnica y se señalan algunos temas puntuales a tener en cuenta.

##### ***Secundaria en alternancia***

Las normas para la creación y funcionamiento de los CRFA se encuentran finalizadas aunque todavía están en proceso de aprobación. La norma describe con detalle los CRFA, la población objetivo a la que se dirigen, la propuesta pedagógica de la secundaria en alternancia (detallando los fundamentos de esta modalidad) y los actores involucrados. La norma técnica también señala las diferentes fases a seguir para la creación e implementación de esta modalidad, detallando entre otros los criterios para la apertura de un CRFA (condiciones mínimas, compromisos de las autoridades locales, etc.), los instrumentos de gestión en el CRFA (Plan de formación y Plan de estudios) así como los instrumentos (Plan de investigación y cuaderno de relación) y estrategias propias de la secundaria en alternancia (conclusiones en común, visita de estudios, tertulia de emprendimiento, curso técnico, aprendizajes prácticos, visitas de alternancia, proyecto productivo, plan de negocios y tutoría personalizada).

Un aspecto importante a resaltar de esta versión final de la norma técnica de este modelo es el nivel de detalle con el que se describe la propuesta

pedagógica y sobre todo los instrumentos y estrategias propios de la secundaria en alternancia. Sin embargo, sigue como tarea pendiente profundizar un poco más en relación a los tiempos para la alternancia. No hay una fundamentación detallada de los criterios que se han seguido para fijar que son dos semanas presenciales y dos semanas de alternancia.

Por otro lado, la propuesta de norma técnica sigue teniendo un sesgo productivo en la propuesta pedagógica, a pesar de que este tema fue levantado en las entrevistas a nivel central como un tema a mejorar; en el sentido de reconocer que los estudiantes pueden realizar proyectos de otro tipo (por ejemplo proyectos culturales) que les permitan igualmente desarrollar sus capacidades y habilidades.

### ***Secundaria Tutorial***

Las normas para la creación y funcionamiento de la secundaria tutorial aún están siendo revisadas por las oficinas del MINEDU a las que le corresponde emitir opinión y luego de ello deberá ser aprobada. En la norma técnica se describe de modo sucinto esta modalidad así como los actores que participan de ella. Además de estas disposiciones generales, también se presentan disposiciones específicas donde se indica cuál es el proceso y las implicancias de la creación y funcionamiento de este modelo.

Si bien la norma cubre varios aspectos relevantes para la implementación de la secundaria tutorial, hay algunos puntos en los cuáles es necesario profundizar. En particular llama la atención que, a diferencia de la norma técnica de secundaria en alternancia, en esta no está disponible una explicación sobre la propuesta pedagógica de la secundaria tutorial y sus fundamentos, sino que solo se listan los elementos del componente pedagógico como parte de la información sobre el funcionamiento de la secundaria tutorial (por ejemplo, el plan de estudios, el uso del tiempo, los materiales y recursos, etc.). Así mismo, en la propuesta de norma técnica sigue sin ofrecerse mayor fundamentación para el carácter semi-presencial de esta forma de



atención así como la organización de cada una de las dos fases (presencial y a distancia). Por último, en la propuesta de norma técnica se señala que en la Secundaria Tutorial se impartirá todas las áreas curriculares de la Educación Secundaria EBR, pero no hay una mayor explicación de cómo se podrá desarrollar todas estas áreas en un tiempo reducido (considerando que los estudiantes solo asisten al núcleo 2 días y medio a la semana y que el resto de días son dedicados al autoaprendizaje).

En cuanto a los actores vinculados al modelo de la Secundaria Tutorial, en la norma técnica propuesta se señala que estos continuarán siendo los mismos que vienen trabajando actualmente: el coordinador del núcleo, los gestores educativos y el gestor comunitario. Sin embargo, se ha agregado un nuevo actor clave: el Comité Comunal Rural. Este comité está conformado por el coordinador del núcleo, un representante de los gestores educativos y miembros de la comunidad. El objetivo de este comité es apoyar al coordinador del núcleo en su trabajo, vigilar que el servicio esté siendo entregado de manera adecuada a la población y gestionar mobiliario, infraestructura y servicios como alimentación para los estudiantes.

La labor de este Comité Comunal Rural coincide parcialmente con la labor del gestor comunitario según la RSG 040-2016-MINEDU en la medida en que ambos deben asegurar la entrega del servicio. Sin embargo se diferencian en otras funciones. Mientras que el Gestor Comunitario verifica la asistencia en el aula y las visitas a las casas de los estudiantes, el Comité Comunal Rural gestiona la infraestructura y equipamiento del núcleo. De acuerdo a lo señalado en las entrevistas a nivel central, el Gestor Comunitario es considerado una pieza clave del modelo. Si la norma técnica va a añadir un nuevo actor, es importante que queden bien delimitadas las funciones de ambos para que sean complementarias y así evitar que se dupliquen funciones.

Finalmente, la propuesta de norma técnica sigue teniendo como tarea pendiente resolver el tema de la identificación del núcleo de la secundaria tutorial dentro del sistema educativo, puesto que no contempla que el núcleo cuente con un código modular sino que se sigue manteniendo la figura de estar adscrito a otra IE pública cercana. Tal como se señaló en la sección

anterior, este es un tema urgente a resolver pues la falta de un código modular compromete el funcionamiento del modelo.

### *Secundaria con residencia estudiantil*

Al igual que en el caso de la norma relacionada a la secundaria tutorial, la norma para la implementación y funcionamiento de la secundaria con residencia estudiantil aún está siendo revisada por las oficinas del MINEDU a las que le corresponde emitir opinión y luego de ello deberá ser aprobada. Esta nueva norma está compuesta por ocho secciones: finalidad de la propuesta, objetivos, base normativa, alcance, disposiciones generales, disposiciones específicas (donde se explica el componente pedagógico, de gestión y de soporte), disposiciones complementarias y anexos (donde se detalla las funciones de los actores involucrados en el modelo).

Con relación a la propuesta pedagógica, la norma técnica de esta forma de atención señala que la secundaria con residencia estudiantil busca aprovechar el tiempo y espacio de la residencia para que los estudiantes puedan continuar aprendiendo. La norma técnica propuesta apunta a integrar la institución educativa secundaria con la residencia estudiantil, señalando que la propuesta curricular de la secundaria con residencia estudiantil está orientada a la atención en el horario escolar y de la residencia. Así, en la institución educativa secundaria se plantea un trabajo pedagógico a través de los proyectos situados, y se desarrolla un plan de apoyo escolar (que incluye refuerzo y nivelación) que tiene como objetivo mejorar la calidad de los aprendizajes. Por otro lado, en la residencia se desarrolla principalmente el programa de proyecto de vida y el programa de bienestar y convivencia cultural.

El componente de aprendizaje basado en proyectos parece ser, para algunos funcionarios del MINEDU, de suma relevancia en un diseño como el de secundaria con residencia estudiantil. La idea es que a partir de la nueva propuesta los alumnos desarrollen proyectos productivos pertinentes para la zona o a los que les puedan dar continuidad una vez terminada la educación

básica, ya que anteriormente el principal objetivo de estos proyectos era conseguir insumos y alimentos para la residencia estudiantil. Ahora más bien el foco está en que los estudiantes aprovechen esos espacios para profundizar los conocimientos adquiridos en clase.

Asimismo, la nueva propuesta pedagógica para los internados contempla que los estudiantes de primer año reciban una nivelación donde refuercen el dominio escrito y oral del castellano (L2), considerando que la mayoría de estudiantes proviene de comunidades nativas y tienen una lengua materna originaria. Sin embargo, no se menciona en la nueva norma técnica de qué manera estará organizada esta nivelación o el espacio dónde se desarrollará (si en la IE o en horas fuera del horario escolar). Además, no queda claro cuál es el criterio que se sigue para decidir que solo los estudiantes de primero de secundaria recibirán una nivelación de este tipo.

Como se ve, la propuesta de norma técnica de la secundaria con residencia muestra avances importantes en relación a la definición de la propuesta pedagógica; sin embargo, aún hay algunos elementos de la propuesta que requieren ser mejor desarrollados o justificados.

La propuesta de norma técnica intenta responder a lo señalado en la sección anterior de análisis del diseño respecto a la necesidad de un enfoque intercultural para la secundaria con residencia. Específicamente, la norma técnica promueve la implementación en la residencia de un programa de bienestar y convivencia intercultural. Si bien este es un punto de partida, se requeriría que la norma técnica planteara estrategias y acciones concretas para implementar este enfoque tanto en la IE como en la residencia.

Respecto a los actores vinculados al modelo de la secundaria con residencia estudiantil, la norma técnica propuesta considera los mismos actores que han venido trabajando en el modelo con anterioridad. Esto como ya se ha mencionado, constituye un reto para la implementación del mismo dada la limitada oferta de profesionales en zonas rurales. A fin de garantizar que se pueda reclutar a todo el personal necesario, la nueva norma técnica modifica en algunos casos el perfil de algunos actores de la secundaria con residencia estudiantil. Tal es el caso del promotor de bienestar. Esta

persona es la encargada de desarrollar los talleres interculturales en la residencia y promover una buena convivencia entre los estudiantes que utilizan este servicio. En la nueva norma técnica se estipula que estos actores deben al menos haber completado el nivel secundario. Lo ideal sería que este rol recayera en un profesional con experiencia en el manejo de temas socio-emocionales. Sin embargo, la norma técnica no lo exige debido a las dificultades antes mencionadas, de encontrar profesionales en las zonas donde se ubican los internados. Ante ello, los funcionarios del MINEDU entrevistados comentaron que por lo menos se debería considerar un taller de formación o capacitación para que estas personas puedan enfrentar estas situaciones (por ejemplo, casos de abuso o violencia) de la mejor manera posible.

Para concluir este punto, si bien es cierto que las tres propuestas de normas técnicas que han sido compartidas por DISER con el equipo de investigadoras responden en varios aspectos a los temas señalados en el análisis del diseño en la sub-sección 5.3., se han identificado en esta sección algunos temas que quedan pendientes en relación a la propuesta de cada FAD y que deberían ser afinados y quedar mejor definidos; idealmente con la participación de todas las partes involucradas. Más allá de eso, sí sigue pendiente para todos los casos una mejor definición de cuál y cómo debe ser el proceso de transmisión de ideas desde el nivel central hacia las regiones para garantizar una mejor implementación de las FAD.

## **5.5. Organización y funcionamiento de la DISER en relación a las FAD**

Una de las conclusiones del análisis de diseño de cada FAD es la necesidad de consolidar las propuestas pedagógicas de estas. En este acápite acerca de la organización y funcionamiento de DISER se presenta información que ayuda a comprender por qué pueden haber existido limitaciones en la consolidación de las propuestas. Del análisis realizado a partir de las entrevistas a nivel central, se destacan los siguientes cuatro aspectos.

En primer lugar, a pesar de ser una dirección relativamente joven en el MINEDU, **DISER ha experimentado varios cambios en la gestión** así como

reorganizaciones internas del equipo responsable de las FAD. La DISER fue creada en el primer semestre del año 2015, y teniendo apenas dos años de funcionamiento, ha tenido cuatro directores (los tres últimos cambios han ocurrido de hecho durante la realización de este estudio). Adicionalmente, el equipo que trabaja directamente el tema de las FAD también ha sido reorganizado en este tiempo. De acuerdo a lo señalado en las entrevistas realizadas a nivel central, al inicio de la DISER, cada FAD estaba atomizada y cada equipo contaba con un coordinador, un especialista de gestión y un especialista pedagógico. A los pocos meses de funcionamiento de la DISER se decidió reorganizar el área a una nueva estructura: un coordinador de FAD y tres especialistas encargados de cada forma de atención<sup>25</sup>. De acuerdo a lo señalado en las entrevistas, los cambios han sido intentos por responder a la (percepción interna de) poca articulación y comunicación entre los diferentes equipos, lo que ha llevado en ocasiones a que exista duplicidad de tareas y falta de planificación conjunta.

En segundo lugar, en los primeros dos años desde la creación DISER **no ha logrado consolidar una clara propuesta pedagógica para cada una de las formas de atención diversificada**, aún cuando varias de ellas se implementan desde hace más de una década. Tal como se señaló en el acápite anterior (5.4) las normas técnicas para cada una de las tres FAD aún están en proceso de elaboración y aprobación. Debido a ello, no están disponibles para el público en general documentos que expliquen cada una de las formas de intervención, detallando las respectivas propuestas pedagógicas. Esto es motivo de preocupación entre el equipo de DISER pues definitivamente no contar con normas técnicas retrasa todo el trabajo en general, tal como lo ilustra la siguiente cita.

*“...finalmente dentro de la DISER hay un equipo de modelos y dentro de modelos hay un equipo de gente encargado de cada una de las modalidades. Pero dentro de acá tampoco es que se ha insistido mucho de promover,*

---

25 Puede ser el especialista pedagógico o el de gestión dependiendo del tipo de FAD

*realmente definir bien los modelos pedagógicos y sacar las normas técnicas, o sea, hay un montón de normas técnicas, pero que todavía no están aprobadas, y que ha pasado por revisión y que vuelven a pasar por revisión, se ha hecho una consultoría también para esto, en fin, o sea, de verdad que en año y medio no se ha avanzado nada para definir bien los modelos y para implementarlos como deberían estar implementados, y eso, obviamente, ha hecho difícil promover el modelo adecuadamente y que tenga resultados positivos.”*

(Funcionario 1 MINEDU, Lima)

En tercer lugar, el **equipo técnico de las FAD dedica buena parte de su tiempo a cumplir con tareas administrativas relacionadas a la contratación de personal para las FAD mediante órdenes de servicio**, lo que ha causado que no puedan dedicar todo el tiempo que sería necesario a trabajar en la consolidación de los modelos de la secundaria rural.

En el último año, el equipo ha dedicado buena parte de su tiempo a tramitar las órdenes de servicio del personal de la secundaria tutorial y de la secundaria con residencia estudiantil; reconociendo que esto ha causado que no puedan dedicar todo el tiempo que sería necesario a trabajar en la consolidación de las formas de atención de la secundaria rural. Si bien para el 2016 estaba planificado que el pago del personal de las modalidades señaladas se realizara mediante transferencias a las regiones, esto no necesariamente iba a suceder de manera inmediata. Por ello, el equipo asumió que el primer trimestre tendría que realizar los pagos mediante órdenes de servicio. Si bien esto representaba una fuerte carga adicional a sus tareas (considerando que son casi 400 órdenes de servicio en total) decidieron encargarse ellos mismos pues pensaban que sería temporal. No obstante, conforme fue pasando el tiempo no se pudo hacer las transferencias. De acuerdo a lo comentado en las entrevistas, esto ha significado que los especialistas hayan tenido que dedicar gran parte del año a ver el tema de órdenes de servicio (lo que en principio no es parte de sus responsabilidades), ya que tampoco hubo –según lo señalado– presupuesto para poder contratar a personal administrativo que pueda aligerarles la carga laboral.

*“Cuando empezamos el año, Administración como que apoyó, pero pensamos que era solo una orden, se iba a hacer así solo el primer trimestre marzo, abril, mayo. En junio ya habría transferencias. “No pasa nada, es una cosita rápida”, como pensamos que era pasajero, no mapeamos tener a alguien y tampoco medimos la magnitud. (...) Pero ahí el equipo de administración apoyó, el de gestión también con los procesos de contrato, Plan Selva también tuvo su cuota de apoyo. Nos dividimos el trabajo para poder efectuar ese trimestre. Para el segundo tramo ya estábamos “Qué vamos a hacer, tenemos que buscar gente que vea este tema” Pero por estos trances de cambio de gestión no se concretó. En ese último tramo yo decía que necesitábamos 4 personas que vean temas administrativos, pero nada, se ha ido prolongando el proceso.”*

(Funcionario 3 MINEDU, Lima)

El tener que encargarse de la parte administrativa ha contribuido a que los especialistas no tengan suficiente tiempo para enfocarse en las propuestas pedagógicas de las FAD. Esto a su vez, de acuerdo a los funcionarios del MINEDU entrevistados, dificulta que desde otras instancias del Ministerio como la Unidad de Planificación y Presupuesto (UPP) se pueda otorgar presupuesto a las FAD, debido a que todos los gastos deben ser justificados adecuadamente. Lo que termina ocurriendo es que no está disponible presupuesto necesario para los diferentes componentes de estas formas de atención (p.e. elaboración de materiales, viáticos para las visitas de los docentes, etc.), pues no es posible hacer transferencias cuando estas no están consolidadas y por lo tanto los pedidos de presupuesto no son correctamente sustentados.

*“...para poder pedir el dinero hay que presentar el informe, entonces estos informes finalmente quedan muy flojos, muy sueltos, son informes muy generales, por ejemplo, se está pidiendo plata para viajes, para un plan de viajes. No hay detalle de qué cosa se va a hacer en el viaje, cuáles son los objetivos que se pretenden conseguir después de este viaje, etc. sino que simplemente, me imagino que el informe es viajes de supervisión, viajes para capacitación,*

*etc. entonces UPP ha estado observando mucho de estos informes que se necesitan para poder sustentar el presupuesto con los mismos modelos, o sea, si no hay un modelo pedagógico claro, entonces cómo tú das plata, cómo tú transfieres plata a una Dirección para que implemente un modelo que no está...que no tiene ni siquiera una norma técnica aprobada.”*

(Funcionario 1 MINEDU, Lima)

Se genera así un círculo vicioso donde no se deriva presupuesto a las FAD por no tener norma técnica y modelos pedagógicos aprobados, lo cual genera dificultades logísticas que alejan a los especialistas de poder concentrarse en consolidar las formas de atención.

En cuarto y último lugar, parece haber poca articulación entre el equipo responsable de las FAD en DISER y los equipos de EBR, especialmente el equipo de la Dirección de Educación Secundaria (DES). Respecto a la organización de DISER, no solo es importante ver la articulación entre sus equipos sino que es fundamental atender la articulación de DISER con otras instancias del Ministerio, particularmente con aquellas dedicadas al quehacer pedagógico, en la medida en que consolidar la propuesta pedagógica de cada una de las FAD es un reto pendiente.

Con relación a este tema, DISER parece estar lejos de otras instancias del Ministerio; incluso físicamente pues para el momento en que se llevó a cabo el estudio DISER quedaba en otro local ubicado en Surquillo<sup>26</sup>. De acuerdo a lo señalado por uno de los entrevistados, el nivel de coordinación actual no es el ideal. Los entrevistados de DISER, consideran que todas las direcciones pedagógicas deben estar juntas, debido a la coordinación y articulación con EBR, y específicamente con la DES, para la aprobación de los documentos formulados desde la DISER.

*“[Antes la secundaria rural estaba dentro de EBR, las FAD tuvieron sus orígenes desde la DES dentro de EBR. Y el año pasado se toma la decisión de*

---

26 Luego de concluido el estudio, DISER se mudó nuevamente a la sede central del MINEDU.



*separarla y armar la DISER. ¿Cómo ves tú esa nueva organización?]* (...) *Yo creo que tiene sus pros y sus contras. Yo creo que la idea inicial fue que hubiera una dirección que se encargara específicamente de estas formas de atención que nadie las veía; pero claro, el problema es que eso casi no se ha dado en estos dos años y sí efectivamente, esta separación física hace que no podamos coordinar con la DES que es súper importante. (...) Yo no creo que se debería separar lo rural tanto así, porque al final lo rural es un todo. (...) Si bien sí me parece adecuado que haya una dirección que se encargue específicamente con estas secundarias que no son regulares, pero sí debería haber un trabajo estrecho con la directora de EBR, especialmente con dirección de secundaria, que no está habiendo en este momento.”*

(Funcionario 1 MINEDU, Lima).

La coordinación entre DISER y DES es clave. La DES tiene la rectoría sobre la gran mayoría de instituciones educativas secundarias públicas rurales que son secundarias regulares o JEC rurales. Recordemos que tal como se mencionó en la sección 3 de este informe, las FAD representan menos del 5% de la oferta educativa pública en zonas rurales. Adicionalmente, en el caso de las Secundarias con Residencia estudiantil, es aún más importante la coordinación entre ambas direcciones puesto que las residencias están vinculadas a una secundaria regular a cargo de la DES. La necesidad de mayor coordinación no solo alcanza a la dirección de línea sino en definitiva a la dirección general de EBR en la medida en que es fundamental tener una coordinación constante sobre contenidos curriculares y materiales educativos. Mayor proximidad entre DISER y los equipos antes mencionados, podría favorecer el desarrollo de propuestas pedagógicas más sólidas para las FAD.

Lo anterior en realidad, toca un tema de fondo relacionado al arreglo institucional en relación a la educación rural; y cabe preguntarse por qué la educación secundaria rural no es parte de EBR. A la luz de la información ofrecida en esta sección del informe, pareciera que la decisión de sacar a la educación secundaria rural de EBR—si bien puede haber sido bien intencionada buscando darle más relevancia a lo rural—, en el largo plazo ha perjudicado

la consolidación de las propuestas pedagógicas para la educación secundaria rural. Quizás lo recomendable sería repensar esta decisión, por lo menos hasta que se tuvieran bien desarrolladas las formas de atención diversificadas para la secundaria rural; y solo en ese entonces, pensar en transferir fuera de EBR propuestas que ya estén consolidadas.

## 6. ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS FORMAS DE ATENCIÓN DIVERSIFICADA DE LA SECUNDARIA RURAL

En esta sección del informe se presentan los principales hallazgos del estudio sobre los siguientes cinco aspectos: i) la implementación de la secundaria en alternancia, ii) la implementación de la secundaria tutorial, iii) la implementación de la secundaria con residencia estudiantil, iv) el rol de los organismos descentralizados en la implementación de las FAD, y v) la participación de otros actores del sector público y privado en la implementación de las FAD.

La información presentada en esta sección proviene del análisis de las entrevistas en profundidad y grupos focales realizados con actores seleccionados del nivel regional y local (DRE y UGEL) así como con los actores de 20 instituciones educativas rurales (10 CRFA, 5 Secundarias Tutoriales y 5 Secundarias con Residencia) en 7 regiones focalizadas (Amazonas, Apurímac, Cusco, Huancavelica, Loreto, Junín y Pasco)<sup>27</sup>.

### **6.1. Funcionamiento de la Secundaria en Alternancia**

En esta sección se analiza la implementación de la secundaria en alternancia. Los siguientes cinco aspectos han sido analizados: propuesta pedagógica, capacitación a los actores en las instituciones educativas (proceso de transmisión de ideas), actores involucrados en el modelo, infraestructura y servicios (incluyendo el servicio de alimentación) y finalmente, opinión de los actores locales respecto a la secundaria en alternancia.

---

27 En la sección 4 de este informe se encuentra la información detallada sobre los participantes del estudio y los métodos utilizados para el recojo de información.

### *Propuesta pedagógica*

Tal como se describió anteriormente, la secundaria en alternancia es una forma de atención diversificada semipresencial que promueve una real y permanente interacción entre el entorno socio-familiar y la escuela, a través de la participación activa de los diversos agentes sociales y económicos que influyen en el proceso formativo del estudiante. En concordancia, la pedagogía en alternancia integra a los estudiantes con su entorno a través de dos periodos y espacios pedagógicos alternados: dos semanas continuas en el ámbito socio-económico y familiar, y dos semanas de permanencia en el CRFA desarrollando aprendizajes pertinentes y significativos

En relación con la propuesta pedagógica de la secundaria en alternancia, este estudio encuentra lo siguiente:

- **En todos los CRFA visitados se implementa una pedagogía de alternancia; sin embargo, existen variaciones respecto a cómo esta es definida.**

Según la RSG 040-2016-MINEDU, los CRFA se caracterizan por desarrollar una formación de manera alternada, a través de dos períodos y espacios: un primer momento de dos semanas en el CRFA seguido de un segundo momento de dos semanas continuas en el medio socioeconómico y familiar. El trabajo de campo realizado en los 10 CRFA de la muestra evidenció que si bien es cierto que los actores reconocen a la alternancia como un elemento clave de este modelo, existe variabilidad en las IE respecto a cómo esta es implementada, tal como se observa en el siguiente cuadro.

Como se aprecia en el cuadro, cumplen con el tiempo de alternancia de la fase presencial y en la comunidad: CRFA1 y CRFA2 (Apurímac), CRFA6 y CRFA7 (Cusco), CRFA8 y CRFA9 (Loreto). En cuanto a los que retornan a sus hogares el fin de semana de la fase presencial, encontramos a CRFA3 (Apurímac), CRFA6 y CRFA7 (Cusco). Las razones para no cumplir con la alternancia varían, por un lado, la falta de presupuesto para cubrir los alimentos del fin de semana, y por otro los docentes regresan los fines de semana por la necesidad de estar con su familia.

### Cuadro 9

#### Implementación de la alternancia según CRFA

	Apurímac			Cusco				Loreto		
	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 semanas CRFA x 2 semanas comunidad	✓	✓				✓	✓	✓	✓	
2 semanas CRFA (volviendo cada fin de semana) x 2 semanas comunidad			✓	✓	✓					
18 días CRFA x 10 días comunidad										✓

*“Por falta de presupuesto. ¿Quién los va a alimentar los sábados y domingos? No tenemos presupuesto, ¿cómo? El presupuesto está hecho de lunes a sábado y el domingo ¿de dónde sacaríamos dinero para sostener a treinta estudiantes?”*

(CRFA3, Apurímac)

En el CRFA 10, la fase presencial dura 18 días y en el medio socio familiar 10 días; según el director esta decisión se tomó en base a que la meta de atención es baja (23 estudiantes), por lo que los cinco grados comparten simultáneamente el espacio y por lo tanto pueden alargar la fase presencial.

La población objetivo del CRFA son aquellos estudiantes que vivan a más de dos horas de recorrido a pie de una IE secundaria básica regular, y la ubicación del CRFA es a una distancia no mayor a 4 horas de recorrido a pie de los estudiantes desde sus comunidades. Sin embargo, no todos los estudiantes estarían cumpliendo con estos requisitos, esto llama la atención pues, en principio la alternancia propone que los estudiantes, por motivos de tiempo y distancia, tengan que retornar a sus hogares después de dos

semanas (ver anexo 2 para información adicional las distancias a las que se encuentran las viviendas de los estudiantes del CRFA).

De los 6 estudiantes del CRFA1 (Apurímac), todos cumplen con quedarse el fin de semana<sup>28</sup>. En cambio en el CRFA2 (Apurímac), los 6 estudiantes entrevistados regresan a sus casas el fin de semana<sup>29</sup>, aunque el director señaló que se cumple con la alternancia. En relación al CRF6, CRFA7, CRFA8 y CRFA 9, a pesar que los directores señalaron que cumplen con la alternancia, algunos estudiantes retornan a sus hogares el fin de semana, pero la distancia a la que viven es diferente. En el caso de los CRFA en Cusco, los estudiantes se demoran aproximadamente 1 hora 20 minutos movilizándose en transporte público. En cambio, los CRFA en Loreto, se demoran aproximadamente 10 minutos a pie y un estudiante 30 minutos en peque-peque. Asimismo, existen estudiantes que acceden al servicio de alojamiento que viven a menos de 5 minutos a pie del CRFA. Esto hace cuestionar si se está realizando adecuadamente la focalización.

- **En relación a la propuesta pedagógica de la secundaria en alternancia, la mayoría de los docentes y directores de los CRFA de la muestra señalan conocer y utilizar los instrumentos y estrategias propios de esta forma de atención.**

La mayoría de los docentes y directores entrevistados reconocieron que la propuesta educativa del CRFA busca brindar una formación integral al estudiante considerando la dimensión académica, humana y productiva empresarial.

