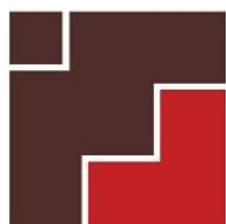


**EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y PROCESO
DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE
JORNADA ESCOLAR COMPLETA (JEC)
PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA A
NIVEL NACIONAL**

LORENA ALCÁZAR



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 Y PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE JORNADA ESCOLAR COMPLETA (JEC) PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA A NIVEL NACIONAL

Informe final: Proyecto FORGE

Lima, Abril 2016

Autoras: Lorena Alcázar con el apoyo de Emilio Legonía

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

Lista de Acrónimos

AGE: Acompañante de Gestión Educativa
ATE: Asesor Técnico Especializado (de Matemática o Letras)
ATI: Atención Tutorial Integral
CTA: Ciencia, Tecnología y Ambiente
CAS: Contrato Administrativo de Servicios
CIST: Coordinador de Innovación y Soporte Pedagógico
COAR: Colegios de Alto Rendimiento
CdD: Compromisos de Desempeño
CP: Coordinador Pedagógico (de Ciencias o Letras)
CR: Coordinador Regional
CT: Coordinador de Tutoría
DIGEDD: Dirección de Desarrollo Docente
EBR: Dirección de Educación Básica Regular
DES: Dirección de Educación Secundaria
DESP: Dirección de Educación Superior Pedagógica
DGI: Dirección de Gestión Institucional (de la DRE)
DGP: Dirección de Gestión Pedagógica (de la DRE)
DITE: Dirección de Innovación Tecnológica en Educación
DIGEC: Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar
DIGEDIE: Dirección General de Desarrollo de Instituciones Educativas
DIGETE: Dirección General de Tecnologías Educativas
DITE: Dirección General de Tecnologías Educativas
DRE: Dirección Regional de Educación
EPT: Educación para el Trabajo
SP: Soporte Pedagógico
IE/IE: Institución/es Educativa/s
JEC: Jornada Escolar Completa
MINEDU: Ministerio de Educación
PNI: Plan Nacional de Inglés
PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
OTIC: Oficina de Tecnologías de la Información y Comunicación
ROF: Reglamento de Organización, Funcionamiento
SPE: Secretaría de Planificación Estratégica
TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación
UGEL: Unidad de Gestión Educativa Local
UFD: Unidad de Financiamiento por Desempeño
SUM: Sala de Uso Múltiple
SCR: Sub-Coordinador Regional

RESUMEN EJECUTIVO	6
I. INTRODUCCIÓN	11
II. ANTECEDENTES	12
EXPERIENCIA INTERNACIONAL SOBRE LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA	12
LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA EN PERÚ	16
III. METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN	20
IV. EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL MODELO DE LA JEC	23
LA INTERVENCIÓN.....	23
IDENTIFICACIÓN DE IE DE SECUNDARIA BENEFICIARIAS DE LAS JEC	25
Focalización 2015	25
Focalización 2016	27
ASPECTOS ORGANIZACIONALES DE LA JEC	30
PLATAFORMA WEB DE LA JEC: SESIONES DE APRENDIZAJE	41
LA ATENCIÓN TUTORIAL INTEGRAL-ATI	42
SOPORTE: FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES.....	42
MONITOREO Y EVALUACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA JEC.....	44
V. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACION DEL COMPONENTE PEDAGÓGICO.....	47
Presencia de nuevos actores y roles pedagógicos en las IE	49
Enfoque por Competencias y Sesiones de Aprendizaje JEC.....	54
Reforzamiento pedagógico en la JEC.....	60
Educación Para el Trabajo-EPT.....	66
Atención Tutorial Integral.....	66
VI. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACION DEL COMPONENTE DE GESTIÓN	72
Rol de las DRE y UGEL.....	72
Los Coordinadores Regionales.....	73
Gestión de la alimentación	77
Gestión de espacios.....	81
Gestión de los recursos humanos.....	84
Ampliación del horario	88
Los Acompañantes de Gestión Educativa (AGE)	90
Roles y liderazgo pedagógico del director.....	93
VII. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACION DEL COMPONENTE DE SOPORTE	97
Fortalecimiento de capacidades	97
Infraestructura.....	110
VIII. RESULTADOS DE MONITOREO A LAS IE JEC DESDE EL MINEDU Y DESDE EL PRESENTE ESTUDIO.....	115
IX. SOSTENIBILIDAD	121
X. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	124
COMPONENTE PEDAGÓGICO: AVANCES, DIFICULTADES Y RECOMENDACIONES ..	124

Avances en el Componente Pedagógico	125
Dificultades en el Componente Pedagógico.....	126
Recomendaciones para el componente pedagógico del modelo JEC.....	128
COMPONENTE DE GESTIÓN: AVANCES, DIFICULTADES Y RECOMENDACIONES	129
Avances en el Componente de Gestión	129
Dificultades en el Componente de Gestión	130
Recomendaciones para el componente de gestión del modelo JEC.....	134
COMPONENTE DE SOPORTE: AVANCES, DIFICULTADES Y RECOMENDACIONES ...	135
Avances en el Componente de Soporte.....	135
Dificultades en el Componente de Soporte	136
Recomendaciones para el Componente de Soporte del modelo JEC.....	139

RESUMEN EJECUTIVO

Este documento presente los hallazgos de la evaluación cualitativa del diseño y la implementación de la Jornada Escolar Completa-JEC. El objetivo del estudio es proporcionar información útil, identificando cuellos de botella y espacios de mejora para incrementar la eficiencia y eficacia de la intervención. El análisis fue realizado a partir de entrevistas realizadas a funcionarios del MINEDU, las DRE, las UGEL y miembros de la comunidad educativa, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y otros, pertenecientes a una sub-muestra de 20 instituciones educativas (IE) de seis regiones del país: La Libertad y Lima para la costa, Huancavelica y Huánuco para la sierra y Amazonas y San Martín para la selva. Revisando, además, normativa y literatura vinculadas al tema de la JEC en secundaria.

Si bien a nivel internacional existe una amplia literatura sobre los efectos de la ampliación de la jornada escolar, se debe tener en cuenta que la diversidad que se observa en las estrategias de este tipo y en su implementación en la práctica, llevan a que los efectos logrados sean heterogéneos dependiendo del contexto en el que se implementen. En Perú, la implementación de este modelo de servicios educativos se realiza a partir del 2015, inicialmente se interviene en 1,000 IE repartidas en todas las regiones del país con una expansión de 403 IE adicionales el 2016. En el 2015, se benefició a 345,300 estudiantes de secundaria que representan el 18.4% de la matrícula de instituciones educativas públicas.

La metodología utilizada para la evaluación del diseño y proceso de implementación de la JEC es principalmente cualitativa e incluye revisión de literatura, documentos oficiales e información del monitoreo de la Dirección de Educación Secundaria-DES; entrevistas a funcionarios responsables de la JEC del MINEDU, la DRE y la UGEL, así como directores, docentes y coordinadores de IE de la muestra; grupos focales con estudiantes y padres de familia; observación del desarrollo de la jornada escolar y de la funcionalidad de la infraestructura, mobiliario y recursos educativos (tecnologías).

Respecto al diseño de la intervención, se ha encontrado que el modelo JEC es básicamente centralizado (en el MINEDU) pero con permanente coordinación a nivel regional con las DRE y a nivel local con las UGEL. La JEC implica la extensión de la jornada escolar en secundaria de 35 a 45 horas semanales y la reorganización de la escuela (incorporando nuevos actores y dando nuevas funciones a los antiguos) y la reestructuración de procesos pedagógicos, de gestión y del uso de los recursos para aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje en la escuela. Se tiene entonces como primera apreciación que no se trata de extender la jornada bajo la lógica de “más de lo mismo” sino que se busca reformar el modelo educativo de la secundaria.

Por el lado de la implementación, se trata también de llevar a la escuela secundaria cambios en casi todos sus componentes. Como se verá a continuación, algunos de estos cambios se vienen logrando de manera bastante positiva, otros se vienen implementando de manera muy incipiente aun principalmente debido a lo nuevo y apresurado del proceso, y algunos otros enfrentan problemas que requieren además de maduración modificaciones. En todo caso, se considera que los logros son importantes y que el modelo está bastante aceptado por la mayoría de los actores involucrados.

El modelo JEC se estructura en tres componentes: pedagógico, de gestión y soporte. El componente pedagógico, además de incluir la ampliación del tiempo de permanencia en las IE, busca mejorar las áreas curriculares y el plan de estudios mediante dos ejes de intervención: acompañamiento al estudiante mediante tutorías con los docentes, apoyo a los docentes para que desarrollen herramientas pedagógicas. El componente de gestión busca mejorar los procesos básicos de gestión mediante tres ejes de intervención: (i) gestión del desarrollo pedagógico, (ii) dirección y liderazgo, y (iii) promoción de la convivencia y la participación. El componente de soporte busca fortalecer las capacidades de los miembros de la escuela mediante la formación y acompañamiento y pretende ampliar y reconfigurar la infraestructura, mobiliario y equipamiento.

La evaluación del componente pedagógico encontró que el modelo de sesiones de aprendizaje para las áreas curriculares priorizadas del portal web ha sido una herramienta sumamente útil para los docentes. El reforzamiento pedagógico para la prueba ECE es considerado lo de mayor utilidad, pero se considera que debe ser ampliado a más grados y a lo largo del año escolar. La comunidad educativa muestra una actitud positiva ante las tutorías grupales y el psicólogo es el personaje más valorado por su aporte a la convivencia escolar y el desarrollo personal y social de los estudiantes. Gran número de docentes no está familiarizado con el enfoque por competencia, lo que genera que lo desarrollen de manera incompleta y consideran que puede haber falta contenidos temáticos útiles para la admisión de los estudiantes en las universidades. La planificación de las sesiones de clase y las nuevas formas de evaluación del aprendizaje de los alumnos viene generando dificultades en los docentes. El reforzamiento pedagógico de docentes a estudiantes no está funcionando como se espera y busca. La larga extensión de las sesiones de aprendizaje, las dificultades de aprendizaje de los alumnos y el lento avance de las unidades temáticas dejan sin tiempo para el reforzamiento a docentes.

La evaluación del componente de gestión ha encontrado que un actor clave para la implementación de la JEC es el Coordinador Regional y Sub Coordinador Regional. Es valioso en particular el hecho de que residan en la región y poder interactuar con las IE a su cargo, lo cual facilita y asegura el acompañamiento permanente y la recolección de información para el monitoreo. La valoración del AGE es positiva, en particular en cuanto a su trabajo de los temas de liderazgo, dotación de herramientas pedagógicas, el acompañamiento y la generación de instrumentos de gestión. Uno de los principales cuellos de botella es la falta de involucramiento de la DRE y la UGEL en términos de la gestión de requerimientos y actividades correspondientes a la JEC. Frente a este problema, los Coordinadores Regionales han sido claves en el acompañamiento para que cumplan sus funciones vinculadas a JEC. Además, se ha generado una respuesta pertinente a través del uso de los Compromisos de Desempeño para asegurar el logro de resultados con la implementación de la JEC.

La gestión de los alimentos es uno de los temas más álgidos y ha presentado dificultades de manera diferenciada en cada escuela, dependiendo de los factores contextuales de cada caso. El avance de la gestión de las aulas funcionales es mínimo, restringiéndose a las aulas de inglés y CTA. El diseño de la JEC respecto a las aulas funcionales no considera la carencia de infraestructura, siendo uno de los principales problemas la falta de aulas suficiente para la reorganización del espacio.

El liderazgo pedagógico de los directores se da de manera diferenciada en las IE y esto cambia mucho el sistema de relaciones entre los miembros de la misma. Los directores están teniendo dificultad para planificar y organizar de manera estructurada todos los elementos que compete a la JEC, dada la envergadura del modelo y su carácter incipiente. Esto se debería a la falta de confianza, capacidad organizativa y experiencia para saber desprenderse y designar funciones y roles a los nuevos miembros de la escuela creados para darle soporte.

Respecto a la evaluación del componente de soporte, un avance importante han sido las capacitaciones, particularmente el diplomado para directores encargados y coordinadores. Sin embargo, no ha contribuido mucho en el mejor entendimiento de la función y naturaleza de procesos como el monitoreo/acompañamiento pedagógico (distinto a cómo se realizaba antes); y en ese sentido, para aclarar la metodología y herramientas que deben utilizar para realizarlo.

La estrategia de transmisión de conocimiento “en cascada” del director y coordinadores a docentes ha sido esencial para el avance de la implementación de la JEC; no obstante, ha tenido algunas limitaciones para que el mensaje y el contenido de los temas lleguen como se esperaba desde el AGE, que imparte el diplomado, hasta los docentes. Al parecer los intermediarios de estos contenidos, es decir el director y los coordinadores, no estarían recibiendo ni brindando la información claramente o como se esperaría.

Pese a lo anterior, el rol del AGE en la capacitación (como principal responsable del diplomado) y el acompañamiento en gestión educativa ha sido central. El trabajo colegiado ha recibido una respuesta positiva de parte de coordinadores y docentes. La institucionalización de este espacio permite un diálogo constante entre docentes del área, facilita la planificación y resolución de situaciones pedagógicas específicas, y mejorar las relaciones laborales entre docentes. Los coordinadores regionales han jugado un rol central en la dotación de comedores, empujando la organización y articulación de esfuerzos entre la comunidad educativa y las instancias de gobierno sub-nacional para que estos últimos proporcionen infraestructura a varias IE incluyan en sus presupuestos financiamiento de futuros comedores. El espacio más demandado en todas las IE es un comedor con el tamaño, las dimensiones, las condiciones y el mobiliario adecuado que permita acoger a la mayor cantidad de estudiantes para que consuman sus alimentos.

El diplomado está dirigido a directores y coordinadores que ocupan el cargo durante un año y su continuidad en el mismo cargo es incierta (depende de su deseo de continuar o su reelección en asamblea). Esto genera riesgos de perder de un año a otro los conocimientos adquiridos por directores y coordinadores que asistieron al diplomado durante el 2015. Los docentes contratados no pueden participar de espacios de inter-aprendizaje y trabajo colegiado por que la norma no les reconoce pecuniariamente las horas que se deben invertir en estas actividades.

Algunos de los principales problemas con las aulas funcionales son: (i) la falta de comprensión de la lógica de la organización de las aulas funcionales, en el sentido de asignar un aula por una o dos áreas curriculares, (ii) la variedad de tamaños de las aulas dentro de una misma IE y la no correspondencia entre el número de carpetas y la cantidad de estudiantes que van permutando y pueden alcanzar en un aula, y (iii) la falta de salones suficientes para implementar este esquema de organización de la IE. La distribución de “módulos prefabricados” (aulas por reposición, sala de tópico psicopedagógico, sala de uso múltiple (SUM) o sala de docentes) como infraestructura complementaria para las IE ha sido lenta. Hasta agosto del 2015 no se habían

distribuido ningún módulo prefabricado. Para inicios del año 2016, se tiene previsto instalar los módulos en las IE JEC Costa.

La situación del mobiliario de las IE es sumamente precaria, se encuentra deteriorado, desgastado y, para algunas IE, hasta estropeado (o roto), lo cual lo hace inservible. Con la JEC hay mayor desgaste del mobiliario de las aulas como consecuencia de la falta de cuidado y mayor maltrato del mobiliario por la falta de apropiación de este por parte de los estudiantes ante su falta de pertenencia exclusiva a un aula durante el año. Respecto al equipamiento, todas las IE han recibido laptops para las clases de inglés. Sin embargo, esta repartición no siempre ha sido proporcional a la población de estudiantes de las IE.

El balance general de la evaluación del primer año de la Jornada Escolar Completa es positivo, sin embargo, hay elementos del diseño y de implementación que son necesarios modificar y fortalecer. Hasta el momento, la JEC está logrando cambios en las escuelas, pero estos aún no son significativos. Dentro de la muestra de las escuelas visitadas, la mayor parte de sus miembros vienen siendo receptivos con las nuevas propuestas pedagógicas (énfasis en tutoría, por ejemplo), de gestión (bases democráticas en toma de decisiones, por ejemplo) y de soporte (capacitación, diplomado o acompañamiento, por ejemplo). Es decir que, desde el docente hasta el director, pasando por coordinadores y psicólogo, se tiene la intención de implementar los nuevos lineamientos, actividades y estrategias que plantea la JEC. Ello, a pesar de que la estrategia cambia algunos principios o elementos dentro de la escuela, como: la movilización de estudiantes y docentes de un aula a otra, la aplicación de sesiones de aprendizaje con un nuevo enfoque, el cumplimiento con la retroalimentación entre los docentes, el ajuste y armonización de criterios de enseñanza para mejorar las estrategias pedagógicas, entre otros importantes y que representan un primer paso para una real mejora del servicio de secundaria.

Sin embargo, estos cambios se enfrentan principalmente a dos tipos de dificultades. Un primer tipo que llamaremos elementales y otro que llamaremos complejas. Las primeras, comprendemos, se podrán ir resolviendo con el tiempo, mientras que las segundas dependen de cambios más estructurales. Respecto a las dificultades elementales, éstas tienen que ver con que los miembros de la escuela aún no han interiorizados las dinámicas que demanda la JEC, porque recién vienen adaptándose a ellas con las capacitaciones que vienen recibiendo. Así, por ejemplo, los directores vienen teniendo dificultades para delegar funciones o responsabilidades y los docentes para planificar sus clases. Igualmente, otra dificultad elemental es la gestión de la alimentación, la cual parece ser la que tiene más eco entre las dificultades de las escuelas con la implementación JEC, pero es la que viene solucionándose con diferentes estrategias locales. Estos problemas elementales, si bien pueden plantearse como más sencillos, no deben descuidarse y deben ser atendidos con rigurosidad.

Por otro lado, tenemos a las dificultades más complejas de resolver porque tienen que ver con factores más estructurales al sistema educativo. A estas dificultades debe dárseles prioridad, porque de su resolución dependerá mucho el éxito o fracaso que pueda tener la JEC. Entre estas dificultades tenemos principalmente, la articulación entre direcciones dentro del MINEDU para llevar adelante las políticas que se propone, como con el PRONIED e instancias sub-nacionales, como las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa (UGEL), lo cual genera un desfase que dificulta el avance de la JEC. Así también, las competencias de los directores y docentes no logran las mejoras necesaria con solo con el soporte que brinda la JEC (capacitaciones y acompañamiento), sino que requieren de mayores cambios y reformas de la educación superior en educación, con políticas enfocadas en las instituciones superiores para

que estas brinden servicios de calidad orientados al nuevo enfoque por competencia y la gestión de la escuela, y exijan mejores desempeños de los estudiantes de pregrado en educación. Adicionalmente, se requiere de cambios y reformas más profundas del componente pedagógico que incluya en particular el fortalecimiento de la capacitación y acompañamiento a los docentes y equipo directivo y del monitoreo y evaluación de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

I. INTRODUCCIÓN

En el 2013, el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el Departamento de Relaciones Exteriores, Comercio y Desarrollo (DFATD) del Gobierno de Canadá suscribieron un Acuerdo de Contribución para que el primero pueda implementar el Proyecto “Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú” -en adelante, proyecto FORGE. Una línea de trabajo del proyecto FORGE es el apoyo a la Secretaría de Planificación Estratégica (SPE) del Ministerio de Educación (MINEDU) para mejorar los procesos de recolección y procesamiento de datos, así como la difusión y promoción del buen uso de los mismos. Ello supone apoyo en el diseño y análisis de evaluaciones de impacto y desempeño de las intervenciones implementadas por MINEDU. Entre las intervenciones priorizadas esta la Jornada Escolar Completa en Secundaria (en adelante JEC) evaluada en el presente documento. La JEC se implementa en paralelo con la intervención para fortalecer las competencias del idioma inglés de los alumnos de secundaria, por lo que las evaluaciones de estas dos estrategias se han realizado en paralelo y de manera estrechamente coordinada.

La JEC consiste en el desarrollo de una reorganización de la escuela secundaria en términos pedagógicos, de gestión (dirección) y soporte (infraestructura, mobiliario, material); lo cual se ve reflejado en la incorporación de nuevo personal, funciones, sesiones de aprendizaje, espacios y dinámicas interpersonales, la ampliación del horario, así como un nuevo enfoque, contenidos y metodologías pedagógicas. Todo ello basado, a su vez, en seis principios: (i) una gestión del sistema educativo que genere igualdad de oportunidades; (ii) una organización de las IE secundaria que gestione los aprendizajes y se autoevalúe continuamente; (iii) un acompañamiento permanente a los estudiantes en sus necesidades socioemocionales y cognitivas; (iv) un protagonismo estudiantil; (v) un clima escolar y una convivencia inclusiva, acogedora y colaborativa; (vi) una gestión de procesos pedagógicos de calidad centrados en el sujeto y su contexto.

El presente informe tiene como principal objetivo presentar los resultados obtenidos de la evaluación del diseño y la implementación de la JEC. La evaluación ha consistido en un trabajo cualitativo sistemático y objetivo, para proporcionar información coherente que pueda ser útil para la toma de decisiones para su mejora. Se ha identificado cuellos de botella y espacios de mejora para incrementar la eficiencia y eficacia de la intervención.

Los objetivos específicos de la evaluación son: (i) verificar el nivel y cómo se ha avanzado en la implementación; (ii) analizar el cambio de conducta y la percepción de los nuevos y antiguos actores involucrados respecto a las reformas que llegan con la JEC; (iii) analizar cómo y en qué grado estos actores vienen cumpliendo, en la práctica, las nuevas funciones, estrategias y actividades de la JEC¹; (iv) verificar que los nuevos actores de la comunidad educativa² tengan las condiciones apropiadas para cumplir sus funciones³; (v) identificar los efectos de la

¹ Horario de la jornada, uso de herramientas pedagógicas, acompañamiento pedagógico y de gestión, etc.

² Coordinadores pedagógicos, coordinadores de tutorías, coordinadores administrativos, coordinadores de innovación y soporte de tecnologías, psicólogos.

³ ¿Se ha logrado incorporar personal adecuado para el cumplimiento de estos cargos? ¿Cómo fue el proceso de selección de este personal? ¿El personal mencionado está logrando implementar las estrategias previstas en los lineamientos de la JEC?

ampliación horaria en los actores involucrados⁴; (vi) analizar la estructura organizacional del nivel central (MINEDU) y local (DRE, UGEL, escuela), y si viene respondiendo a las condiciones de la implementación de JEC; (vii) analizar cómo y cuál es el impacto del fortalecimiento de las capacidades de los actores involucrados en los cambios con la JEC⁵; (viii) verificar cómo se vienen implementando y recibiendo los espacios físicos, infraestructura, mobiliario y recursos tecnológicos que faciliten el funcionamiento de la JEC; (ix) reconocer los factores externos – dinámicas geográficas, culturales, políticas, sociales, económicas y tecnológicas – que podrían dificultar o facilitar la implementación de la intervención; (x) finalmente, identificar los principales cuellos de botella y oportunidades de mejora de la implementación de la JEC.

El presente documento corresponde al Producto 4: Informe Final, el cual contiene el análisis del diseño y la implementación de la JEC a partir de entrevistas a funcionarios del MINEDU, de las DRE, de las UGEL, así como a miembros de la escuela desde directivos hasta padres de familia, realizadas durante el trabajo de campo con una sub-muestra de 20 IE de 6 regiones del país (2 costa, 2 sierra, 2 selva). Esto fue complementado con la revisión de normativa y literatura (nacional e internacional) vinculadas al tema de la JEC en secundaria.

II. ANTECEDENTES

Experiencia Internacional sobre la Jornada Escolar Completa

Si bien a nivel internacional existe una extensa literatura sobre los efectos de la ampliación de la jornada escolar, se debe tener en cuenta que la diversidad que se observa en las estrategias de este tipo y en su implementación en la práctica, llevan a que los efectos logrados sean heterogéneos dependiendo del contexto en el que se implementen.

En Latinoamérica, países como Chile, Uruguay y Colombia implementaron esta medida en los últimos años con el objetivo de mejorar los resultados en los aprendizajes de sus alumnos. En Chile durante la década de los noventa se implementó el Proyecto Jornada Completa cuya estrategia planteaba la extensión de la jornada escolar en 1.4 horas diarias desde tercer grado hasta el último grado de educación secundaria y estuvo acompañada de una reforma curricular para mejorar los aprendizajes, de esta manera, el tiempo adicional era asignado a actividades académicas y extracurriculares de acuerdo al criterio de cada institución educativa. Bellei (2009) evalúa el impacto de esta medida analizando los cambios en los resultados de la prueba estandarizada SIMCE del 2001 y 2003 y encuentra que los resultados de las pruebas mejoran notablemente luego de la intervención, cabe mencionar que los resultados son más notorios en IE rurales. Por otro lado, Pires y Urzúa (2011) realizan una evaluación de impacto y muestran que la implementación de este proyecto redujo la probabilidad de desertar de la escuela y la probabilidad de ser madre adolescente.

⁴ Participación, conocimiento de la estrategia, cambios en las percepciones y comportamientos de los actores.

⁵ Si la estrategia de formación a docentes y directores se ha logrado implementar adecuadamente: ¿Se logró capacitar al personal? ¿Las nuevas herramientas de los docentes y directores se están aplicando en las actividades pedagógicas y de gestión?

En la misma época, en Uruguay se implementa el Programa de IE a Tiempo Completo buscando mejoras en los resultados académicos. Mediante la propuesta se duplica la extensión de la jornada escolar a 7 horas diarias para IE urbanas de escasos recursos. En paralelo a esta medida se desarrolla un programa de capacitación a docentes, construcción y rehabilitación de aulas, provisión de materiales pedagógicos, reducción del número de alumnos por aula y promoción de la participación de la comunidad en el proceso educativo. Las horas adicionales se destinaron a la atención complementaria de acuerdo a las necesidades de los alumnos y a reuniones con profesores. Cerdan-Infantes y Vermeersch (2007) evalúan el efecto de esta medida con el fin de comparar los resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas de matemática y lenguaje. Los autores encuentran los resultados de las pruebas se incrementan por cada año de participación en el programa y que estos resultados se intensifican dependiendo de la experiencia del docente.

En Colombia se establece la Jornada Completa para eliminar la doble jornada escolar y se centra esfuerzos en una sola jornada diurna de 7 horas diarias, el cambio se da principalmente en IE de bajos recursos. Esta medida solo se implementó en algunos municipios en los años siguientes e Hincapié (2014) aprovechó esa variabilidad para identificar la efectividad del programa. La evidencia encontrada muestra que los alumnos que experimentaron la jornada completa obtuvieron mejores resultados en las pruebas de matemática y lenguaje frente a los que cursaban la media jornada. Estos resultados se aplican a los alumnos de noveno grado, mientras que los resultados para los de quinto grado son pequeños y no significativos.