*“El CRFA es una institución que más que todo les forma, les prepara para la vida, tanto en el aspecto cognitivo tanto en el aspecto productivo donde ellos de acuerdo a la realidad, a las actividades que realizan en sus casas*

---

28 Por lo menos dos de sus estudiantes camina 2 horas para llegar a su casa.

29 El máximo de tiempo para trasladarse es de 1 hora caminando.

*ellos mejoran la calidad de crianza de animales, mejoran la calidad de producción de productos agrícolas con los planes de investigación que se realizan, que estos planes de investigación se realizan con los instrumentos de la alternancia, para mí es de mucho apoyo para ellos, en realidad no sólo salen preparados cognitivamente sino también para poderse desenvolver en la vida diaria, en su familia y esto es un apoyo muy importante porque ellos mismos inclusive con esto se sustentan y también con todos los instrumentos que realizan, ellos mejoran su calidad de vida en su familia no sólo de ellos, por lo tanto, es una educación integral, no sólo para ellos sino para toda su familia también.”. (Docente CRFA 5, Cusco)*

Algunos entrevistados, consideran como eje fundamental de la propuesta pedagógica, el desarrollo de la parte humana. En ese sentido, a partir de la relación establecida entre los diferentes actores dentro del CRFA durante la convivencia y el trabajo personalizado con los estudiantes, se desarrolla el aspecto humano.

*“Lo principal para mí es el trabajo que se hace de manera personalizada para lograr que la estudiante o el estudiante tenga una formación y valores, una formación humana que creo yo, yo estoy convencida que es lo más importante; porque lo académico y todo lo demás, yo creo que por necesidades lo vas a seguir aprendiendo.”. (Directora CRFA4, Cusco)*

También se les preguntó a los entrevistados acerca de los instrumentos de gestión de la IE y se les pidió que compartieran qué instrumentos y estrategias de la pedagogía en alternancia utilizaban en sus instituciones educativas. En el cuadro siguiente se resume la información al respecto.

En relación a los documentos de gestión pedagógica, en todos los CRFA señalaron contar con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y un Plan de Formación; estos documentos guían el trabajo pedagógico del docente con los estudiantes. En cuanto al PEI, en todos los casos este lleva varios años sin ser actualizado, se indicó que este había sido elaborado con la participación

## Cuadro 10

**Documentos de gestión, instrumentos y estrategias de la secundaria en alternancia que los directores y docentes reportan conocer y usar**

	Apurímac			Cusco				Loreto		
	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA	CRFA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Documentos de</b>										
<b>Gestión de la IE</b>										
PEI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Plan de Formación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Instrumentos</b>										
<b>Alternancia</b>										
Plan de investigación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Cuaderno de relación	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
<b>Estrategias Alternancia</b>										
Proyecto productivo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Plan de negocios	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tertulia profesional	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tutoría	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Visitas de alternancia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Curso Técnico	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X
Aprendizajes prácticos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Puesta en Común	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Visita de estudios	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X
Cuaderno de realidad	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
Tertulia diaria	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

de diferentes actores de la institución educativa y de la comunidad, considerando la realidad de los estudiantes, las necesidades y las actividades de la comunidad y el calendario comunal.

En cuanto al Plan de Formación, los entrevistados señalaron este documento como un eje central de la propuesta pedagógica, incluso en varios casos explícitamente indicaron que este plan es el currículo del CRFA. Si bien



todos están de acuerdo en que el Plan de Formación debe estar en función al contexto y a la realidad de los estudiantes; es decir debería involucrar a todos (director, docentes, estudiantes, padres de familia, autoridades, líderes comunales, etc.), se encontró diferencias en la participación de los actores educativos y miembros de la comunidad en el proceso de elaboración de este plan. En algunos casos solo se incluye a los docentes y padres de familia, mientras que en otros sí participan todos. En ese sentido, en algunos casos, en la práctica no se estaría considerando las voces y opiniones de los miembros de la comunidad para la elaboración el Plan de Formación, cuando en el discurso de todo el personal de la IE se reconoció la importancia de elaborar el plan en función del contexto. Se debe tomar en cuenta, en la elaboración del Plan de Formación, la complejidad de cualquier proceso que involucre la participación de la población en la elaboración de documentos, pues cada sector de la comunidad va a tener necesidades y demandas según su contexto. En ese sentido, se tiene que tomar en cuenta los diversos actores y también las distintas necesidades y demandas del contexto. Aunque se haya mencionado esta complejidad, según los entrevistados, en ningún CRFA se mencionaron problemas durante el proceso de elaboración de los documentos.

*“generalmente se hace unas encuestas, y también viendo la necesidad de los mismos estudiantes, y de los mismos comuneros, y por eso lo, lo hemos reformulado. [¿Qué documentos se usaron como referencia para elaborar el plan de formación?] Generalmente hemos utilizado viendo nuestra realidad, lo que son el calendario comunal, y en base a las actividades que ellos hacen en la misma comunidad, y a qué actividad se dedican ellos más, y qué cosa quieren aprender también. Y también hemos visto, como la minera empezaba a crecer, y se nacen los bienes y servicios en base de eso también, se construye el plan de formación”. (Director CRFA1, Apurímac)*

En cuanto a los instrumentos de la secundaria en alternancia, se han encontrado diferencias en la utilización por parte de los CRFA. Cabe resaltar como ya se dijo anteriormente, que estos instrumentos no se encuentran definidos ni en los lineamientos de las FAD (RSG 040-2016-MINEDU) ni en los

anteriores lineamientos de la secundaria en alternancia (RSG 1624-2014-MINEDU); por lo tanto la medida en que los docentes los conocen y los usan dependen de la oportunidad que hayan tenido de recibir capacitaciones, tema sobre el que se brinda información más adelante.

Respecto a los instrumentos, el Plan de Investigación<sup>30</sup>, es utilizado por todos los CRFA visitados. En cambio, el Cuaderno de Relación, es un instrumento que no está siendo utilizado en todos los CRFA. Por lo tanto, algunos docentes no están registrando y evaluando el avance del trabajo de los estudiantes. En el caso del CRFA 3 (Apurímac), no se está utilizando este instrumento de alternancia debido a que en el 2016 no fue entregado por el MINEDU.

*“eso nos facilitaba Pro Rural, los cuadernos de relación. (...) y como la han hecho traspaso al Ministerio de Educación entonces Pro Rural no tiene ya convenio con otras instituciones, eso nos facilitaba otras instituciones bajo un convenio y a cada estudiante le daban su cuaderno de relación, que actividades desarrollar durante dos semanas en su estancia, en su casa...”.*  
(docente CRFA3, Apurímac)

Los docentes cuentan con determinadas estrategias para el trabajo pedagógico con los estudiantes. En la mayoría de entrevistas, el personal de la IE reconoció que uno de los fundamentos de la propuesta es el desarrollo de los instrumentos de la alternancia, mencionando principalmente el desarrollo de los cursos técnicos, los cursos prácticos, las tertulias profesionales y las visitas de estudios.

En el CRFA10 (Loreto), se apreció que los docentes no han sido debidamente capacitados en la propuesta pedagógica de esta forma de atención. Por un lado, no usan el cuaderno de relación si no una ficha de monitoreo para evaluar el avance de los estudiantes, esta ficha se la entregó la UGEL al director, después de una capacitación. Asimismo, los docentes confunden la visita de estudios con la visita que se realiza a la familia.

---

30 A partir del Plan de Investigación se desarrollan las unidades y sesiones de aprendizaje. Cada CRFA cuenta con 10 planes de investigación, uno por mes.

*“...la visita de estudio, bueno lo hacemos después de los dieciocho días, (...) de fase presencial lo hacemos con los alumnos que nos designen (...) pueden ser, tres cuatro alumnos, nos vamos y lo hacemos, donde que ahí conversamos con sus papás, revisamos los cuadernos de los alumnos si es que están al día todo eso, y ahí también preguntamos por qué, si se encuentra alguna falencia quizás algún curso que no ha entendido “cuál es el curso, por qué no lo has entendido esto, qué ha pasado” [Pero creo que una cosa es “visita para las familias” y otra cosa es “visitas de estudio” creo, ¿son dos cosas distintas o es lo mismo?] Sí, hay una diferencia en que nosotros por ejemplo vamos a monitorear. Un ejemplo, vamos a monitorear al alumno [NOMBRE], un ejemplo, voy con él, “hijito vamos a ver o con tu familia, tu papá, vamos a revisar tu proyecto, a revisar qué avance está” vamos, revisamos todo eso, muy bien, eso es una parte; para la siguiente es la visita de estudio, bueno en familia hacemos eso, con ellos mismos, con sus hijos ahí y los padres de familia ahí, bueno en su delante revisamos los cursos que llevan”. (Docente CRFA10, Loreto)*

En cuanto a los horarios en el CRFA, estos varían cada semana. Según los entrevistados, esta flexibilidad es una estrategia utilizada para poder cumplir con la aplicación de los instrumentos de alternancia. Así, por ejemplo, para poder cumplir con la visita de estudios, el docente encargado debe coordinar con el lugar que se visitará y a partir de esto recién se puede definir el horario. Cada semana un docente o una pareja de docentes se encargan de organizar el horario para la semana siguiente, de esta manera los viernes suelen definir el horario que seguirán la semana siguiente. Asimismo, se encontró en el CRFA5 (Cusco), tienen un horario de verano e invierno, es decir que los docentes organizan diferentes horarios según las condiciones climatológicas.

- **La realización de las visitas de alternancia por parte de los docentes monitores se ve en algunos casos comprometida debido a la falta de viáticos que permitan cubrir los costos de estas visitas.**

Las visitas de alternancia es una actividad que genera sentimientos encontrados en los docentes. Por un lado, la mayoría de docentes entrevistados, considera como aspecto positivo de las visitas a la familia, la relación que se establece con el padre de familia logrando monitorear el trabajo de los estudiantes. Por el otro lado, encuentran aspectos negativos, debido a inseguridad (situaciones peligrosas), falta de transporte, el tiempo y la distancia que deben recorrer; pero sobre todo no cuentan con recursos económicos para solventar los gastos.

*“... Definitivamente no es nada sencillo para nosotras, encima hacemos el esfuerzo de poder ir a sus casas y todo lo demás, esto corre por nuestra cuenta y no sólo es eso también muchas veces nos hemos expuesto a muchísimos riesgos porque las zonas donde vamos (...) no son lugares súper poblados, son bien, bien, desolados, entonces ya se los hemos manifestado, ya le hemos dicho que eso bueno es parte del sistema de la pedagogía de la alternancia y es cierto sabemos perfectamente, y también conocemos y sabemos que es muy importante hacer esto porque si no, no hay manera de involucrarlo al padre con lo que nosotras queremos lograr”. (Docente CRFA4, Cusco)*

Para realizar las visitas los docentes deberían recibir viáticos. De los 10 CRFAS visitados, los 4 que no reciben viáticos responsabilizan a la UGEL de no haber entregado el dinero a pesar de ellos haber enviado la documentación requerida. En esos casos los docentes cubrieron con su propio dinero los viáticos para poder cumplir con las visitas. Por otro lado, los docentes que recibieron viáticos manifestaron que estos no alcanzan para cubrir las movilidades, sobre todo cuando hay comunidades lejanas donde el transporte es caro.

- **Los proyectos productivos de los estudiantes y posteriormente sus planes de negocio, son un eje fundamental de la propuesta de la secundaria en alternancia. Su implementación no solo está vinculada a la formación productiva-empresarial de los estudiantes, sino que también es un ingreso adicional para la familia que eventualmente se revierte a favor de la educación del propio estudiante (o incluso de otros miembros del hogar).**

La formación productiva y empresarial, es uno de los ejes de la formación integral de los estudiantes. En ese sentido, la importancia del proyecto productivo como parte de la propuesta pedagógica, es señalada por los diferentes actores como una herramienta útil en el futuro y el permite a los estudiantes tener una visión empresarial, de emprendimiento y de negocios. Asimismo, los miembros de la Asociación CRFA, Padres y líderes de la comunidad, al igual que el personal de la IE, consideran que estos proyectos toman en cuenta las características del contexto (p.e. clima) y rentabilidad de los productos; siendo pertinentes para la localidad. Esta forma de alternancia, supone el desarrollo de las capacidades productivas de los estudiantes, repercutiendo en cierta forma al desarrollo de la localidad. No obstante, algunos docentes entrevistados no tienen claro que este desarrollo de capacidades productivas tiene que ir de la mano con el desarrollo de la localidad, tal como se señala en la norma (RSG 040-2016-MINEDU).

Los estudiantes son asesorados por el docente de Educación para el Trabajo (EPT) y también pueden participar los docentes monitores. Si bien en la etapa inicial los estudiantes reciben acompañamiento del docente EPT, este los ayuda a decidir cuál es el proyecto productivo aconsejándoles en considerar el tipo de suelo, la rentabilidad, las condiciones climáticas, etc. Los estudiantes entrevistados, señalaron que ellos eligieron el proyecto productivo basado en sus gustos y preferencias.

Como resultado del desarrollo del proyecto productivo por parte de los estudiantes, la familia está generando ingresos que pueden ser utilizados por cubrir el gasto del estudiante en la compra de útiles escolares o para el monto

de la alimentación. Asimismo, los padres señalaron que estos proyectos, los ayudan económicamente, por ejemplo durante épocas de sequías en que las que no se pueden producir hortalizas, venden los cuyes que sus hijos han criado a fin de poder sustentarse.

*“...es que nosotros realizamos con el objetivo de, los proyectos productivos realizamos con el objetivo de recaudar o tener economía y con eso podemos comprar nomás lo que nos pide el profesor, así.”. (Estudiante CRFA 1, Apurímac)*

*“...por ejemplo yo no tenía dinero y cuando mi hijo estaba por ingresar a esta quincena me dice, papa voy a vender dos gallos, se fue a vender y ese dinerito trajo y con eso ingreso, que forma de facilitarme ayudarme mi hijo que criando sus animalitos, porque no estaría estudiando sino estaría progresando.”. (Padre CRFA 9, Loreto)*

De los 10 CRFAS visitados, en 5 CRFA los estudiantes señalaron alguna vez haber generado ingresos con su proyecto productivo para ayudar a su familia. Sin embargo, en los otros 5 CRFA los estudiantes reconocieron que el proyecto productivo puede generar recursos económicos en caso de necesidad.

*“Por ejemplo en un proyecto si tú quieres hacer ya, en tu casa haces tu proyecto y generas recursos económicos para ti para tus estudios, para que te compres lo que falta. Creo que eso te ayuda bastante lo que estás aprendiendo dentro del CRFA.”. (Estudiante CRFA 8, Loreto)*

*“Y yo, sí voy a seguir con el proyecto de patos porque para poder generar recursos económicos cuando ya ingrese acá al CRFA para tener algún recurso para comprar mis útiles escolares ya.”. (Estudiante CRFA 9, Loreto)*

Por otro lado, el personal de la IE, los estudiantes y los padres de familia, coincidieron en que los proyectos productivos generan herramientas que les servirá en el futuro a los estudiantes, ya sea que decidan o no continuar con sus estudios. En caso de seguir estudios superiores, el proyecto

productivo puede generar ingresos para poder pagarlos. Si decide no estudiar, tendrá ideas para sustentarse poniendo un negocio.

*“...sí nos va a servir bastante ese proyecto que nosotros estamos realizando porque cuando vamos a estudiar hay un montón de necesidades, por ejemplo puede ser, (...) en cualquier lugar vas a necesitar si quiera para comprar un libro cuando te piden las universidades o en los institutos, cuando terminen el colegio estudiamos ¿no cierto? Y para eso es necesario, cuando necesitemos ahí tenemos nuestro proyecto, si lo cuidamos o lo hacemos crecer el proyecto y tenemos para comercializar, a la hora que necesitamos y lo vendemos, o sea, por ejemplo crianza de cuyes, necesito yo para algo me piden ahí en el cole cuando estoy estudiando y ahí tengo, como no tengo posibilidad de dinero puedo hacer eso. Eso comienzo así y así voy apoyándome en el estudio.”.*  
(Estudiante CRFA 3, Apurímac)

*“Sus proyectos productivos para ellos es como un fuente de capital, los que ya han empezado a ejecutar con ellos sobreviven es parte de su subsistencia de algunos ex alumnos indica su fuente de subsistencia tal vez no continuó estudiando, pero se dedica esa actividad incluso teniendo su familia ya no, se convierte en una fuente de ingreso familiar.”.* (Padre CRFA 4, Cusco)

Finalmente, cabe señalar que tanto docentes como directores comentaron de casos de exalumnos que luego de culminar sus estudios secundarios apuesta por continuar sus proyectos iniciados en el CRFA y que en muchos casos tienen éxito.

Los estudiantes de los 10 CRFAS, señalaron estar interesado en seguir estudios superiores, entonces el proyecto productivo es visto un medio que permitirá sustentar los gastos que se incurran en los estudios. Asimismo, la asociación CRFA y los padres de familia, por la experiencia de egresados del CRFA que ya han seguido ese camino, consideran que los estudiantes continúen con su educación.

### ***El proceso de transmisión de ideas: capacitación de actores locales***

Tal como se señaló anteriormente, los lineamientos vigentes de las FAD no contemplan explícitamente estrategias de capacitación para todos los actores involucrados. A nivel de diseño, no es posible saber cómo ha sido pensado este proceso de transmisión de ideas desde el nivel central hasta las instituciones educativas. Sin embargo, a nivel de implementación sí se encuentra evidencia de que los actores en las secundarias en alternancia han sido capacitados, por lo menos en cierta medida. A continuación se brinda información sobre ese proceso.

- **Los directores y docentes de CRFA valoran la capacitación recibida; sin embargo, identifican algunos aspectos en los que necesitarían capacitación adicional.**

En la mayoría de los CRFA de la muestra (9 de 10), los docentes y directores manifiestan que recibieron una capacitación inicial sobre pedagogía en alternancia antes de iniciar sus labores. Sin embargo, se observa variabilidad al interior de los CRFA. Son los docentes más antiguos los que con mayor frecuencia reportan haber tenido esta capacitación inicial. Los docentes más nuevos en la institución educativa no necesariamente la han recibido. La estrategia que se utiliza en esos casos es que los docentes con más años de antigüedad (o en algunos casos los directores) capacitan a sus colegas que recién se integran al CRFA. En relación a quién realiza esta capacitación inicial, esto depende del tipo de gestión del CRFA. Por ejemplo, en el caso de Loreto donde los CRFA son públicos de gestión directa, en los dos casos en los que hubo capacitación esta fue provista por el gobierno regional y la UGEL. En el caso de Cusco y Apurímac donde los CRFA de la muestra son públicos de gestión privada, las capacitaciones estuvieron a cargo de ProRural o ADEAS Qullana.

En el caso de la capacitación continua, la situación sí es más heterogénea. Los docentes de los CRFA vinculados a ProRural y ADEAS Qullana



reportan tener talleres de capacitación y —en algunos casos— asistencias técnicas en campo, tal como lo ilustra la cita a continuación.

*Entrevistador: Y ahora que están trabajando en el CRFA, ¿reciben regularmente capacitaciones?*

*Docente 1: De ProRural sí. Siempre para empezar el año recibe una capacitación, aunque ya no es tanto como antes, ellos indican que el presupuesto que se requiere para una capacitación ha disminuido y eso les afecta por eso las capacitaciones son relativamente eventuales. Igual viene un coordinador [a ver] cómo se está trabajando.*

*Docente 2: Vienen a ver cómo estamos cumpliendo las actividades, si tenemos una dificultad nos orienta, cómo debemos hacer. La última que hemos hecho: una práctica sobre lo que es la tertulia pedagógica, él mismo nos hace participar, él mismo lo dirige ¿no? Para nosotros eso es de gran apoyo, las dificultades que tenemos porque esa misma técnica lo llevamos con los estudiantes ¿no?, lo que son las tertulias literarias, por ejemplo, también lo que son los grupos interactivos donde participan los papás, en cada internado de cada grupo vienen, en todas esas cosas él cuando tenemos dificultades, ellos vienen y nos orientan, como debemos de estar realizando las actividades*

*Entrevistador: ah ya. ¿Pero es regular?*

*Docente 2: Es permanente, por lo menos en el año hay algo de 4, 5 veces. Todas las veces que sean necesarias ellos están viniendo.*

*Entrevistador: Ustedes pueden pedir digamos.*

*Docente 1: También pedimos y normal, son accesibles a venir*

(Entrevista grupal Docentes, CRFA 5, Cusco)

En líneas generales, los docentes y directores tienen opiniones positivas sobre las capacitaciones brindadas por estas organizaciones, reconociendo la gran utilidad para su trabajo pedagógico. Sin embargo, varios docentes percibían que los talleres de capacitación ya no eran tan frecuentes como hace unos años y atribuían este cambio a que ProRural ahora tenía un presupuesto menor para los CRFA.

En el caso de los CRFA públicos de gestión directa ubicados en Loreto, si bien se encontró que los docentes habían recibido algunas capacitaciones sobre la pedagogía en alternancia, ellos consideraban que era insuficiente, tal como se ilustra en la cita que se presenta a continuación.

*E2: Si, a todos nos falta [capacitación]. Pese a que este es una alternancia casi antigua como digamos de la provincia del Alto Amazonas, hasta el momento no ha habido estas capacitaciones acerca de los instrumentos que se hace en alternancia. Recién este año [2016] y el año pasado a mitad de año, nos han mandado un coordinador de parte de la DISER para que nos dé orientaciones acerca de los instrumentos, pero falta bastante. También hemos tenido una coordinadora este año, también ella creo que también desconocía de alternancia, pero si nos ha dado unos cuantos alcances también de los que son los instrumentos de la alternancia.*

(Docente, CRFA 8, Loreto)

Finalmente, en relación a los temas sobre los que les gustaría recibir mayor capacitación, los directores mencionaron que quisieran capacitarse en temas administrativos o de gestión a fin de desempeñar mejor su labor. Por otro lado, también se mencionaron temas como resolución de conflictos y tutoría para abordar temas de alcoholismo y sexualidad. De igual modo, los docentes afirmaron que necesitarían capacitación sobre la aplicación de los instrumentos de alternancia, en varios casos mencionaron específicamente que es necesario reforzar el tema de la transversalidad pues resulta difícil de aplicar para algunos cursos.

*“Sí, la dificultad, digamos, en el área de ciencias es la transversalización con los Planes de Investigación que nos exigen transversalizar, (...) En muchos temas de matemática se me hace difícil hacer eso de la transversalización lo he logrado hacer, pero no es mi fuerte (...) esa es la dificultad que se tiene, tal vez no sólo mía sino en muchas de las áreas también yo consideraría, en esa parte un tipo de refuerzo”.* (Docente CRFA4, Cusco)

Esto daría cuenta que los docentes reconocen que es necesario una mayor capacitación para poder tener mayor claridad en cuanto a la implementación de la pedagogía en alternancia. Así, se evidencia que es necesario que los docentes reciban capacitaciones más regulares, pero tal como ellos mismos señalan, que tengan en cuenta que ellos tienen que cumplir un horario y estar la mayor parte del tiempo en el CRFA, motivo por el cual sugieren que las capacitaciones sean en el mismo CRFA.

### *Actores de la secundaria en alternancia*

La gestión de la secundaria en alternancia está liderada por el **director**, quien es el principal responsable de la institución. Se encarga de coordinar la gestión de los aprendizajes, y de articular y promover la participación de la Asociación CRFA y la comunidad, a fin de asegurar la calidad y promover el desarrollo integral de los estudiantes. Los **docentes monitores** son responsables del desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos. Tienen a su cargo las sesiones de enseñanza y aprendizaje, la orientación a los estudiantes a través de la tutoría personalizada, las visitas al hogar, y la planificación, desarrollo y evaluación a través de los instrumentos de la pedagogía en alternancia. En el CRFA también trabajan el **personal de mantenimiento**, responsable del mantenimiento y la limpieza del mobiliario y las instalaciones del CRFA; y el **personal de cocina**, encargado de preparar los alimentos, recibirlos y garantizar su adecuado mantenimiento y salubridad. Finalmente, esta forma de atención cuenta con la participación de la **Asociación CRFA** que organiza a los padres de familia, tutores legales y otros actores de la comunidad. La asociación brinda soporte a la gestión integral del CRFA en los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación de la gestión institucional, pedagógica y administrativa.

En este acápite se analizan los roles y relaciones de los actores de la secundaria en alternancia. A continuación se presentan los principales hallazgos al respecto.

- **En general se encuentra un clima positivo en las instituciones educativas visitadas, existiendo buenas relaciones entre los diversos actores lo que favorece el funcionamiento de los CRFA. Específicamente, las dos semanas de convivencia en la institución educativa propias de la secundaria en alternancia, les permiten a los docentes conocer a profundidad a sus estudiantes lo que les da mejores herramientas para atender sus necesidades educativas.**

Se encuentra un clima positivo en las relaciones entre el personal de la IE (director y docentes) y los estudiantes, gracias a la convivencia en el CRFA. En ese sentido, se habla de relaciones padre-hijos para referirse al trato docentes-alumnos, de una relación de confianza e incluso de trato horizontal y de la familiaridad.

*“Es una relación muy buena porque como decimos aquí todos vivimos como en familia tenemos una unión podemos compartir todo lo que tenemos, utiliza los valores, las normas del CRFA que tenemos todo es una convivencia familiar que tenemos aquí tanto como en nuestro hogar tenemos una convivencia familiar aquí también vemos así”. (Docente CRFA7, Cusco)*

En cuanto a la relación entre los propios docentes, también se mantienen relaciones positivas entre ellos, aunque puede haber algunas diferencias de opinión, son resueltas sobre todo porque conviven con los estudiantes. Por otra parte, en cuanto a la relación entre el director y los docentes, en algunos casos existen tensiones. La buena relación depende de la actitud del director en cuanto tener una comunicación frecuente y coordinación. Las tensiones entre el director y los docentes se producen cuando el director plantea una relación muy vertical con los docentes y no fomenta un diálogo constructivo.

En cuanto a la relación del personal de la IE con la asociación CRFA, en los CRFA creados en Loreto por el MINEDU, las buenas relaciones y la cooperación no se está dando como en los demás CRFA. Según el personal

de la IE, de los CRFA 9 y 10, la asociación no está al pendiente de las necesidades del CRFA, además algunos miembros de la junta directiva de la asociación viven lejos.

Por otra parte, en cuanto a la relación entre el personal de la IE (director y docente) y los padres de familia, en la mayoría de CRFA afirman tener una buena relación con los padres de los estudiantes. En este punto, los padres de familia mencionan las visitas domiciliarias como espacios que les permite interactuar con los docentes, ellos los reciben cálidamente en sus casas, escuchan las clases que les dan a sus hijos y aprovechan en conversar con ellos.

- **La fuerte carga de trabajo que tienen los docentes de la secundaria en alternancia, termina afectando su motivación y eventualmente su continuidad en el trabajo.**

En cuanto al clima laboral, se encontró cierto malestar entre los docentes, principalmente en torno a tres aspectos: el horario extendido, la carga o alta responsabilidad, y la visitas a las familias. En relación al horario extendido, durante las dos semanas de fase presencial, los CRFA tienen un horario de 8am a 9pm aproximadamente. Durante este tiempo, no está contemplado en principio que los docentes puedan visitar a sus familias. Sin embargo, algunos docentes utilizan estrategias para poder estar en contacto con sus familias. Algunas son regresar el fin de semana o turnarse con sus compañeros para salir en la hora del almuerzo.

*“Para mí una de las dificultades grandes que tiene el sistema de la pedagogía de alternancia, por ejemplo, es que no ve la parte humana del docente que labora dentro de la institución, al igual que cualquier otra persona, las personas que trabajamos acá tenemos familia, el sistema no contempla el que tú puedas salir, el que tú puedas estar con tu familia, para mí esa parte es la parte más negativa que tiene el sistema y es la parte, que si bien es cierto, uno tiene la voluntad por vocación poder entregar todo de sí, es la parte que no le ayuda a desenvolverse completamente, para mí personalmente”.*  
(Docente CRFA4, Cuzco).



En cuanto a la carga, no solamente se refiere al horario extendido en la parte académica, sino al rol de cuidadores en el alojamiento donde deben estar pendientes las 24 horas de los estudiantes. En ese sentido se genera un desgaste en la persona por cumplir el rol de docentes y “padre/madre”. En el siguiente cuadro se presenta una idea general de los horarios en cada CRFA de la muestra.

Todas estas condiciones laborales llevan a que la mayoría de docentes demande un mayor reconocimiento por parte del Ministerio de Educación y que este se vea reflejado en su sueldo. Asimismo, estas condiciones laborales también explican, según los propios actores educativos, que no haya una continuidad de docentes que asuman el cargo, sino que haya una alta rotación de docentes quienes “no resisten el sistema” o “no se adaptan a la forma de trabajo” y ni bien tienen la oportunidad de un trabajo mejor remunerado, renuncian o dejan de postular al cargo. Esta rotación de personal docente, afecta el funcionamiento del CRFA y a los estudiantes. Por ejemplo, en el CRFA3 (Apurímac) y CRFA6 (Cusco), llevó a que no se contara con docentes completos para el dictado de clase.

*“... durante estos años que venimos trabajando hubo dificultades también en cuanto a la contrata de docentes, (...) son contratados previamente a un inicio pero posteriormente hay docentes que no se acostumbran, no se adaptan al medio, justamente esos problemas hay con los docentes nuevos. Digamos a mí me contrata este año y no sé cómo es la forma de trabajo, obviamente tiene que ir de visita a la estancia familiar, tiene que dormir en la noche, en sus noches de guardia que le toca, tiene que pernoctar con los estudiantes juntamente ese docente, tiene que hacer una convivencia acá en el centro educativo cosa que algunos docentes no sé por lo que son de lejos o tienen familias, también que de repente no les entienden, muchas veces renuncian.” (Docente CRFA3, Apurímac)*

- **La Asociación CRFA es un apoyo importante para los directores en la gestión de la institución educativa, específicamente en el aspecto de gestionar recursos materiales para el CRFA.**

El rol de la Asociación CRFA en los 10 CRFA visitados ha sido apoyar a la institución educativa en cubrir los recursos que necesitan y mejoras a través de las gestiones realizadas a diversas instituciones, gobierno local, ONG, etc. Por ejemplo, cuando los estudiantes deben trabajar en un proyecto productivo, la asociación se encarga de gestionar lo necesario para llevarlo a cabo. En ese sentido, resaltaron el nivel de coordinación y articulación entre la asociación y el director para lograr sus objetivos.

*“Nosotros de repente para ese proyecto de acá como estamos recién creado no somos más antiguas entonces buscamos algunos beneficios algunos materiales buscamos para ese proyecto, por lo menos ya podemos firmar un convenio con la municipalidad, con las ONG que nos podemos apoyar. (...) Entonces nosotros siempre apoyamos en cuanto a la firma de convenios Buscar la compra de calaminas para los techos, chanchitos de repente podemos buscar.” (Asociación CRFA1, Apurímac)*

Asimismo, se debe resaltar el nivel de importancia de la asociación para el CRFA, pues consideran su opinión en la toma de decisiones y los problemas que se le presenta al CRFA. También son los canalizadores de las quejas y reclamos de los estudiantes. Por ejemplo, cuando hay situaciones de robo en el alojamiento, la asociación se encarga de hablar con todos los estudiantes.

La asociación se convierte en el soporte de la gestión del CRFA. Ellos se encargan de organizar a los padres de familia cuando tienen que reparar algo dentro de la IE. En ese sentido son el apoyo del director, quien valora y reconoce la labor de la asociación.

*“Porque siempre para hacer alguna cosa, siempre se está coordinando, siempre están ellos atendiendo nuestro llamado, a veces cuando hay que planificar un trabajo siempre voy primero a la asociación, voy a los líderes de la*



*comunidad, planificamos más o menos cómo hacer, cómo se va a trabajar y siempre están apoyando en eso”.*

*(Director CRFA 10, Loreto)*

Por el lado de la gestión administrativa, control y fiscalización de las labores de los directores y docentes monitores; incluso tienen la potestad de no renovar los contratos de los docentes, pues son parte del Comité de Evaluación docente. En general, de los diez CRFA visitados, los entrevistados han mencionado pocas situaciones conflictivas entre la asociación CRFA y el personal de la IE. Sin embargo, un miembro de la asociación CRFA 3 (Apu-rímac), resaltó el hecho de que la asociación CRFA, estudiantes y los padres de familia son los dueños del colegio; por eso ante una situación de violencia hacia los estudiantes de parte de una docente decidieron sacarla.

El rol principal de la asociación CRFA termina quedando encasillado, de cierta manera, a la gestión de las necesidades materiales del CRFA; por eso es valorada y reconocida por los demás actores. Por otro lado, en las 10 asociaciones CRFA entrevistadas, dentro de las actividades que realizan no ha sido mencionada la parte de la evaluación de la gestión pedagógica señalada en la RSG 040-2016-MINEDU.

### ***Infraestructura y servicios***

De acuerdo con los lineamientos establecidos por DISER, los CRFA deben contar con ambientes (aulas) y mobiliario para el desarrollo de las actividades académicas. Así mismo, para la residencia deben tener dormitorios y servicios higiénicos diferenciados y equipados, y un ambiente para el servicio de alimentación.

En esta sección se presentan los principales hallazgos respecto a cómo vienen funcionando estos aspectos en las secundarias en alternancia de la muestra.

- **Tanto la Infraestructura de los CRFA como el mobiliario son inadecuados y comprometen la integridad de los estudiantes y del personal, así como la realización de las actividades educativas.**

Los CRFA deben contar con dos espacios, uno para desarrollar las actividades académicas y otro destinado a alojar temporalmente a los estudiantes<sup>31</sup>. Durante el trabajo de campo, se pudo constatar deficiencias en ambos espacios. En cuanto a la infraestructura de la institución educativa, se encontró algunas aulas en mal estado, con techos donde se filtra el agua de la lluvia, ventanas con lunas rotas y huecos en las paredes que permiten el ingreso de animales (ratas y murciélagos). Asimismo, algunos entrevistados señalaron que el material de las aulas, no toma en consideración el clima de la zona. Por ejemplo, en la selva se construyen locales cerrados como si fuera la sierra, los estudiantes señalaron que el calor les da sueño y no pueden prestar atención, lo que afecta su aprendizaje.

En cuanto a los servicios básicos de la IE se encontró que 9 de los 10 CRFAS cuentan con acceso a luz eléctrica. No obstante, en el CRFA10 (Loreto), la instalación de luz funciona a través de petróleo recurso que anteriormente le daba la municipalidad pero que han dejado de recibir. El agua es necesaria para el aseo personal, la alimentación y otras actividades de los estudiantes; por ello que es imprescindible contar con este servicio. Sin embargo, 5 CRFAS no cuentan con este servicio. En relación a los servicios higiénicos de la institución educativa solo el CRFA10 (Loreto) no contaba con estos servicios (reportan usar los servicios higiénicos de un vecino de la IE). Por otro lado, de los 9 CRFAS que sí cuentan con servicios higiénicos, solo en 7 de ellos estos son diferenciados según sexo.

En el siguiente cuadro se resumen las principales características observadas en relación a la infraestructura y servicios de la institución educativa<sup>32</sup>.

---

31 El alojamiento debe incluir dormitorios, un comedor, una cocina y un almacén.

32 La información sobre la infraestructura y el estado de la infraestructura proviene de la aplicación de una guía de observación tanto de la IE como de la residencia temporal. Mediante observación se establecía: i) la existencia de determinados ambientes; ii) la cantidad de mobiliario (establecer

**Cuadro 12**  
**Infraestructura, servicios básicos y mobiliario en la IE**

	Apurímac			Cusco				Loreto		
	CRFA 1	CRFA 2	CRFA 3	CRFA 4	CRFA 5	CRFA 6	CRFA 7	CRFA 8	CRFA 9	CRFA 10
<b>Infraestructura de la IE</b>										
Material predominante de las aulas	A	E	A	C	C	C	C	M	M	M
Estado predominante de las aulas	R	B	M	B	R	B	M	M	R	ND
IE tiene servicios higiénicos	f	f	f	f	f	f	f	f	f	X
Servicios higiénicos diferenciados por sexo	f	f	X	X	f	f	f	f	f	X
<b>Servicios disponibles en la IE</b>										
Luz	f	f	f	f	f	f	f	f	f	X
Agua	f	f	f	f	f	X	X	X	X	X
Desague	X	X	f	f	f	X	f	X	X	X
Teléfono	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Internet	X	X	f	X	f	f	X	X	X	X
<b>Mobiliario</b>										
Todos los estudiantes tienen carpetas	X	f	X	f	f	X	X	f	f	X
Todas/la mayoría de carpetas están en buen estado	f	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Todos los estudiantes tienen una silla	X	f	X	f	f	X	X	f	f	X
Todas/la mayoría de sillas están en buen estado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Aulas: E: estera/calamina; M: Madera; C: cemento y ladrillo; A: adobe

Estado: B: Bueno; R: Regular; M: Malo

ND: Información no disponible

En el siguiente cuadro se describen las principales características observadas en relación a la infraestructura y servicios de la residencia temporal de los CRFA

si la cantidad encontrada en la IE/residencia era suficiente para el número de alumnos en esa IE/residencia); y iii) apreciación general sobre el estado del mobiliario, ya sea camas, carpetas, colchones, etc. (para considerar que algún mobiliario estuviera en buen estado se pedía a grosso modo que estuviera entero y que no tuviera algún daño que pudiera ser un peligro para los estudiantes, p.e. sillas con clavos salidos, colchones con resortes afuera o con espuma totalmente desgastada).

Cuadro 13

**Infraestructura, servicios básicos y mobiliario en la residencia temporal**

	Apurímac			Cusco				Loreto		
	CRFA 1	CRFA 2	CRFA 3	CRFA 4	CRFA 5	CRFA 6	CRFA 7	CRFA 8	CRFA 9	CRFA 10
<b>Infraestructura de la IE</b>										
Material predominante de las aulas	A	E	A	C	C	C	C	M	M	M
Estado predominante de las aulas	R	B	M	B	R	B	M	M	R	ND
IE tiene servicios higiénicos	f	f	f	f	f	f	f	f	f	X
Servicios higiénicos diferenciados por sexo	f	f	X	X	f	f	f	f	f	X
<b>Servicios disponibles en la IE</b>										
Luz	f	f	f	f	f	f	f	f	f	X
Agua	f	f	f	f	f	X	X	X	X	X
Desague	X	X	f	f	f	X	f	X	X	X
Teléfono	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Internet	X	X	f	X	f	f	X	X	X	X
<b>Mobiliario</b>										
Todos los estudiantes tienen carpetas	X	f	X	f	f	X	X	f	f	X
Todas/la mayoría de carpetas están en buen estado	f	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Todos los estudiantes tienen una silla	X	f	X	f	f	X	X	f	f	X
Todas/la mayoría de sillas están en buen estado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Habitaciones: E: estera/calamina; M: Madera; C: cemento y ladrillo; A: adobe

ND: Información no disponible

En cuanto a la residencia temporal, todos los CRFA –excepto el CRFA2– cuentan con servicios higiénicos; sin embargo, solo en 5 de ellos los servicios están diferenciados por sexo del estudiante. En cuanto al acceso a servicios, todos los CRFA –salvo el CRFA10– tienen servicio de luz eléctrica y 9 de los 10 CRFA tienen servicio de agua, excepto el CRFA1 (Apurímac) que no cuenta con este servicio. Sin embargo, solo 4 de los CRFA cuentan con servicio de desague.

Por otro lado, la cantidad de dormitorios en las residencias temporales es insuficiente, en consecuencia, se tienen habitaciones tugarizadas. Asimismo, 6 de los 10 CRFA visitados, cuentan con camas para todos los estudiantes, pero solo en 5 de ellos la mayoría de las camas está en buen estado. La situación es más crítica con los colchones, pues solo 3 de los 10 CRFA visitados los tiene en buen estado. Los camarotes en mal estado, representan un peligro para los estudiantes.

*E2: Nuestros camarotes que los remodelen*

*E3: Algunos están en malas condiciones*

*E4: Se nos han caído varias veces esos colchones de la cama.*

*E1: ¿Si? ¿Se han caído varias veces?*

*E4: Sí del segundo piso se ha caído, fa, con todo, suerte que no había nadie abajo.*

*(Estudiantes, CRFA 4, Cuzco).*

Tal como se observa en el cuadro anterior, las condiciones son precarias en las residencias temporales de los CRFA, especialmente en el caso de algunos ubicados en la selva. En tales situaciones precarias, los estudiantes duermen en el piso por no contar con mobiliario para dormir. También, dada la falta de mobiliario para alojamiento los estudiantes no se alojan allí, sino que deben volver a sus casas.

Las instituciones educativas solo reciben, por parte del MINEDU, un presupuesto exclusivo para el mantenimiento de la infraestructura y equipamiento; sin embargo este no puede ser utilizado para la construcción de nueva infraestructura. Esto limita las posibilidades de administración de dinero, pues podría focalizarse para atender la falta de mobiliario tanto en la IE como en el alojamiento.

- **El servicio de alimentación para los estudiantes durante la fase presencial está disponible en todos los CRFA visitados; sin embargo, se observa variabilidad en la calidad de la alimentación y en las estrategias utilizadas para cubrir los costos asociados a este servicio.**

En todos los CRFAS los estudiantes reciben al menos tres comidas al día (desayuno, almuerzo y cena), en algunos casos se incluyen además refrigerios a la mitad de la mañana o de la tarde. Los actores entrevistados (director, docentes, estudiantes y padres) expresaron su preocupación, pues tienen problemas con la cantidad de alimentos y en ningún caso pudieron afirmar que la alimentación recibida sea balanceada. Especialmente los estudiantes

indicaron que las comidas no son variadas, y que les gustaría que no siempre se usen los mismos insumos.

*“Lo que nos gustaría sería tener una comida balanceada. (...) Lo que estamos comiendo ahorita es puro fideo, quisiera que fuera combinado, que sea menestras, los cuales nos ayuda.” (Estudiante CRFA5, Cusco)*

En todos los casos la alimentación es financiada por los padres de familia quienes dan una cuota que va de 22 a 75 soles. Cabe señalar que, en varios casos este aporte es complementado con un aporte voluntario de alimentos según la disposición de los padres de familia. En algunos casos, se puede conseguir un convenio con el programa Qali Warma quien le brinda alimentos con la condición que ellos la complementen con otros productos. La principal demanda de los alumnos y padres es contar con verduras, frutas y carne para poder complementar sus comidas. En relación a este punto, un tema que resaltó fue que el personal de la IE mencionó que algunos padres no mandan a sus hijos a estudiar porque según indican a veces no tienen presupuesto para los 15 días de alimentación.

### ***Opinión de los actores sobre la secundaria en alternancia***

- **La Secundaria Rural en Alternancia es una forma de atención altamente valorada por los actores involucrados principalmente debido a que ofrece una formación integral a los estudiantes.**

Los directores, docentes monitores y docentes encargados del proyecto productivo, señalaron que esta forma de alternancia, es un servicio educativo dirigido a personas de zonas rurales que tienen recursos económicos limitados y se encuentran en zonas alejadas de las ciudades. Además, ellos mismos mencionaron que la propuesta pedagógica se caracteriza por brindar una formación integral y una educación contextualizada y práctica, haciendo énfasis

en el desarrollo de los proyectos productivos. Por otro lado, se busca mejorar la educación y brindar la oportunidad a los jóvenes que se encuentran alejados de las ciudades.

La asociación CRFA, los padres de familia y los líderes de la comunidad coincidieron en señalar al CRFA como una oportunidad para que las familias con bajos recursos económicos puedan enviar a sus hijos estudiar. En este punto algunos padres la destacan como una “gran oportunidad” y una “salvación” pues antes no tenían opciones de educación secundaria en la zona.

Adicionalmente, el personal de la IE y los propios estudiantes destacan la convivencia que se da entre los docentes y los alumnos quienes se conocen más profundamente, viven juntos casi las 24 horas, y por ello la relación que mantienen es de mayor confianza y hay un trato más directo.

*“La diferencia es que se basa en los CRFAs convivimos con los compañeros y profesores, en un colegio convencional solo los profesores van por hora, y ahí no practican la convivencia entre ellos. No sé si se conocerán los alumnos y profesores, pero acá lo hacemos en familia unidos, todos como hermanos.”*  
(Estudiante CRFA 8, Loreto)

El CRFA es una forma de atención valorada por la convivencia. Los docentes consideraron que les permite conocer más a sus estudiantes, generar confianza y ayudarlos a desarrollar mejores tutorías. Mientras que los estudiantes valoraron altamente poder compartir tiempo y espacios con sus demás compañeros, mencionando que se ven como una familia. Asimismo, es valorada por la integración de diferentes actores, más allá de algunas tensiones que pueda haber entre algunos de ellos, tanto el personal de la IE como los padres de familia y los líderes de la comunidad valoran la integración que existe entre todos. Por otro lado, los docentes destacaron el involucramiento de los padres de familia, gracias a que la mayoría de ellos mostraron compromiso y voluntad para apoyar la educación de sus hijos. En esa línea, los padres resaltaron el compromiso y la responsabilidad que muestran docentes con la educación de sus hijos.

En cuanto al aprendizaje, los docentes y padres de familia, resaltaron que es contextualizado (hay conexión entre lo que se aprende en el colegio y el medio socio-económico) y que en el proceso permite que los estudiantes vean la utilidad de lo que están aprendiendo. Por último, valoraron la formación de valores como la responsabilidad y puntualidad. Sobre este punto, por ejemplo, los padres de familia comentan sobre cómo el horario y las actividades que son asumidas por sus hijos en el CRFA han llevado a que ellos adopten esta misma dinámica en sus casas.

## **6.2. Funcionamiento de la Secundaria Tutorial**

En esta sección se analiza la implementación de la secundaria tutorial. Los siguientes cinco aspectos han sido analizados: propuesta pedagógica, capacitación a los actores en las instituciones educativas (proceso de transmisión de ideas), infraestructura y servicios (incluyendo el servicio de alimentación), organización y funcionamiento de los núcleos, y por último opinión de los actores locales respecto a la secundaria en alternancia.

### ***Propuesta pedagógica***

Tal como señalan los lineamientos de las FAD, la secundaria tutorial es una forma de atención semipresencial, contextualizada y personalizada (a través de tutores). Esta se desarrolla en dos fases: una fase presencial en un espacio en el que se desarrollan las actividades académicas; y otra a distancia en las propias comunidades de origen de los estudiantes, mediante las visitas de los gestores educativos (tutores). Esta forma de atención se apoya mucho en el uso de materiales educativos. Específicamente, el diseño contempla el uso de paquetes didácticos y de ayuda al desarrollo de las acciones pedagógicas, conformados por material bibliográfico y recursos tecnológicos, destinados a los estudiantes, gestores educativos y aulas. El estudiante usa fichas de las áreas



contempladas en el currículo nacional para el desarrollo de las actividades de autoaprendizaje, así como libros y cuadernos de trabajo. Por otro lado, el gestor educativo cuenta con una guía para el desarrollo de los módulos del proyecto integrador.

En relación a la implementación de la propuesta pedagógica de la secundaria tutorial, se encontró lo siguiente.

- **En todas las secundarias tutoriales visitadas se cumplen las dos fases –presencial y a distancia– que caracterizan a esta forma de atención; sin embargo, existe entre los actores entrevistados el deseo de ampliar la fase presencial (incluso a 5 días a la semana en el caso de los estudiantes).**

En las Secundarias Tutoriales visitadas (dos en Junín, dos en Huancavelica y una en Pasco), se encontró que se cumplen con la fase presencial y la fase a distancia. En esta última fase los gestores educativos y el gestor comunitario realizan las visitas a domicilio, a partir del día jueves. Sin embargo, en una secundaria tutorial de Huancavelica los gestores educativos decidieron empezar las visitas el miércoles por la tarde. En la implementación de la fase presencial, todos los actores señalaron que no existe problemas en la asistencia, excepto por factores climáticos o de salud.

*E2: [Cuando llueve] no se puede venir. Tú, cuando caminas, te mojas.*

*E4: Esperamos que pase la lluvia. Algunos no vienen.*

*E1: ¿Y si llegan tarde por la lluvia, les dicen algo los profesores?*

*E4: Te comprenden.*

*(Estudiantes Secundaria Tutorial 1, Junín).*

Respecto a la duración de la fase presencial, algunos de los gestores educativos entrevistados señalan que tienen dificultades para desarrollar durante la fase presencial todos los contenidos previstos pues el tiempo les queda corto. De acuerdo con los lineamientos, durante la fase presencial los gestores educativos aseguran el cumplimiento de 28 horas pedagógicas, haciendo uso de proyectos de aprendizaje que integran las áreas curriculares de los documentos

curriculares vigentes. Lo que los gestores educativos señalan es que los días de la fase presencial no les son suficientes para cubrir todo lo que deben, señalando que no logran profundizar en los temas. Así mismo, el intenso horario de trabajo durante la fase presencial para poder cumplir con todo los termina agotando. En ese sentido, algunos gestores sugieren que la fase presencial también considere el jueves (es decir, 4 días presencial y uno a distancia).

*E2: Faltan más horas ¿por qué? porque uno se tiene que limitar a ser más sintético al decir cosas ¿por qué? Porque tú tienes de la fase presencial tienes que dejar un trabajo para que puedas tú ejecutarlo en la fase a distancia.*

*E1: ¿están todos de acuerdo con esto o hay algo que quisieran añadir acerca de la duración de la fase presencial? ¿Es adecuada?*

*E3: No, de antemano no es adecuada, por el tema de que los temas que se han programado para poder desarrollarlo con los estudiantes, lo tocamos de forma casi genérica, no llegamos a particularizarlos, por el mismo hecho de que el tiempo se nos es muy reducido.”*

*(Gestor educativo Secundaria Tutorial 3, Huancavelica)*

En las secundarias tutoriales de Junín y Pasco, los estudiantes indicaron que preferirían estudiar de lunes a viernes. Las opiniones de los padres difieren a las de sus hijos, si bien consideran que debería ampliarse a un día más la fase presencial, valoran más las visitas de los gestores educativos. Por el lado de los estudiantes de Junín, si bien es cierto que les gustaría que se extienda la fase presencial, las motivaciones difieren en cada núcleo y no siempre tienen relación con la profundidad de los contenidos. Por ejemplo, en la Secundaria Tutorial 1 preferirían extender los días debido a la lejanía de los satélites; y en la Secundaria Tutorial 2 al ampliar a 5 días en el núcleo, tendrían la oportunidad de tener dos recreos. En cambio los estudiantes de Huancavelica, están de acuerdo con el horario.

Para los coordinadores, la distribución del tiempo en la fase presencial es adecuada, pero depende de las estrategias de enseñanza que utilicen los gestores educativos. Cabe resaltar, que son los gestores educativos quienes manifestaron no contar con tiempo suficiente para desarrollar los temas de

las áreas curriculares. Los gestores educativos de la Secundaria Tutorial 1 (Junín), señaló que perdió 4 horas de clase para darle prioridad a las áreas de comunicación y matemática para la ECE.

Cabe señalar que de lunes a viernes los gestores educativos suelen vivir en la misma comunidad o distrito donde se encuentra el núcleo. En este sentido, el tema de las distancias no parece ser un problema para el funcionamiento de la secundaria tutorial.

- **Las secundarias tutoriales visitadas no han recibido del MINEDU todos los materiales necesarios para poder implementar la propuesta pedagógica de esta forma de atención, lo que limita seriamente el trabajo de los gestores educativos.**

La propuesta de la secundaria tutorial se basa en la entrega de paquetes didácticos dirigidos tanto a los gestores educativos como a los estudiantes. En el caso de los gestores educativos, solo en tres de las cinco secundarias tutoriales visitadas los docentes habían recibido las guías/manuales para la planificación curricular. Estas guías contienen la planificación curricular anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje para el desarrollo de los proyectos de aprendizaje. En los dos núcleos que no han recibido estos materiales, el trabajo de los gestores educativos se ve muy perjudicado.

**Cuadro 14**  
**Materiales educativos disponibles en la secundaria tutorial**

	Junín		Huancavelica		Pasco
	ST 1	ST 2	ST 3	ST 4	ST 5
Módulo propedéutico	✓	✓	✓	✓	✓
Manual de tutoría	✓	X	✓	✓	X
Manual de planificación curricular	✓	X	✓	✓	X
Fichas de Aprendizaje	✓	✓	✓	✓	✓
Libros MINEDU	X	✓	✓	✓	✓

En el caso de los materiales dirigidos a los estudiantes, todos los coordinadores y gestores educativos entrevistados señalaron haber recibido los módulos propedéuticos para los estudiantes. Además de este material que principalmente sirve para desarrollar la capacidad de autoaprendizaje en los estudiantes de la secundaria tutorial, existen otros materiales dirigidos a los estudiantes tales como las fichas de aprendizaje y los libros y cuadernos de trabajo. En relación a las fichas, los entrevistados en todos los núcleos señalaron contar con fichas de aprendizaje; sin embargo en algunos casos indicaban que eran elaboradas por ellos mismos. Así mismo, de las 5 secundarias tutoriales, en 4 núcleos habían recibido libros del MINEDU pero estos no habían sido suficientes para todos sus estudiantes. Según los coordinadores y gestores educativos, los responsables de entregar este material al núcleo es la IE de referencia. Los gestores educativos señalan que deben incurrir en gastos para poder proporcionar a los estudiantes fichas con las cuales trabajar.

*“O sea, el alumno no tiene su libro. Nosotros, a veces, sacamos fichas para que ellos puedan resumir. Traemos fichas fotocopiadas. En cambio, en la EBR les entregan un libro, por ejemplo, de matemática o comunicación abran tal página de tal página a tal página van a resolver, en cambio, nosotros no. Nosotros, más directamente, llevamos fichas y a cada uno entregamos con nuestros propios recursos sacamos y entregamos las copias.”*  
(Coordinador Secundaria Tutorial 5, Pasco)

### ***El proceso de transmisión de ideas: capacitación de actores locales***

Tal como se señaló anteriormente, los lineamientos vigentes de las FAD no contemplan explícitamente estrategias de capacitación para todos los actores involucrados. A nivel de diseño, no es posible saber cómo ha sido pensado este proceso de transmisión de ideas desde el nivel central hasta los núcleos de las secundarias tutoriales. Sin embargo, a nivel de implementación sí se encuentra evidencia de que los actores en los núcleos han sido capacitados, por lo menos en cierta medida. A continuación se brinda información sobre ese proceso.

- Los coordinadores y gestores educativos de la secundaria tutorial no han sido adecuadamente capacitados respecto al funcionamiento y propuesta pedagógica de esta forma de atención. Existen limitaciones en la implementación del modelo de capacitación en cascada que ha sido usado para la secundaria tutorial.

Las entrevistas realizadas mostraron que coordinadores y gestores educativos coinciden en señalar que la principal característica de la propuesta pedagógica es la enseñanza personalizada que se brinda a los estudiantes. Sin embargo, la metodología en cascada utilizada para la capacitación de la propuesta pedagógica por parte de DISER/MINEDU, se centró en los coordinadores de los núcleos, dejando de lado a los gestores educativos. Si bien los gestores educativos recibieron la réplica, esta no fue antes de iniciar sus labores.

*E1: ¿Y recibieron una capacitación inicial para trabajar en el núcleo?*

*E3: Ninguna.*

*E4: Pero si hubiéramos deseado que nos den una capacitación.*

*E2: Quizá lo poco que sabemos es porque ya conocemos antes de año pasado esa modalidad estaba difundida, buscar la información por internet en bases informaciones que nos venido porque si no sin conocer nada correcto*

*E1: ¿O sea ustedes han enterado de cómo funciona la secundaria tutorial por lo que buscaron ustedes mismos?*

*E4: Si en internet.*

*E4: a inicios de año y ya solamente capacitarán a la coordinadora del núcleo y ella vino aquí es un multiplicador de esa capacitación, una réplica.*

*(Gestores educativos ST2, Junín)*

En ese sentido, los nuevos gestores educativos solo estarían recibiendo la información que recibió el coordinador de la instancia que esté encargada de realizar las capacitaciones (DISER/DRE/UGEL); por lo que estarían en desventaja con respecto a los gestores más antiguos que han recibido capacitaciones sobre la propuesta pedagógica del proyecto Semilla. Los gestores

educativos capacitados por Semilla, resaltaron que al principio desconocían el funcionamiento de la Secundaria Tutorial, pero con las tres capacitaciones que recibieron en el 2015, lograron entender el funcionamiento y las pautas para trabajar durante el año. Contar con estos gestores capacitados por Semilla dentro del núcleo, se convierte en el soporte del nuevo personal educativo.