Las experiencias de implementación de la jornada escolar extendida como política educativa en los países de América Latina, son diversas. A partir de la literatura revisada, se ha identificado que en la mayor parte de países esta política ha sido desarrollada para el nivel primaria; extendiéndose al nivel secundario en algunos pocos países. Por ello, la revisión de la literatura para recoger experiencias que puedan ser útiles para el caso peruano debe tener en cuenta dicho sesgo. También, el grado de integralidad, intensidad, universalidad y descentralización de la implementación de esta política es heterogénea entre los países de la región. Así, por ejemplo, respecto a la universalidad, de un lado está el caso de Uruguay, donde la jornada extendida se aplica a un grupo pequeño de escuelas a nivel nacional, y del otro lado está el caso de Chile, donde se viene implementando de manera universal. Otro ejemplo, respecto a la forma de implementación, es la comparación de los casos de Argentina y Chile, el primer país implementándolo de manera descentralizada – cada provincia tiene una propuesta y forma de implementación de esta política - y el segundo de manera más centralizada. No obstante lo anterior, se tienen puntos en común entre la mayor parte de países, como es la orientación de la política hacia grupos vulnerables.

Respecto a las expectativas y los efectos, se ha encontrado que la mayor parte de países tienen expectativas positivas respecto a la implementación de la jornada extendida a pesar de que los efectos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes no son homogéneos y son en general menores a los esperados. Dada la información a la que se ha podido tener acceso, para la presente revisión de experiencias se toman en cuenta las experiencias de Argentina, Chile, Colombia y Uruguay.

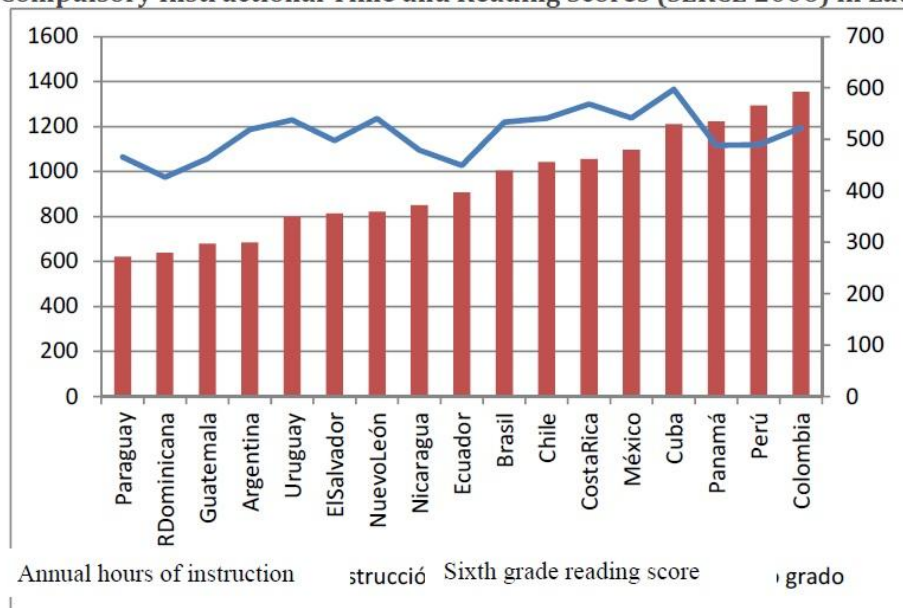
Según Veleda (2013), en América Latina, la historia de extensión de la jornada escolar se inicia a fines de los 90s. Inicialmente Chile implementa en 1997 una política orientada a la extensión del horario escolar con la “Jornada Escolar Completa Diurna”. Luego tenemos a Uruguay, que en 1998 crea el programa “Escuelas de Tiempo Completo” y a Venezuela, que en 1999 inicia los

programas “Simoncito” y “Escuelas Bolivarianas”. Posteriormente, Cuba en 2003 implementa la “Extensión de la Jornada”; México en 2007 impulsa el “Programa de Escuelas de Tiempo Completo-PETC”; y Argentina en 2011 establece la “Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario”. Finalmente, se tienen países como Paraguay, con miras a implementar la jornada escolar extendida desde el 2016. Aunque, hay que aclarar que no todas estas políticas han tenido la misma continuidad, estructura, orientación a lo largo del tiempo. Muchas de ellas, como se mencionó, están enfocadas en el nivel primario, han evolucionado de distinta manera (expandiéndose o restringiéndose) o no están diseñadas de manera integral.

En un plano más conceptual, el estudio realizado por Holland et al. (2015) sobre América Latina donde analiza si más tiempo de los estudiantes en la escuela deriva en mejores resultados, no se encuentra una relación directa entre el “tiempo instruccional obligatorio” y el “logro de aprendizajes” a partir de la SERCE⁶ 2006. Así, como se puede observar en el Gráfico N° 1, países como Argentina, Guatemala o Uruguay con pocas horas en la jornada escolar alcanzan resultados de aprendizaje bastante similares a los de países como Panamá, Perú o Colombia, con muchas más jornadas escolares mucho más extensas. Así también, haciendo un análisis costo-beneficio, la investigación encuentra que la estrategia de ampliación de la jornada escolar es más costosa que otras que pueden lograr resultados similares. Pese a lo anterior, el estudio encuentra que aquellos países que extienden su jornada escolar logran mejores resultados académicos en sus estudiantes, reducen la repetición y el abandono escolar y disminuyen el embarazo adolescente.

Gráfico N° 1

Compulsory Instructional Time and Reading Scores (SERCE 2006) in Latin America



Source: Authors' construction, with data from Second Regional Comparative & Exploratory Study (SERCE), 2006

Cabe mencionar brevemente tres características importantes para comprender mejor los resultados de estas experiencias: el nivel educativo al que están dirigida, la duración de la jornada y la población destinataria. Sobre el nivel educativo, se ha encontrado que en Argentina la jornada extendida está dirigida al nivel primario; en Chile y Colombia está dirigida hacia el nivel primario y secundario; y en Uruguay, para el nivel preescolar y primario. Respecto a la

⁶ Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERCE.

duración de la jornada, en Argentina tiene una duración de 40 horas o más; en Chile, tienen una duración de 38 horas para primaria y 42 horas para secundaria; en Colombia, una duración de 35 horas para primaria y 40 horas para secundaria; y en Uruguay, una duración de 37 horas y media. Finalmente, en relación a la población objetivo, se tiene que para todos los países los programas están dirigidos prioritariamente a sectores sociales con niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, riesgos y bajos ingresos.

Respecto a los resultados de impacto de la jornada extendida en Argentina, Chile, Colombia y Uruguay, a partir del documento (aún inédito) de Elías et al. (2016), se tienen tres ejes o tipos de resultados que fueron considerados para su evaluación: trayectoria educativa del estudiante, logros académicos y logros sociales. Los hallazgos de impacto alrededor de cada uno serán descritos a continuación.

Sobre la trayectoria educativa del estudiante, los resultados de diferentes estudios y evaluaciones han encontrado que la jornada escolar extendida: para el caso de Argentina, disminuyó el ausentismo de los estudiantes y facilitó el paso de la primaria a la secundaria; observándose, además, efectos positivos sobre la repitencia (Veleda, 2013). Para el caso de Chile, aumentó la deserción escolar para los jóvenes que viven en zonas rurales (Galilea, 2014). Para el caso de Uruguay, disminuyó el porcentaje de repetición y de abandono intermitente (Vegas y Petrow, 2008; Tenti et al., 2010).

En cuanto a los logros académicos, los resultados de diversos estudios y evaluaciones han encontrado que la jornada escolar extendida: para el caso de Argentina, mejoraron los aprendizajes procedimentales y efectos variables sobre los aprendizajes fundamentales; además, hay entre los estudiantes más motivación, entusiasmo, autonomía y expresión, y se ha mejorado el vínculo docente-alumno y alumno-alumno (Veleda, 2013). Para el caso de Chile, según DESUC (2005), no se perciben efectos de las JEC en el mejoramiento en lenguaje, matemática o ciencia⁷, aunque sí hay efectos de mejora en el conocimiento y habilidades del estudiante: formación valórica, formación deportiva y manejo de tecnología y computación. En esa línea, el estudio de CIAE (2013) menciona que el mejoramiento en los niveles de logro en lengua y matemática es menor al esperado; aunque habiendo un mejoramiento significativo en los sectores pobres y rurales, pese a que la brecha permanezca. Para el caso de Colombia se encontró que hay mejor rendimiento y un efecto positivo mayor en hombres de cabeceras municipales que no pertenezcan a minorías étnicas, ni trabajen y provengan de hogares poco numerosos con un alto capital económico y humano (Bonilla, 2011). Además, contribuye a generar hábitos y rutinas de estudio, así como mejorar la distribución del tiempo para realizar actividades extracurriculares (artísticas, deportivas, ocupacionales) y compromisos escolares y personales (Rincón Trujillo, 2014). Para el caso de Uruguay, se encontraron incrementos moderados de porcentajes de suficiencia en lenguaje y matemática, en contextos más desfavorables (ANEP, 2003); así mismo, las escuelas de mayor tiempo bajo la modalidad de jornada extendida mostraron niveles más altos de aprendizaje que las escuelas que recién se incorporan al modelo (ANEP-Proyecto MECAEP, 2003).

En relación a los logros sociales, los resultados de diversos estudios y evaluaciones han encontrado que la jornada escolar extendida: para el caso de Argentina, aumentó la demanda de inscripción y hubo mayor acogida entre los padres de familia; aunque la imposibilidad del almuerzo con la familia generó resistencias (Veleda, 2013). Para el caso de Chile, según DESUC

⁷ García (2006) encuentra impactos positivos en las pruebas de matemática y lenguaje, aunque no es homogéneo, ya que los públicos tienen un puntaje menor que los particulares subvencionados.

(2005), la JEC posibilita la madre trabaje de manera remunerada, el ahorro del costo de almuerzo de los hijos y del cuidado de los hijos por terceros, la disminución de tiempos de niños en la casa o en la calle, que el apoderado trabaje y que disminuya el tiempo del estudiante viendo TV; así también facilita la compatibilidad entre la vida familiar y la vida escolar (Martinic, 2015). Para el caso de Colombia, se encontró que la JEC propició políticas públicas en la articulación de redes sociales en prevención (nivel macro), atención (nivel meso) y organización comunitaria (nivel micro) (Gallego, 2008); y posibilitó el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, la formación de valores de convivencia, el vencimiento de la timidez, la seguridad de sí mismos y el relacionamiento con otros (Rincón Trujillo, 2014). Finalmente, para Uruguay, se identificó que las dinámicas de funcionamiento institucional virtuoso dependen de la distribución de recursos. Principalmente para cubrir cargos docentes y de profesores especiales (Ramírez, 2014).

En el Perú, se desarrolla una estrategia similar a los países latinoamericanos denominada Jornada Escolar Completa para Educación Secundaria. En este sentido, la Ley N° 28044, Ley General de Educación, señala que el Estado debe proveer los servicios públicos necesarios para asegurar la universalización de la educación básica y garantizar que el tiempo educativo se equipare a los estándares internacionales. Asimismo, la Ley establece que la calidad es un principio de la educación peruana para lo cual es necesario que se provea de infraestructura, equipamiento, servicios y materiales educativos adecuados para las exigencias técnico pedagógico de cada lugar. Se plantea la estrategia como una iniciativa del Ministerio de Educación, el cual mediante la Resolución Ministerial N°451-2014-MINEDU de setiembre de 2014 establece los lineamientos para crear un modelo de servicio educativo para las instituciones educativas públicas donde los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados como consecuencia de una práctica pedagógica renovada y revalorada, bajo una organización y gestión escolar que favorezca un clima de convivencia y promueva la participación efectiva de los actores educativos.

En Perú, la implementación de este modelo de servicios educativos se realiza a partir del 2015, inicialmente se interviene en 1,000 IE repartidas en todas las regiones del país con una expansión de 403 IE adicionales el 2016. En esta primera etapa, del 2015, se beneficiaron 345,300 estudiantes de secundaria que representan el 18.4% de la matrícula de instituciones educativas públicas.

La Jornada Escolar Completa en Perú

A raíz de los bajos resultados en las pruebas de aprendizaje de los alumnos en pruebas internacionales como PISA, donde Perú ocupó en el 2012 el último lugar entre 65 países evaluados⁸, el MINEDU⁹ consideró conveniente implementar la estrategia JEC en instituciones educativas públicas de nivel secundaria para atender las necesidades de los estudiantes (Resolución Ministerial N°451-2014-MINEDU).

⁸ Perú obtuvo las peores calificaciones en los tres rubros examinados: matemática, comprensión lectora y ciencias.

⁹ En un esfuerzo coordinado con la Dirección de Educación Secundaria, Dirección General de Desarrollo de las Instituciones Educativas, Secretaría de Planificación Estratégica, Dirección de Educación Superior Pedagógica, Dirección General de Tecnologías Educativas, Oficina de Infraestructura Educativa, Unidad de Personal y la Dirección General de Educación Básica Regular.

Para poder tener un mejor panorama de las condiciones y el contexto donde se viene desplegando la JEC es importante revisar algunos indicadores e información estadística recogida de diversas fuentes como ESCALE e INEI, y para diferentes periodos, que nos ofrezcan un panorama general de la situación de los jóvenes y la secundaria. Así también se revisan algunos estudios e investigaciones realizadas en los últimos años vinculados a la JEC y a los procesos de mejora de la calidad del servicio en el nivel secundario, así como al horario y las expectativas de los jóvenes respecto al servicio educativo que reciben.

Un primer dato interesante es la asistencia de jóvenes de entre 12 y 16 años a educación secundaria, con una Tasa Neta de Asistencia el 2014 de 82,3%, que representó un significativo crecimiento desde el 2005, cuando la tasa de asistencia neta era de 70,6%. Según sexo las mujeres tienen una tasa de asistencia de 82,8%, superior en 1 punto porcentual al de los hombres. Por área de residencia se observa una mayor tasa de asistencia entre los residentes del área urbana (86,3%) que en el área rural (73,6%). La tasa de matrícula rural ha aumentado significativamente, de 55,3% en el 2005 a 73,6% en el 2014. Según la región natural, se tiene que la costa presenta la tasa neta de asistencia más alta con 85,7%, mientras que la selva presenta la tasa neta de asistencia más baja con 73,7%, y la sierra presenta una tasa de 81,6%.

TABLA N° 1. TASA NETA DE ASISTENCIA DE LA POBLACIÓN DE 12 A 16 AÑOS DE EDAD A EDUCACIÓN SECUNDARIA, 2005 - 2014 (PORCENTAJE DEL TOTAL DE POBLACIÓN DE 12 A 16 AÑOS DE EDAD)

Edad simple / Sexo y Ámbito geográfico	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total	70.6	74.2	75.4	75.5	77.5	78.5	79.6	80.3	81.0	82.3
Sexo										
Hombre	70.9	74.2	75.8	75.2	77.7	78.0	78.6	80.4	80.2	81.8
Mujer	70.3	74.1	74.9	75.8	77.3	79.0	80.6	80.3	81.9	82.8
Área de residencia										
Urbana	78.5	83.5	81.8	82.1	84.0	84.1	84.8	85.2	85.7	86.3
Rural	55.3	55.7	62.8	62.8	65.0	67.1	69.0	69.9	71.2	73.6
Región natural										
Costa 1/ Lima Metropolitana	76.2	81.4	80.7	81.3	83.9	83.0	83.7	84.6	84.8	85.7
2/ Resto de Costa 3/	76.5	85.0	83.7	86.6	86.4	84.4	85.6	87.0	85.7	87.1
Sierra	75.9	77.0	77.5	76.0	81.0	81.5	81.6	81.6		84.0
Selva	66.8	68.6	73.0	72.3	73.7	76.5	79.2	79.0	80.1	81.6
	62.0	63.7	64.3	65.7	66.4	68.1	67.2	69.3	71.4	73.7
Nivel de urbanización										
Lima Metropolitana 2/ Capitales y grandes ciudades	76.5	85.0	83.7	86.6	86.4	84.4	85.6	87.0	85.7	87.1
Otras ciudades	81.0	82.7	82.1	80.9	82.4	86.0	84.7	84.1	85.7	85.5
Rural	75.6	82.5	77.3	76.8	82.5	78.7	83.6	84.3	85.6	86.3
	55.3	55.7	62.8	62.8	65.0	67.1	69.0	69.9	71.2	73.6

Tasa neta de asistencia escolar de la población de 12 a 16 años de edad, se refiere a la asistencia de la población de este grupo de edad a algún grado o año de educación secundaria, respecto de la población del mismo grupo de edad, se expresa en porcentaje.

1/ Incluye: Lima Metropolitana y Resto de Costa.

2/ Incluye: Provincia de Lima y Provincia Constitucional del Callao.

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

Información estadística extraída del INEI sobre la asistencia de población de jóvenes entre 12 y 16 años, muestra que si bien en el 2011 hay una tasa neta de asistencia de 76.9% (ver Tablas N°

1), si esto se reduce a los jóvenes que deberían estar cursando un grado de acuerdo al año que corresponde para su edad, esta tasa disminuye significativamente a 45.4% (ver Tabla N° 2), es decir menos de la mitad de los jóvenes estarían asistiendo al grado de educación secundaria que le correspondería según su edad. Haciéndose estas cifras más críticas en el área de residencia rural (33%) y en las regiones sierra (43,2%) y selva (33,2%).

TABLA N° 2. PERÚ: POBLACIÓN DE 12 A 16 AÑOS QUE ASISTE A EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ACUERDO AL AÑO QUE CORRESPONDE PARA LA EDAD, SEGÚN ÁREA DE RESIDENCIA Y REGIÓN NATURAL, 2002 - 2011

Área / Región	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total	33.6	37.6	37.1	37.9	39.1	40.9	41.3	42.8	44.1	45.4
Área de residencia										
Urbana	43.1	46.8	45.3	45.6	47.5	48.1	48.3	49.9	50.7	51.4
Rural	16.0	21.1	21.5	22.9	22.6	26.9	27.8	29.1	30.8	33.0
Región natural										
Costa	43,3	46,4	45,6	43,8	46,3	48,1	48,5	50,4	49,5	50,8
Sierra	25,5	31,2	31,0	32,7	34,0	35,5	36,4	36,7	40,4	43,2
Selva	22,4	27,6	25,7	32,2	27,9	32,1	31,5	34,1	35,4	33,2

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

Siguiendo con lo anterior, es útil, además, observar qué es lo que viene sucediendo con los jóvenes de entre 12 y 16 años de edad que asisten a la escuela secundaria con atraso escolar de acuerdo al año que le corresponde a su edad. En ese sentido, no es desdeñable que para el año 2011 cerca de la cuarta parte de la población de jóvenes (23.4% para ser más precisos) presenten atraso. Siendo igualmente críticas, para el mismo año (2011), la situación del área de residencia rural con un 29.4% de atraso, de la región sierra (26.4%) y de la región selva (27.1%).

TABLA N° 3. PERÚ: POBLACIÓN DE 12 A 16 AÑOS QUE ASISTE A EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ATRASO ESCOLAR DE ACUERDO AL AÑO QUE CORRESPONDE PARA LA EDAD, SEGÚN ÁREA DE RESIDENCIA Y REGIÓN NATURAL, 2002 - 2011 (PORCENTAJE DEL TOTAL DE POBLACIÓN DE 12 A 16 AÑOS DE EDAD DE CADA ÁREA Y REGIÓN)

Área de residencia / Región natural	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total	29.5	25.7	22.9	22.9	25.1	24.0	23.7	24.0	24.9	23.7
Área de residencia										
Urbana	29.0	25.3	21.2	20.6	23.6	21.2	21.1	21.4	22.4	20.9
Rural	30.5	26.4	26.2	27.3	27.9	29.4	28.8	29.3	30.1	29.4
Región natural										
Costa	27.5	24.1	20.5	20.9	23.0	20.5	20.7	20.9	22.0	20.5
Sierra	30.8	25.6	25.5	25.4	26.7	27.5	26.4	27.3	27.7	26.4
Selva	32.8	30.7	24.1	23.0	27.9	25.8	26.1	25.5	27.3	27.1

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

Otro dato interesante es el proceso de transición de primaria a secundaria en las IE públicas y el hecho de la reducción de la matrícula de estudiantes entre una etapa y otra. Si bien la brecha

entre el nivel primaria y secundaria en IE públicas se ha venido acortando durante los últimos años, entre el 2005 y 2014, la diferencia entre el primer y segundo nivel sigue siendo amplia. Para el 2005 se tiene a 3,433.1 millones de estudiantes matriculados en primaria y tan solo 2,088.6 millones para el nivel secundario; esto es que en la transición de un nivel a otro se quedaron en el camino aproximadamente 1344.5 estudiantes. Mientras que para el 2014 la brecha se redujo, pero aún se quedaron en el camino aproximadamente 747.6 mil estudiantes.

Algunos estudios e investigaciones atribuyen el abandono o falta de asistencia a la escuela a la limitada disponibilidad de IE secundarias, principalmente en zonas rurales (MINEDU 2008), a los altos costos que significa asistir a las IE alejadas del hogar viajando o mudándose a zonas más urbanas (Cueto et al., 2009; Montero et al., 2001), al nivel de pobreza de población y participación de estudiantes en trabajo asalariado (Alcázar, 2008; Rodríguez, 2002).

En este contexto, en los últimos años el Estado ha vuelto la mirada hacia la educación secundaria poniendo en marcha medidas orientadas al mejoramiento del nivel de educación secundaria e incluyendo factores pedagógicos y de infraestructura que generen mejores resultados educativos. En ese sentido, un primer paso fue el “Proyecto Nacional de Recuperación de Instituciones Emblemáticas y Centenarias” llevado a cabo desde el 2010 y que tuvo como objetivo revertir el estado de abandono en el que se encontraban las IE secundarias emblemáticas y no emblemáticas pero que son un referente local en términos de resultados educativos, a nivel de todo el país¹⁰. Luego con el cambio de gobierno en el 2011, se dio continuidad a dichos esfuerzos con políticas orientadas al mejoramiento pedagógico del nivel de educación secundaria, incluyendo: (i) la implementación de nuevos espacios con equipamiento y material; (ii) la ampliación del horario de la jornada escolar; y (iii) el fortalecimiento de capacidades, conocimientos y actitudes en las áreas curriculares de Inglés, Comunicación, Ciencia y Ambiente, Arte y Educación Física.

La jornada escolar extendida para secundaria es una idea presente desde el año 2010 con dos proyectos piloto (aunque ciertamente alejados de lo que es la JEC hoy), generados e impulsados desde la Dirección General de Calidad de la Gestión (antes Dirección General de Desarrollo de las Instituciones Educativas) del Viceministerio de Gestión Institucional. El modelo de estos proyectos piloto fue dejado de lado, pero el interés por los cambios para la escuela secundaria permaneció vigente. De manera que en octubre del 2014 se concreta y crea un nuevo modelo educativo llamado “Jornada Escolar Completa” para las IE de secundaria, con la Resolución Ministerial N° 451-2014-MINEDU.

La primera de las dos experiencias previas (pilotos) en IE secundarias de Lima fue realizada el 2010 en dos instituciones educativas públicas emblemáticas de Lima¹¹ y la segunda fue realizada el 2011 en ocho instituciones públicas emblemáticas de Lima¹². Sin embargo, ambas experiencias buscaban implementar un tipo de modelo de jornada escolar extendida bastante diferente al de JEC. Dicho modelo planteó “fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, a

¹⁰ (2010) MINEDU. JORNADA ESCOLAR COMPLETA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS. PLAN PILOTO 2010. Documento 0048-2010-ED.

¹¹ Las 2 IE pública emblemáticas fueron “Alfonso Ugarte” y “María Parado de Bellido”.

¹² Las 8 IE pública emblemáticas fueron: “Alfonso Ugarte”, “Melitón Carbajal”, “Bartolomé Herrera”, “Mariano Melgar”, “Miguel Grau”, “María Parado de Bellido”, “Ricardo Bentín” y “José María Egúren”.

través de actividades complementarias, utilizando de manera óptima los recursos y materiales educativos disponibles en las IE Emblemáticas”. Consistía así básicamente en la realización de talleres entre las 14:00 horas y 15:30 horas de Inglés, Periodismo, Arte (música, danza o teatro), Deportes y Aplicaciones Tecnológicas. Para los alumnos del nivel secundario de dichas IE los talleres de inglés eran obligatorios para todos, mientras que los talleres de periodismo, arte, deporte y aplicaciones tecnológicas eran electivos según sus y las IE contaron con la contratación de personal docente especializado y el equipamiento necesario.

Paralelamente a dichos pilotos, un funcionario del MINEDU refirió que en otras IE públicas, como “Isabel La Católica”, se implementaron iniciativas particulares de jornada escolar completa que no contaban con un presupuesto asignado desde MINEDU sino que se gestionaba con recursos propios o se pedía apoyo a la UGEL. Estos proyectos funcionaban con talleres extra-curriculares como periodismo o cosmetología a cargo de docentes que no pertenecían a la escuela.

Finalmente, un dato que llama la atención y que es tomado en cuenta para la implementación de la JEC es la comparación con otros países respecto al número de horas al día y anuales (Ver Tabla Nº 4). La JEC en Perú consta de 9 horas pedagógicas al día y 1800 horas anuales. Le sigue Corea de acerca con 8 horas diarias y 1768 horas anuales. Brasil es el país con menos horas escolares, con 5:30 horas diarias y 1060 horas anuales.

TABLA Nº 4. JORNADAS ESCOLARES EN OTROS PAÍSES

Orden	País	Nº horas diarias	Nº de días por año	Nº de horas anuales
1	Corea	8	221	1768
2	Australia	8	195	1560
3	Chile	8:30	183	1519
4	Japón	7	210	1420
5	España	6	220	1320
6	Brasil	5:30	200	1060

Fuente: La jornada escolar en el mundo. Federico Johansen, noviembre 2005.

III. METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

La metodología utilizada para la evaluación del diseño y proceso de implementación de la JEC es principalmente de corte cualitativo e incluye los siguientes elementos:

- Revisión de literatura conceptual y de experiencias de programas de ampliación de la jornada escolar para la mejora de los aprendizajes.
- Revisión bibliográfica de materiales, documentos oficiales y otros recursos vinculados con el programa.
- Revisión de información del sistema de monitoreo de la Dirección de Educación Secundaria-DES (reportes de avance de la Coordinación de Análisis, monitoreo y evaluación de la DES, encuestas a coordinadores regionales y actores relevantes).
- Entrevistas en profundidad con los actores involucrados en la concepción, diseño e implementación del programa a nivel central.

- Entrevistas en profundidad con los actores involucrados en la implementación del programa a nivel descentralizado (coordinadores regionales, funcionarios de la DRE y UGEL correspondiente de las regiones seleccionadas).
- Entrevistas semi-estructuradas con directores, docentes y coordinadores de IE de la muestra seleccionada para profundizar sobre percepciones, conocimiento y reacciones a la intervención.
- Grupos de discusión con alumnos y padres de familia para profundizar sobre percepciones, conocimiento y reacciones a la intervención (buscando identificar cambios de comportamiento, conflictos, participación en el proceso educativo, etc.)
- Observación del desarrollo de la jornada escolar así como cumplimiento de las actividades y participación de los actores educativos vinculados directamente con la implementación de los componentes de la JEC (durante un día escolar).
- Observación de la implementación y funcionalidad de la infraestructura, mobiliario y otros recursos educativos como las nuevas tecnologías de información.