*“Nosotros que recién nos hemos incorporado a este programa, básicamente, hemos conocido de la forma como se ejecuta esto a través de las maestras que el año pasado habían laborado, entonces a través de ellas, hemos podido intercambiar la forma como se podía ejecutar eso, mas no así hayamos recibido una capacitación directamente del ministerio o algún otro organismo.”*  
(Gestores educativos ST3, Huancavelica)

Por otro lado, un gestor educativo resaltó la necesidad de especialistas capacitados en secundaria tutorial, señalando que “no vengán a palabrear-nos” sintiendo que él estaba más preparado por la interacción que tiene con los otros gestores. Asimismo, los coordinadores no se sienten seguros de haber entendido la información de la capacitación recibida y si podrá realizar la réplica a los gestores, por eso la necesidad de una capacitación donde se integren a los gestores educativos.

*“...pienso de que el Ministerio debería encargarse y reforzar más nuestro reforzamiento académico de cada docente. Y, bueno, si el programa sabe cómo es su modelo que está lanzando también reforzarnos en una capacitación en ese trajín. Me capacitaron a mí, yo entendí a mi manera. Pero habré dicho o habré hecho la réplica igual, tal como me lo han dicho, no lo sé. Es de acuerdo a lo que yo comprendí y yo hice la réplica. Pero sería bueno de que los docentes también sean capacitados y ellos entiendan a su manera y luego sentarnos y decir: yo entendí así, yo entendí así, y hacer que este trabajo sea más perfeccionar. (Coordinador, Secundaria Tutorial 2, Junín)*

- **La capacitación continua para los actores de la secundaria tutorial es provista por los Coordinadores de Gestión Regional (CGR) contratados por DISER; los gestores educativos valoran en general esta asistencia técnica a los núcleos.**

Durante el año 2016 DISER contrató a un grupo de profesionales para que trabajaran directamente en las regiones apoyando la implementación de las FAD. A esos profesionales se les conocía como Coordinadores de Gestión Regional (CGR)<sup>33</sup>. Los CGR deben en principio dar asistencia a los 3 tipos de FAD.

En el caso de la Secundaria Tutorial, el rol del CGR es acompañar a los coordinadores y gestores educativos en el proceso de implementación de la misma. Los cinco núcleos de la muestra reciben regularmente la visita del CGR, tal como se detalla en la tabla a continuación.

**Cuadro 15**  
**Frecuencia y duración de las visitas de los CGR a los núcleos**

	Junín		Huancavelica		Pasco
	ST 1	ST 2	ST 3	ST 4	ST 5
Acompañamiento CGR	✓	✓	✓	✓	✓
Frecuencia	mensual	mensual	mensual	mensual	mensual
Permanencia de CGR en núcleo	3-4 días	3-4 días	3-4 días	3 días	3-4 días

Los gestores educativos valoran las visitas de los CGR, pues hace una retroalimentación de las observaciones que realiza en las clases y los mantiene actualizados en la pedagogía. No obstante, en la Secundaria Tutorial 2 (Junín) se observó cierta disconformidad con el trabajo realizado por el CGR<sup>34</sup>. Por otro lado, los gestores educativos de ese núcleo manifestaron no recibir asesoramiento pedagógico del CGR, respondiéndoles que es responsabilidad del coordinador del núcleo.

33 Cabe resaltar que no se trata de un actor de alguna de las FAD cuya figura está contemplada en la RSG-040-2016-MINEDU. Es personal directamente contratado por DISER.

34 Coordinador pidió apagar la grabadora cuando se le preguntó por el CGR.

*“E4: ha ingresado a ver nuestra clase pero lo que dices asesoramiento pedagógico pienso que no nos ha dado. (...) Bueno ocasiones ha ingresado a nuestras sesiones y ha visto nuestra clase al igual que la profesora [COORDINADORA de ST2] y nos ha observado nos ha dicho que debemos de cambiar tales aspectos que está mal entonces cuando nosotros hemos preguntado: “profesora cómo debe de ser, de qué manera podemos esa información” – “te la tiene que dar tu coordinador”.*

*E2: sí, creo que también él de repente de un cargo mayor que es la coordinadora de gestión, debería de repente fortalecer más aún el trabajo pedagógico más que nuestro coordinadora pienso yo, el hecho de que ya nos visiten o al mes, semanalmente esa visitan más que para de repente indicar que debe ser así esto acá debe ser para fortalecer el aspecto pedagógico traer nuevas de repente documentos eso se les ha pedido también que se fortalezca siendo de mi área especialista ahí se le ha pedido que desarrolle una sesión una clase modelo al inicio nos hubiese gustado mucho que se dé pero...” (Gestores educativos Secundaria Tutorial 2, Junín).*

Los gestores educativos de la ST5 (Pasco), mencionaron que luego de la capacitación que el coordinador del núcleo les dio sobre el proyecto integrado de aprendizaje ellos tuvieron dificultades. En este punto cabe señalar que resaltan que no fue hasta la intervención del CGR asignado que pudieron comprender mejor cómo hacerlo. Así se aprecia en la siguiente viñeta:

*“A nosotros nos dieron una réplica, ¿no? El coordinador tuvo esa capacitación y él vino y nos dijo. Para nosotros fue algo nuevo, cuando empezamos a realizar nuestro PIA, un poco que nos hemos sido secuencial. Nos pareció muy diferente o cada uno teníamos diferente opinión. Pero luego, el vino y nos dio orientaciones y nos dijo que el PIA tiene que ir integrado a todas las áreas, no podemos estar a un lado diferentes áreas. Entonces, ahí logramos entender un poco más sobre cómo estaba formado el proyecto, ¿no? Entonces, en el 3er bimestre, que estamos ya con el proyecto hemos logrado integrarnos todas las áreas, cada uno con el mismo el tema pero cada uno con sus secciones respectivas.” (Coordinador Secundaria Tutorial 5, Pasco)*



El CGR cumple el rol de acompañamiento pedagógico y fortalecimiento de los coordinadores y gestores educativos en las funciones de cada uno de ellos dentro del núcleo. En cierta manera, el CGR es quien termina capacitando al personal educativo. Sin embargo, si la figura del CGR se convierte en “evaluadora”, como ocurrió en ST2, no contribuiría al fortalecimiento de la pedagogía de la secundaria tutorial.

### ***Infraestructura y servicios***

De acuerdo con los lineamientos de las FAD, las secundarias tutoriales deben contar con ambientes, mobiliario, y equipamiento para el desarrollo de las actividades académicas presenciales y servicios higiénicos básicos. La comunidad se organiza y se compromete con la UGEL para habilitar un espacio físico donde se desarrollen las actividades de aprendizaje, pudiendo ser un ambiente de la IE primaria, salón comunal y/o tambo, u otro que garantice las condiciones mínimas para la operación. En este acápite se presentan los principales hallazgos en relación a este tema.

- **Tanto la Infraestructura de los núcleos de la secundaria tutorial como el mobiliario son inadecuados y comprometen la realización de las actividades educativas.**

Los núcleos de la secundaria tutorial funcionan en locales cedidos por la comunidad. En cuanto a la infraestructura de los núcleos, se encontró que el material de construcción es inadecuado para las condiciones climáticas de las zonas donde se encuentran las secundarias tutoriales. Entonces, si no se tiene techo adecuado para las épocas de lluvia y no está en buen estado, el agua que se filtra malogra el material de los estudiantes. Asimismo, gestores educativos y estudiantes, indicaron que les gustaría que el techo no fuera de calamina, sino de un material más resistente pues en épocas de lluvia el ruido de esta no permite que los estudiantes escuchen claramente al profesor. Al respecto, un gestor educativo (ST1, Junín) comentó que dada esta situación

cuando la lluvia es muy fuerte optan por detener las clases por un rato. De igual modo, además del ruido provocado por las lluvias algunos estudiantes comentan que a veces sienten mucho frío en el salón.

*“Es que cuando suena la calamina no entendemos casi nada porque suena fuerte y cuando explica la profesora no, no entendemos. Porque por veces las ventanas, las lunas están rotas y, nos está haciendo frío, por el frío también no entendemos bien las clases”. (Estudiante Secundaria Tutorial 3, Huancavelica)*

Por otro lado, el núcleo ubicado en la región selva, un coordinador indicó que el calor es insoportable y que incluso puede hacer que les duela la cabeza, en ese sentido podría estar interfiriendo en el desarrollo normal de las clases.

*“Uno por el clima, que estamos, [LUGAR] tiene un clima muy cálido y usted lo va poder palpar más tarde, que cuando hace demasiado calor, esto es un horno. El calor ingresa hasta aquí adentro y es insoportable que hasta a veces duele la cabeza. Y entonces se necesita un lugar fresco o al menos tapar todo, poner un cielo raso, qué sé yo; y por la baja economía que se tiene, que tienen los padres de familia, no se les puede exigir mucho” (Coordinador, Secundaria Tutorial 2, Junín).*

Asimismo, la infraestructura y mobiliario de los 5 núcleos presentan diversas características y condiciones, tal como se aprecia en el siguiente cuadro<sup>35</sup>. Las secundarias tutoriales de Huancavelica, presentan una infraestructura más sólida, una es de material noble y la otra de adobe. En Junín

---

35 La información sobre la infraestructura y el estado de la infraestructura proviene de la aplicación de una guía de observación en el núcleo de la Secundaria Tutorial. Mediante observación se establecía: i) la existencia de determinados ambientes; ii) la cantidad de mobiliario (establecer si la cantidad encontrada en el núcleo era suficiente para el número de alumnos en ese núcleo); y iii) apreciación general sobre el estado del mobiliario tales como carpetas y sillas (para considerar que algún mobiliario estuviera en buen estado se pedía a grosso modo que estuviera entero y que no tuviera algún daño que pudiera ser un peligro para los estudiantes, p.e. sillas con clavos salidos).

y Pasco, los núcleos, tratan de buscar estrategias para crear aulas, separando con triplay los ambientes. No obstante, este material es permeable a los ruidos de la clase de al lado.

*“Bueno, ahorita, la infraestructura del núcleo es antipedagógico, porque la profesora habla fuerte, yo hablo fuerte y justo siempre chocamos. (...) Sí, y una habla y la otra está escuchando y se confunden. O sea, no hay una división.” (Gestor educativo Secundaria Tutorial 5, Pasco)*

**Cuadro 16**  
**Infraestructura, servicios básicos y mobiliario**  
**de los núcleos de la secundaria tutorial**

	Junín		Huancavelica		Pasco
	ST 1	ST 2	ST 3	ST 4	ST 5
<b>Infraestructura de la IE</b>					
Material predominante de las aulas	E	E	A	C	E
Estado predominante de las aulas	R	M	R	B	R
IE tiene servicios higiénicos	✓	✓	X	✓	✓
Servicios higiénicos diferenciados por sexo	✓	✓	X	✓	X
<b>Servicios disponibles en la IE</b>					
Luz	✓	✓	✓	✓	X
Agua	✓	X	X	✓	X
Desagüe	✓	✓	X	X	X
Teléfono	X	X	X	X	X
Internet	X	X	X	X	X
<b>Mobiliario</b>					
Todos los estudiantes tienen carpetas	✓	✓	X	X	✓
Todas/la mayoría de carpetas están en buen estado	✓	✓	X	X	✓
Todos los estudiantes tienen una silla	✓	✓	X	X	✓
Todas/la mayoría de sillas están en buen estado	✓	✓	X	X	✓

Aulas: E: estera/calamina; M: Madera; C: cemento y ladrillo; A: adobe

Estado: B: Bueno; R: Regular; M: Malo

En cuanto a contar ambientes que ayuden con los aprendizajes de los estudiantes, cuatro de los núcleos cuentan con biohuerto escolar y uno cuenta con aula de informática (Junín).

El mobiliario de tres secundarias tutoriales (ubicadas en Junín y Pasco) es suficiente para los estudiantes y la mayoría se encuentra en buen estado. Cabe resaltar, que en un núcleo de Junín y en el de Pasco, esto se debe a la gestión realizada por ambos coordinadores con otras instituciones educativas para el préstamo y/o donación de mesas y sillas. En el caso del otro núcleo de Junín, si bien el mobiliario es suficiente, este fue donado por la institución educativa primaria de la comunidad y corresponde a carpetas diseñadas para los estudiantes de menor edad, lo que hace que este mobiliario sea inadecuado. En contraste, en el núcleo de Huancavelica no cuentan con suficientes de carpetas y además se encuentran en mal estado.

*“Como le digo, nosotros tenemos la fortaleza del profesor de primaria, que nos han dado lo que viene a ser las carpetas conjuntamente con el coordinador, han hecho la gestión y nos han dado carpetas de primaria, (...), pero esas carpetas son muy pequeñas, los chicos son altos, aparte de ello tenemos carpetas ya desfasadas para este tiempo (...) inclusive hay carpetas que están en mal estado, algunas están deterioradas, pero los jóvenes están ahí, porque no hay, no hay mobiliario.” (Gestor educativo, Secundaria Tutorial 1, Junín)”*

Por otra parte, en cuanto a los servicios básicos se encontró que solo las secundarias tutoriales de Huancavelica cuentan con luz eléctrica. Un caso especial es una secundaria tutorial de Junín que tiene acceso a luz eléctrica porque la IE primaria comparte su conexión. La otra secundaria tutorial de Junín solo tiene luz eléctrica para la dirección. Mientras la secundaria tutorial de Pasco no dispone de acceso a luz eléctrica.

En cuanto al servicio de agua, tres secundarias tutoriales no cuentan con acceso a agua potable (Junín, Huancavelica y Pasco). Las otras dos secundarias tutoriales (Junín y Huancavelica) cuentan con acceso a agua potable entubada de red comunal. En cuanto el acceso a desagüe, solo en Junín cuenta con el servicio.

La infraestructura y el mobiliario deben permitir al estudiante estar en un entorno que no interfiera con los aprendizajes. En ese sentido, el ambiente de las aulas no está permitiendo que el estudiante preste la atención debida a los gestores educativos, ya sea por la interferencia del dictado de las otras clases o por el material de los techos (calamina) en zonas de lluvia. Por otro lado, el mobiliario inadecuado para el tamaño de los estudiantes, puede generar problemas de salud.

- **Durante la fase presencial, la alimentación de los estudiantes es asumida en la mayoría de los casos por las propias familias que envían diariamente alimentos para sus hijos. Solo uno de los cinco núcleos visitados recibe apoyo del programa Qali Warma.**

El horario de la fase presencial de la secundaria tutorial, supone que el estudiante debe de alguna manera agenciarse la alimentación, pues no forma parte del servicio educativo. Sin embargo, algunos núcleos están facilitando almuerzo y/o desayuno para sus estudiantes (Junín y Pasco), en ambos casos cuentan con el apoyo de los padres de familia, pero los alimentos son entregados por Qali Warma o por los mismos padres. En el caso de Secundaria Tutorial 3 (Huancavelica), la IE de referencia le entrega alimentos para el desayuno. En Junín, los estudiantes llevan almuerzo al núcleo, excepto los que tienen la oportunidad de regresar a sus hogares porque viven cerca de la secundaria tutorial.

### ***Organización y funcionamiento.***

La particularidad de una secundaria tutorial es que a diferencia de los otros dos tipos de FAD, esta no cuenta con un código modular. Durante el 2015 y 2016 los núcleos de las secundarias tutoriales no han contado con códigos modulares propios, sino que han estado asociados a las secundarias más cercanas en la comunidad. Esta situación genera algunas dificultades que

comprometen el funcionamiento del modelo. En esta sección se brinda información al respecto.

- **Las secundarias tutoriales tienen una limitada capacidad de gestión para hacer frente a las necesidades y problemas antes descritos (p.e., capacitación de gestores educativos, materiales, infraestructura) principalmente debido a que no cuentan con un código modular que las identifique dentro del sistema educativo.**

Una de las funciones del coordinador es gestionar el núcleo, para ello necesita establecer relaciones con la institución educativa de referencia. Al respecto, se encontraron diferencias entre las Secundaria Tutoriales visitadas y la relación que mantienen con estos directores. Así, por ejemplo, en el caso de la Secundaria Tutorial 1 (Junín), el coordinador señaló que el director de la IE de referencia, condiciona su colaboración por lo que no tiene una buena relación. Ante esta situación, el director de la IE primaria de la localidad le ha prestado su código modular para hacer algunos trámites y así poder solicitar los materiales que necesitan para el trabajo con los alumnos. Si bien se pueden generar tensiones en la relación con el director, depende de la capacidad del coordinador de sensibilizarlo y conseguir su apoyo.

*“Bueno, al principio fue un tanto árida, porque él creía que nosotros le íbamos a dar mucho trabajo. (...). Y el profesor un poquito como que no quería aceptar: “¡ay que me van a dar mucho trabajo!, yo tengo que hacer esto, y a mí en qué me beneficia”, que tal y cual. Yo le expliqué y le dije profesor, no te vamos a dar trabajo, porque nosotros vamos a trabajar todo normal y yo estoy en un cargo casi similar al suyo en dirección, y entonces yo tengo que trabajar esto. En cuanto al beneficio, quizás no sea en lo económico, (...), pero pienso de que, uno, vas a ganar prestigio; dos, tu conciencia como docente, colega, va a quedar bien porque estás haciendo un servicio al educando, aquellos jóvenes que no pueden continuar estudiando por la lejanía ponte a pensar que con esto van a poder...”. (Coordinador Secundaria Tutorial 3, Huancavelica)*

En caso que ellos quisieran gestionar alimentos ante el programa Qali Warma, podrían facilitar la gestión al coordinador ante esta entidad si contara con su propio código modular.

*“Entonces la prioridad en Qaliwarma debe ser más en este tipo de secundaria tutorial. Por eso le decía que el profesor de la institución de referencia no nos está dando el apoyo correspondiente, tanto en libros actualizados, en Qaliwarma, en gestiones educativas, o sea tenemos una relación distante.”*  
(Coordinador Secundaria Tutorial 3, Huancavelica)

La Secundaria Tutorial depende totalmente de la institución educativa de referencia, esto se debe a que no cuenta con un código modular propio para realizar gestiones ante los órganos intermedios, otras organizaciones y/o instituciones. Por lo tanto, la relación del coordinador con el director de la IE, juega un rol importante en la gestión y funcionamiento del núcleo.

### ***Opinión de los actores locales sobre la secundaria tutorial***

- La Secundaria Tutorial es una forma de atención valorada por los actores locales involucrados principalmente debido a que ofrece a los estudiantes una educación personalizada cerca de sus casas, lo que favorece su permanencia en el sistema educativo hasta terminar la educación básica. Los padres de familia de la secundaria tutorial se encuentran comprometidos con la educación de sus hijos y el funcionamiento del núcleo. Las visitas a los hogares de gestores educativos y comunitarios resultan clave para mantener este compromiso.

Los coordinadores y gestores educativos de los núcleos, los líderes comunales, padres de familia y estudiantes valoran positivamente la secundaria tutorial; cada uno tiene un matiz diferente según la posición en la que se encuentre. En ese sentido, los estudiantes, líderes de la comunidad y los padres de familia, tienen una visión práctica y centrada en el presente. Para estos

actores, contar con una Secundaria Tutorial, supone menor distancia de desplazamiento al centro de estudios, por lo tanto, menos cansancio y exposición al peligro. Sin Secundaria Tutorial, la alternativa de los estudiantes que terminan la primaria es migrar para continuar con los estudios secundarios, eso significa cubrir una serie de gastos (alojamiento, alimentación, movilidad, etc) que afectarían a la economía familiar, además del poco control que tendrían los padres sobre sus hijos e hijas. Por otro lado, los líderes, padres y estudiantes resaltaron la poca cantidad de estudiantes y la enseñanza personalizada de los gestores educativos.

En cuanto al personal educativo, si bien coincidieron con lo expresado por los otros actores, resaltaron el acceso a la educación secundaria y la disminución de la deserción escolar debido al mayor control que se tiene sobre los estudiantes. Asimismo, la interrelación con el entorno familiar permite entender la realidad del estudiante y su contexto. Por otro lado, el personal educativo destacó que es una educación contextualizada para las zonas rurales.

*“Y también es el trabajo que se realiza en los proyectos y el visitar a sus casas también estamos conociendo sus padres ese es una gran fortaleza me parece a mí personalmente porque al conocer a sus padres también estamos en constante cosas de diálogo de repente reforzando a ellos el trabajo que también se tiene que hacer desde el hogar. (...) Es muy importante considero la gran diferencia con instituciones de educación básica regular cosa que ahí ni siquiera conocemos a los padres, los conocemos quizá a fin de año cuando estén.”. (Docentes ST2, Junín)*

*“...es un trabajo más, qué le digo, concretizado a la zona, más acorde a la zona donde está ubicado. (...) Porque nosotros tomamos temas y también nos enriquecemos con los conocimientos que tenemos de nuestras zonas.”. (Coordinador ST4, Huancavelica)*

El personal educativo mencionó como característica distintiva de la Secundaria Tutorial las visitas domiciliarias. Esta interacción entre padres de familia y gestores educativos, genera espacios donde se pueda sensibilizar sobre



la importancia de la educación de sus hijos, y es de este modo se previene el trabajo infantil. El coordinador, los gestores educativos y el gestor comunitario realizan estas visitas a los hogares sin recibir viáticos. El medio de transporte que mayormente utilizan es a pie, en algunos casos porque los hogares son cercanos o no hay transporte público hacia esas zonas. En el caso de los gestores educativos de la Secundaria tutorial 1 (Junín) y la 4 (Huancavelica), cuando tienen que utilizar transporte, los viáticos son cubiertos por ellos.

Los líderes de la comunidad de la Secundaria Tutorial 1 (Junín), opinaron que no debería haber visitas, pues reconocen que esto es tedioso y peligroso para los gestores por el clima (llueve mucho) y las distancias (según indican en algunos casos son lejanas). En los demás casos los líderes consideraron que las visitas son positivas porque así los estudiantes no tienen que movilizarse, y por ser un espacio donde los estudiantes pueden seguir practicando y donde los gestores y los padres pueden dialogar.

Adicionalmente, en cuanto a la relación entre el personal educativo (coordinador, gestores educativos y gestor comunitario) y los padres de familia, en líneas generales, en la mayoría de las instituciones visitadas ambos afirman tener una adecuada relación. En algunos casos (Secundaria Tutorial 2, Junín, Secundaria Tutorial 3, Huancavelica y Secundaria Tutorial 5, Pasco) los gestores destacan especialmente el apoyo que reciben por parte de los padres de familia para el funcionamiento del núcleo (ej. construcción de aulas). Asimismo, en el caso de las secundarias tutoriales de Junín y Huancavelica, se mencionaron reuniones periódicas (1 vez al mes) con los padres de familia a fin de mantenerlos informados respecto a trabajo realizado por sus hijos.

### **6.3. Funcionamiento de la Secundaria con Residencia Estudiantil**

En esta sección se analiza la implementación de la secundaria con residencia estudiantil. Los siguientes cinco aspectos han sido analizados: propuesta pedagógica, capacitación a los actores en las instituciones educativas (proceso de transmisión de ideas), actores de la secundaria con residencia estudiantil,

infraestructura y servicios (incluyendo el servicio de alimentación), y por último opinión de los actores locales respecto a la secundaria en alternancia.

### *Propuesta pedagógica*

De acuerdo con los lineamientos para las FAD, la secundaria con residencia estudiantil está compuesta por una IE de secundaria básica regular (EBR) y una residencia donde los estudiantes se alojan a lo largo del año académico, y reciben alimentación y protección, así como de servicios de refuerzo escolar y nivelación, contribuyendo así a su desarrollo personal, familiar y social. Cabe señalar que no todos los estudiantes de la institución educativa secundaria viven en la residencia, varios alumnos regresan diariamente a sus viviendas pues viven cerca de la IE y no tienen necesidad del servicio de alojamiento. A continuación se presentan resultados acerca del nivel de articulación entre los dos espacios y el avance en la implementación de las estrategias y servicios previstos por esta forma de atención.

- **La articulación entre la institución educativa secundaria y la residencia estudiantil se observa principalmente en la implementación de las estrategias de refuerzo y nivelación escolar en el espacio de la residencia orientadas a mejorar los aprendizajes promovidos en la institución educativa.**

Parte importante de las actividades en la residencia están enfocadas en las estrategias de nivelación (en primero de secundaria) y reforzamiento escolar (para todos los grados). Los actores entrevistados en los cinco casos identificaron como un elemento central de esta forma de atención la implementación de clases de reforzamiento y nivelación en la residencia. Se considera que el brindar este tipo de espacios hace que la educación ofrecida en la Secundaria con Residencia Estudiantil se diferencie de aquella que se ofrece en la Educación Básica Regular. Se les da la oportunidad a los estudiantes

de poder reforzar aquellos puntos que no les quedaron claro en clase mediante una educación más personalizada (considerando que son menos los estudiantes que se alojan en la residencia). Los mismos estudiantes también reconocen como positivo el poder contar con clases de reforzamiento y nivelación. Sienten que pueden preguntar más y comprenden mejor lo que aprenden en el día. El reforzamiento es muy valorado por los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, debido a que consideran que les sirve para aprender mejor y no es suficiente lo que les enseñan en la IE.

*E2: Todo bien [con las clases de nivelación], porque ahí nos enseñan las cosas que no sabemos, nos enseñan y nos explican bien ahí*

*E3: Las clases de nivelación es por decir, cuando el profesor está presto para que tú le des una pregunta, sobre el tema que te ha dictado el profesor en la mañana, le puedes decir, profesor no he entendido ese tema, él nos explica de otra forma o la misma forma, o sea, que nos da, o sea, lo que no hemos entendido, intenta él a que nosotros lo podamos entender mejor el tema (...) porque a veces estoy en duda con lo que el profesor me ha dicho en la mañana, entonces, acudo al profesor y le digo, me da a veces otro ejemplo y me da a entender mejor y así pueda desarrollar mis actividades con facilidad (Estudiantes Secundaria con Residencia Estudiantil 2, Loreto).*

En las cinco Secundarias con Residencia Estudiantil las clases de reforzamiento y nivelación se organizan de manera similar: en la nivelación se busca mejorar el dominio del castellano de los estudiantes de primero de secundaria, mientras que en el reforzamiento se repasa lo visto en clase y se acompaña a los estudiantes (de todos los grados de secundaria) a hacer sus tareas. La Secundaria con Residencia Estudiantil 3 (Loreto) además de las clases de nivelación y reforzamiento, también ofrece a los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria clases preparativas para postular al programa de becas nacional para educación superior Beca 18. No solo esto, sino que también tienen un acuerdo con un Centro de Educación Técnico Productiva (CETPRO) en la localidad para que los estudiantes cuando terminen la secundaria puedan convalidar cursos y continuar estudiando.

En cuanto a la Programación Curricular, el personal de la residencia no participa en la elaboración. No obstante, ellos toman en cuenta esta programación para planificar sus propias actividades. El director de una de las instituciones educativas comentó que dentro de su institución se está buscando incluir más al coordinador de la residencia en las actividades y programaciones de la Institución Educativa.

Otro factor que contribuye en que haya una adecuada coordinación entre los dos espacios (la Institución Educativa y la residencia estudiantil) es que algunos de los docentes de las cinco instituciones visitadas también trabajan como gestores educativos por las tardes en la residencia estudiantil. Adicionalmente, como no todos los gestores educativos son docentes en la IE asociada a la residencia, también se organizan reuniones periódicas de coordinación para que las horas de nivelación y reforzamiento brindadas en la residencia estén acorde a lo que los docentes han visto con los estudiantes en clase. En una institución incluso se reportó que los gestores educativos asisten a las clases de las mañanas para en base a eso preparar sus propias clases. Solo en una de las Instituciones Educativas los docentes mencionaron no tener muchas oportunidades de interacción con los gestores educativos. Estos, por su lado, mencionaban que no tenían tiempo para coordinar con los docentes porque ellos suelen regresar a sus casas cuando terminan las clases en el colegio.

La situación varía en las IE que son Jornada Escolar Completa (JEC), pues el horario de nivelación y refuerzo deben acoplarse al de la IE; la incorporación de la Jornada Escolar Completa en Secundarias con Residencia Estudiantil, necesariamente requiere la revisión de las actividades pedagógicas dentro de la residencia para hacer compatibles ambas estrategias. A pesar que las Secundarias con Residencia 3 (Loreto) y 5 (Amazonas) son JEC, cada una maneja de un horario distinto. Mientras que en Loreto la jornada dura hasta las 2:00 p.m., en Amazonas salen a las 12:30 para almorzar regresando a las 2:00 p.m. y terminando las clases a las 4:30. El director de la Secundaria con Residencia 5 comentó que debido a que la mayoría de estudiantes terminan cansados por el horario, han optado por distribuir las clases de reforzamiento

y nivelación por días. Así, los estudiantes se van turnando y llevan estas clases entre 2 a 3 veces a la semana.

En una de las instituciones los estudiantes incluso sostuvieron que el tener un horario de este tipo de cierta manera los estaba preparando para cuando estudien Educación Superior. Si bien los estudiantes entonces no tenían problemas con el horario o actividades que se realizaban en la residencia, el director de la Secundaria con Residencia 5 (Amazonas) mencionó que los docentes de la Institución Educativa muchas veces trabajan como gestores educativos por las tardes y que esto hace que estén cansados (considerando que al ser una institución de Jornada Escolar Completa, su horario empalma con las actividades ofrecidas en la residencia).

- **Debido a la población objetivo que atiende, las secundarias con residencia estudiantil necesitan contar con una propuesta educativa intercultural; sin embargo, se observa que en las instituciones educativas esta se implementa de forma muy limitada pues no han sido capacitados en este enfoque ni cuentan con los materiales para ello.**

Algunos coordinadores entrevistados señalaron que una de las características importantes de la Secundaria con Residencia Estudiantil es el tema intercultural. Se menciona que a este tipo de instituciones acuden estudiantes provenientes de diferentes comunidades y grupos culturales. Durante la convivencia en la residencia se busca generar espacios para que los estudiantes puedan aprender y reforzar sus tradiciones culturales. Así, en algunas residencias se dictan talleres de artesanías o de música tradicional. En la Secundaria con Residencia Estudiantil 4 en Amazonas incluso se desarrollan noches interculturales, donde se invita a los estudiantes a compartir parte de su cultura e idioma. Además, los actores de la residencia buscan que los estudiantes convivan en armonía más allá de sus diferencias culturales. Si bien el tema intercultural fue mencionado como un elemento que distingue a la Secundaria con Residencia Estudiantil frente a la Educación Básica Regular, esta solo fue explicada en los términos anteriormente mencionados, no pareciera

haber una propuesta clara sobre cómo trabajar una educación realmente intercultural y de ser necesario bilingüe, desde la misma propuesta pedagógica.

La falta de material educativo apropiado para las características de la población objetivo de la secundaria con residencia estudiantil, dificulta el trabajo pedagógico tanto en el espacio de la IE como de la residencia.

### ***El proceso de transmisión de ideas: capacitación de actores locales***

Tal como se señaló anteriormente, los lineamientos vigentes de las FAD no contemplan explícitamente estrategias de capacitación para todos los actores involucrados. A nivel de diseño, no es posible saber cómo ha sido pensado este proceso de transmisión de ideas desde el nivel central hasta las instituciones educativas. Sin embargo, a nivel de implementación sí se encuentra evidencia de que los actores en las secundarias con residencia estudiantil han recibido –por lo menos en alguna medida– capacitaciones. A continuación se brinda información sobre ese proceso.

- **Las limitaciones con las que se implementa esta forma de atención en parte se explican por la insuficiente capacitación recibida por los actores respecto a las características de esta intervención y su funcionamiento. Los actores entrevistados también señalan como una limitación no contar con una norma técnica aprobada.**

La Secundaria con Residencia Estudiantil, aún no cuenta con una norma técnica aprobada. En ese sentido, como lo señaló el coordinador de una residencia en Loreto, el MINEDU no puede mandar la propuesta pedagógica de esta forma de atención hasta que la norma sea aprobada. Asimismo, dicho coordinador no percibe diferencias entre la propuesta pedagógica de la Educación Básica Regular y la de la Secundaria con Residencia Estudiantil. No le queda claro cuáles son los contenidos específicos a trabajar para esta forma de atención.

Por otro lado, directores, docentes, coordinadores, gestores educativos, promotores de bienestar y personal de servicio de las cinco Secundarias con Residencia Estudiantil visitadas comentaron no estar satisfechos con la cantidad de capacitaciones recibidas antes de comenzar con sus funciones. Solo en dos instituciones en Loreto, los actores vinculados a esta forma de atención fueron capacitados por la DISER. Estas reuniones tenían el objetivo de informar en qué consistía la Secundaria con Residencia Estudiantil y cuáles eran las funciones que le correspondía a cada uno de los actores involucrados. Los actores de las instituciones que participaron en esta capacitación comentaron que el tiempo no fue suficiente (45 horas) y les gustaría recibir más capacitaciones sobre el tema, pues aún hay quienes están confundidos respecto a cuáles son los objetivos de la Secundaria con Residencia Estudiantil. Por otro lado, los actores entrevistados de las instituciones que no han recibido capacitación por parte del MINEDU comentaron que antes de comenzar el año escolar se tiene una reunión donde los directores son los encargados de explicar los roles de cada uno y en qué consiste la forma de atención. Asimismo, se aprovecha aquel espacio para decidir entre todos la programación curricular.

A pesar de los esfuerzos, tanto los actores de la IE como de la residencia estudiantil son claros en señalar que necesitan capacitarse más en esta forma de atención.

*“Bueno, sería bueno que el Ministerio nos capacitara en, a los trabajadores del internado. A los gestores educativos se puede capacitar de cómo elaborar las unidades de aprendizaje, las sesiones, lo que deben preparar. (...) A mí me gustaría que me capaciten en todo lo que es el manejo, la parte administrativa, y el otro en gestiones. (...) Mire, yo pensaba que una vez que nos habían contratado, yo pensé que por lo menos quince días de capacitación nos daban, pero lastimosamente no fue así. Había versiones que en el mes de agosto nos llevaban a capacitar a LIMA. Hemos esperado, pero tampoco llegó esa capacitación.”(Coordinador Secundaria con Residencia Estudiantil 4, Amazonas)*

*“(...) al inicio de mi incorporación al trabajo me decían “¿sabes qué vas a hacer, te han dicho qué vas a hacer?” y le digo” no, nadie sabe lo que va a hacer”. Me dice: “cada uno irá aprendiendo en el camino”. Entonces poco a poco ha ido saliendo, nuestra primera experiencia, pero con relación a los documentos estamos aprendiendo todavía.”(Docentes SRE 2, Loreto)*

En la Secundaria con Residencia Estudiantil 1 y 2 (Loreto), los coordinadores mencionaron recibir orientación en su trabajo por parte de los Coordinadores de Gestión Rural (CGR) cada vez que los visitan. Les gustaría que estas visitas se pudieran dar con mayor frecuencia. En el caso de la Secundaria con Residencia Estudiantil 5 ubicada en Amazonas, han recibido la visita de personal del Ministerio de Educación para acompañar al director y los docentes durante la conversión de la institución a Jornada Escolar Completa. Los docentes entrevistados comentaron no haberse sentido apoyados por el personal que los visitó, sentían que más estaban ahí para evaluarlos y criticar la manera como ellos venían implementando el modelo, a pesar de no haber recibido orientación en esto antes. Asimismo, mencionaron que los capacitan a través de videos en internet, sin embargo, en la zona donde ellos trabajan la conexión a internet es casi inexistente.

Los docentes también comentaron que preferirían que se convoque a capacitaciones con suficiente anticipación y que se tome en consideración las zonas donde ellos laboran. A los docentes de la Secundaria con Residencia Estudiantil 5 les ofrecieron participar de capacitaciones y cursos gratuitos del MINEDU, no obstante, llegar a la localidad donde estos se llevaban a cabo era muy costoso y hubiera sido necesario que inviertan mucho tiempo en trasladarse. No se sienten bien cuando los visitan y les preguntan por qué no aprovechan este tipo de oportunidades. Sienten que no están considerando lo que implica para ellos tener que movilizarse en aquel espacio. De manera similar, en la Secundaria con Residencia Estudiantil 2, los directores y docentes reportan que el equipo de DISER les informó con muy poca anticipación (2 días antes) que la capacitación que estaban ofreciendo sobre el funcionamiento de esta forma de atención era abierta para todo el personal



de la Institución Educativa. Debido a ello, no tuvieron tiempo para organizarse por lo que solo pudo ir un grupo muy reducido de docentes. El director tuvo que permanecer en la institución con los estudiantes.

En cuanto a las capacitaciones que al personal les gustaría recibir, estas se pueden separar en tres categorías: capacitaciones relacionadas al tema de gestión educativa (mencionadas principalmente por los coordinadores y directores), capacitaciones vinculadas al quehacer pedagógico (mencionadas principalmente por directores y docentes) y capacitaciones en cómo manejar grupos de adolescentes (mencionado por todos los actores). En la Secundaria con Residencia Estudiantil 2 (Loreto) y 5 (Amazonas) se mencionó la relevancia de ser capacitados en cómo manejar grupos de contextos culturales tan diversos, como también en educación intercultural bilingüe para poder identificar estrategias que permitan comunicar las ideas más claramente a los estudiantes de grupos que provienen de otros contextos y no tienen como lengua materna el castellano. Por último, en cuanto a las capacitaciones del personal de cocina y de mantenimiento, en las 5 instituciones visitadas se reportó que solo reciben indicaciones sobre cómo cumplir con sus funciones por parte del coordinador y del director. En tres de las instituciones el personal de cocina y mantenimiento mencionó necesitar capacitaciones en cómo cumplir con sus funciones de manera óptima y en cómo tratar a los estudiantes.

### ***Actores de la secundaria con residencia estudiantil***

Como ya se señaló anteriormente, la secundaria con residencia estudiantil es la FAD que involucra el mayor número de actores: director, docentes, coordinador de residencia, gestor educativo, promotor de bienestar, y personal de servicio. Sin embargo, la oferta de profesionales en educación o áreas afines para que trabajen en las IE y residencias en zonas rurales remotas no es amplia y existe dificultad para conseguir al personal requerido. En este acápite se presenta información al respecto.

- **En las zonas donde se ubican las secundarias con residencia estudiantil, no hay suficiente oferta de profesionales para cubrir las plazas de docentes, tanto en la institución educativa como en la residencia (gestores educativos); lo que lleva en algunos casos a que se flexibilicen los requisitos y procesos de selección del personal docente.**

La Secundaria con Residencia Estudiantil requiere docentes para cubrir las plazas tanto en la institución educativa como en la residencia. Sin embargo, en las SRE visitadas no siempre cuentan con profesionales de las áreas que se requieren, esto se debe que en la zona donde se implementa esta forma de atención no se encuentra oferta necesaria para cubrir las plazas. Por ejemplo, en SRE 1, el docente que dicta el área de CTA es contador, mientras que el de matemática es docente de computación e informática. En el caso de SRE 3, los entrevistados estudiaron para ser docentes, pero en algunos casos enseñan cursos que no tienen que ver con su especialidad. Por ejemplo, el docente que enseña el área de matemática su especialidad es ciencias naturales. En SRE 4, dos de los docentes entrevistados no son docentes de profesión, uno es administrador y el otro comunicador (Ver anexo tres para información adicional sobre los perfiles de los docentes entrevistados).

Para el caso de docentes y directores se solicita contar con profesionales con un par de años en docencia. Sin embargo, en dos instituciones educativas comentaban las dificultades que tenían en encontrar buenos profesionales, ya que estos terminan declinando al puesto cuando se enteran de la distancia que existe entre la Institución Educativa y las zonas urbanas.

*“Ahora una vez que ya está nuestro personal, aunque muchas veces no conseguimos todos porque algunas personas no quieren venir por la distancia. Entonces las personas no querían venir especialmente los especialistas que queríamos de matemáticas, comunicación, lo que es CTA no, no contamos ya hace como tres años que no tenemos especialistas aquí en nuestro colegio. (...) Un docente con especialidad, titulado por ejemplo en matemática, titulado en CTA, titulado o sea no hemos podido conseguir. Hay pero hay*

*pocos y ellos prefieren quedarse en la ciudad o en lugares más cercanitos.”*  
(*Director Secundaria con Residencia Estudiantil 1, Loreto*)

Es por este motivo que en ambas instituciones han tenido problemas para comenzar el año escolar con todos los docentes contratados. En la Secundaria con Residencia Estudiantil 1 en Loreto se necesitan 2 docentes para el área de matemáticas y 2 docentes para el curso de Ciencia, Tecnología y Ambiente. Actualmente quienes dictan estos cursos son profesionales de otras carreras y no necesariamente docentes. Los directores de dos instituciones también comentan haber tenido problemas con docentes que no permanecieron mucho tiempo en sus puestos tras ser contratados por el inconveniente de la distancia. Dada esta situación, los directores señalan que durante las entrevistas de trabajo se les pregunta a los postulantes si tienen familia. Esto porque la mayoría de veces quienes renuncian lo hacen por no querer estar tanto tiempo lejos de sus familias. En la Secundaria con Residencia Estudiantil 4 en Amazonas sucede algo similar, ya que no hay muchos profesionales en la zona. Por ese motivo el director de la institución no tuvo que pasar por ningún proceso de selección. La UGEL de la zona lo eligió por ser uno de los pocos docentes nombrados.

En el caso de los gestores educativos, promotores de bienestar y personal de cocina y mantenimiento los requerimientos son más flexibles. Normalmente se ha elegido a aquellas personas que venían apoyando de manera voluntaria en las residencias mientras estos eran gestionados por organizaciones religiosas.

En SRE1 la directora señala que muchos profesores no se acostumbran a la carga laboral, se quejan de que se les exige mucho y renuncian rápido. Ha observado que eso sucede principalmente con aquellos docentes que no son docentes de formación. En la misma institución el coordinador comentó tener problemas en coordinar horarios con promotores y gestores, no se acostumbraban a los horarios, pero lo ha podido manejar mediante el diálogo. En SRE3 los gestores educativos comentaron sentirse a veces perseguidos por el coordinador, al punto que le tienen que apagar el teléfono.

### *Infraestructura y servicios*

De acuerdo con los lineamientos de las FAD, la IE de la Secundaria con Residencia Estudiantil debe contar con aulas y mobiliario que permitan el desarrollo de las actividades académicas. Asimismo, la residencia debe contar con dormitorios y servicios higiénicos diferenciados y equipados, y un espacio para la alimentación de los estudiantes. Es este acápite se presentan los principales hallazgos en relación a la infraestructura de la muestra.

- **Tanto la Infraestructura de las secundarias con residencia estudiantil como el mobiliario son inadecuados y comprometen la integridad de los estudiantes y del personal así como la realización de las actividades educativas.**

El principal problema mencionado en las 5 Instituciones Educativas es que no cuentan con aulas suficientes para todos los estudiantes que atiende la IE. En concordancia con una mayor demanda por educación secundaria, el número de alumnos matriculados cada año va en aumento; sin embargo, esto no viene de la mano con un presupuesto asignado para construcción o ampliación de aulas. Los directores comentaron recibir presupuesto por parte del MINEDU para darle mantenimiento a la infraestructura pero este es asignado a ciertas categorías que no incluyen la construcción de nuevas aulas. Frente a esta situación se suele considerar 2 alternativas: limitar el acceso de nuevos alumnos y utilizar espacios con otros fines como aulas (laboratorios, auditorios, bibliotecas, sala de docentes, etc.).

Por otro lado, algunas Instituciones Educativas presentaban problemas más puntuales relacionados al tema de infraestructura. En dos de ellas se pudo observar que los salones eran de material rústico, no tenían ventanas y eran abiertos. De acuerdo al director, los docentes y los estudiantes, esto los afectaba por el calor y la bulla. Los mismos estudiantes comentaron que les resulta difícil poder concentrarse en clase porque pueden observar todo lo que sucede fuera del aula y porque lo que se dice en una clase se puede escuchar en los demás ambientes.

*“La infraestructura no todos son buenos, nosotros queremos mejorar con los materiales nobles esta institución. Hay aulas pero muchas aulas no están con infraestructuras, muchas están vacío y los alumnos mismos se distraen porque no está cerrado. Algunos alumnos mientras el profesor está haciendo clase, los alumnos se distraen por eso nosotros queremos que mejore nuestra institución con infraestructura.” (Estudiante Secundaria con Residencia Estudiantil 1, Loreto)*

En una institución incluso se registró que los vientos fuertes levantaban el techo de las aulas (construidos con hojas de palma). En otro caso también se reportó una situación de riesgo. Los salones del colegio están muy cerca del río. Esto preocupa al director, el coordinador y los docentes pues piensan que en caso de un desborde del río los estudiantes podrían estar en peligro.

En cuanto a la infraestructura, el material predominante de las aulas de 4 SRE es el cemento, mientras que la otra es de madera. El estado de las aulas en su mayoría es regular. Todas las IE cuentan con servicios higiénicos y estos son diferenciados por sexo (salvo en el caso de la SRE 5 donde no es necesario por ser solo de varones)<sup>36</sup>.

En cuanto al mobiliario de las SRE visitadas, en todas las IE –salvo una– cuentan con carpetas y sillas para todos los estudiantes. Solo en la SRE 3 las sillas no son suficientes para todos los estudiantes. Respecto al estado del mobiliario, solo en las dos IE de Amazonas y una de las de Loreto la mayor parte del mobiliario está en buen estado. En cuanto a los servicios básicos se encontró que una secundaria (Amazonas) no cuenta con acceso a luz

---

36 La información sobre la infraestructura y el estado de la infraestructura proviene de la aplicación de una guía de observación tanto de la IE como de la residencia. Mediante observación se establecía: i) la existencia de determinados ambientes; ii) la cantidad de mobiliario (establecer si la cantidad encontrada en la IE/residencia era suficiente para el número de alumnos en esa IE/residencia); y iii) apreciación general sobre el estado del mobiliario, ya sea camas, carpetas, colchones, etc. (para considerar que algún mobiliario estuviera en buen estado se pedía a grosso modo que estuviera entero y que no tuviera algún daño que pudiera ser un peligro para los estudiantes, p.e. sillas con clavos salidos, colchones con resortes afuera o con espuma totalmente desgastada)

eléctrica. El agua es necesaria para el aseo personal, la alimentación y otras actividades de los estudiantes; por ello que es imprescindible contar con este servicio. Sin embargo, 2 SRE no cuentan con este servicio.

**Cuadro 17**  
**Infraestructura, servicios básicos y mobiliario de las IE**

	Loreto			Amazonas	
	SRE 1	SRE 2	SRE 3	SRE 4	SRE 5
<b>Infraestructura de la IE</b>					
Material predominante de las aulas	C	C	C	C	M
Estado predominante de las aulas	B	R	R	R	R
IE tiene servicios higiénicos	✓	✓	✓	✓	✓
Servicios higiénicos diferenciados por sexo	✓	✓	✓	✓	X <sup>37</sup>
<b>Servicios disponibles en la IE</b>					
Luz	✓	✓	✓	X	✓
Agua	✓	✓	X	✓	X
Desague	✓	✓	X	✓	X
Teléfono	X	X	X	X	✓
Internet	X	X	✓	X	✓
<b>Mobiliario</b>					
Todos los estudiantes tienen carpetas	✓	✓	✓	✓	✓
Todas/la mayoría de carpetas están en buen estado	X	X	✓	✓	✓
Todos los estudiantes tienen una silla	✓	✓	X	✓	✓
Todas/la mayoría de sillas están en buen estado	X	X	✓	✓	✓

Aulas: M: Madera; C: cemento y ladrillo

Estado: B: Bueno; R: Regular; M: Malo

En cuanto a la residencia, la cantidad de dormitorios es insuficiente, en consecuencia, se tienen habitaciones tugurizadas. No obstante, todos los SRE visitados cuentan con camas para todos los estudiantes, pero solo tres de ellas tiene la mayoría en buen estado. La situación más crítica respecto a

<sup>37</sup> El internado es de varones.

los colchones. En dos de las residencias no todos los estudiantes tienen colchones. Respecto al estado, solo en dos de las 5 residencias la mayoría de los colchones se encontraba en buen estado.

Además de los dormitorios, la mayoría de residencias estudiantiles contemplan espacios comunes como cocina, comedor y almacenes (excepto la Secundaria con Residencia Estudiantil 4 en Amazonas donde no hay comedor). En menor medida algunas residencias cuentan con talleres, salones de estudio y bibliotecas. En los casos donde no se cuenta con estos espacios se suele llevar a cabo las clases de nivelación y reforzamiento en el comedor o en los espacios que la Institución Educativa presta.

Además de contar con espacios limitados, se reportaron casos donde la infraestructura estaba deteriorada. En dos residencias los techos de las cocinas estaban en malas condiciones. Fueron construidos con hojas de palma (modo de construcción de la comunidad), pero cada cierto tiempo éstas terminan volándose con el viento. Además, estas hojas no son resistentes a las fuertes lluvias. Por otro lado, en una de las Secundarias con Residencia Estudiantil se reportaron situaciones de riesgo relacionados a la infraestructura. En primer lugar, se reportó que las vigas que sostienen las habitaciones están pudriéndose por las goteras, lo cual supone un evidente peligro para los estudiantes pues la misma estructura podría colapsar. Asimismo, se mencionó que las habitaciones de las mujeres se encuentran muy cerca del río y que podrían verse perjudicadas en caso de un desborde.

El siguiente cuadro resume la información sobre la infraestructura de las residencias.

**Cuadro 18**  
**Infraestructura, servicios básicos y mobiliario de las residencias**

	Loreto			Amazonas	
	SRE 1	SRE 2	SRE 3	SRE 4	SRE 5
<b>Infraestructura la residencia estudiantil</b>					
Material predominante de las habitaciones	C/M	E	C	C/M	M
Residencia tiene servicios higiénicos	✓	✓	✓	✓	✓
Servicios higiénicos diferenciados por sexo	✓	✓	✓	✓	X <sup>38</sup>
<b>Servicios disponibles en la residencia</b>					
Luz	✓	✓	✓	X	✓
Agua	✓	✓	✓	✓	✓
Desague	X	✓	X	✓	✓
Teléfono	X	X	X	X	✓
Internet	X	X	X	X	✓
<b>Mobiliario</b>					
Todos los estudiantes tienen camas	✓	✓	✓	✓	✓
Todas/la mayoría de camas están en buen estado	✓	X	✓	X	X
Todos los estudiantes tienen colchón	✓	X	✓	✓	X
Todas/la mayoría de colchones están en buen estado	✓	X	✓	X	X

Habitaciones: E: estera/calamina; M: Madera; C: cemento y ladrillo

- Las residencias están sobrepobladas y no se dan abasto para alojar a todos los estudiantes que necesitarían hacer uso de ella debido a que viven muy lejos de la institución educativa. Además, no existen mecanismos ni procedimientos establecidos que permitan determinar cuándo un alumno es elegible para vivir en la residencia. Debido a ello, se encuentra evidencia de alumnos que no siendo parte de la población objetivo de la residencia, viven en ella.

El crecimiento de la demanda por las Secundarias con Residencia Estudiantil, ha significado la sobrepoblación y hacinamiento en las residencias. Cada año llegan más estudiantes buscando alojarse en los dormitorios a quienes

38 Institución solo de varones.



ellos no pueden aceptar porque no cuentan con el espacio necesario. Esta situación fue mencionada como una preocupación central por los actores de la Secundaria con Residencia Estudiantil. Los coordinadores señalaron que es necesario poder contar con presupuesto para ampliar los dormitorios y que los estudiantes puedan vivir de manera óptima, pero lamentablemente el presupuesto que reciben por parte del MINEDU es solo para mejorar la infraestructura de la Institución Educativa.

*“Otro comentario, es que están muy cerca, en un cuarto normal, para una persona, están durmiendo hasta cuatro, cinco, seis, hasta ocho personas, en el caso de mujeres, en una sala están durmiendo como 15 a 16 chicas, y creo que están muy hacinadas y eso perjudica, a parte que no tenemos los espacios para lavandería, para las duchas, los servicios higiénicos y espacios recreativos también.”(Coordinador Secundaria con Residencia Estudiantil 2, Loreto)*

En el análisis de las distancias de las IE a los hogares de los estudiantes entrevistados, se pudo apreciar que la mayoría vive efectivamente lejos del internado, algunos incluso a dos días de viaje en bote. En el anexo 2 se presenta información más detallada sobre las distancias a las que viven los estudiantes y la frecuencia con la que regresan a sus hogares (donde viven sus padres).

Sin embargo, en la Secundaria con Residencia Estudiantil 4 (Amazonas), se identificó que hay en la residencia estudiantes que viven tan cerca de sus casas que incluso regresan todos los fines de semana. Esto significaría, que posiblemente la residencia no esté estableciendo criterios para elegir quienes pueden acceder a este servicio. El director de la Secundaria con Residencia Estudiantil 1 (Loreto) mencionó el caso de estudiantes de la IE que idealmente deberían alojarse en la residencia (porque viven a varias horas de distancia), pero por limitaciones en la capacidad para atender a los estudiantes (sobre todo en relación al servicio de alimentación), no les pueden ofrecer alojamiento.

*“Del internado sí todos [vienen], salvo que estén enfermos pero ahí la promotora les lleva al centro de salud y de ahí viene ya. Pero toditos los días sí asisten los jóvenes, todos los días. (...) Cuando llueve no vienen a veces. (...) Porque viven lejos y tienen que cruzar el río y el río crece y no pueden pasar. [¿A qué distancia viven esos chicos más o menos?] Una hora y media, dos horas caminando todos los días. [¿los padres de estos chicos no les han manifestado su interés de que quizás puedan ser parte del internado?] Sí, nosotros también les hemos hablado, sino como son chicos grandes (...) más que todo también por la alimentación es lo que no... usted sabe que cuando estamos en comunidad cualquier cosita puede estar comiendo. (Directora Secundaria con Residencia Estudiantil 1, Loreto)*

Respecto a los dormitorios, durante las visitas de campo se pudo observar que en 3 de las Secundarias con Residencia Estudiantil los estudiantes viven en situación de hacinamiento (dos en Loreto y una en Amazonas). Los dormitorios son de espacio reducido y en algunos casos solo cuentan con una habitación para todas las mujeres y otro para todos los hombres. Incluso en dos residencias (Loreto y Amazonas) los hombres no cuentan con dormitorios sino que se alojan en los salones de las mismas Instituciones Educativas. El coordinador y los promotores de bienestar en estos casos deben dividirse por las noches entre los espacios para cuidar a los estudiantes.

- **El servicio de alimentación para los estudiantes de las secundarias con residencia visitadas es provisto por el programa Qali Warma (en Amazonas) o por el Gobierno Regional (en Loreto); sin embargo, este debe ser complementado con alimentos adicionales que cada IE se encarga de gestionar. Debido a ello, se observa variabilidad en la calidad de la alimentación y en las estrategias utilizadas para cubrir los costos asociados a este servicio.**

Las cinco Secundarias con Residencia Estudiantil ofrecen a los estudiantes servicio de alimentación para las 3 comidas principales (desayuno, almuerzo

y cena). En el siguiente cuadro se brinda información acerca del proveedor de los servicios de alimentación en cada secundaria.