Actores clave para la evaluación

En un primer momento se revisó documentos, normas y literatura para la elaboración de los instrumentos pertinentes que fueron aplicados a funcionarios del nivel central (MINEDU) responsables del diseño e implementación de la JEC. A partir de las entrevistas sostenidas con los funcionarios MINEDU y un campo piloto se determinaron los actores clave de las DRE, UGEL e IE para el trabajo de campo de la sub-muestra a nivel nacional; así también, se definieron los instrumentos que serían aplicados a estos actores. A continuación, presentamos la lista de actores claves definidos para la evaluación:

- Actores clave del nivel central:
 - Responsables del MINEDU vinculados al diseño, la implementación y monitoreo de la JEC, Directora de la Dirección General de Educación Básica Regular (en adelante EBR) y equipo de las Dirección de Educación Secundaria (en adelante DES).
- Actores del nivel Regional y local
 - Representantes de la (DRE) - Dirección de Gestión Pedagógica.
 - Representantes de la UGEL - Especialista en Jornada Escolar Completa o Jefe de Oficina de Gestión Pedagógica.
 - Coordinadores y subcoordinadores regionales¹³.
 - Acompañantes de Gestión Escolar (AGE).
 - Asesores Técnicos Especializados (ATE): 1 de matemática y 1 de comunicaciones.
- Actores clave en las Instituciones Educativas:
 - Directores
 - Coordinadores pedagógicos: 1 de ciencias y 1 de letras
 - Coordinadores de tutorías
 - Coordinadores de innovación y soporte tecnológico

¹³ Estos coordinadores son contratados directamente por el MINEDU y responden al equipo responsable de la JEC en el nivel central. La elección de los coordinadores se vincula con la elección de las IE para la muestra sujeta a evaluación.

- Coordinadores administrativos y de recursos educativos
- Docentes tutores y no tutores
- Alumnos de secundaria (de preferencia de 2do y 3ro)
- Padres de familia de secundaria (de preferencia de 2do y 3ro)

Observación con técnicas etnográficas

Complementariamente a la aplicación de entrevistas a profundidad al personal clave de las IE en el marco de la JEC, se aplicaron observaciones utilizando técnicas etnográficas: como son la observación participante, las conversaciones informales con actores claves y triangular lo observado con lo recogido en las entrevistas realizadas, el carácter inductivo de las anotaciones de campo, así como registro visual de la escuela. Esto con el objetivo de identificar los cambios, las dinámicas y los procesos y espacios que está generando la implementación del modelo en las IE.

Entre los espacios observados están la aplicación de sesiones de aprendizaje en clase, el acompañamiento pedagógico y de tutoría, el trabajo colegiado, las reuniones del equipo directivo, el funcionamiento de las aulas funcionales, la hora de almuerzo (por lo general durante el segundo recreo entre las 12:30 pm y la 13:15 pm), las últimas horas de la jornada escolar (horas ampliadas), la hora de salida, la vigilancia, etc.

La muestra

Dadas las características de la evaluación de proceso y la naturaleza cualitativa del recojo de información, resulta crucial contar con una muestra de regiones y IE con la mayor variabilidad posible respecto al grado de implementación de la JEC. En este sentido, la muestra fue definida de manera intencional a partir de las recomendaciones del equipo gestor del programa y junto con el equipo de la evaluación de la intervención de inglés en la JEC.

De este modo, los criterios para elegir la muestra fueron tener 2 departamentos por cada región natural (costa, sierra y selva), de estos 2 departamentos 1 con nivel de implementación “alto” de implementación y otro con nivel de implementación “bajo” de acuerdo la calificación del sistema de monitoreo del propio JEC. Esta información se cruzó con el nivel de implementación por escuela, según los criterios que utiliza la DES para el monitoreo. Estos indicadores están organizados en tres pilares (aprendizajes, docentes y gestión), los cuales, a su vez, están basados en dimensiones que fueron proporcionados por la DES, los cuales viene midiendo y monitoreando¹⁴.

¹⁴ Para el caso del pilar “Aprendizajes” se miden las siguientes dimensiones: (i) uso de materiales disponibles, (ii) acompañamiento pedagógico docente, (iii) reforzamiento pedagógico a estudiantes, (iv) conocimiento y uso de recursos TIC. Para el caso del pilar “Docentes” se miden las siguientes dimensiones: (i) disponibilidad de docentes en la IE y (ii) condiciones para ejercer el cargo. Para el caso del pilar “Gestión” se miden las siguientes dimensiones: (i) condiciones para ejercer el cargo de Director, (ii) el director cuenta con los recursos necesarios para realizar su gestión, (iii) actividades de tutoría y orientación educativa, (iv) planificación del año escolar basado en el modelo JEC, (v) gestión de alimentos.

Los resultados de la evaluación no harán referencia específica al nivel de dificultad de las IE seleccionadas, no obstante la sub-muestra ha sido seleccionada de este modo con el objetivo de recoger de estas IE experiencias positivas y negativas.¹⁵

IV. EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL MODELO DE LA JEC

La intervención

El despliegue de la implementación del modelo JEC se viene dando de manera centralizada desde el MINEDU, pero con permanente coordinación a nivel regional con las DRE y a nivel local con las UGEL.

Esta estrategia de la JEC tiene como objetivo central mejorar la calidad del servicio de educación secundaria ampliando las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes de instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria y promoviendo la equidad educativa en el país. Entre los objetivos específicos se encuentran:

- Implementar una oferta pedagógica pertinente que responda a las características, intereses y necesidades de los estudiantes a través de la implementación de diversas estrategias con el uso de recursos tecnológicos y de herramientas pedagógicas;
- Promover una gestión eficiente centrada en los aprendizajes contando con personal directivo, docente y de soporte suficiente y competente, que promueve espacios de participación al interior de la institución educativa (IE) para generar una convivencia favorable para la formación de los estudiantes y;
- Contribuir con la mejora del servicio educativo del nivel secundaria mediante la dotación de infraestructura, mobiliario, equipamiento y materiales educativos suficientes y adecuados.

La JEC implica la extensión de la jornada escolar en secundaria de 35 a 45 horas semanales, sin embargo, la propuesta implica también una reestructuración completa de los procesos pedagógicos, de la gestión y del uso de los recursos para aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje en la escuela. La propuesta se organiza en tres grandes componentes:

- Componente Pedagógico. Además de la ampliación del tiempo de permanencia en las IE, se busca mejorar las áreas curriculares y el plan de estudios mediante dos ejes de intervención. En primer lugar, se dará acompañamiento al estudiante mediante tutorías¹⁶ con los docentes a través de las cuales se atenderá las necesidades socioemocionales y cognitivas particulares de cada alumno en un clima de confianza y

¹⁵ Dentro de las 3 escuelas elegidas para cada región se buscó al menos una escuela rural (o urbana alejadas). El número de escuelas rurales y urbanas a incluir debería ser proporcional al número total de escuelas rurales y urbanas en las que se viene aplicando el programa.

¹⁶ El modelo JEC menciona lo siguiente: “el profesor tutor, dentro de la Jornada Escolar Completa es responsable del apoyo y acompañamiento de sus estudiantes a través de la tutoría grupal (dos horas dentro del horario escolar) y la individual (realizada durante la jornada laboral del profesor)”. (MINEDU, 20149)

respeto. En segundo lugar, se dará apoyo a los docentes para que desarrollen herramientas pedagógicas organizadas en Unidades y Sesiones de Aprendizajes y puedan integrar nuevas tecnologías al proceso de enseñanza. Las áreas curriculares del Plan de Estudios no se modifican, el principal cambio son el número de horas en algunas áreas curriculares priorizadas¹⁷ (ver Tabla N° 5, de amarillo, las áreas que han aumentado número de horas).

TABLA N° 5. PLAN DE ESTUDIOS JEC¹⁸

Áreas curriculares	Horas Semanales Jornada Escolar simple	Horas Semanales JEC
Matemática	4	6
Comunicación	4	5
Inglés	2	5
Arte	2	2
Historia, Geografía y Economía	3	3
Formación Ciudadana y Cívica	2	3
Persona Familia y Relaciones Humanas	2	2
Educación Física	2	2
Educación Religiosa	2	2
Ciencia Tecnología y Ambiente	3	5
Educación para el Trabajo	2	3
Tutoría y Orientación Educativa	1	2
Horas libre disponibilidad	6	5
Total de horas	35	45

- Componente de Gestión. Se enfoca en mejorar tres procesos básicos de la gestión escolar¹⁹:
 - Gestión del desarrollo pedagógico: liderando la organización y despliegue de actividades y estrategias de soporte pedagógico a docentes y coordinadores; así como recogiendo información y acompañando la gestión curricular, el uso de recursos pedagógicos y el asesoramiento al desempeño docente.

¹⁷ Estas son: priorizadas: (i) inglés, (ii) matemática; (iii) comunicaciones, (iv) ciencia, tecnología y ambiente (CTA), (v) formación cívica y ciudadanía, (vi) historia, geografía y economía, y (vii) educación para el trabajo (EPT).

¹⁸*El uso de las tecnologías y las herramientas se utilizan en cada área curricular en particular y de manera transversal.

** Las IE que sean parte de las redes de fortalecimiento para la educación física y el deporte utilizarán tres horas adicionales de la libre disponibilidad, acorde con los Lineamientos del Plan Nacional de Fortalecimiento para la Educación Física y el Deporte Escolar (RM N° 041-2014-MINEDU).

***Las horas de libre disponibilidad se priorizarán para el área de Educación para el Trabajo dependiendo de los recursos, infraestructura y mobiliario que disponga la institución educativa.

****Se ha incluido el Plan de Estudios establecido en el Diseño Curricular Nacional 2009 de las instituciones educativas sin Jornada Escolar Completa como referente comparativo respecto al Plan de Estudios que se establece para las instituciones educativas con Jornada Escolar Completa.

¹⁹ MINEDU, 2014. Modelo de servicio educativo: Jornada Escolar Completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria (documento oficial).

- Dirección y liderazgo: manejando los cambios que implica la JEC, estableciendo una estructura organizacional equilibrada, diseñando instrumentos de gestión funcionales a la escuela y promoviendo un gobierno escolar democrático.
 - Promoción de la convivencia y la participación: asegurando las condiciones que permitan la construcción de un entorno escolar seguro, acogedor y colaborativo; fomentando entre estudiantes y padres la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la participación democrática y ciudadana.
- Componente de Soporte: Contempla el fortalecimiento de capacidades mediante la formación y acompañamiento al personal de la institución educativa, tanto a docentes como directivos y personal de apoyo, para que logren implementar esta propuesta en aspectos de pedagogía y gestión. Se trabaja en coordinación con las regiones y los equipos de las instituciones formadoras. Asimismo, se amplía y reconfigura el papel de los espacios físicos (en infraestructura, mobiliario, equipamiento y materiales suficientes) para que respondan a la implementación de la JEC y que permitan un mejor aprendizaje en condiciones adecuadas.

Un dato muy importante proporcionado por la DES es el costo anual por estudiante perteneciente a la JEC, el cual asciende a S/6,523.00, compuesto por el costo de capital e inversiones (S/. 3,038.00 nuevos soles) y el costo de operación (S/. 3,485.).

Identificación de IE de secundaria beneficiarias de las JEC

Focalización 2015

En el 2014 se hicieron estudios para focalizar la implementación del modelo JEC en 1000 IE a nivel nacional. Para ello, el MINEDU planteó los siguientes criterios: (i) ser una IE pública, (ii) contar con 8 a más secciones, (iii) estar registrada en turno mañana y (iv) que sólo funcione como turno mañana (es decir que no tenga turno tarde). En un segundo momento se agrega un criterio más: (v) que la IE cuente con el espacio suficiente para instalar aulas requeridas por el modelo pedagógico JEC (para las aulas funcionales) y que no tuviera declaración de inhabitabilidad (Ver Tabla N° 6). Así, según funcionarios del MINEDU, se cuidó de que ninguna de las IE seleccionadas falte a estos criterios. De este modo, para la focalización en el 2015, de las aproximadamente 8 mil IE que existen a nivel nacional quedaron seleccionadas 1,412²⁰ con dichas características, principalmente debido a dos restricciones: tener solo turno mañana y tener el tamaño adecuado.

²⁰ Información proporcionada por MINEDU (DES, OSEE)

TABLA Nº 6. CRITERIOS 2015 PARA LA SELECCIÓN DE IE JEC

Nº	Criterios
1	IE Públicas
2	IE secundarias de 8 ²¹ a más secciones
3	IE secundarias registradas como turno mañana
4	Local escolar que solo sea utilizado durante la mañana ²²
5	IE con espacio suficiente para instalar aulas requeridas por el modelo pedagógico y que no tuviera declaración de inhabilitabilidad.
<p>Detalles del proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomando en cuenta estos criterios se preseleccionaron 1,360 instituciones • A este número se adicionaron 52 colegios emblemáticos, formando el primero grupo de IE preseleccionadas (1,412 IE) • Esta lista se envió a coordinadores regionales quienes validaron la ficha y añadieron o excluyeron algunas IE, como resultado de este ejercicio se obtuvieron 1,343 IE, a las cuales se les procedió a levantar la ficha. • Conforme fueron llegando las fichas al Ministerio se fueron seleccionando las 1,000 instituciones donde se implementaría la JEC. • En setiembre de 2014 con RM Nº 451-2014-MINEDU se crea el modelo de servicio educativo JEC • El 10 de febrero de 2015 con RM Nº 062-2015-MINEDU se modifica el anexo del modelo JEC reemplazando 6 IE del listado de 1000 IE iniciales. 	

Uno de los principales problemas de la identificación de las IE para el 2015 fue que la información recopilada no era muy confiable. El levantamiento de dicha información se encargó a instancias regionales contratadas por la DRE y UGEL, que lamentablemente recogieron y proporcionaron información deficiente.

“Tanto así que hasta sabemos que el año pasado (2014, para el levantamiento de información sobre infraestructura de las IE para JEC) nunca llegaron al colegio sino por teléfono averiguaron” (Entrevista 3)

Siendo un tema fundamental el de la situación de la infraestructura de las IE secundarias, desde el MINEDU se recolectó luego a través de trabajo de campo material visual (fotográfico) para su verificación y se encontró que muchas IE tenían problemas, identificándose un aproximado de 577 aulas que no podían funcionar como tales pero se siguen usando y IE donde se requiere de otros ambientes, como bien refiere la cita:

“Nosotros con las fotos mirábamos que no se estuviera cayendo a pedazos y todo, (desde MINEDU) habíamos identificado 577 aulas que no podían funcionar y que tenía que llevar un módulo de reposición, aparte de los módulos de sala de profesores, tópicos psicopedagógicos, sala de uso múltiple que también llegan... hay 577 aulas que ya están identificadas de hace un año como que no deben ser usadas y en algunos casos las siguen usando.” (Entrevista 5)

Según información proporcionada por la Dirección de Educación Secundaria del MINEDU, en su primer año de implementación (2015), la JEC se implementó en 1000 IE repartidas en todas las regiones del país. Según el Censo Escolar 2015, beneficiando aproximadamente a 340,277 estudiantes de secundaria que representan el 18.5% de la matrícula de instituciones educativas públicas (Reporte Avance JEC de la Coordinación de Análisis, monitoreo y evaluación de la DES al 15 de octubre 2015). Además, de estas 1000 IE JEC, según la variable de área del Censo Escolar

²¹ Se ha identificado 5 casos con 7 secciones, de acuerdo con el Censo Escolar 2013.

²² Se ha identificado 59 casos de locales utilizados en otros turnos, de acuerdo con el Censo Escolar 2013.

2015, 91% son urbanas y 9% rurales. Estas 1000 IE fueron seleccionadas entre las que cumplían con los requisitos mencionados de acuerdo al proceso mencionado en la tabla anterior.

Focalización 2016

En el segundo año de la implementación de la JEC se ampliará a 602 IE adicionales²³, siendo las regiones donde más se ampliará el número de IE JEC: Cusco, Cajamarca, Piura, Puno y Lima Metropolitana, Ancash y Huánuco, (Ver Gráfico N° 2). Finalmente, como fue referido por un funcionario de la DES, se tiene planeada su paulatina ampliación hasta llegar a su universalización de la JEC hacia el año 2021.

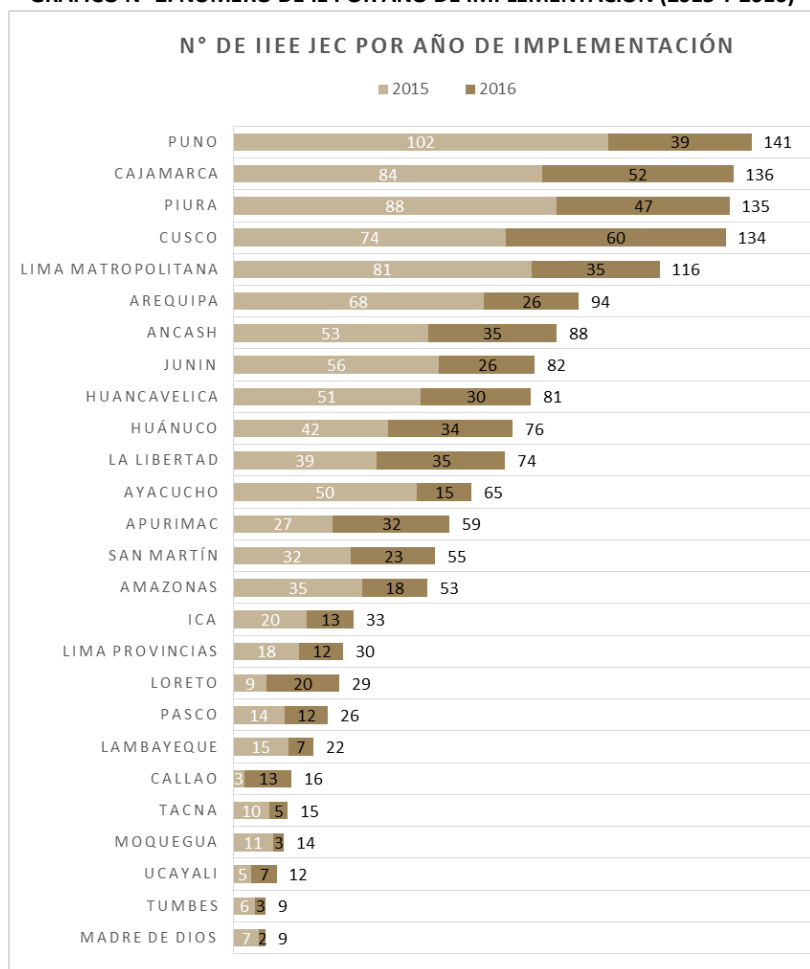
“Entrevistador: ¿En realidad no es una reforma de secundaria?”

Entrevistado: Es una reforma del servicio de la secundaria.

Entrevistado: Que han comenzado haciéndolo en estas mil pero que apunta a...

Entrevistador: Claro, 2021 todas deberían tener este nuevo modelo, es el nuevo modelo para secundaria.” (Funcionario DES, MINEDU)

GRÁFICO N° 2. NÚMERO DE IE POR AÑO DE IMPLEMENTACIÓN (2015 Y 2016)

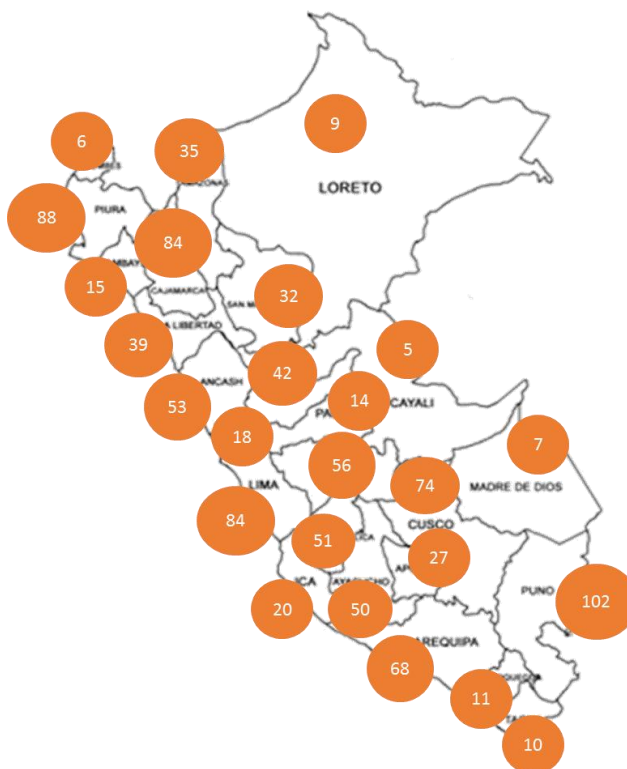


Fuente: Elaboración propia a partir de reportes JEC de la Coordinación de Análisis, monitoreo y evaluación de la DES (MINEDU).

²³ Son 602 NUEVAS IE + 1 local principal de una IE cuyo anexo ya era JEC 2015. Si se cuentan las IE (como locales principales) serían 603 IE. Más información: http://jec.perueduca.pe/?page_id=2764

Según información del MINEDU, la distribución de IE JEC por región se da como se muestra en el siguiente mapa. Como se puede observar las regiones que presentan mayor cantidad de IE JEC son Puno (102), Piura (88), Lima (84²⁴) y Cajamarca (84); mientras que las que presentan menor cantidad de IE JEC son Ucayali (5), Tumbes (6), Madre de Dios (7), Loreto (9) y Tacna (10). (Ver Gráfico N° 3).

GRÁFICO N° 3. DISTRIBUCIÓN DE IE JEC A NIVEL REGIONAL



Visto lo sucedido con los problemas de identificación de las primeras 1000 IE, el trabajo de levantamiento de información realizado en el 2015 para la ampliación de las IE JEC se realizó desde el MINEDU a través de los Coordinadores Regionales JEC. Se identificaron 602 IE que cuentan con las condiciones mínimas dispuestas por el MINEDU. Dichos criterios se presentan en la siguiente tabla.

TABLA N° 7. CRITERIOS 2016* PARA LA SELECCIÓN DE IE JEC

Nº	Criterios
1	IE secundarias de área urbana con 125 o más alumnos o IE secundarias de área rural con 100 o más alumnos.
2	IE secundarias presenciales
3	IE que no sea administrado por FFAA
4	IE secundarias de turno de mañana (según la variable secciones por turno del Censo Escolar 2014)
5	IE que cuenta con algún tipo de fuente de energía
6	Local escolar donde no se esté ejecutando obra o que si da el caso finalice antes del inicio del año escolar
7	Local escolar que disponga de aulas durante la tarde para extender la jornada escolar
8	Local escolar que según el Censo de Infraestructura o Semáforo Escuela o Ficha JEC no tenga más del 30% de sus aulas pedagógicas en mal estado.

*Según Censo Escolar 2014

²⁴ De estas 84: en Lima 81 y Callao 3. Mientras que en el departamento de Lima 99.

Una discusión importante dentro del MINEDU fue si ampliar o no la JEC para el 2016. Por un lado, se proponía que se amplié a 1000 IE más durante el 2016 y por otro se proponía quedarse con las 1000 IE JEC 2015 para fortalecer la implementación del modelo. El tema crítico para la toma de esta decisión fue la situación de infraestructura de las próximas 1000 IE a ampliar, encontrándose que solamente un grupo reducido contaban con la infraestructura idónea. Pese a ello, se tomó la decisión de ampliar, principalmente para asegurar el avance del modelo JEC a nivel nacional dado que en el 2016 habrá elecciones presidenciales.

Según refiere un funcionario de la DES, estos nuevos criterios no generan mayor cambio en el modelo; sin embargo, finalmente para la elección de las 602 IE se dio mayor énfasis a la cantidad de alumnos por escuela (125 para urbanas y 120 para rurales) por lo que para la muestra se tienen algunas pocas IE con solo 6 o 5 secciones. Por tanto, queda claro que la implementación del modelo JEC en IE que no cumplen con los criterios apropiados de infraestructura para su buen despliegue, debe ser acompañada de la construcción de aulas o ambientes, de lo contrario se correría el peligro de una implementación deficiente.

Dicho lo anterior, se percibe que se está siendo muy optimista respecto al avance de la implementación de la JEC a nivel nacional, en tanto se espera que para final del año 2015 el modelo JEC en las primeras 1000 IE se encuentre consolidado a un 80%. Sin embargo, a partir de algunas visitas preliminares con el trabajo de campo cualitativo, como se explica más adelante, se ha encontrado que la implementación de la JEC está lejos de alcanzar el 80% de avance para final del año 2015, principalmente por una demanda urgente de infraestructura y mobiliario por parte de las IE secundarias.

“Entrevistador: ¿Por qué ampliar si todavía está pataleando con terminar la primera etapa?”

Entrevistado: Porque para mí es un proceso progresivo de mejora, si no lo comienzas, nunca vas a llegar a esas otras mil, para que esté consolidado, este modelo yo creo que a fin de año va a estar consolidado como a un 80%.”

La llegada del modelo JEC a todas las IE secundarias del país es un reto para el MINEDU, principalmente porque este es un modelo planteado y pensado principalmente para IE de ámbitos urbanos pero que pretende llegar a zonas rurales. Por ello, actualmente desde el MINEDU se está pensando en la elaboración y gestación de las estrategias más idóneas para asegurar la universalización del modelo en las IE secundarias de ámbitos rurales y más dispersos, donde la realidad y las dinámicas locales (económicas, sociales, políticas y culturales) son diversas.

“Estamos planteando otra intervención que sea para las IE rurales porque JEC es predominantemente urbano, tiene como un 10% que son rurales... La idea es que el modelo JEC sea para todas y eventualmente llegaría a las rurales con alguna adaptación. Pero hoy, qué le damos a las rurales. Estamos planteando un soporte pedagógico rural, que lleguen acompañante de matemática, de comunicación y de temas de gestión, y hemos planteado también la posición de todo el mobiliario, de todas las IE rurales.”
(Entrevista 5)

Una característica importante de la JEC es su concepción como un modelo integral de servicio educativo y su implementación debe ser entendida como una reforma para la educación secundaria peruana en general. En la Resolución Ministerial N° 451-2014-MINEDU, se resuelve crear el “*modelo*” de servicio educativo “Jornada Escolar Completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria”. Aunque la referencia conceptual de “*modelo*” es un tema que genera debate dentro de la misma dirección de EBR del MINEDU. El modelo abarca otros componentes diferentes a Soporte Pedagógico y su categoría se debe principalmente a su enfoque en la gestión y en una visión más completa del funcionamiento de la escuela, al poner la mirada sobre la dotación de un equipo directivo, acompañantes de la gestión y las clases, coordinadores, personal de apoyo, infraestructura, equipamiento, etc.