**Cuadro 19**  
**Proveedor del servicio de alimentación en la Secundaria con Residencia Estudiantil**

	Loreto			Amazonas	
	SRE1	SRE2	SRE3	SRE4	SRE5
Desayuno	QW	GR, GL, padres	GR, congregación, padres	QW	QW, congregación
Almuerzo	GL, Congregación	GR, GL, padres	GR, congregación, padres	QW	QW, congregación
Cena	GL	GR, GL, padres	GR, congregación, padres	Padres	Congregación, padres

QW: Qali Warma; GR: Gobierno Regional; GL: Gobierno Local.

En las instituciones que reciben apoyo de Qali Warma, se comentó que este no es suficiente pues no considera tres comidas al día o los fines de semana en la que los estudiantes se quedan en la residencia. Además el programa Qali Warma generalmente abastece a la IE y no a la residencia, excepto en los SRE de Amazonas que incluye el almuerzo en dicho espacio. Frente a esta problemática en una institución se les pide a los estudiantes que se alojan en la residencia y que no viven muy lejos que vayan a sus casas a recoger alimentos crudos que puedan servir para los demás.

Por otro lado, las secundarias con residencia también cuentan con el apoyo del gobierno regional y local para complementar los alimentos –especialmente en el caso de Loreto-. Así mismo, las congregaciones religiosas vinculadas a la SRE también donan alimentos, al igual que algunos padres de familia.

Como se puede apreciar entonces, el tema de la alimentación en las residencias no está del todo resuelto a pesar del apoyo monetario o en insumos

que se recibe, pues no siempre se considera la cantidad de estudiantes o la cantidad de comidas necesarias para un sistema como el de la residencia.

### ***Opinión de los actores locales sobre la secundaria con residencia estudiantil***

- La secundaria con residencia estudiantil es una forma de atención altamente valorada por los actores locales quienes la ven como la única opción educativa para los jóvenes de zonas rurales alejadas y muy dispersas. Debido a lo lejos que viven las familias de los estudiantes, en esta forma de atención los padres de familia tienen una participación muy limitada en la educación de sus hijos.

Todos los entrevistados (personal de la IE, personal de la residencia, padres de familia y estudiantes) demostraron conocer el principal objetivo de las Secundarias con Residencia Estudiantil: brindar acceso a la educación secundaria a jóvenes que viven muy lejos de una Institución Educativa. No solo conocían el objetivo, sino que también lo valoraban positivamente. Reconocen a esta forma de atención como la única opción educativa que tienen algunos jóvenes en la zona. Asimismo, en una institución el coordinador y director mencionaron que el hecho de que estos jóvenes provengan de comunidades alejadas implica que la mayoría de ellos han asistido a escuelas primarias de mala calidad. Es por este motivo que en dicha institución además de brindar acceso, se debe buscar nivelar a los estudiantes y adaptar el currículo para poder incluirlos.

Por otro lado, la mayoría de entrevistados de la SRE, señalaron que al tratarse de una forma de atención donde los estudiantes conviven en una residencia, hay un mayor y mejor cuidado sobre los mismos. No solo reciben alojamiento, sino también alimentación, servicios de salud y cuentan con personas que conviven con ellos y los cuidan como si fueran sus padres. De acuerdo a los promotores de bienestar y gestores educativos entrevistados, la

Secundaria con Residencia Estudiantil requiere tener un mayor compromiso hacia los estudiantes, ya que deben hacerse responsables de ellos más allá de las horas de clase y deben estar siempre a la disposición de los estudiantes.

Más allá del tema del acceso a educación secundaria, los actores entrevistados en las cinco instituciones visitadas comentaron valorar la enseñanza que la Secundaria con Residencia Estudiantil brinda en cuanto a valores (en muchos casos relacionados a los valores cristianos por estar estrechamente vinculados a congregaciones religiosas), el reforzamiento y nivelación donde se busca brindar un apoyo educativo que sea pertinente para el nivel con el que llegan los estudiantes y el compromiso de los directores, docentes, coordinadores, gestores educativos y promotores de bienestar por sacar adelante a las instituciones a pesar de las dificultades previamente mencionadas.

Por otro lado, los actores de la residencia señalaron tener relaciones más cercanas entre ellos que con los directores y docentes de la IE. Los coordinadores, gestores educativos y promotores de bienestar se reúnen semanalmente para conversar sobre las necesidades de la residencia y los avances de los estudiantes. En estas reuniones también participan los directores y docentes de la Institución Educativa. Dos coordinadores sostuvieron que en un inicio tuvieron problemas en hacer entender a los directores de la secundaria que ellos también eran responsables de lo que sucedía en la residencia, sin embargo, con el tiempo y tras varias conversaciones han logrado que estos tengan una participación más activa.

Por último, en cuanto a la relación entre los actores educativos y los padres de familia se reporta que esta no es muy cercana en el caso de las cinco instituciones visitadas. Los familiares de los estudiantes viven lejos de la Secundaria con Residencia Estudiantil por lo que se les hace difícil poder visitar la institución con regularidad. La mayoría de directores, docentes, coordinadores, gestores educativos y promotores de bienestar sostuvo no conocer muy bien a los padres de sus estudiantes. Se mantienen buenas relaciones con los padres de familia, a pesar de que por la distancia, estos no se encuentran muy presentes en la vida y funcionamiento de las instituciones.

#### **6.4. Participación de los órganos intermedios en la implementación de las FAD**

De acuerdo con los lineamientos de las FAD, los gobiernos regionales y locales tienen un rol en la implementación de las FAD mediante: i) la priorización dentro de su presupuesto institucional de recursos para la infraestructura, personal docente, administrativo y auxiliar, y asistencia técnica necesarias para el adecuado funcionamiento de los servicios educativos en ámbitos rurales; ii) el desarrollo de acciones que permitan la implementación de las formas de atención diversificada (lo que por ejemplo podría incluir capacitaciones y asistencia técnica en campo); y iii) la formulación de proyectos de inversión pública orientados a mejorar la capacidad de gestión del servicio educativo en áreas rurales.

Con relación a cómo se está dando en la práctica la participación de los órganos intermedios este estudio encontró lo siguiente.

- **Especialistas de secundaria de la DRE y UGEL no se encuentran familiarizados con toda la propuesta del MINEDU para la secundaria rural, lo que limita sus posibilidades de apoyar la implementación de las FAD en su región.**

El rol que en la práctica cumplen los órganos intermedios en relación con la implementación de las FAD es limitado debido al escaso conocimiento que tienen los especialistas sobre las formas de atención. Cuando se preguntó a los órganos intermedios sobre cuáles son las formas de atención diversificada que conocen, los funcionarios y especialistas, en su mayoría respondieron conocer la FAD que se implementa en su región o localidad. En ese sentido, los funcionarios y especialistas de la DRE y UGEL, no tienen un conocimiento más amplio sobre toda propuesta del Ministerio para la educación secundaria rural, lo que limita sus posibilidades de discutir cuál o cuáles serían las formas de atención más apropiadas/pertinentes en sus territorios.

**Cuadro 20**  
**Conocimiento sobre FAD según órgano intermedio (DRE/UGEL)**

	Entrevistado	Años de experiencia en DRE /	UGEL Conocimiento sobre FAD		
			CRFA	Secundaria Tutorial	Secundaria con Residencia Estudiantil
<b>DRE Amazonas</b>	Funcionario AGP - antes especialista secundaria.	6 años	✓	X	✓
UGEL 1	Funcionario AGI - exdirector UGEL.	1 año	X	X	✓
UGEL 2	Funcionario AGP - especialista primaria.	2 años	✓	✓	✓
<b>DRE Apurímac</b>	Especialista secundaria y EIB	20 años	X	X	X
	Especialista secundaria	3 años	X	X	X
UGEL 3	Especialista secundaria	2 años	✓	X	X
UGEL 4	Especialista secundaria	1 año	✓	X	X
<b>DRE Cusco</b>	Especialista secundaria rural - exCoordinador Regional CRFA	12 años	✓	X	✓
UGEL 5	Especialista secundaria - exdirectora CRFA	2 años	✓	X	X
UGEL 6	Especialista secundaria	2 años	✓	X	X
UGEL 7	Especialista secundaria	22 años	✓	X	✓
<b>DRE Huancavelica</b>	Especialista secundaria, antes: especialista educación, investigación y proyectos	3 semanas	X	✓	X
UGEL 8	Especialista secundaria	10 años	X	✓	X
<b>DRE Junín</b>	Especialista secundaria	2 años	✓	✓	X
	Especialista secundaria	15 años	✓	✓	X
UGEL 9	Especialista secundaria	1 año	X	✓	X
<b>DRE Loreto</b>	Especialista secundaria	1 año	✓	X	✓
UGEL 10	Especialista secundaria - encargado de CRFA	6 años	✓	X	X
UGEL 11	Funcionario AGI	10 años	✓	X	✓
UGEL 12	Especialista secundaria - encargado de CRFA	2 años	✓	X	✓
UGEL 13	Especialista de todo EBR - encargado de CRFA	ND	✓	X	X
<b>DRE Pasco</b>	Especialista secundaria y 4 años en UGEL como especialista	2 años	X	✓	X
UGEL 14	Especialista secundaria	5 años	X	✓	X

Con ✓ se encuentra marcado si conocen, con X si no conocen y si está sombreado significa que esa FAD se implementa en la zona. AGP: Área de gestión Pedagógica, AGI: Área de Gestión Institucional

Como se señaló en una sección anterior, el diseño de las FAD parece estar altamente centralizado. En ese sentido, sería necesario que estuviera claramente establecido el proceso de transmisión de ideas desde el nivel central hasta el nivel regional y local, de manera que los órganos intermedios pudieran cumplir con los roles previstos para ellos en los lineamientos con respecto a la implementación de las FAD.

Lo que ocurre en la práctica es que los especialistas de la DRE señalan que aunque es responsabilidad del nivel central (MINEDU) acercarse a este órgano para informarles y capacitarlos sobre la FAD, esto no se ha cumplido (Apurímac, Junín, Pasco y Cusco). La DRE Junín sugiere que los programas del MINEDU deberían coordinar previamente con ellos sobre cualquier intervención que tengan en la región, para estar informados.

*“Por eso sería para mí como una sugerencia de que todos los programas que realice el Ministerio de Educación necesariamente deben tener un contacto dentro de este organismo descentralizado... Porque de lo contrario... vamos a seguir desconociendo.” (Especialista 1, DRE Junín)*

Si no se capacita a la DRE, entonces ellos no podrían brindar información a la UGEL sobre la implementación de las FAD, comprometiendo la asistencia técnica a los actores de las instituciones educativas. En el caso de la DRE Apurímac, el especialista supone que las UGEL deben conocer la forma de atención que están aplicando en la localidad.

*“Lamentablemente no hay ninguna relación pues acá (con el MINEDU). [Entonces ¿no conoce en qué consiste las formas de atención diversificada] No conozco mamácita. (...) [¿Nunca ha oído hablar de la modalidad de alternancia?] Nada, nada. (...) Porque acá se ha desconectado con la, con la región, salvo que en las UGELES (...) estén más de cerca sobre ese punto. [¿Y en la UGEL de Chincheros o en la UGEL de Cotabambas sabe si hay esta administración de la...?] Se supone los especialistas estarán al tanto.” (Especialista 1, DRE Apurímac)*



Cabe resaltar, que la DRE Amazonas conoce la secundaria en alternancia a pesar de solamente implementarse la Secundaria con Residencia Estudiantil. Esto se debe al interés de implementar este tipo de atención por el conocimiento de la realidad de los estudiantes a nivel regional, teniendo como consecuencia la inasistencia a las instituciones educativas por la dispersión de estudiantes que existe en la zona.

*“...lo que nosotros una vez planteamos, queríamos trabajar con lo que se trabaja en Iquitos me parece que están trabajando los CRFAs, ¿No? Ya, entonces CRFAs nosotros queríamos traerle a Condorcanqui porque sí, no, como te repito, o sea, hay bastante inasistencia de estudiantes por la misma dispersión. Entonces conversamos un momento de repente ver que se alterne, lo que es Centro Rural de Formación en Alternancia.” (Especialista, DRE Amazonas)*

El conocimiento de los diferentes tipos de FAD por parte de los órganos intermedios, podría facilitar la elección e implementación de FAD según las necesidades de cada región, y contribuiría a darle a las FAD un enfoque territorial. Para lograr una asistencia técnica para el normal y adecuado funcionamiento de las FAD, significaría que los órganos intermedios deben conocer cada una de las formas de atención. Asimismo, la capacitación de los órganos intermedios fortalecería la implementación de cada una de las formas de atención diversificada, dándoles herramientas necesarias para la capacitación y monitoreo de las instituciones educativas.

- **Existe variabilidad entre las diferentes DRE y UGELES respecto a la frecuencia y motivos de las visitas que hacen los especialistas de secundaria de estos órganos intermedios a las FAD.**

Una de las funciones de los especialistas de los órganos intermedios es brindar asistencia técnica en campo durante sus vistas a las instituciones educativas (en general, no solo en las secundarias rurales). Específicamente en

relación a las FAD, los lineamientos establecen que los órganos intermedios deben asegurar el presupuesto para la asistencia técnica a las FAD así como desarrollar acciones que favorezcan la adecuada implementación de estas formas de atención.

En cuanto a las visitas a las FAD, los especialistas de las DRE reportaron tener poco contacto, con la excepción de los especialistas de Cusco, Loreto y Pasco. En su opinión, el motivo para no realizar las visitas es que la responsabilidad no recae en ellos sino en las UGEL o incluso en DISER misma. El hecho de no contar con normas técnicas donde se describan con claridad los roles de los diferentes actores en los tres niveles (central, regional y local) favorece este tipo de imprecisiones respecto a sus roles.

En el caso de las UGEL, el motivo que dan los especialistas para no realizar visitas o que estas sean poco frecuentes, es la falta de presupuesto (ver anexo 4 para más información al respecto). A pesar de esta limitación, la mayoría de los entrevistados de las instituciones educativas, indica haber recibido por lo menos una visita de los especialistas de la UGEL para monitorear y acompañar pedagógicamente.

*“...la situación de las visitas que no se realizan es por la situación de que es por limitaciones presupuestales, o sea este año ha sido un año muy crítico ¿no? Las transferencias que han venido muy tarde, no se ha podido hacer las visitas constantemente, pero a partir ya desde el mes de agosto ya están saliendo, por eso es que no está nadie ahorita.” (Especialista UGEL 1, Apurímac)*

Según un funcionario de la DISER, la poca frecuencia de las visitas a las FAD –en particular a la secundaria en alternancia- se debe a que algunas UGEL aún piensan que estas formas de atención son implementadas por las ONG’s y no por el MINEDU.

*“Como han venido funcionando bajo Pro Rural muchas UGELES tienen la idea de que esto no es MINEDU aún, por lo tanto generan mucha resistencia cuando se les solicita cosas. Esto es un tema, o sea, dejar en claro que esta es una propuesta MINEDU y que es una propuesta de la EBR, de la Educación*

*Básica Regular, muchos especialistas piensan que es de Educación Básica Alternativa quizás, que es otra intervención.” (Funcionario 2 DISER)*

Cabe señalar que en las DRE y UGEL visitadas no existe en el área de Gestión Pedagógica, un especialista exclusivo para atender a las FAD, entonces se asigna a cualquier especialista de educación secundaria. En ese sentido, según los especialistas, se incrementa su carga laboral, priorizando las responsabilidades del área que tiene a cargo sobre la visita a la institución educativa.

*“Una de las razones, como le decía, es que para nosotros el tiempo es fundamental. Hasta ahora yo soy especialista de CTA, Ciencia Tecnología y Ambiente. Desde el mes de mayo, junio, julio, en adelante a nosotros se nos recarga lo que es la organización de la Feria de Ciencia y Tecnología. Tenemos que salir a monitorear a las instituciones. Aquí tenemos 44 instituciones educativas del nivel secundario. Tenemos la meta de atender 3 veces, 3 visitas por año a esas instituciones. (...) Aquí, como sede, también tenemos informes y alguna que otra responsabilidad. También trabajamos aquí en la sede.” (Especialista UGEL 9, Junín)*

Por otro lado, la accesibilidad y el costo del transporte para realizar el monitoreo, dificulta la posibilidad y la frecuencia de las visitas. Por ejemplo, en algunas zonas de la selva, para visitar una institución educativa que se encuentra en una ruta por río, el acceso es difícil y transporte fluvial es costoso.

*“...tienes que ir por agua y es un buen tiempo que tienes que recorrer en agua y a veces la movilidad no es constante y el pasaje resulta bastante costoso para que llegue hasta ahí la comisión. (...). Básicamente el tema de las UGEL, de nuestra DRE es que para monitoreo para visitar constantemente a las instituciones educativas es que no se cuenta con dinero. Solamente hay dinero para unas instituciones focalizadas dentro de los programas de nuevas estrategias, pero eso lo hacen los acompañantes pedagógicos.” (Especialista, DRE Amazonas)*

Siendo poco frecuente las visitas de los especialistas, los actores de las instituciones educativas resaltaron la necesidad de personal capacitado en las propuestas metodológicas de las FAD, debido a que el desconocimiento de esta por parte de los especialistas de la UGEL no contribuye a la retroalimentación de las sesiones de aprendizaje. Por lo que sería necesaria una capacitación por parte de las organizaciones que desarrollaron este tipo de intervención. El director y coordinador comunal del CRFA 3 en Apurímac confirman el desconocimiento por parte de los especialistas de la UGEL.

*“Pero no, no conocen sobre la pedagogía en alternancia, entonces un docente fácilmente lo pueden marear al especialista porque no, no es igual. Entonces quien tiene que capacitarle es PRORURAL, viene gracias a Dios y también nosotros mismos buscamos aliados (...) para que nos puedan capacitar ¿en qué? En temas de plan de negocios, en... en proyectos productivos, en esa parte.” (Director CRFA 3, Apurímac)*

Por ejemplo, los docentes de Secundaria Tutorial 1 en Junín, señalan que las visitas de los especialistas de la DRE y UGEL no son útiles, debido a que consideran que no están preparados y no hay una retroalimentación adecuada donde se señale sus fortalezas y debilidades.

*E4: Bueno, desde mi punto de vista creo que nos debería preparar en lo que son las sesiones o lo que nos falta. Nosotros los que trabajamos en zona rural no trabajamos lo mismo que en ciudad, creo que un jefe debe estar preparado para ver cuáles son nuestras necesidades, cuales son nuestras falencias y cuáles son nuestras fortalezas y verificar eso.*

*E1: Claro. Y consideran que él no llega a cumplir.*

*E2: No solamente él, porque hemos recibido visitas de la UGEL, de la DREJ, pero nadie viene a capacitarnos.*

*E4: Vienen y dicen esto no es así, pero nadie viene a explicarnos como es. Bueno que vengan y digan en esto has fallado y debe ser así.*

*E5: Nosotros hacemos nuestras reflexiones pedagógicas y creo que los cuatro nos capacitamos, un profesor pone su producto y a medida que va desarrollando*

*como lo ha hecho, pone su tema de reforzamiento y los demás docentes le dicen esto te falta, esto es tu falencia y uno ya lo recibe para que mejore. (Docentes Secundaria Tutorial 1, Junín)*

- La cooperación que brindan los órganos intermedios a las FAD es consecuencia –en gran medida– del esfuerzo de los actores encargados de la gestión de las FAD (p.e. directores, asociación de padres) por convocar a los funcionarios y especialistas de la DRE y/o UGEL para que los apoyen en actividades/acciones específicas.

El apoyo de la DRE y/o UGEL depende de la gestión de los responsables de las FAD y la disponibilidad de recursos de los órganos intermedios. Como resultado de la gestión, las instituciones educativas pueden conseguir construcción o mantenimiento de la infraestructura, cubrir las plazas docentes, visitas de especialistas<sup>39</sup>, materiales de escritorio, compra de insumos para el equipamiento y mantenimiento para la residencia estudiantil, transporte de materiales y alimentación. Asimismo el pago de servicios básicos como agua y luz.

*“cuando voy a la UGEL trato de ver... dónde puedo coordinar algunas cosas para poder gestionar (...) ya me ha conocido mucho... primero con el del almacén el responsable, (...) cuando le conocí me empezó a comunicar ya llegó nuestros materiales ¿ya? Tienes que venir a recoger, ahora así del medio para el transporte ha sido quizás otro motivo para conocer, coordinar mucho más con el administrador... coordinar con el director mismo de la UGEL para que me apoye en esto y luego hay una responsable que está de internados también dentro de la UGEL... está en el área de secundaria y que también cada que voy le visito, he ido aparte de coordinar un ratito conversar si hay algo para el internado (...) porque en primer lugar solo nos mandaron los colchones y algunos baldes, otra demoró un buen tiempito recién para que no vengan los mosquiteros, las sábanas, (...) ya los colchones transporté pero con*

---

39 Las Secundarias con Residencia Estudiantil de Loreto han gestionado visita de especialistas para reforzar ciertos temas como es lo de la Lenguas Originarias y Crianza de Taricayas.

*ellos me han tratado de facilitar más que todo el dinero para poder transportar.” (Coordinador Secundaria con Residencia Estudiantil 1)*

*“Bueno, el tema de coordinación por ejemplo hace un mes vino un coordinador del núcleo que se viene trabajando en POZUZUO, tenía problemas con los libros que no llegaban a su colegio. Nosotros teníamos que coordinar con el docente de la institución educativa de origen para que pueda ser distribuido esos materiales. De esa manera nosotros, venimos apoyando a las instituciones educativas de educación secundaria tutorial.” (Especialista, UGEL 14)*

- **Ante la limitada participación de los órganos intermedios en la implementación de las FAD, durante el año 2016 el MINEDU se apoyó en la figura de los Coordinadores de Gestión Regional (CGR). Sin embargo, la continuidad de estos actores no está garantizada.**

A lo largo del año 2016 los CGR han sido el vínculo entre las FAD y el MINEDU. Los CGR han brindado apoyo al componente de gestión de las FAD, haciendo visitas periódicas para ver cómo estaba funcionando la institución y de qué manera era necesario apoyarla. Si bien los CGR fueron capacitados en el componente de gestión, también apoyaban en temas pedagógicos, debido a que el personal de las FAD no pudo ser capacitado y tenían dificultades para comprender e implementar algunos elementos de las propuestas pedagógicas de las FAD. En ese sentido, muchos de los funcionarios del MINEDU, mencionaron que el aporte de estos actores era importante para el funcionamiento de estas modalidades, especialmente en los casos donde las instituciones se encuentran en zonas muy aisladas donde es complicado que el personal de las UGEL o DRE llegue. Comentan que incluso fueron los CGR quienes alertaron en más de una ocasión al Ministerio sobre posibles situaciones de riesgo y peligro para los estudiantes.

Además, la figura del CGR surge como una necesidad frente a la poca participación que tenían instancias como las UGEL y la DRE en

la implementación de las FAD. Los entrevistados mencionaron que en la mayoría de los casos, las UGEL no conocen las FAD y tampoco las han visitado. A esto se le debe sumar el hecho que las UGEL y DRE no han sido capacitados sobre los objetivos, características y metodología de estas formas de atención. En ese sentido, los encargados de las instituciones educativas, no encuentran apoyo de estas instancias en la implementación de las FAD.

*[¿Hay otros documentos de referencia que ustedes hayan buscado traer para armar esta adaptación?] Buscábamos en la UGEL, pero la UGEL tampoco tenía conocimiento de un colegio con residencia, nos dijeron, no tenemos idea y no nos llega ninguna información a nosotros (...) no sabíamos dónde acudir nosotros, cuando venía alguna profesional de allá, acudíamos nosotros, nos daban algunas pautas, nosotros para ir avanzando como podíamos, claro, un poco nos hemos sentido así, abandonados.” (Directora SRE 2, Loreto)*

Según los entrevistados de DISER, falta que los órganos intermedios asuman un compromiso en la implementación de las FAD, pero este depende de la sensibilización que el nivel central haga hacia la DRE y UGEL. Por otro lado, es un proceso lento y debe tomarse en cuenta la alta rotación de funcionarios en la UGEL.

*“Hay un montón de temas que nos preocupan desde aquí y que en la región no se están haciendo responsables, temas de seguridad, ese tipo de cosas, es muy difícil poder controlar desde aquí lo que pasa en regiones, por no decir imposible. Y la gente sigue pensando que desde acá vamos a poder hacerlo y no se puede. Tienes que reforzar la región y enamorar la región y edulcorar a la región para que se comprometa. O mandas a alguien desde aquí para que vaya allá a vigilar que todo funcione y le pagas una millonada, porque el tema de transporte es carísimo, la vida allá es carísimo, todo es carísimo.” (Funcionario 2 MINEDU, Lima)*

En las propuestas (en construcción) de las normas técnicas de las FAD ya no aparece la figura de los CGR y se está buscando dar un rol

más protagónico a las UGEL y DRE en la implementación de las FAD. Incluso se tiene planeado que estas instancias sean las responsables de capacitar al personal de las FAD. Cabe preguntarse entonces, qué acciones concretas se implementarán desde el MINEDU para asegurar que esta participación sea la más adecuada, tomando en consideración que a la fecha no parecen tener un vínculo muy cercano con estos modelos educativos.

### **6.5. Participación de otros actores del sector público y privado en la implementación de las FAD (no MINEDU ni asociaciones civiles vinculadas desde el inicio a las FAD)**

En relación con este tema, se presentan los siguientes dos hallazgos.

- **Los actores encargados de gestionar las secundarias rurales (p.e. directores, asociaciones CRFA, coordinadores de internados, etc.) generan alianzas con diversas organizaciones del sector público y privado a fin de garantizar los recursos necesarios para el funcionamiento de sus instituciones educativas.**

La implementación de las distintas formas de atención en gran medida depende de la relación que establezcan los actores encargados de la gestión de las FAD con diversas organizaciones del sector público y privado. Ambos sectores, colaboran con recursos materiales y humanos para el funcionamiento de las instituciones educativas. Cabe señalar, que quienes se encargan de gestionar los recursos materiales y humanos son los actores de las FAD según las necesidades que tengan que cubrir, por eso una estrategia es identificar a los organismos e instituciones que puedan contribuir.

*“...Bueno, yo he ido recogiendo un poco el listado de todas aquellas instituciones que podemos encontrar que nos pueden apoyar de alguna u otra manera. Aquí hay una institución, una (...) todo reforestación, después el viernes vamos a ir a ver si encontramos una colaboración con ellos y nos pudieran donarnos plantones de maderales para poder ingresarlos a nuestra*



*chacra, con el centro de salud, que hagan un seguimiento y talleres de cuidado sobre la higiene de los chicos.” (Coordinador Internado SRE3, Loreto)*

En todas las entrevistas, los actores señalan como principales carencias la infraestructura, mobiliario, equipamiento y alimentación. En ese sentido, las gestiones se realizan a quienes estén en la capacidad de colaborar con lo solicitado, como son los gobiernos regionales y/o municipales, empresas privadas, organización religiosa e instituciones educativas aledañas. Sin embargo, no se logran cubrir todas las necesidades y en la mayoría de donaciones es mobiliario y/o equipo en desuso de estas entidades.

*“Entonces gestioné, pedí por medio de documento al colegio de [NOMBRE] (...) que me donara mesas o sillas que tuviera en desuso, porque justo cuando yo fui llevando la matrícula de los chicos, vi que (a) él le llegaban mesas nuevas y sillas. Entonces le dije, “profesor, por favor, si pudiera donarme los otros”, (...) Y “ya”, me dijo y me regaló unas... las mesitas viejitas pues.”(Coordinador ST2 Junín)*

En el anexo 5 se presenta información adicional respecto a los rubros en los que los sectores público y privado apoyan a las FAD: infraestructura, mobiliario y equipamiento, alimentación, charlas y actividades académicas y salud. Un análisis de esa información, deja claro que de las 3 formas de atención, la Secundaria Tutorial se encuentran en desventaja con respecto a las otras dos, pues para conseguir infraestructura, mobiliario y equipamiento, solo cuenta con la escuela primaria de la comunidad y en menor medida con el gobierno local. Posiblemente se deba al desconocimiento por parte de las autoridades del funcionamiento de la Secundaria Tutorial. Por ejemplo, la coordinadora de la Secundaria Tutorial 2 en Junín, cuando no recibió respuesta por las gestiones realizadas durante dos años, tuvo que insistir en exponer su caso en sesión del Consejo Municipal, explicando que esta forma de atención tiene los mismos requerimientos que una EBR.