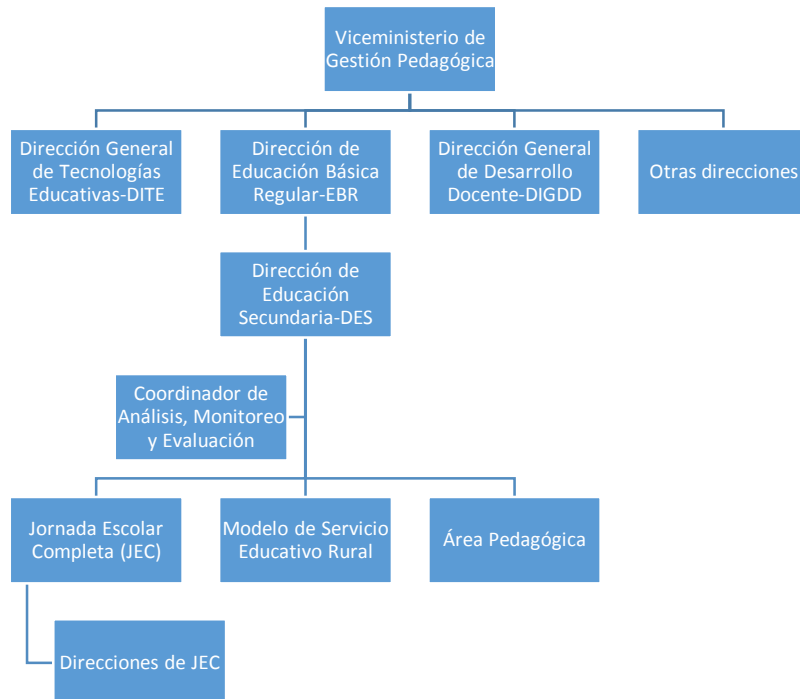
“Una de las discusiones que tenemos internas (en EBR, MINEDU) es la comparación entre Soporte y JEC, en el sentido que lo que se dice es que Soporte no es un modelo, JEC sí es un modelo.” (Entrevista 9)

Dada la concepción amplia del modelo de la JEC y la necesidad de abarcar varios componentes a la vez, se corre el riesgo de encontrar un desgaste en la gestión de la implementación de la JEC atendiendo sus tres componentes a la vez y en un grupo tan amplio de IE a nivel nacional. Esto afectaría la claridad y el tiempo que pueden tener los funcionarios del MINEDU para identificar las debilidades y fortalezas puntuales de cada componente, para así poder resarcirlas o potenciarlas con la atención que requerirían. Por ello, al compararse con la propuesta de “Soporte Pedagógico” es claro el mayor énfasis y preocupación que este último le da al tema pedagógico (por ejemplo, las capacitaciones o el material a entregar a los docentes).

Aspectos organizacionales de la JEC

Dentro de la estructura organizacional del MINEDU, la JEC se ubica bajo la responsabilidad de la Dirección de Educación Secundaria (DES) la cual se encuentra a su vez dentro de la Dirección General de Educación Básica Regular (EBR), y esta última dentro del Viceministerio de Gestión Pedagógica. La Dirección de Educación Secundaria tiene 3 áreas de trabajo fundamentales: (i) Jornada Escolar Completa, (ii) Secundaria Rural y (iii) Área Pedagógica.

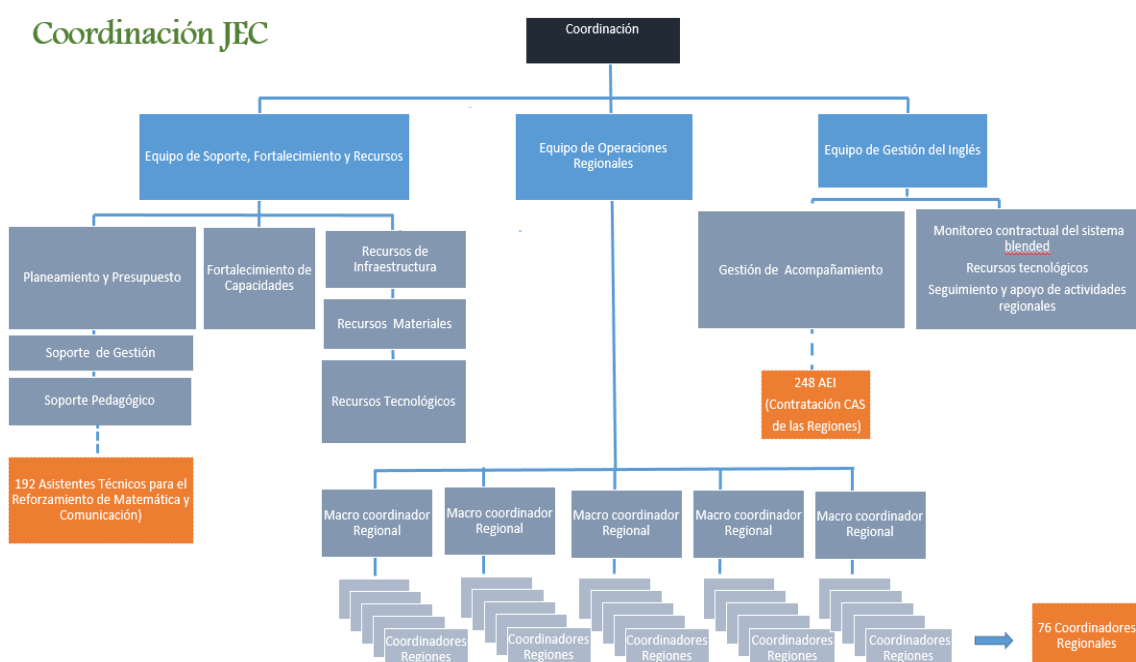
GRÁFICO Nº 4. ORGANIGRAMA DEL VICEMINISTERIO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA



La Coordinación de la JEC tiene como objetivo principal implementar el referido Modelo Educativo y sus tres componentes (Pedagógico, Gestión y Soporte) en las IE seleccionadas. Para realizarlo, la mencionada Coordinación se conforma por una Coordinación General y tres grandes equipos: (i) Soporte, Fortalecimiento y Recursos, (ii) Operaciones Regionales y (iii). Gestión del Inglés

El Equipo de Soporte, Fortalecimiento y Recursos se divide en: a) Planeamiento y Presupuesto, Soporte de Gestión y Soporte Pedagógico, b) Fortalecimiento de Capacidades y c) Recursos de Infraestructura, Recursos de Materiales y Recursos Tecnológicos. El Equipo de Operaciones Regionales se organiza a través de Macro Coordinadores Regionales, los cuales tienen como función monitorear, coordinar y resolver las dificultades que puedan encontrar los Coordinadores y Sub Coordinadores Regionales JEC; trabajando articuladamente para ello con los Equipos de Soporte, Fortalecimiento y Recursos y de Gestión del Inglés. El Equipo de Gestión del Inglés se divide en: a) Gestión de Acompañamiento y los Acompañantes Especializados en Inglés y b) Monitoreo contractual del sistema blended, Recursos Tecnológicos y Seguimiento y apoyo de actividades.

GRÁFICO Nº 5. ORGANIGRAMA DE LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA



Una característica organizacional muy importante del modelo JEC es cómo se ha venido actuando frente a la des/centralización de las funciones por parte del MINEDU y los niveles sub-nacionales del sistema educativo (DRE / UGEL) para su implementación. Inicialmente, desde el MINEDU se han diseñado las políticas y los ejes del modelo, con pocas referencias de participación de los niveles sub-nacionales del sistema educativo en este proceso. La idea es que en el marco de la implementación progresivamente se les vayan transfiriendo responsabilidades a estos niveles sub-nacionales.

Así, es desde el nivel central de donde principalmente se viene desplegando la intervención, con un involucramiento inicialmente menor de las DRE y de las UGEL. Si bien las DRE y UGEL reciben por transferencia aproximadamente la mitad del presupuesto de la JEC y son responsables de la aprobación de los cuadros de horas y contratación de personal CAS para las IE JEC; la mayor parte de actores estratégicos para la implementación del modelo se vienen contratando desde el nivel central, incluyendo coordinadores, especialistas y asesores y entidades formadoras. Igualmente, la recolección de información y el monitoreo se realiza principalmente desde el nivel central y se tiene previsto que la dotación de la infraestructura, el mobiliario, el equipamiento y el material educativo se dé desde el nivel central y llegue a las IE, sin involucrar mayormente a la DRE y UGEL de cada región. Esto, según refieren funcionarios del MINEDU, a razón de que los procesos de contratación o licitación de empresas para la construcción de infraestructura o dotación de mobiliario y equipamiento, pueden ser demasiados complejos para las DRE o las UGEL.

Esta estrategia puede considerarse como una fortaleza de la implementación, en tanto ha venido funcionando bastante bien para el avance del modelo JEC, en especial considerando la premura con que se ha requerido actuar en tantos frentes. Además, teniendo en cuenta que las DRE y UGEL no contaban con los recursos humanos y financieros para hacerse cargo de las responsabilidades requeridas. En ese sentido, funcionarios del MINEDU, refieren que para la

mitad del año 2015 se contrataron vía modalidad CAS en algunas UGEL a especialistas JEC. Así también, para el año 2016, con la RM N° 572-2015-MINEDU “Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2016 en Instituciones Educativas y Programas de la Educación Básica”, se ha dispuesto que las UGEL deben designar un especialista para la JEC.

Por otro lado, es importante asegurar el involucramiento de la DRE y UGEL para asegurar la sostenibilidad del modelo JEC y porque existe una diversidad bastante grande entre IE respecto a su realidad económica, política, geográfica y cultural de las regiones y localidades en donde se ubican. Así, por ejemplo, según refieren funcionarios del MINEDU, la infraestructura de los módulos ha sido diseñada de manera diferenciada según la región y localidad. Sin embargo, el problema con estos módulos radica en su llegada a tiempo. Para solucionar esto, se esperaría que las DRE y UGEL se conviertan en aliados estratégicos compartiendo sus conocimientos sobre las IE y se mantengan vigilantes a una apropiada dotación y recibimiento del modelo por parte de las IE.

Según refieren funcionarios del MINEDU, el espíritu de la implementación de la JEC es que se dé en un primer momento de manera centralizada restringiendo al MINEDU las funciones de contratación, exigencia de cumplimiento de funciones y demanda de información relevante recogida por personal como el Coordinador Regional, el ATE o el AGE al MINEDU. Interpretamos, a partir de lo conversado con los funcionarios del MINEDU, que la idea es que las responsabilidades de la implementación de la JEC vayan descentralizándose con el tiempo, para que posteriormente haya una complementariedad de funciones entre el nivel central y los niveles sub-nacionales del sistema de educación. Esto es, por ejemplo, que las DRE asuman las responsabilidades que tiene el MINEDU con los AGE y ATE de sus respectivas regiones, para que estos actores se incorporen a su estructura organizativa para brindar capacitación, acompañamiento o información relevante respecto a los avances y dificultades que se tienen en el día a día en las IE dentro del componente pedagógico, de gestión o de soporte (según corresponda a cada actor).

En cuanto a las dificultades, se encontró que una de las principales es la falta de una mejor articulación entre las direcciones del MINEDU (teniendo en cuenta son varias) que tienen alguna responsabilidad en el desarrollo del modelo. Por ejemplo, se tiene al Programa Nacional de Infraestructura Educativa-PRONIED, que no pertenece a la DES ni depende del mismo viceministerio, como responsable de los procesos de licitación para la contratación de empresas que lleven a cabo la construcción de la infraestructura y la dotación de mobiliario o módulos prefabricados necesarios para las IE de la JEC.

“Entrevistador: Se quejan todos. Entonces me pregunto si acá también han tenido ese problema o está fluyendo mejor toda esta articulación entre direcciones.

Entrevistado: Depende de cada dirección. Con DIGET tenemos un montón de problemas, o sea en general es como que....

Entrevistador: Para los otros no.

Entrevistado: Para los otros no es su prioridad, ese es el tema central entonces nos cuesta mucho con DIGEDE, con DIGECE, con PRONIED más que con cualquiera.” (Entrevista 5)

Más aún, en el marco de la reorganización del sector educación y la constitución de un nuevo Reglamento de Organización, Funcionamiento (ROF) del MINEDU, durante febrero del 2015 se produjeron cambios al interior de la estructura organizacional de diversas direcciones, algunas de ellas vinculadas a JEC. Como el caso de la Dirección General de Tecnologías Educativas (DITE), con la cual desde JEC tiene que coordinarse para implementar el equipamiento tecnológico como laptops. Esto dificultó más una eficiente articulación, haciendo que la implementación de la JEC no se produzca a la velocidad que se esperaba. Otro ejemplo de lo anterior es el trabajo compartido que debe realizarse entre la JEC y la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (ubicada dentro de la DIGEC), la cual debe encargarse de orientar la capacitación al equipo directivo JEC en temas de gestión mientras que la Dirección de Educación Básica Regular (dentro de la cual se encuentra JEC) se encarga de orientar la capacitación a docentes y tutores en temas pedagógicos. Finalmente, otro ejemplo de las dificultades que trae la falta de articulación entre direcciones del MINEDU es lo sucedido con la elaboración de los programas de capacitación para docentes de secundaria en matemática y comunicaciones. Para el 2014 se dio esta responsabilidad a la Dirección de Educación Superior Pedagógica, pero esta dirección luego desapareció debido al cambio de ROF y la responsabilidad paso a la EBR, la cual recibió solo avances muy generales, cuando lo que se requería eran módulos de actualización con temas más específicos como las sesiones de aprendizaje.

El trabajo compartido no siempre está bien articulado o alineado tanto temporal como temáticamente, y hasta puede llegar a crear confusiones o generar dobles discursos entre las direcciones hacia las IE o las instancias del nivel regional y local (DRE y UGEL). Sucede lo mismo con otras direcciones como con la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD), por ejemplo, donde al inicio de la implementación de JEC se produjeron dobles discursos sobre el tema de las contrataciones por hora y pagos, entre esta dirección y la DES. Sin embargo, con el paso del tiempo y el desarrollo de la implementación de la JEC, estos dobles discursos y dificultades se han ido solucionando.

“Yo creo que hay un primer problema que tiene que ver con la planificación, el planeamiento que hubo en la parte de JEC y ahí hay por lo menos dos niveles; un primer nivel de no haber comprendido cómo está preparado el sistema, o sea cómo se desarrolla el sistema regularmente y qué es lo que se tenía que hacer para enganchar lo que ellos querían, la jornada escolar completa con el sistema.” (Entrevista 8)

Nuevos actores y nuevos roles/funciones

Uno de los cambios más importantes con la implementación de la JEC es la incorporación de nuevos miembros al interior y exterior de la IE. Los miembros del interior responsables de potenciar la buena implementación de la JEC. Mientras que los miembros externos son itinerantes responsables del acompañamiento y reforzamiento en los campos tanto de la gestión como el pedagógico. Dentro de las IE se han incorporado una serie de nuevos actores a su estructura organizacional con el objetivo de facilitar y no sobrecargar la labor de sus miembros e intentar hacer más eficiente el sistema educativo y la organización de la propia IE en sus tres componentes. Sin embargo, si la escuela no logra planificar y organizarse bien, esta ampliación de miembros podría burocratizar su funcionamiento, en tanto pueden no quedar claras las funciones de cada actor, hacerse más lentos ciertos procesos o presentarse duplicación de esfuerzos.

En la Tabla N° 8, se pueden distinguir los principales roles de los antiguos y nuevos miembros de las IE JEC. Es importante precisar que los antiguos miembros ahora cumplen nuevas funciones a partir de los cambios que se vienen dando con la JEC pero también debido a cambios de enfoque que viene implementando el MINEDU para la EBR. Para mayor detalle sobre las actividades que deben realizar estos miembros en el marco de sus responsabilidades, puede verse el Anexo 2.

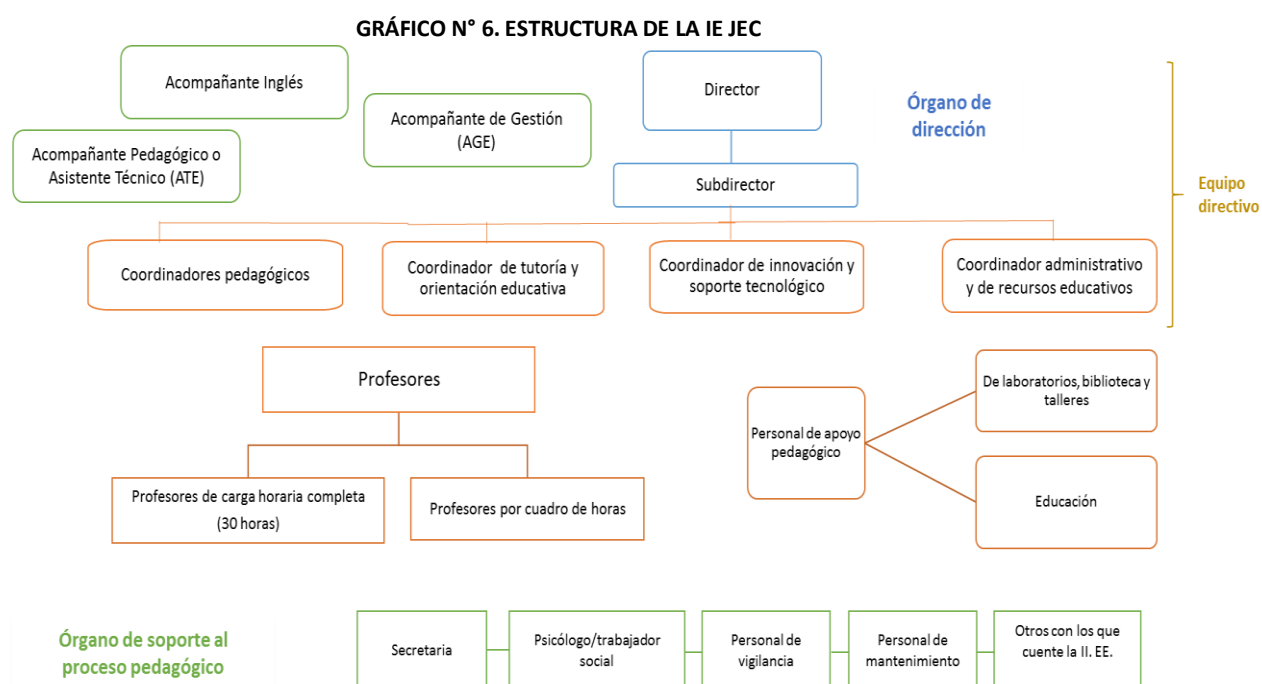
TABLA N° 8. ROLES DE LOS ACTORES DE LAS IE JEC

Actor	Misión del cargo
Coordinador Regional (N)	Coordinar las acciones de implementación de la JEDC en las IE a nivel regional
Asesor en Gestión Escolar (AGE)	Planificar, ejecutar, registrar, reportar y evaluar la información sobre las acciones de asesoría en gestión escolar en las instituciones educativas asignadas
Director (A)	Gestionar la IE con liderazgo pedagógico para mejorar la calidad del servicio y los aprendizajes de los estudiantes, en el marco de una gestión escolar eficiente
Sub-director (A, N)	Coordinar, dirigir y evaluar acciones realizadas por los coordinadores pedagógicos, de tutoría y de innovación y soporte pedagógico, vinculadas al desarrollo curricular, la ejecución de los procesos pedagógicos, el uso efectivo del tiempo, el uso adecuado de los recursos educativos y ambientes de aprendizaje en la IE, de manera participativa con el fin de alcanzar los objetivos y metas establecidas.
Coordinador Administrativo (N)	Coordinar la ejecución de actividades administrativas orientadas a generar condiciones necesarias para mejorar la calidad del servicio y los aprendizajes de los estudiantes, mediante la previsión y seguimiento al uso adecuado y eficiente de los recursos educativos y financieros, de la información y los ambientes de aprendizaje con los que cuenta la IE.
Secretaria (N)	Facilitar el mejoramiento de la calidad de atención al usuario al interior de la IE y la comunidad, así como el registro y archivo documentario de las IE.
Coordinador Pedagógico (N)	Coordinar el desarrollo de los aprendizajes del área o áreas curriculares afines, promover y acompañar el fortalecimiento de las capacidades de desempeño pedagógico en los profesores a fin de contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y los resultados educativos.
Coordinador de Tutoría (N)	Dirigir, coordinar y acompañar el desarrollo de la acción tutorial bajo un enfoque orientador y preventivo dirigido a los y las estudiantes, garantizando su atención y orientación oportuna y pertinente a las inquietudes y expectativas de los estudiantes para su desarrollo personal en el marco de una convivencia democrática e intercultural.
Profesor (N)	Contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano, desempeñándose con ética profesional, honestidad, justicia, responsabilidad y respeto de los derechos de la persona y compromiso social.
Psicólogo o Trabajador Social (N)	Brindar soporte socioemocional al equipo directivo y actores de comunidad educativa para la mejora de las prácticas y acciones de convivencia democrática e intercultural en la IE y de la Atención Tutorial Integral.
Auxiliares Laboratorio, Biblioteca y Talleres (N)	Contribuir a generar las condiciones necesarias para el desarrollo de las actividades pedagógicas, promoviendo la interacción pertinente entre los estudiantes y profesores para la mejora de los aprendizajes, así como el cumplimiento de roles y compromisos educativos
Auxiliares de Educación (A)	
Personal de mantenimiento (A)	Contribuir en el mejoramiento de la calidad del servicio a través del ordenamiento, mantenimiento y limpieza permanente de los espacios de la IE, ambientes de aprendizaje, equipos y materiales educativos.
Personal de vigilancia (A, N)	Cautelar la integridad de la infraestructura, equipos, materiales, espacios y ambientes de aprendizaje, así como de la comunidad educativa.

Fuente: Resolución Secretaría General N° 008-2015 MINEDU.

Leyenda: Nuevos actores de la escuela (N), Antiguos actores de la escuela (A)

Teniendo identificados a los miembros de la escuela y sus respectivos roles y funciones, podemos entender mejor el organigrama o la estructura de cómo se está organizando una IE donde se viene implementando la JEC. Como se muestra a continuación en el Gráfico N° 6, se tiene una estructura robusta de miembros con el director a la cabeza de la IE. Con un grupo, con un rol importante, de miembros intermedios entre el director y los docentes: los coordinadores. Así como con personal de soporte, como auxiliares (de educación o de laboratorio, biblioteca y talleres), secretaria, psicólogo, trabajador social, personal de vigilancia, personal de mantenimiento, entre otros.



Los nuevos actores dentro de la escuela son los siguientes: el subdirector (para las IE que no tenían), el coordinador pedagógico, el coordinador de tutoría, el coordinador de innovación y de soporte tecnológico-CIST, el personal de apoyo pedagógico, el coordinador administrativo y de recursos educativos, el psicólogo o trabajador social, la secretaria, el personal de mantenimiento y el personal de vigilancia. Mientras que los nuevos actores permanentes e itinerantes responsables de varias IE a la vez, son: el coordinador regional y el acompañante de inglés. Otros actores nuevos, pero aún no definidos como permanentes, son los Acompañantes de Gestión Educativa-AGE y los Asesores Técnicos Especializados-ATE.

Desde el equipo de soporte de gestión de la JEC del MINEDU se viene poniendo cuidado a la articulación de estos nuevos actores que se han integrado con la JEC. Se tiene que este nuevo personal es contratado y remunerado de manera diferenciada. Como se puede observar en la Tabla N° 9, un grupo es contratado y remunerado por el mismo MINEDU (Coordinadores Regionales o los ATE), otro es contratado y remunerado de manera tercerizada por el MINEDU (AGE), otro es contratado y remunerado por la UGEL (director, docentes, coordinadores y personal CAS de la escuela como coordinador administrativo, CIST, psicólogo, vigilante, auxiliar)

y otro es contratado y remunerado por la DRE (acompañantes de inglés). Hay que aclarar que estos pagos provienen del presupuesto para la JEC que es transferido a cada una de estas instituciones (MINEDU, DRE, UGEL, Universidad).

TABLA Nº 9. ACTORES E INSTITUCIONES RESPONSABLES DE CONTRATO Y PAGO

Actor	Instituciones responsables de contrato y pago
Coordinadores Regionales	MINEDU
Asistentes Técnicos Especializados-ATE	MINEDU
Acompañantes de Gestión Educativa-AGE	Tercerizado por MINEDU: Universidad
Director	UGEL
Docentes	UGEL
Coordinador pedagógico	UGEL
Coordinador de tutoría	UGEL
Coordinador administrativo (personal CAS)	UGEL
CIST (personal CAS)	UGEL
Psicólogo (personal CAS)	UGEL
Vigilante (personal CAS)	UGEL
Auxiliar (personal CAS)	UGEL
Acompañante de inglés	DRE

Fuente: Elaboración propia.

Si bien, todos los miembros de las IE donde se viene implementando la JEC son fundamentales, se debe destacar la figura y el rol de un actor central: el Coordinador Regional²⁵. Este es contratado desde el MINEDU para empujar desde el más alto nivel la implementación de la JEC. Es decir que, desde MINEDU se impulsa la implementación de la JEC en las IE a través de estos, con menor participación de las Unidades Ejecutoras (DRE o UGEL) debido a la alta rotación de este personal.

Otro cambio importante a consecuencia de la JEC es la jornada laboral de los integrantes de la escuela. Los cambios más importantes han recaído sobre los docentes y coordinadores, quienes han visto su jornada laboral ampliada de 24 o 26 horas a 30 horas semanales. Con la JEC se tiene que tanto el director, el sub-director así como el auxiliar de laboratorios, biblioteca y talleres, el coordinador administrativo y de recursos educativos, la secretaria, el psicólogo/trabajador social, el personal de mantenimiento y el personal de vigilancia deben cumplir con 40 horas cronológicas semanales. El coordinador pedagógico, el coordinador de tutoría, los docentes y el auxiliar de educación deben cumplir con 30 horas pedagógicas. Mientras que el coordinador de innovación y soporte tecnológico (CIST) debe cumplir con 45 horas cronológicas. La consecuencia de este cambio es sumamente importante y los miembros de la IE presentan

²⁵ Según la normativa (MINEDU, RSG Nº008-2015), los roles del Coordinador Regional son: (i) Asegurar el desarrollo de acciones de capacitación y acompañamiento en las IE de la JEC, en coordinación con los Especialistas Pedagógicos de las Unidades Ejecutoras (DRE y/o UGEL). (ii) Gestionar la ejecución de las metas programáticas y financieras impulsadas desde la JEC, en coordinación con los Especialistas del área de gestión institucional y/o administrativa de las Unidades ejecutoras (DRE o UGEL). (iii) Brindar asistencia técnica al Cuerpo Directivo de las Unidades Ejecutoras (DRE o UGEL) para trabajar articuladamente con otros sectores (salud, MIMP, Interior), sociedad civil, municipios a nivel provincial y local y sector privado. (iv) Realizar seguimiento, evaluación y consolidación de las acciones desarrolladas por los Acompañantes de Gestión o Pedagógicos que trabajan en las IE de la JEC. (V) Reportar periódicamente a la DES las acciones realizadas en la región sobre la implementación de la JEC. (iv) Impulsar junto con las IE, la identificación y compromiso de instituciones aliadas para atender a los estudiantes (centro de salud, centro de emergencia mujer, comisaría, ONG, sector privado).

diferentes percepciones al respecto; de esto se hará referencia posteriormente con los hallazgos del trabajo de campo. En la Tabla N° 10 se puede encontrar mayor detalle al respecto.

TABLA N° 10. JORNADA LABORAL DE LOS MIEMBROS DE LA JEC Y LA ESCUELA

Actores educativos	Jornada Laboral
Director	Sin aula a cargo, a excepción de los directores por función. 40 horas cronológicas.
Sub director	40 horas cronológicas.
Coordinadores pedagógicos	30 horas pedagógicas. 12 horas pedagógicas de trabajo en aula. 12 horas para labores de acompañamiento: 02 horas de trabajo colegiado, 02 horas de planificación y 02 horas de revisión de documentos pedagógicos.
Coordinador de tutoría	30 horas pedagógicas. 12 horas pedagógicas de trabajo en aula. 10 horas para labores de acompañamiento. 02 horas de planificación para jornada de padres, 02 horas de seguimiento al reforzamiento pedagógico. 02 horas de revisión de documentos de planificación.
Coordinador de Innovación y Soporte Tecnológico	45 horas cronológicas, los contratados bajo el régimen CAS; 25 horas apoyo a la ejecución de actividades pedagógicas integrando TIC. 09 horas de asesoría a profesores. 02:30 horas de instalación de equipos. 05 horas de recepción de equipos informáticos. 01:30 horas de reporte de estado de los recursos. 02 horas de reuniones de coordinación.
Profesores	30 horas pedagógicas: nombrados y contratados con plaza orgánica: 24 a 26 horas de trabajo en aula, 02 horas de trabajo colegiado y 02 horas de atención a estudiantes y familias. Contratados por bolsa de horas: la totalidad de sus horas estará destinada al trabajo en aula.
Apoyo Pedagógico	Nombrados: (i) 30 horas pedagógicas (auxiliar de educación) y (ii) 40 horas cronológicas (auxiliar de laboratorios, biblioteca y talleres)
Coordinador Administrativo y de Recursos Educativos	Contratación Administrativa de Servicios: jornada semanal de 40 horas cronológicas.
Secretaria, Psicólogo/Trabajador Social, Personal de mantenimiento, Personal de Vigilancia	Contratación Administrativa de Servicios: jornada laboral de 40 horas cronológicas semanales.

Jornada Escolar Completa - Taller de Inducción JEC. Dirección de Educación Secundaria (PPT)

Respecto a los docentes que ocupan el cargo de coordinadores pedagógico y de tutoría, se han dispuesto horarios especiales para que ellos puedan tener más tiempo en actividades vinculadas al trabajo de reforzamiento con los docentes a su cargo. De este modo se les ha asignado 12 horas de clases en sus áreas curriculares correspondientes y 18 horas para ser invertidas en orientación de la labor pedagógica en la escuela: acompañamiento, trabajo colegiado, reforzamiento y reuniones con el equipo directivo. Sin embargo, la disposición de esta cantidad de horas no les parece la más apropiada ni suficiente a dichos coordinadores para realizar todas las actividades que deberían.

“Mira qué hago, yo soy coordinador de tutoría, tengo que elaborar mis clases, 2 horas, que también tengo que coordinar con el Coordinador Pedagógico de mi área... Encima tengo que coordinar con los docentes tutores, es más tengo que hacer también el seguimiento, o el acompañamiento, así mismo tengo que involucrarme en lo que viene a ser en la realización de la charla, o sea para serle sincero yo quisiera ser Coordinador

Pedagógico. Entonces yo no cumpla 30 horas que me dice el Ministerio, sino cumpla más horas inclusive, en la tarde inclusive.” (Coordinador de Tutoría, Lircay, Huancavelica)

Ante este hallazgo generalizado en las IE visitadas, respecto al descontento de los coordinadores de tutoría con sus condiciones de trabajo (carga laboral y horas asignadas), llama la atención lo encontrado por el MINEDU con el “Monitoreo de las 1000 IE JEC. Ronda 2 – 2015”, de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES (a febrero del 2016). Como se puede observar en el gráfico a continuación, la primera barra muestra que el 92% de los coordinadores de tutoría están satisfechos con su trabajo y la segunda barra muestra que 70% está satisfecho con las condiciones de su trabajo. Esto dista bastante de lo hallado durante el trabajo de campo, según las entrevistas a coordinadores de tutoría, las horas que se les asignan para la enseñanza y la tutoría son insuficientes o están mal distribuidas para cumplir bien con ambas.

A decir de los funcionarios del MINEDU a los docentes de área o nombrados se les viene reconociendo entre 4 y 6 horas semanales adicionales para que puedan participar del trabajo colegiado o preparen sus clases, mientras que a los docentes contratados por bolsa de hora no se les reconoce estas entre 4 y 6 horas para actividades fuera de clase. (Ver Tabla N° 11)²⁶






























TABLA N° 11. NUEVA DISTRIBUCIÓN DE HORAS PARA COORDINADORES Y DOCENTES

Docente coordinador	Coordinador pedagógico	12 horas en aula y 18 horas semanales en actividades de coordinación: acompañamiento, trabajo colegiado
	Coordinador de tutoría	
Docente de área (nombrado)	24 horas semanales en aula y 6 horas en otras actividades (acompañamiento y trabajo colegiado)	
	26 horas en aula semanales y 4 horas en otras actividades (acompañamiento y trabajo colegiado)	
Docente contratado por cuadro de horas	Remanente de horas, que pueden ser entre 4 y 30 horas semanales. Docente da su clase y se va.	

En esa línea, respecto a cómo se han diseñado la dotación de coordinadores según el tamaño de la IE, como se puede observar en el Tabla N° 8, la cantidad mínima de coordinadores para la IE más pequeña (de entre 8 y 13 secciones) es de 2 coordinadores pedagógicos, 1 coordinador de tutoría y 1 CIST. Mientras que para la IE más grande (de entre 39 y 55 secciones) la cantidad de coordinadores de tutoría y CIST se mantiene en 1 pero de coordinador pedagógico aumenta hasta 7. Es decir, el único que aumenta de manera directamente proporcional al tamaño de la escuela es el coordinador pedagógico. Respecto a los coordinadores pedagógicos, inicialmente se tienen 2 tipos de coordinadores: 1 de ciencia y 1 de letras. Conforme aumenta el número de secciones, aumenta el número de estos coordinadores pedagógicos, con la finalidad de poder darse abasto y atender mejor a los docentes a su cargo. Para el coordinador de tutoría no sucede lo mismo, ya que para el año 2015 sólo se disponía de 1 coordinador de tutoría para toda la escuela y para el 2016 se tiene previsto disponer de 2 para algunas IE dependiendo de la cantidad de secciones. De todas formas, su labor llega a ser mucho más débil que la del coordinador pedagógico porque no sólo tiene a su cargo más secciones, sino porque es responsable de 3 actores: estudiantes, docentes y padres de familia. Además de esto, como igualmente se indica en el Tabla N° 12 deben ser 2 subdirectores para las IE de tamaño de entre 20 y 25 secciones y de entre 39 y 55 secciones.

²⁶ Ver RSG N° 008-2015 - MINEDU

TABLA N° 12. PROPORCIÓN DE MIEMBROS DE LA ESCUELA SEGÚN CANTIDAD DE SECCIONES

	Director (a)	Subdirectores	Coordinadores Pedagógicos	Coordinador de tutoría	Coordinador de Innovación y Tecnología
De 8 a 13 secciones					
De 14 a 19 secciones		 (*)			
De 20 a 25 secciones		 (**)			
De 26 a 32 secciones					
De 33 a 38 secciones					
De 39 a 55 secciones					

(*) A partir de 15 secciones

(**) Existen Sub Directores Administrativos

Fuente: DES, MINEDU.

Una iniciativa importante de este año y que va de la mano de la preocupación que está dándole el MINEDU al servicio educativo en secundaria es el Programa de Reforzamiento Pedagógico en Matemática y Comunicación a través de una nueva figura: el Asesor Técnico Especializado (ATE). Los ATE tienen la función del acompañamiento y reforzamiento a los docentes, asegurando el desarrollo de las 10 sesiones o fichas de reforzamiento pedagógico para la prueba ECE. Este reforzamiento consiste en la aplicación de las fichas durante dos horas pedagógicas de los cursos a su cargo, así como en el monitoreo y acompañamiento a los docentes. A decir de un ATE, el reforzamiento está constituido por tres momentos centrales en el aula: (i) “aprendemos”, donde se explica el campo temático al estudiante; (ii) “analizamos”, donde se analizan los ejercicios resueltos; y (iii) “practicamos”, donde el docente evalúa y los estudiantes responden. Todos los ATE del país fueron capacitados por el MINEDU en Lima, del 6 al 8 de agosto de 2015. A partir de los testimonios recogidos y de lo observado en campo, se puede afirmar que existe un impacto positivo de la presencia de los ATE en las IE JEC, principalmente sobre las prácticas docentes y las sesiones que aplican los docentes de segundo grado de secundaria durante sus clases; sobre esto se profundizará con mayor detalle posteriormente en la sección del componente pedagógico.

Dentro de las nuevas dinámicas de la gestión en la escuela, se ha encontrado que los pagos diferenciados a los nuevos actores de la JEC tienen un efecto en el clima laboral de esta. Con casos donde los nuevos miembros de la IE, como el CIST y el psicólogo, llegan a percibir mayores ingresos que el propio director. Si bien esta medida parece necesaria para que la escuela JEC pueda competir en el mercado atrayendo nuevos profesionales, hay que tener en cuenta que esto puede ocasionar algunas tensiones al interior de la escuela.

Otra preocupación de los funcionarios del MINEDU es el perfil de los cargos directivos tanto para la IE como para la UGEL, que además de requerir un perfil pedagógico, debería tener conocimientos y experiencia en gestión. Esta preocupación va de la mano del sueldo que

perciben tanto los directores de las IE como de las UGEL, los cuales parecen ser bajos para captar a profesionales con capacidades pedagógicas y de gestión. Una respuesta bastante pertinente a la falta de directivos con capacidad de gestión de las UGEL ha sido la mencionada herramienta de CdD creando incentivos para estas orientadas a una mejor gestión, tal como se mencionó anteriormente. Para el 2015 este bono no ha tenido impacto sobre todos los componentes de JEC, porque aún no abarca todas las dimensiones de la implementación del modelo pero que serán tratadas en el 2016 (como la gestión de la alimentación o la seguridad de la escuela). Pero si en otras dimensiones como el cuadro de horas, la infraestructura o el material educativo. En esto último, por ejemplo, se les ha requerido ciertas responsabilidades como tener un contrato de distribución listo para cuando llegue dicho material.

Plataforma web de la JEC: sesiones de aprendizaje

Una de las estrategias más importantes de la JEC, y que no se ha hecho antes desde el MINEDU para el nivel de educación secundaria, es la creación de una plataforma web de sesiones de aprendizaje para nivel secundario. Según los funcionarios del MINEDU, estas orientaciones están siendo útiles para que los docentes, coordinadores y directores desarrollen sus nuevas funciones en el marco de la JEC. Según los datos que muestran los Reportes de Avance de la JEC respecto a la utilización de la plataforma y referencias de funcionarios del MINEDU, el uso de las orientaciones ha desbordado lo esperado y no solo se está utilizando por miembros de IE JEC sino también por miembros de IE no JEC. Así, los datos oficiales del MINEDU mencionan que, al 15 de octubre del 2015, las unidades y sesiones de aprendizaje han recibido aproximadamente 16.8 millones de descargas de la plataforma JEC (jec.perueduca.pe).

“Esto ha sido súper práctico porque nunca se habían hecho, (desde) el ministerio, sesiones de aprendizaje para secundaria. Entonces era como un vacío que se ha llenado y esto obviamente no lo usan solo de JEC, acá se bajan de no JEC y de privado.”
(Entrevista N° 5)

Como se muestra en el Tabla N° 13, dicha plataforma WEB está estructurada en 4 grandes secciones y diversas sub-secciones. Estas 4 secciones son: (i) JEC, (ii) Orientaciones, (iii) Recursos didácticos y (iv) una Plataforma de Foros y Comunidades por actor.

TABLA N° 13: ESTRUCTURA DE PLATAFORMA JEC

N°	JEC	Orientaciones	Recursos didácticos	Plataforma (Foros y Comunidades)
1	¿Qué es la JEC?	Orientaciones generales	Inglés	Coordinadores Regionales
2	IE seleccionadas	Directores	Comunicación	Directores y Subdirectores
3	Recursos asignados	CIST	Matemática	CIST
4	Secundaria rural mejorada	Coordinadores de Tutoría	Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)	Coordinadores Pedagógicos
5	Normatividad	Psicólogo o trabajador social	Formación Cívica y Ciudadana	Coordinadores de Tutoría
6	Documentos oficiales	Coordinador Pedagógico	Historia, Geografía y Economía	Docentes
7	Videos	Coordinador Administrativo (CARE)	Atención Tutorial Integral (ATI)	Especialistas JEC
8		Coordinador Regional	Educación para el Trabajo	
9		Docentes		
10		Capacitaciones		

11		Videoconferencias		
----	--	-------------------	--	--

Fuente: elaboración propia a partir de plataforma web http://jec.perueduca.pe/?page_id=242

Según refiere personal del MINEDU, un canal de conocimiento del modelo JEC para los docentes es el director y los coordinadores pedagógicos y de tutoría, quienes deben de transmitir permanentemente lo aprendido y discutido en el diplomado. Pero esta transmisión de conocimientos está siendo complementada y acompañada por material de orientación, es decir con las sesiones de aprendizaje.

La Atención Tutorial Integral-ATI

Dentro del marco de la Atención tutorial Integral (ATI), las dos actividades principales son la tutoría grupal y la tutoría individual²⁷. Desde el MINEDU se han elaborado orientaciones (a través de la plataforma JEC) para los coordinadores de tutoría²⁸. Además, los coordinadores de tutoría deben recibir apoyo de los psicólogos / trabajadores sociales para la realización de la tutoría. Para asegurarse que el psicólogo o trabajador social cumpla con las funciones JEC, la DES ha proporcionado guías de orientación (en la plataforma JEC) y los monitorea²⁹. Posteriormente, estos actores junto con auxiliares y docentes tutores seleccionados por escuela, recibieron una capacitación de dos días a nivel macro-regional sobre el enfoque de tutoría en la JEC. Los funcionarios del MINEDU refieren que desde un inicio, una importante dificultad en la implementación de la ATI fue el perfil exigente y las condiciones laborales y de pago no tan atractivas para la contratación de psicólogos para las IE. Frente a la imposibilidad de encontrar suficientes psicólogos, se tuvo que flexibilizar el perfil requerido, aceptando también trabajadores sociales.

Soporte: Fortalecimiento de capacidades

El componente de Soporte de la JEC está compuesto por dos sub-componentes. El primero es el fortalecimiento de capacidades, esto es el acompañamiento y monitoreo a las IE, y el segundo son los espacios y recursos para el aprendizaje, esto es la infraestructura, equipamiento y mobiliario. Respecto al primer sub-componente de fortalecimiento de capacidades, según la información proporcionada por funcionarios de la DES, se tienen dos estrategias para su implementación: (i) las capacitaciones presenciales y virtuales a equipos directivos y otros actores, y (ii) el acompañamiento y monitoreo a las IE.

Sobre las capacitaciones, se tiene que están dirigidas al equipo directivo (director y coordinadores) y a docentes en diferentes campos dentro de la escuela, como EpT, Educación Física, Inglés, Tutoría, TIC. Reconociéndose que las dos capacitaciones más importantes en el marco de la reforma educativa y de la implementación de la JEC que viene desarrollando el

²⁷ La primera debe realizarse durante 2 horas a la semana, mientras que la segunda la debe realizar el docente tutor individualmente con los estudiantes que tienen la necesidad, por lo menos dos veces al año.

²⁸ Estas orientaciones se elaboraron desde una dirección dedicada a la tutoría (DITOE), pero que con el nuevo Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) del MINEDU ha sido incorporada la DES.

²⁹ A través del servicio de una empresa consultora de prestigio (AME Consultores) que ha realizado el recojo de información cuantitativa con los psicólogos y trabajadores sociales sobre diversas variables.

MINEDU son: (i) el programa nacional de formación de Directivos Educan para directores y subdirectores ratificados o designados; (ii) y el diplomado en gestión escolar y acompañamiento para directores encargados. Es sobre estas dos capacitaciones que se ha indagado con mayor énfasis durante el trabajo de campo, pero sin descuidar la mención de las demás.

TABLA N° 14. CAPACITACIONES PRESENCIALES Y VIRTUALES: EQUIPO DIRECTIVOS Y OTROS ACTORES

Directores y subdirectores	1. Programa nacional de formación de Directivos Educan para directores y subdirectores ratificados o designados. 2. Diplomado en gestión escolar y acompañamiento para directores encargados.
Coordinador de tutoría	2. Diplomado en gestión escolar y acompañamiento (4 módulos)
Coordinador Pedagógico	2. Diplomado en gestión escolar y acompañamiento (4 módulos)
Coordinador de Innovación y soporte Tecnológico (CIST)	2. Diplomado en gestión escolar y acompañamiento 3. Curso de integración curricular de las TIC 4. Curso de aplicativos TIC para Educación para el Trabajo e Inglés
Educación para el Trabajo	3. Curso de integración curricular de las TIC 5. Taller en aplicativos para profesores de EPT
Educación Física	6. Solo para las IE que se encuentran dentro del fortalecimiento de la Educación Física y el deporte escolar. 7. Talleres presenciales descentralizados para profesores de Educación Física.
Actualización didáctica	8. Comunicación, Matemática y Ciudadanía
Inglés	9. Taller presencial sobre metodología Blended. 10. Capacitación de inglés mediante software. 11. Concurso de becas USA y UK.
Tutoría	12. Taller presencial de atención tutorial integral a nivel macro-regional para: (i) profesores tutores y (ii) psicólogos y auxiliares.
TIC	13. Integración curricular de las TIC para profesores de Matemática, Comunicación, CTA y EPT. 14. Talleres de alfabetización digital para todos los profesores. Conducidos por los CIST al interior de las IE.

Respecto a la segunda estrategia, esto es de acompañamiento y monitoreo a las IE, se tienen dos grupos de acompañantes. Como se puede observar en la Tabla N° 15, el primer grupo está constituido por actores externos a la escuela, como el coordinador regional, los asesores pedagógicos y de gestión, los acompañantes en gestión escolar, entre otros. Estos trabajan en diferentes rubros, como el pedagógico, la gestión o la misma implementación de la JEC y el modelo blended para inglés. Siendo las principales de todos estos acompañantes la del monitoreo, la asistencia, el acompañamiento y el fortalecimiento de competencias a directores, coordinadores y docentes. La carga o responsabilidad que tiene cada uno de estos acompañantes varía entre 1 y 20 IE y para otro entre 8 y 11 IE.

TABLA N° 15. ACOMPAÑAMIENTO Y MONITOREO A LAS IE (ACOMPAÑANTES EXTERNOS)

Acompañante	Rubro	Función	Distribución	Número Total
Coordinadores regionales JEC	Implementación modelo JEC	Monitoreo general de la implementación del modelo JEC en las 26 regiones	Entre 15 y 20 IE a cargo	76
Asesores pedagógicos para mejores aprendizajes de matemática y comunicaciones	Pedagógico	Asistencia a los coordinadores pedagógicos y profesores en las áreas de matemática y comunicación de 1ro y 2do grado	Entre 8 y 11 IE a cargo	350
Asesores pedagógicos y de gestión JEC en línea	Pedagógico y gestión	Acompañamiento a través de los foros de consultas pedagógicas y de gestión en el Portal JEC a los docentes de	Frecuencia mensual	12 veces (meses)

		Matemática, Comunicación, CTA e inglés, así como a los CIST de las IE.		
Acompañamiento especializado en Inglés	Implementación inglés blended	Fortalecimiento de competencias lingüísticas en los profesores de inglés de las IE	Entre 1 y 20 IE a cargo	150 aprox.
Acompañantes en gestión escolar	Gestión	Fortalecimiento de los equipos directivos en procesos de gestión de las IE	Entre 10 y 20 IE a cargo	107 aprox.
Acompañamiento JEC en Video Conferencias	Pedagógico y gestión	Fortalecimiento a directores en procesos de gestión y Coordinadores Pedagógicos en reforzamiento pedagógico	Frecuencia bi-mensual	6 veces (meses)

Por otro lado, como se puede observar en la Tabla N° 16, el segundo grupo está constituido por actores dentro de la escuela, como el director, el subdirector, el coordinador pedagógico y el coordinador de tutoría. La principal función de estos en el marco del componente de soporte es el acompañamiento de los procesos pedagógicos de los docentes tutores y no tutores.

TABLA N° 16. ACOMPAÑAMIENTO Y MONITOREO A LAS IE (ACOMPAÑANTES DENTRO DE LA ESCUELA)

Actor	Función en acompañamiento y monitoreo
Director y subdirector	Gestionan el acompañamiento de los procesos pedagógicos y administrativos de la IE en conjunto
Coordinadores pedagógicos	Realizan el acompañamiento pedagógico a los docentes de las diversas áreas durante el desarrollo de la planificación curricular, desarrollo de sesiones de aprendizaje y la evaluación de los procesos pedagógicos
Coordinadores de Tutoría	Realizan el acompañamiento pedagógico a los docentes tutores durante el desarrollo de la atención grupal e individual. Coordina y sistematiza las acciones de reforzamiento pedagógico y las estrategias para la articulación de las familias con la IE.

Monitoreo y evaluación para la implementación de la JEC

Uno de los elementos más interesantes del diseño de implementación de este nuevo modelo para la educación secundaria es el permanente monitoreo y evaluación que se viene realizando desde las oficinas de la DES dentro del MINEDU. Este monitoreo se ha pensado de varias formas: en primer lugar desde la misma dirección JEC con los coordinadores regionales, quienes periódicamente envían información bien organizada de sus regiones asignadas; en segundo lugar, desde la oficina de Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES, que ha aprovechado las visitas de los Coordinadores Regionales a las IE para el recojo de información que luego sistematiza para la toma de decisiones; y en tercer lugar, de manera tercerizada con consultorías y monitoreo llevadas a cabo por especialistas en el tema e instituciones de prestigio, por ejemplo, para recoger las percepciones de estudiantes y padres de familia respecto a la implementación de la JEC. Todo esto con el objetivo de medir y comprender los avances y las dificultades que se vienen generando en cada componente a nivel nacional con la JEC. Por ejemplo, no sólo quedándose con la información de la contratación de los psicólogos en las IE sino también indagando por si vienen cumpliendo con sus funciones.

“Se les ha dado guías de orientación, capacitaciones, todo lo que está a nuestro alcance y hemos contratado a IPSOS que va hacer un monitoreo. Van a ir a las mil, ya están en campo y van a ir de nuevo en noviembre y están recogiendo información de un montón de variables.” (Entrevista 5)

La DES viene monitoreando a través de los directores de cada IE JEC, demandando información cuantitativa de sus respectivas instituciones a través de los Coordinadores Regionales que recopilan indicadores de desempeño de algunos de los principales ejes en la implementación de la JEC. En la Tabla N° 17, se muestran todos los indicadores que se recogen para dicho monitoreo. Cabe destacar algunos de las más importantes como la Valoración de la Gestión de la Dirección, la Reunión de Directores y Coordinadores, el Horario de las reuniones colegiadas del coordinador pedagógico y de tutoría, la Capacitación del Director y Sub Director, la situación del Comedor en la IE y del dinámicas alrededor del almuerzo de los estudiantes, la Capacitación de Especialistas de JEC en la UGEL y la DRE, si existen aulas suficientes, si existen suficientes ambientes para el trabajo docente y del director, si el Mobiliario para los estudiantes es suficientes, el Horario de aulas funcionales y la situación de las aulas funcionales de matemática, comunicación o CTA.

TABLA N° 17. INDICADORES BASE PARA EL MONITOREO DE IE JEC.

1	Principales Barreras	29	Personal adecuado para estudiantes con necesidades especiales
2	Valoración Gestión de la Dirección	30	Capacitación Especialistas de JEC en UGEL
3	Principales causas	31	Calificación Ayuda UGEL
4	Coordinador Pedagógico	32	Calificación Conocimiento UGEL
5	Coordinador de Tutoría	33	Dificultad UGEL Implementación JEC
6	Visita Acompañante Inglés	34	Capacitación Especialistas de JEC en DRE
7	Número de visitas del Acompañante Inglés	35	Aulas suficientes
8	Cumplimiento horas adicionales	36	Patio
9	Reunión Directores y Coordinadores	37	Ambientes trabajo docente suficientes
10	Frecuencia de Reuniones	38	Ambientes trabajo director suficientes
11	Horario Reunión Colegiada Coordinador Pedagógico	39	Mobiliario estudiantes suficientes
12	Horario Reunión Colegiada Coordinador de Tutoría	40	Mobiliario docente suficientes
13	Capacitación Director	41	Mobiliario Personal administrativo suficientes
14	Capacitación Sub Director	42	Mobiliario para Laptops Suficientes
15	Estrategia GdA	43	Acceso Internet
16	Alumnos llevan almuerzo	44	Horario de aulas funcionales
17	Comedor en la IE	45	Aula Funcional de Matemática
18	Almuerzan en casa	46	Aula Funcional de Comunicación
19	Financiado APAFA	47	Aula Funcional de CTA
20	Financiado por Gobierno Local o Regional	48	Aula Funcional de Inglés
21	Financiado Iglesia	49	Aula Funcional de HGE
22	Brindado Qali Warma	50	Aula Funcional de PFRH
23	Padres llevan comida	51	Aula Funcional de EPT
24	Compra en Kiosko	52	Aula Funcional de Arte
25	Apoyo externo (otros)	53	Cableado Aula Inglés
26	Seguridad ambientes Laptops	54	Laptops Aula Inglés
27	Atención estudiantes con necesidades especiales	55	Software de Inglés instalado
28	Infraestructura adecuada para estudiantes con necesidades especiales	56	Velocidad suficiente para el trabajo

Fuente: Oficina de Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la Dirección de Educación Secundaria (DES).

Otra estrategia adoptada por la DES para la implementación de la JEC es el recojo bimestral de información cualitativa que de alguna manera busca ser cuantificada (medible) a través de los Coordinadores Regionales. Así los Coordinadores Regionales a partir de sus visitas y las de sus respectivos subcoordinadores deben observar los tres pilares o ejes centrales para la JEC: aprendizajes, docentes y gestión. Como se muestra en la Tabla Nº 18, cada uno de estos tres pilares contiene un conjunto de dimensiones, y estas a su vez contienen un conjunto de indicadores (Ver Anexo 3).