*“Insistí tanto de que se llevó a sesión de consejo y en sesión de consejo tuve que exponer y me decían “pero ustedes no son colegio, ustedes son secundaria*

*tutorial” y tuve que decirles “sí, somos secundaria tutorial, pero estamos atendiendo alumnados también, solamente que lleva otro nombre”... “Pero es lo mismo, se atiende alumnado, se atiende a la población y ustedes se deben a la población”, ya un poquito metiéndome a lo que concernía municipios. Y gracias a Dios la segunda nos aprobaron y me dieron veinte mesas y sillas nuevecitas.” (Coordinadora Secundaria Tutorial 2, Junín)*

Los gobiernos regionales y locales son a los que más acuden los encargados de la gestión en las instituciones. Según la DISER, en el caso de los CRFA, luego de culminar los estudios de oferta y demanda, se le entrega el expediente técnico para que se encargue de gestionar con los gobiernos locales, debido a que ellos tienen los recursos económicos para ejecutar la infraestructura. No obstante, algunos entrevistados del CRFA consideran que el gobierno local no está en la capacidad de apoyarlos porque no cuentan con presupuesto, ya sea por el recorte del gobierno regional al crear nuevos distritos o del canon minero. Si bien los gobiernos regionales y/o locales apoyan a las FAD, para algunos entrevistados cuando sus gestiones no logran el resultado esperado, señalan que las autoridades no siempre se muestran dispuestas a colaborar.

*“... pues nosotros en las gestiones hemos caminado mucho y hemos fracasado este año porque nos han cerrado la municipalidad nos cerraron la puerta cuántas veces nos han engañado...” (Asociación CRFA10, Loreto)*

En cuanto a los recursos humanos, las Secundarias Tutoriales no cuentan con esta clase de apoyo, es decir siguen en desventaja con respecto a las otras FAD. Los CRFA requieren profesionales que apoyen en implementación de los proyectos productivos y en la capacitación de carreras técnicas de los estudiantes. En ese sentido, las alianzas con el gobierno local, el Ministerio de Agricultura, FONCODES<sup>40</sup> y los CETPRO cumplen el rol de facilitarles profesionales y técnicos que cubran esas necesidades. Asimismo,

---

40 Solo en Apurímac.

los estudiantes al culminar sus estudios, deben presentar ante un jurado el proyecto productivo que ha venido desarrollando, solicitando a estas mismas entidades incluyendo a la ONG promotora<sup>41</sup>. En las Secundarias con Residencia Estudiantil, como SRE3 (Loreto) y SRE 5 (Amazonas), se pudo apreciar la colaboración de voluntarios extranjeros quienes realizan talleres de inglés y cómputo; en SRE 2 (Loreto) gracias a Pensión 65 se cuenta con un “maestro sabio” para el rescate de la cultura ancestral y en SRE 1 (Loreto) en coordinación con el Apu de la comunidad cuenta con el apoyo para la noche intercultural de los estudiantes que vienen de culturas originarias.

En cuanto al sector salud, la posta o el centro de salud en todas las FAD realiza actividades preventivas promocionales de salud (actividades extramurales) y atenciones médicas a los estudiantes. Sin embargo, algunos entrevistados encargados de las Secundarias con Residencia Estudiantil, señalan que a veces el centro de salud o la posta de la localidad, no quieren atender a los estudiantes de la residencia, ya que ellos no pertenecen a su jurisdicción. No obstante, la posta atiende a los estudiantes por la buena relación que tiene con la institución educativa.

- **Específicamente para el tema de la alimentación, el programa Qali Warma brinda este servicio en algunas de las secundarias rurales visitadas (especialmente en internados); sin embargo, se observan diferencias entre instituciones educativas en relación al servicio brindado por este programa.**

La alimentación de los estudiantes es una preocupación de todos los entrevistados, pues el número de raciones no es cubierto en su totalidad. El gobierno regional y/o municipal y el programa Qali Warma apoyan con algunos alimentos, pero no todas las formas de atención reciben estos. De las cinco Secundarias con Residencia Estudiantil visitadas, tres son beneficiadas por Qali Warma, pero la alimentación es en la institución educativa (desayuno

---

41 ProRural o ADEAS Qullana.

y/o almuerzo) y no en la residencia. Para complementar la alimentación, los coordinadores de la residencia usan el dinero y/o alimentos entregados por el gobierno regional (Loreto), gobierno local, congregaciones religiosas y los padres de familia.

En cuanto a la alimentación de los estudiantes en el CRFA, solo una institución educativa recibe Qali Warma. En los CRFA de Loreto (CRFA8 y CRFA 9), el gobierno regional y/o local colabora con la alimentación, pero como señala el CRFA3 la municipalidad dejó de apoyarlos en la alimentación interpretándolo como la falta de interés y compromiso de las autoridades actuales.

*“Más bien en los últimos 3 o 4 años hemos perdido el apoyo de la municipalidad. (...) Entonces, se lograba ser te útil un tiempo en apoyo económico para la alimentación. Después se empezó a través de PRONAA, a través de comedores pero ahora ultimo... bueno, ni hablar porque el alcalde (...) no se ha involucrado.” (Asociación CRFA3, Apurímac)*

En el caso de la Secundaria Tutorial, como no tiene su propio código modular, depende de la escuela de referencia para conseguir los alimentos de Qali Warma, tal como sucede con la ST 5 en Pasco. Sin embargo, la institución educativa de referencia, se puede negar a entregar los alimentos argumentando que Semilla no tiene convenio con Qali Warma.

*“Otra dificultad, ellos reciben Qali Warma (colegio de referencia), que nosotros también debemos recibir, no estamos recibiendo porque manifiesta que no hay ningún convenio entre Semilla con Qali Warma, o sea no hay ningún que, documento que diga. (...) Entonces la prioridad en Qali Warma debe ser más en este tipo de secundaria tutorial. Por eso le decía que el profesor de la institución de referencia no nos está dando el apoyo correspondiente, tanto en libros actualizados, en Qali Warma, en gestiones educativas, o sea tenemos una relación distante”. (Coordinador Secundaria Tutorial 1, Junín)*

En cuanto a la alimentación, en las propuestas de normas técnicas no figuran planes estratégicos de cómo garantizar una adecuada alimentación para todos los estudiantes de estos modelos educativos. Se menciona la necesidad de comprometer a otras instancias como MIDIS, MMPV, etc. en la mejora de las condiciones básicas para el funcionamiento de las FAD mediante convenios. Sin embargo, no se deja en claro cuál sería la inversión directa del MINEDU en estas condiciones mínimas y cuál dependería de otros sectores.



## 7. BALANCE FINAL DE LA EVALUACIÓN DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS FORMAS DE ATENCIÓN DIVERSIFICADA (FAD)

Las formas de atención diversificada de la secundaria rural han surgido en el país a partir de iniciativas privadas, con frecuencia de asociaciones civiles cuyo objetivo último era promover el desarrollo rural, atendiendo entre otras cosas a la problemática de los niños, niñas y adolescentes de esas zonas. Tal es el caso de ProRural y ADEAS Qullana con la secundaria en alternancia; del Proyecto Semilla (a través de DyA) con la secundaria tutorial y en el marco más amplio de ENPETI; o de organizaciones religiosas como es el caso del Vicariato o de Fe y Alegría con la secundaria con residencia estudiantil (internados). Los modelos en cierta medida, funcionaron, se consolidaron y mostraron potencial para ser llevados a mayor escala<sup>42</sup>, porque eran implementados por organizaciones que tenían la capacidad institucional y el presupuesto para gestionarlos con éxito (por ejemplo, asistencia técnica permanente en campo, mayor salario para los docentes, mejoras de infraestructura, materiales, etc.).

Sin embargo, el proceso de apropiación de estos modelos por parte el Estado pareciera haber tenido algunas limitaciones. Si bien hay limitaciones presupuestales y un marco normativo que por lo general no permite responder con la misma rapidez que el privado a las necesidades de las FAD; pareciera que el principal problema ha estado por el lado de una debilidad institucional que dificulta la adopción, desarrollo y fortalecimiento de modelos. Se hace difícil replicar desde el Estado entre otras cosas, porque los equipos técnicos responsables de ello necesitan ser fortalecidos y porque no pareciera haber la articulación necesaria entre el nivel central y las regiones, que es donde finalmente se implementan estas iniciativas.

---

42 Aunque su efectividad no necesariamente fue demostrada con evaluaciones de impacto sólidas.

En esta sección final de balance, se recapitulan las principales conclusiones de la evaluación de diseño e implementación de las FAD y se plantean recomendaciones de mejora. En el caso del análisis de diseño, las conclusiones y recomendaciones se presentan de modo general para todas las FAD debido a que las debilidades en el diseño son comunes a las tres formas de atención. En el caso del análisis de la implementación sí se presentan conclusiones y recomendaciones para cada una de las FAD pero también en general principalmente en relación con el rol de los gobiernos regionales y locales en la implementación de estas formas de atención.

### *El diseño de las FAD*

La resolución con los lineamientos que regulan las formas de atención diversificada en el nivel de la educación secundaria en el ámbito rural (RSG 040-2016-MINEDU) es el único documento oficial donde se definen las FAD y se describen cada una de ellas: secundaria en alternancia, secundaria tutorial y secundaria con residencia estudiantil (Adicionalmente en el caso de la secundaria en alternancia, se cuenta con los lineamientos de esta forma de atención aprobados mediante la RSG 1624-2014-MINEDU; aunque en estricto término, estos quedaron derogados con la aprobación de la RSG 040).

La aprobación de estos lineamientos en el año 2016 es definitivamente un paso importante en el esfuerzo del Ministerio –en particular de la DISER– por normar y regular estas formas de atención diversificada que vienen funcionando en el país hace más de una década. La principal **fortaleza** de los lineamientos es que explican claramente la base normativa, los antecedentes y la justificación de las formas de atención diversificada. Hay en los lineamientos un **diagnóstico de la educación secundaria rural**, reconociendo justamente las dificultades y desafíos a los que estas formas de atención buscan hacer frente. Así mismo, los **objetivos de las FAD son claros y responden al diagnóstico** de la educación rural incluido en los lineamientos.

Sin embargo, los lineamientos tienen una gran **debilidad** y es que en ellos **no están completamente desarrolladas las propuestas** para cada una de



las tres formas de atención; y no es posible establecer en qué medida los objetivos están en sintonía con lo propuesto para cada forma de atención. Así mismo, se observa que el **diseño de las intervenciones ha estado altamente centralizado**, sin incorporar las perspectivas de los actores a nivel regional y local; a pesar de ser justamente en esos ámbitos donde se implementan las FAD. Según los lineamientos aprobados, los gobiernos regionales y locales (a través de las DRE y UGEL principalmente) solo tienen un rol en la implementación de las FAD. Sin embargo, el diseño **no contempla un proceso de transmisión de ideas** entre los actores vinculados con la intervención.

La perspectiva a futuro es que estos lineamientos sean complementados por normas técnicas para cada una de las FAD que aún están en proceso de elaboración y que luego deberán ser aprobadas.

A partir de los resultados de esta evaluación de diseño, se sugieren los siguientes **aspectos por mejorar**:

- **Dotar a las formas de atención diversificada de un enfoque territorial** que tome en cuenta las particularidades económicas, socio-culturales y geográficas de cada región (e incluso al interior de las regiones), permitiendo atender con mayor eficiencia y pertinencia a la población rural.
- **Repensar la definición de la población objetivo** de las FAD, enmarcándola dentro de un enfoque territorial. Actualmente, la definición de la población objetivo está principalmente en función de la edad de los niños y la distancia a la que viven de una IE secundaria. Una definición de este tipo sin comprender las características y particularidades de los territorios, limita las posibilidades de brindar un servicio educativo que responda a las necesidades y demandas de los actores en dichos territorios. De hecho, una de las consecuencias de definir a la población objetivo de las FAD en estos términos, es que en los lineamientos no queda claro cuándo y dónde es más pertinente implementar determinada forma de atención y no otra.
- **Desarrollar y fortalecer la propuesta pedagógica de cada una de las formas de atención**, detallando los fundamentos en los que se basa

la propuesta y el contenido de la intervención. Se debe especificar el plan de estudios así como las actividades, estrategias y/o instrumentos de cada forma de atención. También es necesario definir los materiales educativos necesarios para cada una de las formas de atención. El fortalecimiento de la propuesta pedagógica es necesario en las tres FAD pero particularmente en la secundaria tutorial y en la secundaria con residencia estudiantil, pues la propuesta de la secundaria en alternancia está un poco más consolidada.

- En el caso de de las formas de atención que involucran ofrecer a los estudiantes alojamiento temporal (secundaria en alternancia) o permanente (secundaria con residencia estudiantil), **es necesario que desde el diseño se prevean estrategias para garantizar la integridad y seguridad de los estudiantes en las residencias** que los acojan, brindándoles una infraestructura y servicios básicos adecuados, así como una alimentación apropiada y protección y cuidado.
- **Mejorar la organización y articulación de los diferentes niveles de gestión (nacional, regional y local)**, estableciendo roles y responsabilidades claros para cada uno de ellos, tanto para el diseño como para la implementación de las FAD. En general, los lineamientos de las FAD dejan la impresión de que se trata de intervenciones muy centralizadas. Al respecto, es interesante notar que experiencias exitosas a nivel internacional como la del SAT de Colombia presentada anteriormente en este informe, sugiere que precisamente una de las fortalezas de ese modelo es haber sido implementado en un esquema mucho más descentralizado.
- **Delinear claramente el proceso de transmisión de ideas sobre la intervención del nivel central a los niveles regional y local**, a fin de transmitir adecuadamente toda la información sobre las diferentes formas de atención a los actores involucrados en la implementación de cada una de las FAD. Deberían establecerse estrategias para el fortalecimiento de capacidades de todos los actores involucrados.
- Considerar la conveniencia de desarrollar intervenciones **complejas, especialmente en relación al número de actores involucrados** en la

implementación local de cada forma de atención. Aunque la cantidad de actores varía de una forma de atención a otra, en general todas requieren de un grupo de profesionales; siendo el caso más extremo el de la secundaria con residencia estudiantil donde los lineamientos consideran hasta seis actores diferentes (director, docentes, coordinador de residencia, gestor educativo, promotor de bienestar, personal de servicio). Por un lado, existe evidencia previa de la dificultad para conseguir profesionales en zonas rurales remotas. Por otro lado, la revisión de experiencias exitosas a nivel internacional como el SAT colombiano, sugiere que el ser una intervención con muy pocos actores y una organización relativamente simple ha sido una fortaleza de intervención.

Finalmente, es necesario reflexionar sobre el arreglo institucional en relación a la educación rural en general y a las formas de atención diversificadas de la secundaria rural en particular. En el arreglo actual, las FAD no son parte de la Dirección General de Educación Básica Regular y cabe preguntarse por qué. A la luz de la información ofrecida en este informe, pareciera que la decisión de sacar a la educación secundaria rural de EBR –si bien puede haber sido bien intencionada buscando darle más relevancia a lo rural-, en el largo plazo ha perjudicado la consolidación de las propuestas pedagógicas para la educación secundaria rural. Quizás lo recomendable sería repensar esta decisión, por lo menos hasta que se tuvieran bien desarrolladas las formas de atención diversificadas para la secundaria rural; y solo en ese entonces, pensar en transferir fuera de EBR propuestas que ya estén consolidadas.

### *La implementación de las FAD*

#### **Funcionamiento de Secundaria en Alternancia**

La secundaria en alternancia es sin lugar a dudas el más consolidado de los tres modelos y el que mejor está siendo implementado. Las principales conclusiones del análisis de implementación son:

- En relación a la **propuesta pedagógica**, en todos los CRFA visitados se **implementa una pedagogía de alternancia; sin embargo, existen variaciones** respecto a cómo esta es definida. La realización de las visitas de alternancia por parte de los docentes monitores, se ve comprometida en algunos casos debido a la falta de viáticos que permitan cubrir los costos de estas visitas. Por otro lado, la mayoría de los docentes y directores de los CRFA de la muestra señalan conocer y utilizar las estrategias y los instrumentos propios de esta forma de atención. Entre los instrumentos, destacan los proyectos productivos de los estudiantes y posteriormente sus planes de negocio como un eje fundamental de la propuesta de la secundaria en alternancia. Su implementación no solo está vinculada a la formación productiva-empresarial de los estudiantes, sino que también es un ingreso adicional para la familia que eventualmente se revierte a favor de la educación del propio estudiante (o incluso de otros miembros del hogar).
- Si bien es cierto que a nivel de diseño no se contempla explícitamente un **proceso de transmisión de ideas** desde el nivel central a los niveles regionales y locales, a nivel de implementación sí se encuentra evidencia de que los actores en las secundarias en alternancia han sido capacitados, por lo menos en cierta medida. Las organizaciones vinculadas al modelo desde sus orígenes en el país como **ProRural y ADEAS Qullana han jugado un papel importante** en el proceso de transmisión de ideas. Los directores y docentes de CRFA valoran la capacitación recibida; sin embargo, identifican algunos aspectos en los que necesitarían capacitación adicional.
- Respecto a los **actores de la secundaria en alternancia, en general se encuentra un clima positivo en las instituciones educativas** visitadas, existiendo buenas relaciones entre los diversos actores lo que favorece el funcionamiento de los CRFA. La Asociación CRFA es un apoyo importante para los directores en la gestión de la institución educativa, sobre todo en el aspecto de gestionar recursos materiales para el CRFA. Específicamente **en relación a los docentes, la fuerte carga de trabajo**

que tienen termina afectando su motivación y eventualmente su continuidad en el trabajo.

- Tanto la **Infraestructura de los CRFA como el mobiliario son inadecuados y comprometen la integridad de los estudiantes y del personal, así como la realización de las actividades educativas.** El servicio de alimentación para los estudiantes durante la fase presencial está disponible en todos los CRFA visitados; sin embargo, se observa variabilidad en la calidad de la alimentación y en las estrategias utilizadas para cubrir los costos asociados a este servicio.
- La Secundaria Rural en Alternancia es una forma de atención **altamente valorada por los actores involucrados** principalmente debido a que ofrece una formación integral a los estudiantes.

Algunas recomendaciones que surgen en relación al funcionamiento de los CRFA son:

- **Reforzar la capacitación de los directores y docentes monitores de CRFA** en la propuesta pedagógica de esta forma de atención. La propuesta contempla varios instrumentos que es importante que los docentes manejen con solvencia. Poner especial énfasis en la capacitación de los docentes monitores con menos experiencia en CRFA; aprovechar para ello el conocimiento de los docentes con varios años en CRFA y capacitados por ProRural o ADEAS Qullana. Considerar la conveniencia de involucrar a estas organizaciones con amplia experiencia en el modelo, que actualmente no tienen ningún rol específico de acuerdo a los lineamientos vigentes, en el proceso de diseñar un plan para la transmisión de ideas a los actores locales.
- **Revisar la carga de trabajo y horarios de los docentes monitores** para asegurarse que sean razonables y que la compensación económica corresponde a las horas que efectivamente trabajan. Al revisar los horarios de trabajo de los docentes es importante considerar no solo su trabajo en la IE sino también el alojamiento donde viven los estudiantes durante la fase presencial.

- **Garantizar que los docentes monitores cuenten con los viáticos necesarios** para realizar las visitas de los docentes monitores durante las dos semanas en el medio socio-familiar.
- **Mejorar la infraestructura educativa y mobiliario** de la institución educativa y del alojamiento temporal a fin de garantizar la integridad y seguridad de los estudiantes. En el caso del alojamiento contemplar la ampliación del mismo a fin de reducir la tugurización actual.

### Funcionamiento de Secundaria Tutorial

Las principales conclusiones del análisis de implementación de la secundaria tutorial son:

- En relación a la **propuesta pedagógica**, en todas las secundarias tutoriales visitadas **se cumplen las dos fases –presencial y a distancia–** que caracterizan a esta forma de atención; sin embargo, existen dudas entre los actores entrevistados respecto a la pertinencia/necesidad de una modalidad semipresencial y a cómo cumplir durante la fase presencial (28 horas) con el plan de estudios previsto pues señalan que el tiempo no es suficiente para cubrir todos los temas con profundidad.
- El modelo se soporta sobre el uso de un conjunto de materiales educativos tanto para el gestor educativo (docente) como para los estudiantes. Sin embargo, las secundarias tutoriales visitadas **no han recibido todos los materiales necesarios** para poder implementar la propuesta pedagógica de esta forma de atención, lo que limita seriamente el trabajo de los gestores educativos.
- Respecto al **proceso de transmisión de ideas**, los coordinadores y gestores educativos de la secundaria tutorial –en particular aquellos con poco tiempo en la intervención– **no han sido adecuadamente capacitados** respecto al funcionamiento y propuesta pedagógica de esta forma de atención antes de comenzar con sus labores. La capacitación continua para los actores de la secundaria tutorial es provista por los Coordinadores de

Gestión Regional (CGR); los gestores educativos valoran en general esta asistencia técnica a los núcleos pero su continuidad no está asegurada.

- Tanto la **infraestructura como el mobiliario** de los núcleos de la secundaria tutorial **son inadecuados y comprometen la realización de las actividades** educativas. Durante la fase presencial, la alimentación de los estudiantes es asumida en la mayoría de los casos por las propias familias que envían diariamente alimentos para sus hijos.
- Se observa una **limitada capacidad de gestión de las secundarias tutoriales para hacer frente a las necesidades y problemas** antes descritos (p.e., capacitación de gestores educativos, materiales, infraestructura) principalmente debido a que no cuentan con un código modular que las identifique dentro del sistema educativo.
- La Secundaria Tutorial es una forma de atención **valorada por los actores locales** involucrados principalmente debido a que ofrece a los estudiantes una educación personalizada cerca de sus casas, lo que favorece su permanencia en el sistema educativo hasta terminar la educación básica.

Algunas recomendaciones que surgen en relación al funcionamiento de la secundaria tutorial son:

- **Asignar a las secundarias tutoriales un código modular** que las identifique dentro del sistema educativo; no contar con uno limita considerablemente las posibilidades de gestión de estas instituciones educativas.
- **Garantizar** al inicio del año escolar que estén presentes en los núcleos los dos elementos clave para la implementación de la secundaria tutorial: los **gestores educativos (tutores) y los materiales educativos para los gestores y los estudiantes**.
- **Establecer procedimientos para la capacitación inicial y en servicio** de los actores involucrados en el modelo; poniendo especial énfasis en el uso de los materiales educativos propios de esta forma de atención y sobre los que se basa la propuesta educativa.

- **Revisar la pertinencia del carácter semi-presencial de esta forma de atención.** La justificación original para que sea así es que los estudiantes viven lejos del núcleo y la asistencia diaria representa un problema; sin embargo, la evidencia indica que por lo menos en algunos núcleos, los estudiantes viven muy cerca al núcleo y sería posible seguir un esquema de asistencia diaria. Incluso si se llegara a cambiar el carácter semi-presencial, la evidencia sugiere que valdría la pena mantener un esquema de visitas a hogares –a cargo de los gestores comunitarios- a fin de mantener a los padres comprometidos con la educación de sus hijos (la visita en este escenario estaría enfocada en los padres y ya no en la tutoría al alumno).

### Funcionamiento de Secundaria con Residencia Estudiantil (SRE)

Las principales conclusiones del análisis de implementación de la secundaria con residencia estudiantil son:

- En relación a la **propuesta pedagógica, la articulación entre la institución educativa secundaria y la residencia estudiantil** se observa principalmente en la implementación de estrategias de refuerzo y nivelación escolar en el espacio de la residencia que están orientadas a mejorar los aprendizajes promovidos en la institución educativa.
- Debido a la población objetivo que atiende, las secundarias con residencia estudiantil necesitan contar con una **propuesta educativa intercultural**; sin embargo, se observa que en las instituciones educativas esta se implementa de forma muy limitada pues los docentes y gestores educativos de las residencias no han sido capacitados en este enfoque ni cuentan con los materiales para ello.
- En relación al **proceso de transmisión de ideas** a los actores locales, se encuentra que los actores de esta forma de atención **no han recibido suficiente capacitación** respecto a las características de esta intervención y su funcionamiento. Los actores entrevistados también señalan como una limitación no contar con una norma técnica aprobada.



- En las zonas donde se ubican las secundarias con residencia estudiantil, **no hay suficiente oferta de profesionales para cubrir las plazas de docentes**, tanto en la institución educativa como en la residencia (gestores educativos); lo que lleva en algunos casos a que se flexibilicen los requisitos y procesos de selección del personal docente.
- Tanto la **infraestructura como el mobiliario de las secundarias con residencia estudiantil son inadecuados y comprometen la integridad de los estudiantes y del personal** así como la realización de las actividades educativas. Las residencias están sobrepobladas y no se dan abasto para alojar a todos los estudiantes que necesitarían hacer uso de ella debido a que viven muy lejos de la institución educativa. Además, no existen mecanismos ni procedimientos establecidos que permitan determinar cuándo un alumno es elegible para vivir en la residencia.
- El **servicio de alimentación** para los estudiantes es provisto por el programa Qali Warma (en Amazonas) o por el Gobierno Regional (en Loreto); sin embargo, este debe ser complementado con alimentos adicionales que cada IE se encarga de gestionar. Debido a ello, se observa **variabilidad en la calidad de la alimentación y en las estrategias utilizadas para cubrir los costos asociados a este servicio**.
- La secundaria con residencia estudiantil es una **forma de atención altamente valorada por los actores locales** quienes la ven como la única opción educativa para los jóvenes de zonas rurales alejadas y muy dispersas. Debido a lo lejos que viven las familias de los estudiantes, en esta forma de atención los padres de familia tienen una participación muy limitada en la educación de sus hijos.

Algunas recomendaciones que surgen en relación al funcionamiento de la secundaria con residencia estudiantil son:

- **Situar la propuesta educativa de esta forma de atención dentro de un enfoque intercultural**, a fin de atender con mayor pertinencia a la población de estudiantes que asiste a las secundarias con residencia estudiantil; y dotar a las instituciones de todos los recursos humanos

y materiales necesarios para que dicho enfoque pueda implementarse efectivamente.

- Para aquellos estudiantes que lo requieran, se debe **desarrollar y consolidar una estrategia de nivelación en castellano como segunda lengua**. En las secundarias con residencia estudiantil, deben existir docentes y gestores educativos capacitados en educación intercultural bilingüe. De igual modo, se deben desarrollar materiales educativos pertinentes para la realización de este trabajo.
- **Establecer procedimientos para la capacitación inicial y en servicio** de los actores involucrados en la secundaria con residencia estudiantil, con énfasis en la articulación y coordinación que debe existir entre los dos espacios educativos (IE y residencia).
- En relación a los actores involucrados en esta forma de atención, es importante que **la definición del perfil de cada uno de ellos sea realista y tome en cuenta las limitaciones que existen en zonas rurales** para encontrar profesionales dispuestos a trabajar en instituciones educativas remotas. El modelo de la secundaria con residencia demanda un número alto de docentes pues se deben cubrir las plazas no solo de la IE sino también de los gestores educativos en las residencias. Para el caso de la residencia se pueden explorar alternativas como pensar en tener un gestor educativo “senior” que sí sea un docente titulado pero que trabaja apoyado por un gestor(es) educativo(s) “junior” que pueden ser estudiantes de último año de educación que se encuentran haciendo sus prácticas. Figuras análogas se podrían considerar para los gestores de bienestar.
- **Mejorar la infraestructura educativa y mobiliario de la institución educativa y de la residencia** a fin de garantizar la integridad y seguridad de los estudiantes. En el caso de la residencia contemplar la ampliación de la misma a fin de reducir la tugurización actual.
- **Establecer criterios y mecanismos para determinar cuando un alumno de la IE es elegible para vivir en la residencia**. Conformar una comisión encargada de procesar todas las solicitudes y responder a ellas en función de los criterios establecidos.