TABLA Nº 18. EJES Y DIMENSIONES DE MONITOREO A LAS IE A TRAVÉS DE COORDINADORES REGIONALES

Pilar (Eje)	Dimensión
Aprendizajes	Uso de materiales disponibles
	Acompañamiento pedagógico docente
	Reforzamiento pedagógico a estudiantes
	Conocimiento y uso de recursos TIC
Docentes	Disponibilidad de docentes en la IE
	Condiciones para ejercer el cargo
Gestión	Condiciones para ejercer el cargo de Director
	El director cuenta con los recursos necesarios para realizar su gestión
	Actividades de tutoría y orientación educativa
	Planificación del año escolar basado en el modelo JEC
	Gestión de alimentos

Fuente: Oficina de Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES.

La observación de aprendizajes recoge el uso de material pedagógico (orientaciones para elaborar horarios, la programación anual o planificar las unidades didácticas) y las sesiones de aprendizaje por parte de los coordinadores pedagógicos y docentes, así como la aplicación de pruebas diagnósticas, la incorporación de estrategias de reforzamiento pedagógico, y el uso de la plataforma JEC por parte del equipo directivo de las IE. Para la observación docente se busca información que mida si la escuela tiene la cantidad suficiente de docentes contratados (que laboran en la escuela para cubrir el cuadro de horas), la asistencia docente, la realización de pago adicional a docentes nombrados y contratados, en otros aspectos. Con la observación de gestión se recoge información sobre si el director concluyó estudios en educación, está en el cargo por designación, cuenta o no con carga lectiva, ha ascendido en la escala magisterial; si la escuela cuenta con plaza de coordinación administrativa, cuenta con una oficina para el director y acceso a internet, cuenta con un comité de tutoría y un coordinador de tutoría, si ha afrontado con alguna estrategia la gestión de los alimentos; además sobre la frecuencia de comunicación entre el coordinador regional y el director, la frecuencia del acompañamiento del coordinador de tutoría a sus docentes a cargo, la frecuencia de las reuniones colegiadas pedagógicas, si se ha realizado escuela para padres en la IE; o de la elaboración del horario y la implementación de las aulas funcionales; entre otros.

V. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACION DEL COMPONENTE PEDAGÓGICO

En la presente sección se estudia las sesiones de aprendizaje, la tutoría y la educación para el trabajo; los cuales fueron planteados como los temas más relevantes dentro del componente pedagógico a partir del análisis central de la intervención y en las entrevistas con los representantes del MINEDU.

Uno de los principales y más relevantes cambios que presenta el modelo de JEC es lo referente al componente pedagógico. En la propuesta JEC, se apuesta por una transformación de los enfoques y prácticas pedagógicas de los docentes, así como por un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, velando por el desarrollo integral de los mismos (social, emocional y cognitivo). Asimismo, el modelo JEC busca institucionalizar, como parte de la estructura escolar, los espacios y mecanismos necesarios para lograr esta transformación. A partir de lo observado en el trabajo de campo realizado en 6 regiones, se identifica que los principales cambios encontrados giran en torno a (i) la presencia de nuevos actores y cargos (ii) la institucionalización del acompañamiento pedagógico al docente y del trabajo colegiado, (iii) el uso de las sesiones de aprendizaje JEC enmarcadas, (iv) estrategias de reforzamiento pedagógico para los alumnos, enfocándose en los alumnos de 2do de secundaria, y (v) la propuesta de Atención Tutorial Integral para los estudiantes.

Todas estas modificaciones de la práctica escolar han implicado un complejo proceso de adaptación para la comunidad educativa, tanto para actores ya presentes en las Instituciones Educativas (directivos, docentes, alumnos/as y padres/madres de familia), como para aquellos personajes nuevos que se incorporan a las IE (acompañantes, especialistas, coordinadores, psicólogos). Las respuestas de estos distintos actores ante este proceso de cambio han sido diversas, positivas y negativas, pero también cambiantes con el paso del año escolar y los avances en la implementación de la JEC. Esto tiene que ver con lo ya mencionado sobre la falta de capacitaciones oportunas y de calidad que se brindaron (o debieron brindar) sobre el modelo JEC, especialmente para docentes y directivos de la escuela. De hecho, todos los actores entrevistados identificaron el inicio del año escolar como el momento más caótico y complejo de la implementación, pues no se tenían claros los roles y actividades que debían desarrollarse. Esto era especialmente difícil para realizar los cambios del componente pedagógico, pues muchos de estos eran cargos y elementos nuevos para los docentes.

“(…) en un primer comienzo fue algo nuevo para nosotros, y [los docentes] nos exigían a nosotros “a ver, enséñame” y nosotros todavía decíamos; por ejemplo, en marzo, abril, que todavía no había nada, pues ellos también nos exigían a nosotros y nosotros ‘caramba, como vamos a darle algo que todavía era nuevo’ ¿no? (Coordinador Pedagógico, Pucusana, Lima)

Sin embargo, a partir de las capacitaciones brindadas, particularmente del Diplomado para directivos, y el mejor manejo y funcionamiento de estos nuevos elementos; empiezan a surgir valoraciones por parte de diversos actores que resaltan la propuesta pedagógica como una importante vía para mejorar los aprendizajes y desarrollo integral de los alumnos, e incluso de los mismos docentes.

“Bueno a mí de la Jornada Escolar Completa, como le vuelvo a reiterar, muy interesante. Ha contribuido definitivamente a incrementar el nivel de aprendizaje de los alumnos y no solo en los alumnos sino también en el docente ¿no?, nos ha permitido un poco más prepararnos, tal vez leer más, investigar más, indagar más (...).” (Docente Tutora, Angasmarca, La Libertad)

“Prácticamente es un gran salto en la educación, como vuelvo a decir no solamente ha sido incrementar el número de docentes, o de personal administrativo, sobre todo la implementación, yo pienso que cada Institución Educativa debe entender en el fondo la intención, el espíritu de la norma del programa JEC. (...) entonces eso permite inclusive no solamente para que puede mejorar su aprendizaje los estudiantes sino para que actualice sus conocimientos los docentes que es lo más importante.” (ATE Matemática, Jesús, Huánuco)

E: ¿Y consideran que la calidad de la enseñanza, ¿cómo enseñan los profesores ha mejorado este año?

M1: Sí.

E: ¿Cómo ha mejorado?, ¿cómo ustedes ven que ha mejorado?

M3: Porque tiene más... tienen otros métodos para enseñar.

E: ¿Cómo son estos métodos? O sea, ¿cómo los describirían?, ¿qué hacen los profesores?

M2: Más entendibles, más, mejor dicho.

M1: Es de dinámica, hace algo para que lo entendamos. Por ejemplo, en matemática figuras. (Grupo Focal Estudiantes, Conila, Amazonas)

No obstante, si bien estas opiniones resaltan una valoración positiva sobre la propuesta pedagógica JEC, es importante señalar que aún aquellos que consideran que se trata de una buena propuesta, identifican en la puesta en práctica y en la falta de reconocimiento a los docentes las principales dificultades y demandas para que esta se pueda desarrollar. Por un lado, la demanda de más capacitaciones y formación en temas de enfoque por competencias, planificación curricular e instrumentos de evaluación es, según los docentes y directivos, un tema indispensable para la buena ejecución del modelo. Por otro lado, el tema del reconocimiento, tanto simbólico como salarial, sigue siendo considerado un fuerte problema para una buena labor docente, particularmente en este contexto de ampliación de horas y fuerte carga laboral.

“Por eso los docentes cuando vienen acá, es que vienen porque capaz tienen su familia, su esposa que también es docente, pero a un docente solo, lo veo difícil, el próximo año ese va a ser nuestra dificultad. Puede venir todo bonito pero lo que nos va a faltar son los docentes, me gustaría que al menos en estas zonas se le considere un poquito más de presupuesto” (Coordinador Tutoría, Nieva, Amazonas)

“En línea general, hay mucho descontento de los colegas, no están tal vez a favor de la Jornada Escolar Completa en vista de que tal vez su estructura se ha modificado, tanto por ejemplo antes estábamos hasta una y media, dos de la tarde y ahora hasta las cuatro, todos esos aspectos por lo mismo, muchos docentes (...) no superamos tal vez esos aspectos y por ende, vamos a no estar de acuerdo con la Jornada Escolar Completa. (...).” (Docente Tutor, Pampas, Huancavelica)

Asimismo, como se explicitará en los siguientes apartados, se han encontrado algunas voces disidentes a la propuesta pedagógica de JEC, tanto actores que no están de acuerdo con algunos puntos, como aquellos que no aceptan los cambios y adquieren una actitud desafiante que dificulta la implementación del modelo.

Presencia de nuevos actores y roles pedagógicos en las IE

Un importante cambio que se ha propuesto en el modelo JEC es la presencia de nuevos actores en las IE³⁰, con roles y funciones específicos que aseguran el buen funcionamiento del componente pedagógico y todo lo que este implica. Es así que la comunidad educativa ha observado la llegada de personal totalmente nuevo: psicólogo/a o asistente/a social, auxiliares³¹, apoyo pedagógico; así como la presencia y elección de nuevos cargos, con responsabilidades y jerarquías distintas en relación a los demás docentes, ocupados por docentes ya conocidos: Coordinadores Pedagógicos y de Tutoría.

La presencia de estos nuevos personajes ha generado en la comunidad educativa diversas respuestas. Principalmente priman aquellas que hacen alusión al apoyo que vienen brindando para organizar el trabajo y darles más tiempo a los docentes para concentrarse en su labor pedagógica. En el caso de los psicólogos o asistentes sociales, estos son los personajes que más apoyo vienen brindando a la ATI, compartiendo la carga del Coordinador de Tutoría³². Asimismo, la presencia de auxiliares y de apoyo pedagógico resulta importante para los docentes pues tienen quién vele por la disciplina de los estudiantes fuera del aula así como ayuda en el cuidado y mantenimiento de los espacios escolares (laboratorios, bibliotecas y/o aulas funcionales), dejándoles más tiempo para la labor pedagógica.

“No había auxiliar, no había nada, todo lo hacíamos nosotros, la carga era toda, hasta para limpiar el salón teníamos que organizar a los estudiantes (...) [tener] auxiliar [es] una cosa maravillosa para nosotros porque ya el profesor no tenía que estar haciendo ese tipo de cosas sino simplemente ya, no sé, observabas y estabas haciendo lo que deberías hacer, entonces en esa parte sí nos ha aliviado bastante, los alumnos también tienen más disciplina, hay más control.” (Coordinador Pedagógico, Daniel A.R., Huánuco)

“(...) tengo el apoyo de los auxiliares, ahora hace poco tenemos el acompañamiento de 2 psicólogos pero anteriormente, hasta el mes de Julio se trabajó con un trabajador social, muy bien, muy buena persona, también excelente, hemos compartido porque el trabajo de ellos también se complementa con lo que es lo pedagógico y hemos trabajado ambos en instituciones, ONG y eso nos ha ayudado un montón para poder nosotros también plasmar en los chicos qué estrategias, cuáles son de repente los momentos adecuados de entrevistarlos, de ayudarlos (...).” (Coordinador Tutoría, Cieneguilla, Lima).

³⁰ En este capítulo hacemos mención únicamente del personal nuevo que tiene relación con el componente pedagógico, los demás actores nuevos serán abordados en los siguientes capítulos

³¹ Aunque el auxiliar no es una figura nueva en las escuelas, con Jornada Escolar Completa se asignaron a aquellas instituciones que no tenían, y mayor cantidad de los mismos

³² Las funciones y valoración de este actor serán abordadas en el apartado sobre Atención Tutorial Integral

Sin embargo, ante la buena apreciación al apoyo de estos nuevos actores, también se resalta la importancia de que estos cumplan efectivamente sus labores, pues se han mencionado casos poco satisfactorios al respecto.

“En cuestión de personal, a mí me parece que es muy bueno que sea amplíe el personal pero que cumplan con su labor, (...) entonces si contamos con un personal eficiente todo va a ser eficiente, y si no va a ser pues deficiente ¿no?” (Docente, Angamarca, La Libertad)

“M: Ahora veo vigilantes, otra señora por acá, hay más auxiliares, pero igual he visto que los chicos se escapan (...) ¿y dónde están los auxiliares?” (Grupo Focal Padres, Pucusana, Lima)

Particularmente relevante es el nuevo rol pedagógico de los coordinadores pedagógicos y de tutoría, pues estos son los principales articuladores de la propuesta pedagógica JEC en las IE. La presencia de estos Coordinadores ha transformado las dinámicas de articulación y coordinación entre los actores de la escuela, principalmente entre el director y los docentes. Los coordinadores pedagógicos, por ejemplo, velan por el buen despliegue de las clases incidiendo en el uso del nuevo enfoque por competencias y en las sesiones de aprendizaje. Por lo que dentro del aula es el engranaje entre la labor del docente y la metodología que se busca promover. Mientras que fuera del aula cumple varias funciones como la organización del trabajo colegiado con sus docentes, el monitoreo, las reuniones con el equipo directivo, entre otros. Hay que aclarar que estas son funciones totalmente nuevas para docentes que vienen ocupando estos cargos y que gracias a la capacitación que vienen recibiendo, principalmente del diplomado, han logrado entender y compartir la información acerca de estas nuevas dinámicas para las IE JEC. Los procesos de elección de los mismos, el perfil que ostentan y las funciones y actividades que vienen desarrollando en la práctica, nos permiten analizar cómo están funcionando estos personajes en las IE, observando además que existe una importante diversidad de casos y experiencias.

En cuanto a la elección y perfil de coordinadores, se encontró que en todas de las IE visitadas se realizó la elección del Equipo Directivo a fines del 2014 o inicios del 2015. Según la normativa de JEC³³, los cargos de Coordinadores Pedagógicos y de Tutoría deben ser asignados a docentes con plazas jerárquicas, como son los casos de los Coordinadores de Tutoría de Nieva, Amazonas (de Jefatura de CTA) y Pacasmayo, La Libertad (desde Coordinación OBE). En caso no las haya, se debe formar una ‘Comisión de Asignación de Funciones de Coordinación Pedagógica y de Tutoría’, conformada por el director y dos docentes de plaza jerárquica o con mayor escala magisterial. Esta comisión elige a los Coordinadores a partir de una terna propuesta por la Asamblea de Docentes, de acuerdo al perfil y requisitos del cargo. Este perfil tiene que ver con ciertas competencias en relación a un buen liderazgo y capacidad de gestión, y conocimientos sobre estrategias y planificación curricular para el caso de los CP’s (Coordinadores Pedagógicos), y estrategias de relacionamiento y conocimiento de la realidad de los alumnos para el caso de los CT’s (Coordinadores de Tutoría).

³³ Resolución de Secretaría General N° 008-2015 MINEDU

En cuanto a los requisitos, se espera docentes con maestrías, diplomados o segunda especialización, y experiencia en monitoreo y acompañamiento, para los CP, y en el caso de CT con más de 5 años de experiencia tutorial además de capacitaciones en áreas relacionadas a tutoría (orientación, consejería escolar, etc.)³⁴ Sin embargo, esto no siempre se ha cumplido en las IE, tanto el proceso de elección como el perfil indicado para estos cargos. En la mayoría de casos se cumplió el proceso de selección de una terna entre los profesores, en la cual se incluyen solo profesores nombrados. Por un lado, se sometía a votación la elección de los coordinadores, sin la asignación de una comisión específica:

“(…) nos reunimos todos los profesores nombrados y dentro de los nombrados se elige a 2 coordinadores pedagógicos y un coordinador de tutoría, viendo el perfil, la trayectoria profesional” (Coordinador Tutoría, Cieneguilla, Lima)

Por otro lado, eran los directores quienes escogían dentro de una terna, que no pasa necesariamente por una postulación del docente, sino que incluso puede ir en contra de sus deseos o posibilidades, considerando desde un principio que el cargo demandaría tiempo sin una remuneración especial para el mismo:

“A fin de año, el año pasado se formó una terna, y de los tres docentes del área que quedamos el director me informó que yo quedé seleccionada. La verdad yo no quería el cargo, incluso renuncié al cargo, pero el director me dijo que no se podía, que se le había informado al Ministerio y ya debía yo asumir ese reto. No quería el cargo porque mi madre se encontraba mal de salud.” (Coordinadora Ciencias Sociales, Pacasmayo, La Libertad)

Finalmente, aunque un proceso menos común, es que el director designe directamente quienes serían los coordinadores, sin pasar si quiera por una terna de docentes, lo cual implica un voto de confianza de los directores más que de los docentes. Esta elección a veces resulta arbitraria para los Coordinadores, topándose con una responsabilidad inesperada al iniciar el año, similar al caso anterior:

“Eso para mí en verdad fue una sorpresa porque como este año recién ha sido la JEC, cuando yo llegué aquí al colegio, como todo personal que llega el primer día a clases, nos habían escogido así, no sé el director ha tenido que ver los requisitos, él es el que ha visto eso, este año por ser primera vez me parece que los directores han escogido más o menos quién va a ser su personal porque creo que después va a haber un concurso, algo así.” (Coordinador Pedagógico Ciencias, Daniel A.R., Huánuco)

En cuanto al cumplimiento de perfiles y requisitos de los Coordinadores, encontramos aquellos que cumplen a cabalidad los requisitos mencionados en la normativa. Por ejemplo, el Coordinador Pedagógico de Ciencias de Pucusana, Lima, ha realizado estudios de post-grado en la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y una especialización en Didáctica de la Matemática en el Instituto Pedagógico de Monterrico. Pero también existen diversos casos en los que los Coordinadores son nombrados más por la experiencia, aunque no cuenten con los estudios necesarios, como es el caso del Coordinador Pedagógico de Comunicación de Jesús, Huánuco, quien tiene estudios culminados como docente de secundaria y 18 años de experiencia. Sobre estos últimos casos, es importante

³⁴ Anexo N°02, en Resolución de Secretaría General N°008-2015 MINEDU

señalar que estas IE se encuentran en regiones que han presentado dificultades incluso con la contratación de docentes especializados en secundaria y en sus áreas³⁵, por lo que encontrar profesores que logren cumplir con estos requisitos resulta difícil.

Pero también se han dado situaciones más extremas, en los que los docentes que podrían estar más capacitados deciden no asumir estos cargos, como sucedió en los colegios en La Jalca y Nieva en Amazonas, donde la Coordinadora de Tutoría y la Coordinadora Pedagógica de Comunicación, respectivamente, son profesora contratadas. Incluso en el primer caso la CT recién ingresaba ese año a la escuela, incumpliendo con diversos requisitos para asumir el cargo. Esta falta de interés en los cargos de coordinación tiene que ver con las dificultades, particularmente con relación a la carga laboral que el cargo implica. Además, el cargo de coordinador implicaba una dedicación de prácticamente 7 días a la semana, en tanto de lunes a viernes tienen que estar en la escuela y el fin de semana en el diplomado.

“(...) las profesoras que son nombradas no han querido coger el cargo de coordinador ‘es mucho trabajo, y tengo mis hijos, aparte que voy a estar hasta la tarde’, no han querido coger el cargo, entonces esa parte, que van a estar por treinta horas” (Coordinadora Tutoría, Nieva, Amazonas)

“Todo ello es un trabajo ¿no? que a veces como se dice 30 horas pero en el papel ¿no? pero a las finales es más ¿no? uno da más de su tiempo, los fines de semana, y aparte también los días que uno viene, a veces viene temprano porque trata de avanzar acá algo, a veces nos quedamos... ah y aparte de ello también tenemos acá reuniones con el asesor ¿no? a veces viene un determinado día y al final salimos de acá 8,9 de la noche” (Coordinador Pedagógico, Pucusana, Lima)

“[El diplomado] Está tomando mucho tiempo, fin de semana, pero todo el día, hasta las 5 de la tarde, y tenemos familia, y a eso le sumamos todo lo que hacemos como coordinadores que nos mantiene en el colegio hasta tarde los días de semana, uno llega cansado a su hogar” (Coordinador Pedagógico, Chocope, La Libertad)

De forma similar, en una escuela de Pucusana se pudo asistir a la reunión de elección de los coordinadores para el 2016, percibiéndose resistencia a ocupar los cargos debido a la exigencia que estos significan en tiempo y esfuerzos. Se optó finalmente por elegir a los coordinadores 2015 para que continúen con el cargo y se aproveche la capacitación con el diplomado recibida. Sin embargo, de los tres coordinadores 2015, sólo uno aceptó permanecer en el cargo. Los demás mencionaron que el cargo les había demandado un desgaste físico y familiar que comprometía su salud y el tiempo con su familia, entre otros. En este sentido, una propuesta de muchos Coordinadores es reducir o incluso eliminar la carga lectiva para poder dedicarse con mayor tranquilidad a las labores de coordinación.

Respecto a las funciones como coordinadores, tanto pedagógicos como de tutoría han identificado determinadas actividades como las principales a desarrollar, obviando otras. En el caso de los Coordinadores de Tutoría, identifican en general todo lo que tiene que ver con la coordinación con los diferentes actores involucrados en la Atención Tutorial Integral. Resaltan

³⁵ Esto es particularmente fuerte en la región de Amazonas, donde tanto los mismos actores de la escuela como por funcionarios de la UGEL.

el monitoreo y acompañamiento a la acción tutorial de los profesores, la atención especial a casos complejos de estudiantes (y el respectivo trato con padres de familia), la elaboración de un Plan Tutorial que responda al contexto local donde se encuentran los alumnos y alumnas, y en menor medida la organización de sesiones de inter-aprendizaje con docentes tutores.

“Bueno, con este nuevo programa JEC yo tengo acá a cargo diecinueve tutores. Mi función en sí con ellos es coordinar el trabajo que ellos realizan en aula (...) coordinación también permanente con los auxiliares sobre el trabajo que se realiza con cada uno de ellos, con los papás, con los alumnos, es el trabajo en sí que realizo yo como coordinadora de tutoría. (...) por más que conversaron con el estudiante, el estudiante sigue igual, sigue en la misma situación. Entonces ellos ya me lo envían mediante un informe, entonces ahí ya lo trato yo” (Coordinador Tutoría, Nieva, Amazonas)

“Coordino, selecciono, estoy pendiente de todo el personal, de los 11 tutores más que nada (...) hago el acompañamiento (...) [además] de acuerdo al PEI [Proyecto Educativo Institucional] de mi institución, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y al contexto donde están nosotros elaboramos una matriz de valores y en base a esos valores, obviamente de la página del Ministerio que están insertadas las sesiones de tutoría las relacionamos y eso desarrollamos con los chicos” (Coordinador Tutoría, Cieneguilla, Lima)

“hacer el seguimiento a aquellos alumnos que están prácticamente en dificultades, urgidos del aprendizaje, entonces necesariamente nosotros tenemos que hacer el seguimiento, ese es uno de los aspectos, otro aspecto es... (...) un plan tutorial, que hemos hecho nosotros, donde están los objetivos, qué objetivos debemos tener (...)” (Coordinador Tutoría, Lircay, Huancavelica)

Para los Coordinadores Pedagógicos, los roles más mencionados son el monitoreo y acompañamiento a los docentes, organizar el trabajo colegiado con los docentes a su cargo, el trabajo de coordinación con el equipo directivo, y también el apoyo a la estrategia de Reforzamiento Pedagógico para la ECE³⁶.

“Mire, como coordinador uno de mis roles es coordinar con el equipo directivo las acciones en mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Que es la razón de ser como institución educativa. Segundo rol es realizar el monitoreo y acompañamiento a los colegas del área a cargo, en este caso, vamos a decir matemática, CTA, EPT. Entonces, luego de eso, realizar el trabajo de acompañamiento, el trabajo colegiado en los horarios establecidos por la institución para poder ver sus fortalezas y también sus debilidades y en función de ello poder pues desarrollar un trabajo mucho más técnico pedagógico en la escuela” (Coordinador Pedagógico, Uchiza, San Martín)

“De las funciones es monitorear y acompañar al profesorado, de paso asistir en el trabajo colegiado, con las sesiones de inter-aprendizaje entre los docentes, pero el principal es monitorear y acompañar a los docentes” (Coordinador Pedagógico, Jesús, Huánuco)

³⁶ También surge el Reforzamiento Pedagógico realizado para todos los grados, pero en menor medida y solo cuando se les pregunta directamente

Vemos que tanto para Coordinadores Pedagógicos como de Tutoría identifican el acompañamiento a los docentes como su principal rol, además del trabajo colegiado para los CP, a veces incluso dejando de lado otras actividades por la gran cantidad de tiempo que este demandan.

Enfoque por Competencias y Sesiones de Aprendizaje JEC

El cambio de la propuesta pedagógica con el paso desde un enfoque de capacidades a un enfoque por competencias para todas las IE secundaria (JEC y no JEC), reforzada con las sesiones de aprendizaje implementadas para la JEC, ha sido un giro importante en el quehacer de los docentes, quienes presentan posiciones divergentes al respecto, dependiendo de la experiencia personal de cada coordinador o docente. A partir de la documentación revisada, las entrevistas y la observación realizada, se puede inferir que los problemas que surgen alrededor de las sesiones de aprendizaje, en parte, estarían vinculados con el cambio y la aplicación de un nuevo marco curricular, pasando de un enfoque memorístico a un enfoque de desarrollo de competencias y capacidades de los estudiantes, para que actúen “sobre la realidad haciendo uso reflexivo y creativo de los conocimientos” (MINEDU, 2014: Marco Curricular Nacional). Además, las sesiones de aprendizaje incluyen una serie de elementos que resultan nuevos para los docentes, generando algunas dificultades en la aplicación de las mismas.

Respecto al enfoque por competencia, a su adaptación y valoración, se tiene que en general, durante el trabajo de campo, se ha observado un proceso de adaptación del docente frente a los diferentes elementos que implica el uso del nuevo enfoque. En el Nuevo Marco Curricular (2014) se rompe completamente con la manera ‘tradicional’ de educar, a través de la transmisión de conocimientos principalmente teóricos y desarraigados del contexto; para pasar a una experiencia más dinámica y vivencial de los estudiantes. Para muchos docentes, esto ha significado un gran reto, pues con la JEC se vuelve casi imposible ignorar este nuevo enfoque pedagógico.

“¿Cómo se han venido adaptando los docentes a estos cambios?”

Gradualmente hemos tenido que acomodarnos, porque nosotros también hemos estado avocados en otros sistemas, no ha sido que, del día, “ya chévere”, sino es un conflicto. (...) eso cuesta. A inicios ha habido rechazos de nosotros mismos pues. Pero en el proceso hemos estado viendo, hemos mejorado. (...) Y sobre todo también para el alumno, el alumno está acostumbrado a fórmulas, dar la prueba, la parte teórica, la práctica y el examen y la evaluación. En cambio, ahora ya no, no es tanto así.” (Docente, Pampas, Huancavelica)

La presencia de este reto para los docentes ha generado todo un proceso de adaptación y aprendizaje que muchos de estos vienen aceptando como parte de su desarrollo y formación. En este sentido, la comprensión del mismo enfoque por parte de los docentes resulta fundamental para su adecuada aplicación. Justamente, suelen identificar el enfoque por competencia con esta idea de aprendizaje vivencial y relacionado al contexto, como el aprender haciendo; estableciendo las diferencias con el enfoque anterior. Como muestra la cita, parte importante del reto está en que la formación que han recibido los docentes en su carrera técnica o universitaria responde

al enfoque por conocimientos, lo que dificulta su apropiación del enfoque por competencia, por lo que resultan aún más necesarias las capacitaciones. *“Claro, antes por ejemplo era más conocimientos, nuestra idea era desarrollar ejercicios, dar la práctica, fórmula, y punto, (...) teoría. Hoy en día está contextualizada a la vida real. (...) Matemática para la vida, ahí nosotros mismos también hemos tenido dificultad, ¿por qué? Porque yo me acuerdo, en el colegio estudiaba fórmulas, desarrollaba el ejercicio, en la universidad también me han enseñado ese tipo, he estado trabajando eso, vino este cambio, y ha sido un tanto difícil porque yo también he estado acostumbrado a las fórmulas. Ahora, la primera dificultad que teníamos era buscar el tipo de ejercicios, ya contextualizado, en la vida real, un poquito, pero con los materiales que tenemos en el ministerio, nos ha ayudado bastante para poder también adaptarse.”* (Docente, Pampas, Huancavelica)

También se encontraron docentes entrevistados que no tenían claros o presentes los conceptos y su puesta en práctica, o incluso no lo consideraban nada nuevo, evidenciando al mismo tiempo una visión restringida del enfoque. Como se ha mencionado, este es un enfoque que se viene implementando para todas las IE de EBR, pero que encuentra en JEC un potenciamiento debido a la presencia de una batería de actores, los coordinadores, que son capacitados y empujan desde su lugar en la escuela la implementación de este nuevo enfoque.

“[El enfoque por competencias] solo ha cambiado de nombre a mi parecer porque la misma secuencia antes se trabajaba también pero con otro nombre, así es.

E: ¿De qué trata este nuevo enfoque JEC, si se trabaja la misma secuencia?

O sea, en este caso la diferencia es que antes no era tan motivador, hoy es bien motivador, que despierte más al alumno.” (Docente Tutora, Uchiza, San Martín)

Como se observa en la última cita de los padres de familia, aunque muchos de los mencionados miembros consideran que el enfoque por competencias guarda bondades y temas sumamente importantes para el desarrollo personal de los estudiantes, una importante tendencia fue encontrar a actores quejándose del nuevo enfoque por dejar de lado y olvidarse de contenidos y conocimientos necesarios para que los estudiantes de secundaria ingresen a la universidad. Caso particular son aquellos padres de familia que no solo consideran poco útil esta nueva forma de enseñanza, sino además ven de forma despectiva el uso de estrategias distintas a las convencionales. Esta fue una inquietud recurrente mencionada por diversos miembros de las IE visitadas.

“En cuanto a los contenidos, hay situaciones en las que uno quiere entregar más al alumno, no solamente quedarnos con los que no da la JEC. Hay sesiones que a veces redundan y quitan espacio como para poder... Ahí yo pienso que el ministerio tiene que adecuar y darle un poquito más de nivel. Pienso que en matemática las competencias y las habilidades tienen que ir de la mano (...) lo que nos entrega JEC son solamente niveles básicos. (...) para la universidad, su examen de admisión, ellos necesitan esos conocimientos, y si no se los damos nosotros ¿cómo van a hacer?” (Coordinador Pedagógico Matemática, Chocope, La Libertad)

Analizando estos comentarios de los entrevistados, observamos que, por un lado, la preocupación recae en la falta de relación entre lo que se brinda en el colegio y lo que se exigen

en las universidades, particularmente en el examen de admisión. Por otro lado, hay un temor por que el alumno no tenga ciertos conocimientos que, a criterio de estos docentes y padres de familia, son importantes para su formación; ejemplo de ello son la lectura de obras literarias clásicas, el ejercicio con ecuaciones u operaciones matemáticas complejas o el conocimiento de nomenclatura de componentes químicos o especies y familias de flora y fauna. Por el lado positivo, en estos casos se menciona la posibilidad de incluir poco a poco estos temas al concebir mayor flexibilidad en el uso de las sesiones de aprendizaje.

En general se encontró una apreciación positiva de las sesiones de aprendizaje, a su adaptación y valoración, siendo incluso para la mayoría de estos una de las fortalezas que ofrece el modelo. No sin mencionar ciertas críticas por las dificultades que ha generado la aplicación de las mismas. En particular, la crítica se refiere a la falta de capacitaciones tanto a docentes como coordinadores en los aspectos técnico-pedagógicos que ayuden a entender mejor la lógica y forma de aplicación de las sesiones de aprendizaje. Si bien desde el MINEDU, se viene proporcionando capacitaciones a los directivos y coordinadores con el Programa Nacional de Formación y Capacitación de directivos y de IE y el Diplomado de especialización para la Gestión Escolar, estas capacitaciones no atienden temas o estrategias relacionados a las sesiones de aprendizaje de la JEC³⁷. En este sentido, el acceso a capacitaciones que ayude a entender mejor la comprensión y uso de las sesiones de aprendizaje resulta una demanda importante por parte de docentes y coordinadores.

Aquellos con una mirada positiva del cambio, consideran que el uso de las sesiones de aprendizaje resulta un soporte esencial para poder planificar las clases y realizar actividades más prácticas y contextualizadas que despierten el interés de los alumnos y favorecer el desarrollo de competencias por parte de sus alumnos. Además, de facilitar la labor de los docentes, pues ante la exigencia de aplicar nuevos enfoques y metodologías pedagógicas se sienten aliviados con la existencia de estas sesiones que los ayudan y orientan.

“Al inicio, como todo modelo nuevo, hay un poco de temor, pero las fortalezas que hemos encontrado en el modelo JEC son las herramientas [que] dan facilidad al docente, y lo (que) queda es la ejecución, algunos ajustes y ponerlos a su marcha. Si no hubiera sido por las sesiones, quizás, el rechazo hubiera sido mayor” (Coordinador Pedagógico, Chocope, La Libertad)

En efecto, gran parte de los docentes están utilizando las sesiones de aprendizaje. Son pocos los docentes que se vienen negando a utilizar las sesiones o que las empezaron a utilizar, pero regresaron al modelo pedagógico antiguo por no acostumbrarse a las sesiones de aprendizaje y/o el enfoque por competencia. En todo caso, esto suele suceder con docentes antiguos, en muchos casos nombrados, que ya no participan de capacitaciones o actualizaciones pedagógicas.

³⁷ Atienden, más bien, para el caso del Programa Nacional, módulos que tienen que ver con (i) el desarrollo personal y profesional, (ii) políticas de gestión escolar y liderazgo pedagógico y (iii) compromisos indicadores y plan anual de trabajo. Mientras que para el diplomado con módulos que tienen que ver con: (i) liderazgo pedagógico, (ii) planificación curricular y herramientas pedagógicas, (iii) acompañamiento y monitoreo, y (iv) el plan anual de trabajo en el marco.

“Para lograr digamos, que presenten sus unidades y elaboren esas unidades ha sido bastante. Algunos ya ni querían saber, renegando y, más bien, una profesora ha estado desde hace poco, ella no ha presentado ninguna sesión durante los seis meses que he estado. “Ya me voy, ya me estoy yendo, para qué”. (...)

Esta nueva propuesta pedagógica de la JEC implica un elemento totalmente novedoso y clave para el servicio educativo del nivel secundario y que ha recibido tanto quejas como reconocimiento por parte de los docentes, coordinadores y directores: la planificación. El nuevo paradigma de enseñanza pone énfasis en la planificación y esto se ve reflejado en la obligación que tiene la escuela para (i) elaborar un plan curricular y (ii) para planificar un horario escolar, y los docentes para (iii) elaborar de manera planificada sus cursos durante el año y sus sesiones de clases, a partir de las sesiones de aprendizaje y (iv) planificar la contextualización de dichas sesiones de aprendizaje. Esto, a decir de varios coordinadores y docentes, nunca se había hecho en el nivel educativo secundario. Es por eso que este cambio encuentra reconocimiento y rechazo, a la vez. Reconocimiento por ser un elemento innovador y organizador positivo para el trabajo del propio docente, y rechazo por los factores mencionados anteriormente que tienen que ver con las implicancias de una etapa inicial de aprendizaje de nuevas prácticas pedagógicas.

“bueno eso antes no se hacía ¿no? de dejar planificado para el otro eso no se hacía, ahora si se va a poder dar ¿no? ya desde el año vamos a finalizar, ya todos vamos a saber el otro año con quien vamos a trabajar ya para irnos preparando, ir viendo ya con tiempo la planificación” (Coordinador Pedagógico, Pucusana, Lima)

Dentro del diplomado y el Programa Nacional de Formación se presenta un componente bastante fuerte en planificación. De modo que, se ha encontrado que los coordinadores cumplen un rol central en la planificación de las sesiones de aprendizaje que los docentes deben cumplir. Sin embargo, también se han encontrado casos en los que los docentes, y hasta los mismos coordinadores, les cuesta incorporar estas nuevas dinámicas de planificación de las sesiones de aprendizaje, por lo que es importante tomar en cuenta que para ciertos profesores puede ser necesario dar un tiempo prudente de aprendizaje sin bajar el ritmo o la intensidad de las capacitaciones, para asegurar su puesta en práctica.

Las sesiones de aprendizaje tienen una estructura determinada y ordenada. Consta de tres partes principales (i) inicio, donde se señalan los propósitos de la sesión y se introduce el tema a través de una situación significativa, (ii) desarrollo, donde se proponen las estrategias y actividades que permitirán al alumno comprender y analizar el tema (o temas) propuesto, y (iii) cierre, en el cual se recogen y reflexionan los resultados de las actividades, buscando que los alumnos generen sus propios aprendizajes. Idealmente, la estructura y metodología de las sesiones de aprendizaje, implica el trabajo en la planificación de las mismas sesiones, proponiendo las diversas modificaciones, la contextualización e instrumentos a utilizar. Pero, además, para el desarrollo de las mismas, se realiza la planificación o preparación de los materiales e instrumentos para las actividades propuestas.

“Los profesores tienen que preparar, sobre todo, hay que preparar material educativo, hay que preparar fichas de evaluación que es todos los días, hay que preparar a veces separatas para los estudiantes (...)” (Coordinador Pedagógico, Uchiza, San Martín)

Observamos que el proceso de adaptación al componente pedagógico de JEC, pasa no solo por apropiarse de un nuevo enfoque, sino trabajarlo a partir de las sesiones de aprendizaje y una

metodología específica que implica un mayor y nuevo trabajo para el docente. Este esfuerzo constante, tanto por tiempo como por dinero, a veces resulta en que los docentes apliquen las sesiones sin mayor adaptación al contexto en donde se encuentran, o que incluso en ciertos casos no lleguen a aplicarse.

En relación a esto, se recogió que para una gran mayoría de los coordinadores y docentes entrevistados las sesiones de aprendizaje se tornan demasiado largas para ser aplicadas en el horario de clase dispuesto, algo también constatado por los estudiantes. Según algunos coordinadores regionales y acompañantes de la gestión educativa, los cuales tienen una mirada más general de lo que viene sucediendo con la JEC, esta dificultad respecto al uso de las sesiones de aprendizaje, tiene que ver no solo con la duración de estas, sino también con que los coordinadores y docentes se encuentran aún en una etapa inicial de aprendizaje de cómo aplicar estas sesiones, por lo que actualmente el tiempo que les toma ponerlas en práctica es más extenso. Además, estas se extienden por las dificultades cognitivas y el bajo rendimiento de los estudiantes, quienes también se encuentran en proceso de adaptación al nuevo enfoque.

“(...) mira las sesiones que vienen, las unidades son bien amplias y no se pueden terminar en dos horas, eso es lo que he visto, prácticamente la sesión viene para cuatro horas, pero eso se tiene que modificar. (...) Pero yo lo estoy adecuando para noventa minutos, estoy adecuándolo. No estoy de repente igual que lo del MINEDU, no lo estoy haciendo igual, o sea, claro estoy siguiendo la misma secuencia que viene, pero modificando algunas cosas, quitándolo, así es.” (Docente Tutora, Uchiza, San Martín)

El largo de las sesiones de aprendizaje, ha repercutido en un asunto mencionado constantemente por alumnos y padres de familia: las tareas. Un cambio que identificaban estos actores es que al inicio del año escolar 2015, el director y docentes de la escuela mencionaron que por aumentar las horas de la jornada escolar se eliminarían las tareas para la casa y todo ser haría en la escuela. Sin embargo, explican que las tareas siguen siendo las mismas que antes y esto viene causando serios cuadros de estrés para los estudiantes, debido a que deben quedarse hasta altas horas de la noche o madrugada terminando las tareas. Esto genera, además un cambio en las dinámicas familiares y una restricción del tiempo libre de los estudiantes – valorado por estos y sus padres - para realizar actividades recreativas o de otra índole.

“M: Ahora mi hija llega, almuerza se baña, y de frente al cuaderno, a hacer las tareas, ya no tienen tiempo para otra cosa

M: y habían dicho que ya no les iban a dejar tareas, que todo lo iban a hacer en el colegio, y mi hija me dice ‘no mamá, yo tengo harta tarea, mira mi cuaderno’

(Grupo Focal Madres, Pacasmayo, La Libertad)

Los docentes están teniendo problemas para abarcar todos los contenidos que proponen las sesiones de aprendizaje, principalmente por la falta de conocimientos previos de los estudiantes. Frente a estas dificultades los docentes están realizando modificaciones a las sesiones de aprendizaje que les permita, por un lado, aplicar las sesiones en tiempos más cortos y avanzar con sus programaciones; y, por otro lado, adecuarlas a las posibilidades de sus estudiantes. Particularmente el tema de la contextualización de las sesiones se ha prestado a diversas interpretaciones por parte de los docentes y coordinadores. Por ejemplo, había quienes consideraban que con modificar algunos aspectos puntuales de las sesiones estaban

contextualizándolas. Sin embargo, idealmente, la propuesta de contextualizar las sesiones pasa por adecuarlas a la realidad social y cultural de los estudiantes, realizando aún mayores modificaciones a las sesiones, no solo estratégicas sino también temáticas. Entonces, encontramos aquellos docentes que vienen trabajando desde la planificación curricular, planificando sus sesiones para que responda realmente a la experiencia y realidad de los alumnos.

“(…) hemos tenido que reunirnos todos los docentes por áreas, de acuerdo a ello ya nos hemos puesto de acuerdo por área sobre, por ejemplo, sobre la problemática, si nosotros hemos notado que por ejemplo la deserción escolar o que los jóvenes tienen muchas deficiencias de lectura entonces a esos puntos nosotros hemos tratado de abarcar para disminuir cada vez más las deficiencias y en base a esto es que se hace la programación. (...) si bien es cierto el Ministerio nos emite las programaciones de la Jornada Escolar Completa, pero nosotros lo adecuamos de acuerdo a nuestra realidad” (Docente, Angamarca, La Libertad)

Otro reto que vienen enfrentando los docentes y coordinadores tiene que ver con la forma de evaluación que se utiliza en las sesiones de aprendizaje. Rompiendo con la forma tradicional de prácticas y exámenes bimestrales, el enfoque de las sesiones de aprendizaje propone una forma de evaluación permanente, que debe realizarse a lo largo y/o al final de las sesiones. Para los docentes, este es un elemento totalmente nuevo, y que es parte de la revisión que realizan los coordinadores pedagógicos, aunque incluso estos no siempre están familiarizados con la nueva forma de evaluación.

Además de su novedad, es también un elemento bastante exigente, ya que ahora, al ser las evaluaciones más periódicas y seguidas, se demanda más tiempo para dar la calificación a cada estudiante. A esto hay que agregarle, que la transmisión de conocimientos recibidos por el directivo y los coordinadores hacia los docentes parece no estar llegando en todos los ámbitos esperados; así, como muestra la cita debajo.

“¿A cambiado la forma de evaluar en las sesiones de aprendizaje?

Sí, también, los indicadores benditos (...) yo te voy a decir, sinceramente yo no los manejo (...) no nos han capacitado, felizmente tengo el apoyo de la coordinadora que nos apoya, pero yo 100% no lo manejo” (Docente, Pacasmayo, La Libertad)

Dentro de todos estos nuevos elementos y retos que enfrentan los docentes, las sesiones de aprendizaje han incluido aspectos que les resultan no solo novedosos sino también útiles, como es el uso de las TIC's. Estas sesiones, dentro de las actividades que plantean, utilizan recursos tecnológicos y audiovisuales que tienen ver con la temática y permiten captar la atención e interés de los estudiantes. No obstante, es importante mencionar que en la mayor parte de las IE la dotación de tecnologías es sumamente pobre y limitada por diversos factores. Factores que van desde la falta de cantidad de equipamiento que corresponda al tamaño de la población de la escuela, así como a la falta de conectividad a internet que permita la descarga y uso de material audiovisual (videos, por ejemplo) proporcionado por el MINEDU en su portal web de PERUEDUCA.

“Sí, los videos sobre todo (...) de acuerdo al tema que necesito. Mayormente en física me ayuda bastante los videos que encuentro ahí, hoy en día por ejemplo para trabajo

mecánico encuentro ahí unos videítos que me ayudan, que las chicas comprenden mejor.” (Docente, Pampas, Huancavelica)

En principio, la propuesta JEC busca generalizar el uso de las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se justifica por la repuesta que estas despiertan en los estudiantes y el valor pedagógico que representa para los docentes. Sin embargo, es importante tener en cuenta que aún no podemos hablar de un uso extendido de los mismos, pues las dificultades con el servicio de internet y el equipamiento restringen su posibilidad de uso, e incluso el que las sesiones estén construidas alrededor de esas herramientas, complejiza la labor de los docentes que no tienen este acceso. Aun así, la valorización de las TIC's en el proceso educativo, lleva que algunos profesores estén dispuestos a generar las condiciones necesarias para utilizarlos

“(…) sobre todo por ejemplo nos mandan para ver algunos videos ilustrativos directamente nos manda a la plataforma de PERUEDUCA. (...) Bueno, yo me he comprado un Bitel, o sea prácticamente el gasto es directamente del docente. (...) Me deja misia cada vez que tengo que ver un video, pero son muy buenos, excelentes videos” (Docente, Angasmarca, La Libertad)

Reforzamiento pedagógico en la JEC

Dentro del componente pedagógico de la JEC, un elemento central es el reforzamiento pedagógico, aunque desplazado en la implementación con respecto a los otros nuevos aspectos de la propuesta pedagógica como se explica a continuación. La idea del reforzamiento parte de la necesidad de nivelar a los estudiantes que están teniendo dificultades en su rendimiento académico, particularmente en las áreas priorizadas por el MINEDU: Matemática, Comunicación y CTA. Teniendo en cuenta que el bajo rendimiento puede deberse a deficiencias en los aprendizajes, problemas personales o familiares, esta estrategia cae en manos tanto de los coordinadores pedagógicos como los de tutoría. Bajo el lema 'Todos aprendemos, nadie se queda atrás', estos actores debían coordinar con los docentes de todas las secciones estrategias para implementar el reforzamiento. El nivel y contenido del mismo debe ser desarrollado a partir de unas pruebas de diagnóstico que fueron tomadas en todas las IE a inicios de años.

Si bien la aplicación de dichas pruebas quedó bastante clara para los actores de las instituciones, no en todos los casos se han establecido estrategias concretas y continuas de reforzamiento pedagógico, generándose distintas experiencias en las instituciones observadas. Se esperaba que, ante la carencia de conocimientos básicos por parte de los estudiantes que complica el uso de las sesiones de aprendizaje y el avance en el plan de estudios, el reforzamiento fuera valorado por los docentes como una importante herramienta para disminuir estas dificultades. Sin embargo, la mayor carga que docentes y alumnos están experimentando con la JEC, viene obstaculizando la posibilidad de aplicar el reforzamiento pedagógico.

Las estrategias de reforzamiento que lograron aplicarse, pueden dividirse en tres modalidades, y en las IE se puede haber intentado con más de una pues depende principalmente del docente. En la primera, los docentes realizan el reforzamiento pedagógico en el horario escolar establecido, dentro de las horas de clases que les tocan, trabajando con todos los estudiantes, pero de manera diferenciada para buscar nivelar a los alumnos que tienen mayores dificultades. En esta modalidad existen dos complicaciones. Por un lado, para aquellos estudiantes que

tienen un buen rendimiento, a veces resulta tedioso volver a ver un tema que ya se comprendió. Por otro lado, disponer de las horas de clase, que ya de por sí resultan cortas para avanzar con las sesiones y unidades de estas materias genera mayores atrasos. Esto haría pensar que el diseño del horario de la nueva jornada no habría previsto tiempos y espacios apropiados y que calcen bien para las sesiones de aprendizaje y el reforzamiento pedagógico (pero también para el trabajo colegiado tanto con coordinadores pedagógicos como de tutoría).

“[La profesora de matemática] se estanca en ese tema hasta que aprendan y aprendan, y a veces otros no logran entender y yo entiendo que tienen un aprendizaje lento y también debe tener aparte una enseñanza especial, o sea que deben su... nivel, reforzarles y todo esto. [Antes] en cambio nosotras adelantábamos y todo, pero yo veo que no se hace eso” (Grupo Focal Estudiante, Pampas, Huancavelica)

En la segunda modalidad, se encontró que los docentes realizan el reforzamiento pedagógico a los alumnos fuera de las horas de clases, muchos aprovechan las tardes o los fines de semana para realizar dicha actividad. Aquí se trabaja particularmente con aquellos alumnos que demuestran dificultades y bajo rendimiento. Sin embargo, este tipo de modalidad genera problemas pues pocos alumnos asisten porque las tardes ya las utilizan para otras actividades.

“En caso de zonas rurales, por ejemplo, me decía en colegio de La Jalca justamente, me decían, “profesora, yo pido que vengan de 4 a 5 o de 5 a 6 y no vienen”, ¿por qué? Porque ellos en ese momento se van a dejar el ganado, se van a las chacras a traer las yucas, a traer la hierba, entonces, ya no los mandan” (ATE, Conila, Amazonas)

“Por ejemplo ahorita estoy viniendo a hacer reforzamiento todos los sábados a los alumnos, tanto a primero “B”, como segundo B. Trabajamos más de la hora porque a veces nos quedamos dos horas y media, dependiendo de los alumnos que avancen”

Algo bastante recurrente entre los entrevistados de las IE visitadas es que identificaban y confunden al reforzamiento pedagógico con la estrategia llevada a cabo por el MINEDU respecto a las sesiones que se vienen dando en torno a la prueba ECE, concentradas en 2do de secundaria, dejando de lado el reforzamiento de las demás secciones.

“¿el reforzamiento no se ha hecho a partir de las pruebas diagnóstico?”

Recién hace cuántos meses que venimos de las vacaciones, venimos en agosto, en setiembre habrá sido, nos llamaron a Huánuco, hubo una reunión y nos hablaron sobre este trabajo que íbamos a hacer que, bueno, personalmente me parecía que era para la prueba que va a haber ahora en noviembre, la de segundo grado, entonces para ellos están viendo ese asunto.” (Coordinador Pedagógico, Daniel A.R., Huánuco)

Además, en general para todas las IE visitadas, se ha encontrado que las pruebas diagnóstico no están siendo utilizadas para diferenciar e identificar a los alumnos con mayores problemas de aprendizaje y por tanto prestarles mayor atención. Lo que se ha encontrado a partir de las pruebas diagnóstico, es que la gran mayoría de los alumnos de secundaria se encuentran entre los niveles más bajos de aprendizaje. Por tanto, el reforzamiento pedagógico tendría que darse no a un grupo reducido y manejable para el docente, sino a todos los estudiantes de un aula, lo

cual desfiguraría la intensión que tiene el reforzamiento de trabajar de manera individualizada sobre ciertos estudiantes que lo necesitan.

Frente a las diversas problemáticas que ha tenido el reforzamiento pedagógico, podemos inferir que no hubo un apropiado ni buen diseño de este, respecto del tiempo que se le daría dentro del horario de la nueva jornada, pero también respecto de las serias limitaciones de los estudiantes y la envergadura e impacto que esto tiene sobre el funcionamiento de las sesiones de reforzamiento. Esto crea gran confusión en la forma en que debería ser llevado a cabo, pues no existen mayor orientación o protocolos al respecto o, por lo menos, estos no son conocidos por los docentes.

Respecto al rol de los Asesores Técnicos Especializados (ATE), ellos constituyen un nuevo actor clave, que representa una iniciativa importante de este año enfocada en el reforzamiento pedagógico que dan en el marco de la ECE. Todos los ATE del país fueron capacitados por el MINEDU en Lima, del 6 al 8 de agosto. A partir de los testimonios recogidos y de lo observado en campo, se puede decir que existe un impacto positivo de la presencia de los ATE's en las instituciones educativas JEC.

En la práctica, los roles de este actor no son cumplidos por todos por igual. Hay consenso en cuanto a que los ATE tienen la función del acompañamiento a los docentes, asegurando el desarrollo de las 10 sesiones o fichas de reforzamiento pedagógico para la prueba ECE. Sin embargo, se han mencionado otras funciones que son asumidas por sólo algunos de los ATE's entrevistados. Ejemplo de estas otras funciones mencionadas solo por algunos actores son empoderar al coordinador para que cumpla con su rol de acompañamiento o realizar sesiones demostrativas. Para cierto grupo de ATE's entrevistados, estas funciones son obligatorias, mientras que, para otros, estos roles solo se cumplen si son un pedido de los docentes.

El reforzamiento consiste en la aplicación de las fichas durante dos horas pedagógicas de los cursos a su cargo, así como en el monitoreo y acompañamiento a los docentes. A decir de un ATE, el reforzamiento está constituido por tres momentos centrales en el aula: (i) "aprendemos", donde se explica el campo temático al estudiante; (ii) "analizamos", donde se analizan los ejercicios resueltos; y (iii) "practicamos", donde el docente evalúa y los estudiantes responden. La parte de 'analizamos' responde particularmente al desarrollo de ciertas competencias, juicio crítico y reflexión:

"(...) cuando ya entran al "analizamos", ya se considera ejercicios resueltos y que solamente hay que buscar varias formas de cómo llegar a la respuesta. En "analizamos" está una forma de procedimiento, pero los alumnos pueden descubrir sus propios estilos para llegar a la misma respuesta, pero de otra manera" (ATE, Jesús, Huánuco)

Durante el monitoreo, a partir de la entrevista a algunos ATE's, se recogió que éstos pueden o no intervenir, dependiendo de si lo consideran necesario y/o es parte de su forma de trabajo. Luego de la clase o al final del día, se da un momento de reflexión con los docentes (puede participar también el coordinador pedagógico) donde se brindan algunas recomendaciones sobre su desempeño, principalmente en torno al uso del tiempo, pero también a estrategias metodológicas y uso de materiales (trabajo en grupo y participación de alumnos, uso de herramientas visuales, etc.). Aunque esto depende del nivel de coordinación y el horario de los docentes y los coordinadores, por lo que no siempre se dan estos momentos de reflexión.

“(...) nos ubicamos en la parte posterior y acompañamos todo el proceso, el desarrollo de la sesión

¿Interviene en la misma clase o solo es una cuestión de observación?