- **Establecer alianzas** con dependencias del gobierno a nivel central (por ejemplo programa Qali Warma), regional y local (por ejemplo gobiernos regionales y locales) **a fin de garantizar la provisión de una alimentación adecuada** para todos los estudiantes de la residencia en las tres comidas principales (desayuno, almuerzo y comida).

### Participación de los Órganos Intermedios en la implementación de las FAD

Las principales conclusiones del análisis de implementación de las FAD en relación a la participación de los órganos intermedios a nivel regional y local son:

- Especialistas de secundaria de la DRE y UGEL no se encuentran familiarizados con toda la propuesta del MINEDU para la secundaria rural, lo que limita sus posibilidades de apoyar la implementación de las FAD en su región.
- Existe variabilidad entre las diferentes DRE y UGELES respecto a la frecuencia y motivos de las visitas que hacen los especialistas de secundaria de estos órganos intermedios a las FAD.
- La cooperación que brindan los órganos intermedios a las FAD es consecuencia –en gran medida– del esfuerzo de los actores encargados de la gestión de las FAD (p.e. directores, asociación de padres) por convocar a los funcionarios y especialistas de la DRE y/o UGEL para que los apoyen en actividades/acciones específicas.
- Ante la limitada participación de los órganos intermedios en la implementación de las FAD, durante el año 2016 el MINEDU se apoyó en la figura de los Coordinadores de Gestión Regional (CGR). Sin embargo, la continuidad de estos actores no está garantizada.

La experiencia internacional sugiere que el éxito y la sostenibilidad de este tipo de modelos pasan por involucrar a las regiones y comunidades no solo en la implementación sino también en el diseño; por lo tanto, es necesario

desarrollar e implementar estrategias para avanzar en esa dirección. El primer paso tal como ya se ha dicho anteriormente es enmarcar a las FAD dentro de un enfoque territorial que tome en cuenta las particularidades económicas, socio-culturales y geográficas de cada región, permitiendo atender con mayor eficiencia y pertinencia a la población rural. Con eso como punto de partida, se requiere también desarrollar y consolidar procesos de transmisión de ideas desde el nivel central hacia las regiones y localidades. Estos espacios no solo deben servir para fortalecer las capacidades locales sino también para nutrir el diseño de las FAD de las perspectivas y experiencias locales.

\*\*\*

Esta evaluación de diseño e implementación identifica las fortalezas y retos pendientes de las formas de atención diversificada. Si bien en los últimos dos años desde la creación de DISER se han dado avances importantes como la aprobación de los lineamientos de las FAD, los desafíos aún son muchos de cara a la consolidación de estas formas de atención tal como se señala en este informe.

Más allá del balance que se puede hacer respecto a la implementación de estos modelos hasta la fecha, la pregunta que queda pendiente es qué forma(s) de atención se puede llevar a escala en el ámbito rural. Si bien la secundaria en alternancia y la secundaria con residencia estudiantil tienen fortalezas que han sido señaladas en este informe, los retos de tener un alojamiento temporal o residencia para los estudiantes son inmensos (además de ser muy costoso) y es difícil pensar que el Estado pueda asumir muchas IE de este tipo. Más bien, un enfoque territorial claro para las FAD debe favorecer la identificación de aquellos territorios específicos donde estas formas de atención son pertinentes y necesarias.

En el caso de la secundaria tutorial, la verdad es que no pareciera haberse dado a esta forma de atención la oportunidad de demostrar sus fortalezas dado que en los últimos años viene funcionando sin que los tutores hayan sido adecuadamente capacitados y sin recibir completos los materiales educativos,

que son los dos pilares sobre los que se basa esta intervención. Sin embargo, conviene mirar esta opción más de cerca y pensar en maneras de mejorar su diseño e implementación debido a su potencial para ser llevada a escala.

Debe tenerse presente, que la secundaria tutorial en el Perú está inspirada en el modelo de secundaria rural que es una referencia a nivel internacional: el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT). El SAT es una intervención que tiene un diseño simple (ver sección 5 de este informe), que se implementa de forma descentralizada y que ha demostrado tener impacto en los aprendizajes de los estudiantes y en el desarrollo de su responsabilidad social. Se trata además de una intervención costo-efectiva. Las lecciones aprendidas de esta experiencia implementada con éxito en varios países de América Latina, Asia y África constituyen un insumo clave para la revisión de la propuesta de la secundaria tutorial en el Perú.



## BIBLIOGRAFÍA

- CIPPEC (2016) *Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina*, 1a ed, Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2016.
- Consejo Nacional de Educación – CNE (2014). *El Enfoque Territorial y la Gestión Descentralizada de la Educación*. Lima: CNE.
- Consortio San Agustín (2015). *Evaluación de los Centros Rurales de Formación en Alternancia*. Lima: Ministerio de Educación.
- Convenio N.º 028-2014-MINEDU. *Convenio de Cooperación Interinstitucional y entre el Ministerio de Educación y el Centro de Desarrollo y Autogestión*.
- Convenio de Cooperación entre el Ministerio de Educación, la Asociación Civil PRORUAL y la Asociación para el Desarrollo Andino Sostenible Qullana, *Para la Implementación de Dos Redes de Centros Rurales de Formación en Alternancia*. Firmado el 26 de junio, 2003.
- Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio de Educación, la Asociación Civil PRORUAL y la Asociación para el Desarrollo Andino Sostenible Qullana Firmado el 31 de diciembre, 2008.
- Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio de Educación, la Asociación Civil PRORUAL y la Asociación para el Desarrollo Andino Sostenible Qullana Firmado el 29 de diciembre, 2011.
- Convenio Celebrado entre la Unidad de Gestión Educativa Local de Alto Amazonas y el Vicariato Apostólico de Yurimaguas para la dirección, organización y administración de la Institución Educativa Variante

Agropecuaria “Balsapuerto” en el Distrito de Balsapuerto. Firmado el 20 de febrero, 2006.

Convenio Celebrado entre la Unidad de Gestión Educativa Local de Alto Amazonas y el Vicariato Apostólico de Yurimaguas para la dirección, organización y administración del colegio de primaria y secundaria técnica de menores “Misional Goretti” de Lagunas. Firmado el 08 de setiembre, 2009.

Convenio Celebrado entre la Unidad de Gestión Educativa Local de San Lorenzo y el Vicariato Apostólico de Yurimaguas para la dirección, organización y administración de la Institución Educativa del nivel secundario intercultural bilingüe con internado “Yankuám Jintia”, en la ciudad de San Lorenzo, en el distrito de Barranca, provincia del Datem del Maraón. Firmado el 18 de noviembre, 2015.

Cuenca, R., Carrillo, S., De los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. (2016). La Calidad y Equidad de la Educación Secundaria en el Perú. Lima: IEP.

Cueto, S. (2004). Factores Predictivos del Rendimiento Escolar, Deserción e Ingreso a Educación Secundaria en una Muestra de Estudiantes de Zonas Rurales del Perú. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (35).

Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zevallos, A., Sugimaru, C. (2010) De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: Un estudio longitudinal en Puno. Lima, GRADE, CIES 132 pp. Documento de Trabajo 56.

Cueto, S., Benavides, M. y Alcázar, L. (2010). Estudio sectorial de servicios y resultados educativos de educación secundaria en las modalidades de educación presencial, a distancia y en alternancia. Informe final de Investigación. GRADE.

Del Solar (2016). Informe de la educación rural en el Perú.

DISER (2015) Formas de Atención Diversificada. Presentación en Power Point (s/f.)



- DISER (2016) Normas para la creación, funcionamiento, evaluación, permanencia y cierre de la forma de atención diversificada secundaria tutorial de educación básica regular en el ámbito rural.
- DISER (2016). Normas para la creación y funcionamiento de los centros rurales de formación en alternancia del nivel de secundaria de la educación básica regular
- DISER (2016). Normas para la implementación y funcionamiento de la forma de atención diversificada secundaria con residencia estudiantil
- DISER (2016). Línea de Tiempo-FAD Secundaria Tutorial Perú. Presentación en Power Point (s/f.)
- DISER (2016). Línea de Tiempo- Proceso de Construcción del Modelo de Atención de Secundaria Tutorial. Presentación en Power Point (s/f.).
- Kwauk, C. y Perlman Robinson, J. (2016). *Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT. Replanteando la Educación Secundaria Rural en América Latina*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- McEwan, P., Murphy-Graham, E., Torres Iribarra, D., Aguilar, Claudia y Rápalo, R. (2015). Improving Middle School Quality in Poor Countries: Evidence From the Honduran Sistema de Aprendizaje Tutorial. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 37, no. 1: 113–37.
- MINEDU (2015). Informe técnico de los lineamientos para las Formas de Atención Diversificada en el nivel de Educación Secundaria en ámbitos rurales. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- MTPE (2014). Nuestra Contribución: Balance de los avances y retos de la implementación de la Estrategia Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil ENPETI 2012-2021. Lima: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.
- Perfetti, M., Leal, S. y Arango, P. (2001). *Experiencias alternativas para la expansión del acceso a la educación secundaria para los jóvenes en las zonas*

*rurales: el sistema de aprendizaje tutorial (SAT) y el modelo de posprimaria rural de escuela nueva.* Informe Final. Manizales: CRECE (disponible en: <http://www.iadb.org/wmsfiles/products/publications/documents/776338.pdf>)

Resolución de Secretaría General N.º 040-2016-MINEDU. Lineamientos que regulan las Formas de Atención Diversificada en el nivel de Educación Secundaria de la Educación Básica Regular en el ámbito rural.

Resolución de Secretaría General N.º 1624-2014-MINEDU. Lineamientos para la Educación Secundaria en Alternancia.

Saavedra, C. (2014a). Estudio diagnóstico sobre la educación secundaria en la modalidad de internado en zonas rurales y dispersas del Perú. Informe general diseño del estudio. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Saavedra, C. (2014b). Estudio de la Línea Base de la Forma de Atención de Educación Secundaria Tutorial. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Schofield, J. y Sausman, C. (2004). Symposium on implementing public policy: learning from theory and practice. *Public Administration* 82 (2): 235-248.

Semilla (2016). Informe final de la primera fase de intervención. Lima: Semilla.

Uccelli, F., Montero, C., Remy, M. y De Belaunde, C. (2015). Estudio sobre Oferta y Demanda de Educación Secundaria Rural y Periurbana en Perú. Lima: IEP.

## **Anexo 1**

### **Información adicional sobre instrumentos y selección de actores en las IE**

#### **1.1 Principales temas tratados en las guías de entrevista.**

##### *Guías de entrevista para el director y docentes*

Contexto sobre la FAD

Funcionamiento y organización

Infraestructura y mobiliario

Selección y capacitación de los docentes y el director

Propuesta pedagógica

Sobre las visitas de monitoreo de los CGR

Relaciones entre actores

Expectativas sobre los alumnos

Balance/ reflexión final

##### *Guía de entrevista para estudiantes*

Percepción modelo

Clases y visitas (desarrollo de clases durante fase presencial, alternancia)

Proyectos productivos

Alojamiento

Expectativas

Balance/ reflexión final y dinámica con tarjetas

##### *Guía de entrevista para padres de familia*

Percepción modelo

Funcionamiento

Participación de padres de familia  
Expectativas sobre los alumnos  
Balance/ reflexión final

***Guía de entrevista para líderes de la comunidad***

Contexto localidad  
La FAD en la localidad  
Expectativas sobre los alumnos  
Balance/ reflexión final

***Guía de entrevista para personal de servicio de mantenimiento y cocina***

Formación y experiencia laboral  
Selección y capacitación  
Funciones  
Relación con otros actores  
Balance/ reflexión

***Guía de entrevista CGR***

Información personal  
Situación secundaria rural y formas de atención diversificada (FAD)  
Contexto del coordinador de gestión educativa rural  
Funciones del coordinador de gestión educativa  
Expectativas sobre los alumnos  
Balance/ reflexión final

***Guía de entrevista Especialista UGEL/ DRE***

Información personal  
Situación secundaria rural y formas de atención diversificada (FAD)  
Sobre relación ugel/ dre con las formas de atención diversificada (FAD)  
Expectativas sobre los alumnos  
Balance/ reflexión final

**Guías solo para CRFA:*****Guía de entrevista para el comité gestor CRFA***

Percepción modelo

Contexto

Funciones del comité gestor

Infraestructura y mobiliario

Sobre las visitas de los CGR

Relación con otros actores

Expectativas sobre los alumnos

Balance/ reflexión final

***Guía de entrevista al profesional encargado del proyecto productivo***

Formación y experiencia profesional/laboral

Selección y capacitación

Funciones (incluyendo el proyecto productivo/ plan de negocio)

Relación y funciones de otros actores

Percepciones sobre los CRFAS.

**Guías solo para Secundaria Tutorial:*****Guía de entrevista para el gestor comunitario***

Contexto localidad

Secundaria tutorial en la localidad

Selección y capacitación del gestor comunitario

Funciones

Relaciones con otros actores de la secundaria tutorial y de la localidad

Expectativas sobre los alumnos

Balance/ reflexión final

## **Guías solo para Internados:**

### ***Guía de entrevista para el coordinador del internado***

Percepción modelo secundaria con internado

Funcionamiento y organización de la secundaria con internado

Infraestructura y mobiliario del internado

Funciones coordinador internado

Selección y capacitación personal internado

Propuesta pedagógica del internado: nivelación y reforzamiento, materiales educativos y cierre gestión pedagógica.

Alimentación y bienestar en internado

Sobre las visitas de monitoreo de los CGR

Relación con otros actores en secundaria con internado

Expectativas sobre los alumnos

Balance/ reflexión final

### ***Guía de entrevista al promotor de bienestar***

Percepción modelo secundaria con internado

Selección y capacitación promotor de bienestar

Funciones del promotor de bienestar

Infraestructura y mobiliario del internado

Bienestar en la residencia estudiantil

Relación con otros actores (fortalezas, debilidades, recomendaciones)

Expectativas sobre los alumnos

Balance/ reflexión final

## **1.2 Criterios adicionales para la selección de actores entrevistados al interior de las IE**

Si bien la selección de estos actores responde a su relación y vinculación con las instituciones educativas visitadas, se han considerado criterios adicionales de selección en aquellos casos donde las características de los actores pueden

ser muy diversas como puede ser en el caso de docentes, estudiantes y padres de familia. Estos criterios se presentan a continuación:

**Docentes:** Se aplicaron entrevistas grupales con los docentes. A estas entrevistas se invitaron a un docente por cada área o curso principal (matemáticas, comunicación, tutores).

**Estudiantes:** Se trabajó de manera grupal con alumnos de 4to y 5to de secundaria, ya que se trata de alumnos que han tenido mayor tiempo dentro de la institución y, al estar a puertas de terminar la educación secundaria, pueden brindar información acerca de las expectativas que tienen al egresar de dichas instituciones. Por institución educativa se seleccionó a 6 participantes de los cuales 3 eran hombres y 3 mujeres. Los estudiantes seleccionados debían tener un rendimiento promedio en la IE de acuerdo a lo reportado por sus docentes (no ser ni los mejores de la clase ni los peores).

**Padres de familia:** En el caso de los padres de familia, se buscó seguir los mismos criterios establecidos que para los estudiantes. Es decir, se trabajó con padres de estudiantes de rendimiento promedio que se encontraban en 4to y 5to de secundaria. Se invitó a 3 padres/madres de hombres y 3 padres/madres de mujeres. Estos criterios se utilizaron para las entrevistas grupales en el caso del trabajo de campo en CRFA y Secundaria Tutorial, sin embargo, para el caso de Secundarias con Residencia Estudiantil se realizaron entrevistas individuales debido a la lejanía de los hogares de las familias de los estudiantes (al vivir tan lejos de la IE, no funcionaba invitar a los padres a una sesión grupal como en el caso de las otras FAD).

**Anexo 2: Información adicional sobre distancia a la que viven los estudiantes de las IE**

**CRFA: Información del tiempo y medio de transporte utilizado por los estudiantes para llegar al CRFA.**  
**Además se indica si regresa a su hogar durante la fase presencial.**

	CRFA1		CRFA2		CRFA3		CRFA4		CRFA5		CRFA6		CRFA7		CRFA8		CRFA9		CRFA10	
	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa
E1	40' auto + 45' combi	X	45' a pie	)	30' a pie + 90' auto	)	120' a pie + 120' auto	)	10' bus + 20' a pie	)	60' a pie + 30' moto + 40' auto	)	45' moto	X	60' bole	X	100' a pie + 90' peque	X	240' peque	)
E2	10' combi	X	30' a pie	)	150' combi	X	5' a pie + 45' bus	)	15' a pie	)	60' auto	)	120' moto + 10' a pie	X	5' a pie	X	60' peque	X	60' a pie	)
E3	30' a pie + 35' auto	X	30' a pie	)	210' a pie + 45' auto	)	ND auto + 15' mototaxi	)	20' bus	)	120' a pie + 60' auto	)	60' auto + 40' moto	X	10' a pie	)	30' peque	)	240' peque	)
E4	5' a pie + 10' combi	X	60' a pie	)	5' a pie + 9' auto	)	60' a pie + 60' auto + 5' mototaxi	)	5' a pie	)	180' auto + 30' a pie	)	10' a pie + 60' auto	)	5' a pie	X	5' a pie	)	140' peque	)
E5	120' a pie	X	45' a pie	)	90' moto + 45' auto	)	10' a pie + 45' auto + 3' mototaxi	)	25' a pie	)	60' moto + 15' auto	)	30' a pie + 30' moto + 20' auto	X	90' bole	X	45' peque	X	peque + 15' a pie	)
E6	120' a pie	X	40' a pie	)	20' a pie	)		)	10' colectivo + 45' a pie	)	120' bus + 240' a pie	)	3' moto	X	5' a pie	)	10' a pie	X		)



### Secundaria Tutorial: Información del tiempo (en minutos) y medio de transporte utilizado por los estudiantes para llegar al núcleo

	ST1	ST2	ST3	ST4	ST5
E1	75' a pie	10' a pie	90' a pie	5' a pie	10' a pie
E2	30' a pie	15' a pie	60' a pie	30' a pie	5' a pie
E3	30' moto	15' a pie	120' a pie	20' a pie	5' a pie
E4	3' auto + 2' a pie	15' a pie	150' a pie	8' a pie	
E5	40' a pie	5' a pie	60' a pie	10' a pie	
E6	90' a pie	5' a pie	45' a pie	90' a pie	
E7		15' a pie			

### Secundaria con Residencia Estudiantil: Información del tiempo y medio de transporte utilizado por los estudiantes para llegar a la SRE. Además se indica frecuencia de retorno a su hogar (donde están sus padres)

	SRE1		SRE2		SRE3		SRE4		SRE5	
	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa	Distancia	Regresa
E1	60' a pie	1 vez c/2 semanas	1.5 d bote	vacaciones	8 h bote	vacaciones	5.5 h ND	vacaciones	2 d a pie	vacaciones
E2	90' a pie	1 vez c/2 semanas	4 d peque peque + 4' mototaxi	vacaciones	2 d bote	vacaciones	120' ND	1 vez c/2 semanas	4 h chalupa	vacaciones
E3	60' a pie	1 vez c/2 semanas	2 d ND + 15' a pie	dos veces al año	2 d bote	vacaciones	30' colectivo + 5' a pie	todos FDS	3 h chalupa + 10' peque peque	vacaciones
E4	60' a pie	1 vez c/2 semanas	1 d peque peque + 3' mototaxi	dos veces al año	3 h bote	vacaciones	3 h auto	vacaciones	9 h auto	vacaciones
E5	60' a pie	1 vez c/2 semanas	120' ND + 5' a pie	dos veces al año	3 h bote	vacaciones	20' ND	todos FDS	60' peque peque + 5 h chalupa + 2 h auto	vacaciones
E6			10 h bote	dos veces al año	5 h peque peque	vacaciones	20' ND	todos FDS	3 h moto	vacaciones



## Secundaria Tutorial

		ST1	ST2	ST3	ST4	ST5
D1	Profesión	Docente Inicial	Docente Biología y química	Docente Biología y química	Ingeniero Zootecnia	Docente matemática y agropecuaria
	Docente área	CTA	CTA	CTAyEPT	CTA	CTAyEPT
	Experiencia docente	7 años	4 años	16 años 6 meses	1 año 4 meses	10 años 5 meses
	Experiencia esa IE	6 meses	7 meses	1 año 7 meses	4 meses	1 año 1 mes
	Tipo contrato	ODS	ODS	ODS	ODS	ODS
D2	Profesión	Docente CCSS e Historia	Docente CCSS	Docente CCSS e Historia	Docente CCSS e Historia	Docente primaria
	Docente área	HGE	HGE	HGE	HGE	HGE, PFRH y FCC
	Experiencia docente	10 años 9 meses	11 años 3 meses	8 años	8 años 2 meses	22 años 10 meses
	Experiencia esa IE	2 años 1 mes	7 meses	7 meses	6 meses	1 año 6 meses
	Tipo contrato	ODS	ODS	ODS	ODS	ODS
D3	Profesión	Docente Lengua y literatura	Docente Comunicación	Docente Lengua y literatura	Docente español y literatura	Docente Computación e informática
	Docente área	Comunicación	Comunicación	Comunicación	Comunicación	Comunicación, arte y educación física
	Experiencia docente	8 años 8 meses	10 años 8 meses	17 años 6 meses	5 años 10 meses	6 años
	Experiencia esa IE	6 meses	7 meses	1 año 7 meses	7 meses	6 meses
	Tipo contrato	ODS	ODS	ODS	ODS	ODS
D4	Profesión	Docente Matemática	Docente Matemática	Docente Matemática	Docente Matemática y física	
	Docente área	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	
	Experiencia docente	10 años	14 años 6 meses	15 años 7 meses	12 años 6 meses	
	Experiencia esa IE	6 meses	7 meses	6 meses	6 meses	
	Tipo contrato	ODS	ODS	ODS	ODS	

## Secundaria con Residencia Estudiantil

		SRE1	SRE2	SRE3	SRE4	SRE5
D1	Profesión	Contabilidad	Docente Matemática	Docente Matemática - Física	Docente CTA	Docente Biología y química
	Docente área	CTA	Matemática	Matemática y CTA	CTA	CTA
	Experiencia docente	1 año 10 meses	9 años 10 meses	3 año 6 meses	5 años 5 meses	15 años 6 meses
	Experiencia esa IE	10 meses	4 años 10 meses	1 años 8 meses	5 años 5 meses	15 años 6 meses
	Tipo contrato	ODS	Nombrado	ODS	ODS	Nombrado
D2	Profesión	Docente Historia y Geografía	Docente Historia y Geografía	Docente	Docente Historia y Geografía	Docente
	Docente área	HGE	HGE	HGE	HGE	PFRH, tutoría y educación física
	Experiencia docente	10 años	14 años 10 meses	1 año 7 meses	5 años	5 años
	Experiencia esa IE	1 año	14 años 10 meses	1 año 7 meses	4 años	4 años
	Tipo contrato	ODS	Nombrado	ODS	ODS	ODS
D3	Profesión	Docente Lengua y literatura	Docente Comunicación	Docente Lengua y literatura	Comunicación	Docente Comunicación
	Docente área	Comunicación, PFRH y EPT	Comunicación	Comunicación y PFRH	Comunicación y EPT	Comunicación, PFRH y tutoría
	Experiencia docente	7 años 3 meses	9 años 10 meses	9 años 7 meses	10 años	1 años 10 meses
	Experiencia esa IE	2 años	10 meses	6 años 7 meses	1 año	1 años 10 meses
	Tipo contrato	ODS	ODS	Nombrado	ODS	ODS
D4	Profesión	Docente Computación e informática	Docente Matemática	Docente ciencias naturales	Administración y turismo	Docente Matemática
	Docente área	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática, HGE y PFRH
	Experiencia docente	2 años	15 años 5 meses	5 años 8 meses	2 años	9 años 8 meses
	Experiencia esa IE	1 año	2 años 4 meses	3 años 8 meses	8 meses	8 meses
	Tipo contrato	ODS	ODS	CAS	ODS	ODS

### Anexo 4: Información adicional sobre las visitas a las FAD según órgano intermedio (DRE/UGEL)

	¿Visitan FAD?	Frecuencia	Motivos Visita	Motivo No Visita
<b>DRE Amazonas</b>	NO			DISER y UGEL son encargados de realizar las visitas.
UGEL 1	NO			Falta de presupuesto. Recién van a salir.
UGEL 2	SÍ	Hace un mes	Monitorear el cumplimiento de horas de los docentes	
<b>DRE Apurímac 1</b>	NO			Foco de atención son las EBR.
<b>DRE Apurímac 2</b>	NO			Monitorea a la UGEL
UGEL 3	SÍ	3 veces al año	Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica.	
UGEL 4	NO		Poco presupuesto	
<b>DRE Cusco</b>	SÍ	2 veces al año	Solo si cuando salen a supervisar a la UGEL, hay alguna FAD en el camino. Brindar acompañamiento en el proceso pedagógico.	
UGEL 5	SÍ	2 veces a la semana	Va seguido porque el CRFA está cerca.	
UGEL 6	NO			No hay presupuesto
UGEL 7	SÍ	2 veces al año	Monitorear el cumplimiento de horas de los docentes	
<b>DRE Huancavelica</b>	NO			Recién va a visitar, tiene en el cargo 3 semanas.
UGEL 8	SÍ	1 vez	Solo fue a un CRFA porque no hay especialistas para cubrir el monitoreo.	
<b>DRE Junín 1</b>	NO			No le han solicitado que haga el monitoreo. No hay presupuesto.
<b>DRE Junín 2</b>	SÍ	Cada 2 meses	Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica.	
UGEL 9	SÍ	2 veces	Asegurarse del funcionamiento del núcleo	
<b>DRE Loreto</b>	SÍ	1 vez al año	No hay facilidad para llegar a la IE, son lejanas. Hay poco presupuesto. Verificar si se está usando el presupuesto asignado para una actividad específica.	
UGEL 10	SÍ	ND	Funcionamiento del CRFA	
UGEL 11	SÍ	2 veces al año	Designa a alguien para la visita.	
UGEL 12	SÍ	2 veces	Supervisar, evaluar y capacitar	
UGEL 13	NO			Los encargados del monitoreo es el AGP
<b>DRE Pasco</b>	SÍ	1 visita	Monitoreo al personal de la IE. No está considerado dentro del Plan de Monitoreo Regional	
UGEL 14	SÍ	1 vez	Monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica.	

Fuente: elaboración propia.

## Anexo 5. Información adicional sobre participación de otros actores del sector público y privado en la implementación de las FAD

**Cuadro 1**  
**Relación de las FAD con otros actores**

	Posta	GR	Municipio provincial / distrital	ONG	Iglesia	Otras Instituciones Educativas de la zona	Empresa privada / personas naturales	Otros actores/ organizaciones sector público
CRFA 1	S		M				C	C
CRFA 2	S, C	M	I				M	I, C
CRFA 3	S, C	M	M, C		C			C
CRFA 4	C	I	I, C				M, C	C
CRFA 5	C	I	C				M, C	C
CRFA 6	C	I	M, C			I	C	M
CRFA 7	S		M				C	
CRFA 8	S	A	A					
CRFA 9	S		A	C				
CRFA 10	C							
ST 1	S		I, M			I, M		
ST 2	C		M			I, M		
ST 3	S			M		M		
ST 4	C					M	M	
ST 5	S, C			M		M		
SRE 1	S	A	A, I	M	M		C	
SRE 2	S, C	A	A, I					C
SRE 3	S, C	A		C			C	C
SRE 4	S, C							C
SRE 5	C						M	

S: Salud, A: Alimentación, I: Infraestructura, M: Mobiliario/equipamiento, C: Charlas y actividades académicas. No se considera en ONG y/o Iglesia a las organizaciones que tienen convenio con la IE. En otros actores/ organizaciones sector público se considera CETPROs, FONCODES, MINAGRI; no se considera DISER, ni MINEDU.





**FORGE**

FORTALECIMIENTO  
DE LA GESTIÓN DE LA  
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

 GRADE