Observamos la clase y, de repente, si hay que realizar algunas preguntas. Cuando ya el trabajo es colaborativo, para darnos cuenta cómo es que de alguna manera están teniendo la dinámica de su trabajo... las hacemos ¿no? A los estudiantes, pero sin restarle obviamente, autonomía al docente” (ATE, Angamarca, La Libertad)

“la primera sesión fue de una sesión desarrollada por mi persona, por los ATE, una clase demostrativa donde el docente de aula era el que nos observaba, el que nos decía las consultas, las preguntas para ver cómo se hace, en qué consiste y todo lo demás. Posteriormente a eso, ya hemos ido monitoreando al docente que cumpla con las sesiones, que cumpla con el diseño, que cumpla con las estrategias, con las secuencias de las sesiones y cuando hemos visto en las IE que hay un poco de debilidad o de falencias en el docente para desarrollar estas estrategias, hemos tenido que entrar a tallar nosotros (...)” (ATE, Conila, Amazonas)

El ATE de matemática o comunicación maneja un calendario donde debe planificar y programar previamente las visitas semanales a las IE y tiene entre 8 y 11 en su ruta. Dedicar en promedio un día para cada una; aunque puede ser dos días dependiendo del número de docentes de 2do grado o de la necesidad de acompañamiento que requieren estos docentes. Por tanto, no siempre cumple con el calendario programado, ya que esto depende de las necesidades o dificultades que tengan los docentes y de la cantidad de los mismos por escuela.

En ese sentido, a partir de las entrevistas con docentes y coordinadores, se encontró que la mayor parte de los ATE realizan las visitas a las IE; y que la cantidad de estas visitas varía de acuerdo a los criterios y rutas de los ATE, encontrando desde 1 visita (en Entrevista Docente, Pampas, Huancavelica), hasta 5 visitas (en Entrevista Docente, Pacasmayo, La Libertad). No obstante, en menor medida, hay docentes que afirman que no han recibido, o que han dejado de recibir, el acompañamiento del ATE por situaciones de renuncia (por ejemplo, en el área de Comunicación en Chocope, La Libertad) y porque no siempre se encontraba una solución rápida para reemplazar al ATE. Se tiene también casos de ATE contratados posteriormente a agosto, mes en que se realizó la capacitación, y que, por tanto, no hayan recibido capacitación oportunamente para cumplir con sus funciones.

Es importante referir que, en la mayor parte de casos encontrados, la mayor dificultad presentada para el cumplimiento de las visitas y la aplicación del reforzamiento con las fichas para la ECE ha sido, al igual que para los coordinadores regionales, la dispersión geográfica de las IE. Así, por ejemplo, uno de los ATE de La Libertad refirió que existen IE bastante alejadas en la sierra de dicha región, por lo que tiene que viajar entre 10 y 12 horas para poder llegar a la localidad. La distancia a las IE tiene también efectos de desincentivo para los ATE ya que según su contrato ellos deben cubrir los costos de transporte y materiales (las sesiones o fichas) para realizar las visitas, por lo que tener una cuota de IE dispersas hace que se generen gastos muchos más altos, comparativamente con el ATE que no tiene que viajar tanto a zonas alejadas. A esto se suma otra dificultad que ha aparecido como elemental en algunos casos para que los ATE

cumplan con sus funciones y se sientan a gusto con ellas, y hasta ha sido razón de renuncia en un par de casos de ATE; que es la demora en el pago.

“(…) tampoco hay dinero para irnos a los colegios que están más distantes, en el caso de la ruta 60 de la cual pertenezco, por ejemplo, ahora me hubiera gustado ir a Pocolló, pero irme a Pocolló a mí me cuesta, señorita, un promedio de 350 soles, porque tengo que ir un carro, otro carro, son como 6, 7 horas allá, y aparte tú llegas allá todo el día, tú sales a las 2 de la tarde, no hay carro para venirme, tienes que quedarte para el día siguiente, tienes que pagar hotel, e irte por un colegio, tampoco te vas a ir por un colegio, tienes que irte por tres colegios que están por ahí, más o menos por ahí, aproximados, entonces eso no nos permite ir y créame que si esta semana no nos pagan, la próxima semana no me podré ir a ese colegio, no tengo dinero.” (ATE, Conila, Amazonas)

“nos dijeron (…) [que] cada ruta tenía un monto ya asignado de dinero porque se supone que era un contrato a todo costo (…) imagínate yo he llevado las fichas de Lima hasta Huamachuco, hasta Pataz, entonces también fue otro dilema ¿no?, porque la verdad y todo eso, nada, teníamos que correr con los gastos por que algún día cuando te paguen está ahí todo incluido, entonces (…) eso fue otro malestar también y muchos de los colegas que asistieron desertaron porque la verdad no había algo muy claro. (...)”

El viaje también es un gasto tremendo que de repente desde el escritorio no se ha planificado con detalle, entonces definitivamente uno trabaja porque tiene amor al trabajo, pero uno también trabaja por que tiene que cubrir ciertas necesidades y tengo una familia que mantener, no vivo del aire” (ATE Matemática, La Libertad)

Otras inquietudes o dificultades que surgieron durante las entrevistas a los ATE fueron la percepción de encontrar a docentes con niveles muy bajos de capacidades y que se resistían a utilizar las rutas de aprendizaje y el enfoque por competencia. Asimismo, el nivel de los estudiantes también dificulta la labor no solo de los ATE sino de los mismos docentes que deben aplicar las fichas

“(…) ligado a muchas cosas, a veces, el docente descuida mucho su formación, capacitación. Como te digo, el acceso también a llevar un diplomado on line, una maestría on line, también es complejo. Descuida mucho su formación continua, también como que la vida de campo, la vida de la zona rural hace caer en una monotonía que queda un proceso de ablandamiento, por decirlo así, y de mucho descuido.” (ATE, Angasmarca, La Libertad)

“Sí, han mejorado muchos y otros yo lo veo que ya no aceptan el cambio, dado que ya tienen 28, 29 años de servicio, los profesores están totalmente reacios, en el mundo de la rutina. Un momento te dicen ya, pero cuando vuelves te encuentras lo mismo y (de) eso hay un buen porcentaje. (...) Tengo por ejemplo en Cauri, tengo ese problema que un profesor (...), que ya es mayor de edad, enseña al azar no más ya. Ya no tiene esa capacidad para poder dedicarse un poco más, investigar, el manejo, el dominio científico cada vez se hace más pobre” (ATE, Jesús, Huánuco)

“Al alumno le cuesta opinar, tiene la idea, pero no sabe cómo decirlo y dónde ocurre eso más, en las zonas rurales, el alumno es poco comunicativo. (...) no lee un periódico,

entonces, no está en contacto con la lectura y sabe muy poco, aprende muy poco y es muy difícil para el maestro también” (ATE, Conila, Amazonas)

Sin embargo, a excepción de algunos casos extremos, esto último ha ido cambiando con el acompañamiento y trabajo de los ATE y coordinadores. Consideran, entonces, fundamental que se proporcione capacitaciones y actualización a los docentes. Al respecto, tanto ATE como docentes esperan que el reforzamiento no se limite a la prueba ECE; sino que, más bien, debería darse continuidad a intervenciones o iniciativas como esta durante todo el año y para todos los grados de secundaria. Esto implica de alguna manera que las opiniones con respecto a la estrategia de los ATE son favorables.

“Me parece interesante el tema de fortalecimiento a razón de que viene ya todo como dicen semi-desarrollado para que el docente lo aplique. Entonces, este tema de fortalecimiento es muy bueno, ha caído a pelo porque de otra manera va a permitir algunos resultados favorables” (Coordinador Pedagógico, Uchiza, San Martín)

Sin embargo, en relación a las fichas mismas, aunque las consideran pertinentes y muy útiles (incluso más que las Sesiones JEC), los coordinadores y docentes encuentran dificultades ya que en muchos casos el tema a desarrollar en las fichas, si bien debería ser un repaso de algo ya trabajado, resulta un tema nuevo para los estudiantes; lo cual requiere de un tratamiento diferente y más prolongado de la clase. Los docentes encuentran complicado aplicar la ficha en el tiempo estipulado. Los mismos estudiantes mencionan esta dificultad con el tiempo a la hora de resolver la parte ‘Practiquemos’.

“A mi [las fichas ECE] me parecen más funcionales que las JEC. Sino que [en las fichas ECE] hay unos pre-requisitos (...) por ejemplo yo no he visto en ninguna parte de JEC el ‘reconocimiento de la frase temática’, pero ahí si les piden”. (Coordinador Pedagógico, Jesús, Huánuco)

“M: Sobre los exámenes. Bueno, a segundo “A”, no sé si es en todas las aulas, están que dan exámenes de matemática y nos dan muy poco tiempo porque incluso la mayoría, bueno, al menos de segundo “A”, a mayoría ha bajado sus notas, incluso yo.

E: ¿Cómo está sucediendo esto?

M: Por ejemplo, como tenemos dos horas nos hacen, una hora el profesor, todavía nos explica, todo, hasta lo analizamos y de ahí nos da una hora para que practiquemos, pero son quince ejercicios y no los resolvemos todo, entonces ahí están bajando sus notas los compañeros” (Grupo Focal Estudiantes, Pacasmayo)

Sobre la aceptación de los ATE por parte de los docentes en las IE, se ha presentado la misma figura que con los coordinadores pedagógicos y de tutoría. Al principio los docentes se mostraban resistentes y reacios a la intervención, otra vez, de un agente nuevo dentro de sus clases, debido principalmente a que se tenía la idea incorrecta de que era un funcionario del MINEDU que venía a evaluar al docente; así como al rechazo a la presencia de un agente externo que altere la forma y plan de trabajo del docente. Sin embargo, esta dificultad parece estar siendo superada al aclarar y fortalecer la idea de que la función del ATE es el acompañamiento antes que la evaluación del docente. Así, al momento del trabajo de campo, no se encontraron

mayores resistencias al trabajo del ATE por parte de los docentes de las IE JEC. Más bien valoran el trabajo del ATE para mejorar sus capacidades.

“Yo vengo por ejemplo ahorita, ayer he estado en el colegio Ramón Castilla de Luya y el director me decía, ‘profesora, he visto que mis alumnos están aprendiendo lo que es más la comprensión de textos, y me han demostrado porque me he ido y les he hecho leer un texto en matemática y muy bien participan y ahora me hablan de la idea implícita, de ideas explícitas, me hablan de textos argumentativos que tienen argumentos, entonces, he visto que dominan un poco más profesora” (ATE Comunicación, Conila, Amazonas)

Por su parte, los padres de familia consideran positiva la intervención y que se refuercen estos temas a los alumnos, pero indicando que debería ser para todos por igual:

“M: [Los alumnos de 2do] están haciendo reforzamiento en las tardes, comunicación y matemática, para el examen censal, (...) me parece que está bien [que se queden hasta las 5]

M: [El examen ECE] yo creo que no se debería abocar solo a un grado, se tiene que saber en qué nivel están todos los alumnos (...) a 2do nomás le dan prioridad, y el resto dónde quedan” (Grupo Focal Madres, Tomaykichwa, Huánuco)

Educación Para el Trabajo-EPT

Con el despliegue de la JEC se pretende empujar el desarrollo y fortalecimiento del área de ofimática dentro del curso de Educación para el Trabajo (EpT), que consiste en mejorar las capacidades de los estudiantes en el manejo de Word, Excel y PowerPoint. Pero la licitación para contratar la empresa responsable de llevar a cabo la implementación de este curso no tuvo buenos resultados. Hallar una empresa de prestigio y con experiencia en la enseñanza de un software de ofimática demoró y esto ha retrasado la implementación del curso a nivel nacional.

Se optó entonces para el curso de ofimática por firmar un convenio con la empresa Windows y la Fundación Romero que manejaban un software offline. Los funcionarios del MINEDU mencionaron que se lanzó el curso de manera tardía hacia el final del año 2015. Al momento de la implementación de esta evaluación se estaban iniciando las capacitaciones a los Coordinadores de Innovación y Soporte Tecnológico - CIST y docentes responsables del área de ofimática de EpT. Dicha capacitación está a cargo de la empresa con la que se ha venido trabajando el software online, según refieren los funcionarios del MINEDU. En el marco del curso EpT, se pretende desarrollar en los estudiantes el fortalecimiento de las competencias socio-emocionales, emprendimiento y un concurso nacional de negocios.

Atención Tutorial Integral

Uno de los objetivos de la propuesta pedagógico de JEC es el desarrollo integral de los estudiantes. En ese sentido, como complemento a todos los cambios que hemos revisado, se tiene a la nueva organización de la acción tutorial bajo el nombre de Atención Tutorial Integral (ATI), bajo un enfoque preventivo-orientador en modalidad grupal e individual. Así, el modelo

JEC da una gran prioridad al acompañamiento al estudiante para garantizar su desarrollo en 3 dimensiones: aprendizajes, social-comunitario y personal.

Esta nueva propuesta de ATI ha sido percibida por la comunidad educativa como otro gran cambio en las IE, particularmente porque ha implicado mayor organización y coordinación para su desenvolvimiento en las instituciones. Por un lado, tenemos la presencia de nuevos actores que tienen un rol fundamental en la atención y orientación a los estudiantes, con el Coordinador de Tutoría a la cabeza. Por otro lado, la práctica docente en los espacios de tutoría también se ha visto transformada, con nuevas actividades y responsabilidades que deben cumplir.

Una de las primeras cosas que se observan es el trabajo más individualizado y orientado a los intereses y necesidades del estudiante, un cambio importante para los docentes, pues se presta cada vez más atención a la situación particular (socio-emocional, pedagógica, familiar y hasta del entorno social) de cada uno de ellos. Esto resulta útil sobre todo en aquellos contextos donde hay mayores factores de riesgo para los jóvenes.

“(...) es un trabajo realizado más que todo para bienestar del estudiante, pensando más que todo en él. Ver capaz las dificultades, las problemáticas que tienen ellos en el aula, y tratar al menos en tutoría darles la orientación (...) en las horas de tutoría, a base de un diagnóstico que se hace por aula que hacen todos los tutores, a veces como se trabajan temas específicos para tratar al menos de darles, por decirlo así, las condiciones necesarias para que ellos tengan más o menos una idea de qué manera ellos llevar su vida, enrumbar su vida, tratar de mejorarla. Porque más que todo acá en Condorcanqui tenemos muchas dificultades de que ellos viven solos, sus papás más que todo viven en las comunidades y ellos como viven solos acá se encuentran con muchas cositas (...)”
(Coordinador Tutoría, Nieva, Amazonas)

Además, el aumento de una a dos horas para las clases de tutoría, posibilita un trabajo más profundo y desarrollado, implicando una mayor formalización y planificación del trabajo en las horas de tutoría. Este cambio ha sido altamente valorado tanto por docentes como por estudiantes pues en años anteriores no se le daba la importancia que tiene hoy. Tanto los coordinadores de tutoría, como los docentes y los estudiantes son conscientes de las posibilidades y beneficios que abre la nueva dinámica de la tutoría para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes con las nuevas funciones que tienen los docentes tutores al respecto y el nuevo personal de soporte (coordinador, psicólogo).

“Anteriormente tutoría lo tocaban como un área, así como para pasar tiempo, hora libre, esa es la realidad. Hoy en día ya no es así, hoy en día se trabaja las 2 horas (...). Pero ahora a partir de la Jornada Escolar Completa, el docente tiene una sesión, un plan tutorial de grado, donde están todas sus actividades a desarrollar, incorporados con el diagnóstico que se realizó y todo eso.” (Coordinador Tutoría, Lircay, Huancavelica)

“sí, [con las tutorías] está mejorando bastante en la conducta de los alumnos, veo que se trabaja bien en coordinación con la coordinadora del área y el psicólogo, está apoyando. Está mejorando.

¿Antes no se hacía así?

Antes no era así. Mira antes había colegas que no trabajaban con sinceridad, era como una hora libre para los alumnos, algunos maestros no tomaban interés y ahorita estamos tomándolo con interés bastante, con más fuerza todos los maestros.” (Docente, Uchiza, San Martín)

Parte crucial de estos cambios en las clases de tutoría tiene que ver con la presencia de sesiones de aprendizaje para esta área, y con el acompañamiento desde los coordinadores de tutoría hacia los docentes tutores, como lo explican los estudiantes en la última cita, pero también con la participación del psicólogo (uno de los nuevos actores más apreciados por la comunidad escolar). La presencia del Coordinador de Tutoría es para los estudiantes el principal aliciente del cambio positivo que observan en las tutorías.

M: Lo que pasa es que ahora los tutores son supervisados por el tutor general [Coordinador de Tutoría] y hay más responsabilidad en el curso por parte de los tutores

H: He visto que ahora dialogamos, tratamos más con nuestro profesor, a diferencia del año pasado. El año pasado no... solo hacíamos pura clase, ahora tenemos más confianza con nuestros tutores” (Grupo Focal Estudiantes, Angasmarca, Trujillo)

Vemos que los elementos más resaltados son el uso de herramientas audiovisuales y la realización de dinámicas participativas; todo en busca de generar reflexiones sobre temas relevantes para los adolescentes. Particularmente en las sesiones de tutoría, los aspectos de contextualización y modificación de los contenidos son bastante común en la práctica de los docentes.

“H. ¿Qué hacen en tutoría?

M: En mi salón vemos videos de reflexión y opinamos al respecto, gracias a que tenemos la facilidad del reproductor multimedia podemos ver bonitos videos. Recordamos fechas cívicas como el día de la madre, del padre, nos hacen reflexionar con la carta de un hijo a su madre, o la carta de la madre a un hijo ingrato. Vemos historias y luego del video, reflexionamos, decimos qué hemos entendido, en qué nos ayuda esto.” (Grupo Focal Estudiantes, Pampas, Huancavelica)

En contraparte, las tutorías individuales son la modalidad menos extendida en las IE, por lo menos en la primera mitad del año. Esto sucedía por la poca claridad sobre cómo se deberían desarrollar, en algunos casos pensando que solo se trataba de atención a estudiantes con problemas particulares, sean estos socio-emocionales, pedagógicos, familiares o del entorno social; o en todo caso por la falta de tiempo y espacios para realizarlas. Sin embargo, con las capacitaciones brindadas a docentes tutores, esto se ha ido aclarando y se empezaba a ejecutar al momento de la visita al campo.

Es justamente en el tratamiento de los casos difíciles de alumnos, que con la ATI se han desarrollado diversos sistemas de atención al estudiante, y en su defecto a padres de familia, siendo este uno de los roles más señalados por los diferentes actores involucrados en la acción tutorial.

“Bueno, prácticamente a la labor de tutoría le estamos dedicando, depende, porque por ejemplo yo tuve un caso de una alumna sobre que le engañaba a su mamá de que había

venido al colegio y no había venido al colegio, se había ido con su enamorado pues no, entonces por ejemplo ahí me fui toda la tarde, conversé con su mamá, vi la realidad de la niña que tiene la carencia del padre, vive con el padrastro (...) O también hay mamis que sábado o domingo, como saben que yo estoy acá, vivo, me van y me buscan y me preguntan por sus hijos” (Docente, Angamarca, La Libertad)

El psicólogo, tiene particularmente un rol relevante tanto en la atención individual a los estudiantes, el trato con los padres de familia, en la organización de las estrategias de tutoría que implementa el Coordinador de Tutoría. Es importante mencionar que uno de los grandes éxitos de la implementación del modelo de JEC ha sido la incorporación de los/as psicólogos/as o asistentes/as sociales, siendo los primeros los más encontrados en las IE. Ambos actores son parte del soporte para el desarrollo de la ATI, siendo particularmente la mano derecha de los Coordinadores de Tutoría. Vale la pena distinguir entre ambas profesiones, pues si bien tienen los mismos objetivos como soporte a la tutoría, las actividades que realizan responden a sus propias profesiones. Es así que los asistentes sociales realizan más un trabajo de seguimiento a los estudiantes, levantando información socio-económica, realizando visitas a los hogares, y atiende también casos complejos de estudiantes. Por ejemplo, un coordinador de tutoría encuentra un valor importante en el trabajo que realiza la asistente social de su escuela.

“[El plan socio-económico es] necesario para poder conocer los diversos problemas. Un ejemplo, el alumno Pedro del segundo “A”, y nos informa el tutor “Pedro está con deficiencia académica, en estos últimos días tiene un estado anímico mal” entonces vayamos a la ficha en el sistema que ya tenemos registrado y queremos ver qué pasa, ¿tiene papá?, “ah no tiene papá”, ¿tiene mamá?, “ah no tiene mamá”, entonces allí rapidísimo encontramos nosotros cuáles son o pueden ser las falencias qué está mal, puede ser por factor económico, puede ser por alimentación, etc. Eso ya lo tenemos analizado.” (Coordinador Tutoría, Lircay, Huancavelica)

“La psicóloga observamos que trabaja bastante porque yo también a mis alumnas he derivado porque tengo aspectos que yo no puedo tratar, como tutor tengo mis límites también, hasta cierto punto yo trabajo con mis estudiantes, fuera de eso ya tenemos el apoyo de la psicóloga que ella es más especialista trabaja con las estudiantes, y de igual manera, con los padres de familia. Yo creo que en toda institución debe contar con una psicóloga o psicólogo, ¿para qué? Porque es una gran ayuda, tanto para los estudiantes, para los docentes mismos y para los padres de familia.” (Docente Tutor, Pampas, Huancavelica)

Por su parte, las funciones de los psicólogos se centran, por un lado, en la atención individual al estudiante, ya sea con elaboración de perfiles psicológicos y cognitivos o con la atención a situaciones difíciles de ciertos estudiantes. Por otro lado, cumplen funciones más generales y de coordinación que varían entre los casos examinados. Por ejemplo, establecen contacto con instituciones aliadas para tratar problemáticas de interés adolescente, desarrollan sesiones grupales de tutoría sobre temas de manejo especial, e incluso apoyan al Coordinador de Tutoría en el monitoreo a los docentes tutores:

“H: ¿Y el psicólogo viene a veces a clases de tutoría?”

Meily: Sí. Las primeras semanas casi siempre hacíamos con el profesor César y con el psicólogo.

Alexandro: Nos ha hecho estudios.

M: ¿Qué estudios? Hablemos un poco qué han trabajado con el psicólogo.

¿Qué actividades...?

Meily: Estados de ánimo. Todo eso.” (Grupo Focal Estudiantes, Conila, Amazonas)

“M: Ahora se cuenta con la presencia de un psicólogo, que antes no había, y eso también nos ayuda. A mí personalmente me ha ayudado bastante, y a mi niña también (...)

M: El psicólogo les da confianza a las niñas para que les cuenten sus cosas, y él las ayuda. (...)

M: Más que todo el psicólogo está ahí apoyando en las actividades, por eso se están organizando más, bien activo (...)” (Grupo Focal Madres, Pacasmayo, La Libertad)

En síntesis, la labor del psicólogo de tratamiento de problemas personales y familiares de los estudiantes es uno de los elementos mejor recibidos por parte de la comunidad educativa. Esta figura, a su vez, da soporte y cumple una labor colaborativa esencial con el coordinador de tutoría, pues la actividad con los estudiantes es exigente en términos de tiempo y esfuerzos por la cantidad de estudiantes que recurren a este actor para resolver sus problemáticas. Sin embargo, hay un nivel de experiencia y conocimiento en el tratamiento de situaciones complejas que se les dificulta o escapan las posibilidades de los coordinadores de tutoría, como son lidiar con los problemas familiares y personales de los estudiantes. Aunque existe una jerarquía en la cual se supone que el psicólogo es el apoyo del Coordinador de Tutoría, en aquellos casos donde los psicólogos son asertivos, activos y toman iniciativa, llegan a ejercer un rol más protagónico en el desarrollo de la ATI. Ante esta situación, y la falta de tiempo que tienen los Coordinadores de Tutoría al ser a su vez docentes, consideramos pertinente recomendar que reasignar funciones de tal forma que el psicólogo, contratado por más horas o con apoyo de otro profesional en casos de IE más grandes, pueda dedicarse a la atención a los alumnos y padres de familia.

Respecto a la atención y relación con los padres de familia, se tiene que se percibe un mayor relacionamiento entre docentes y padres de familia. Este acercamiento se basa, por un lado, en que se brinde un tiempo específico para la atención a los padres de familia y, por otro lado, la constante atención que se le está brindando al contexto familiar de los estudiantes, el cual implica desarrollar una mejor conexión con los padres de familia.

“(...) lo más importante que ha aumentado en esta jornada es la atención a padres, que antes no teníamos. (...) bastante nos está ayudando es el diálogo permanente con los padres de familia. Hay un acercamiento más constante, tenemos dificultades con algún chico, nos permite ahora el trabajo con los padres, durante la semana, una horita, entonces ya podemos conversar, en cambio antes las reuniones simplemente eran con los padres era en la escuela para padres, en los talleres para padres o en la entrega de las boletas de notas.” (Docente, Pampas, Huancavelica)

“P: El padre cuando tiene interés puede venir y preguntar, ahorita sí hay con quien comunicar, ahorita si hay esos profesores que está para escucharte. (...) [A comparación

del año pasado] ahora hay más, hay muchísimo más [comunicación]. (Grupo Padres de Familia, Pucusana, Lima)

La realización de las IE para padres también representa un factor decisivo en la mayor relación que existe con los padres de familia. Ahora es el/la psicólogo/a quien se hace responsable de su planificación y despliegue, a veces junto al coordinador de tutoría, descargando al director de esta función para que se dedique a otras que vienen con la JEC, como liderazgo pedagógico. La organización y frecuencia de la misma es muy variada dependiendo de cada escuela, yendo desde 2 jornadas a lo largo del año hasta organización de jornadas mensuales.

“la escuela para padres, nosotros la desarrollamos mensual, ¿por qué?, para que haya una relación de apoyo entre el docente, el padre de familia, entonces mensualmente hemos programado y tenemos la aceptación de los padres de familia muy bien” (Coordinador de Tutoría, Cieneguilla, Lima)

“M: Escuela de padres sí recién este año, es nuevo. A partir del psicólogo

M: yo he asistido a 3, (...) 4 ha habido en total

M: El psicólogo nos habla sobre la relación, sobre los padres, el maltrato a los niños

M: Es dinámico, nos hace cantar, bailar (...), bonito.

E: En general ¿están satisfechas con la escuela de padres? ¿Sienten que es útil?

Varias: Sí, para nosotras es bien útil; Sí nos sirve; Sí” (Grupo Focal Madres, Pacasmayo, La Libertad)

La buena recepción ante las IE para padres, así como una búsqueda constante de contacto con el padre de familia, viene mejorando la percepción de estos sobre la escuela, viéndose más involucrados en las actividades tanto de la escuela como de sus hijos. En este sentido, el acercamiento del padre de familia a la escuela derivaría en un mayor acompañamiento del padre y/o madre sobre la vida escolar de sus hijos.

Ante esta iniciativa, sin embargo, hay también una crítica, y autocrítica, en relación al nivel de participación de los padres de familia en estos espacios. Algo bastante común en los docentes es mencionar la falta de interés y presencia de los padres de familia, diciendo que cuando los citan no vienen, que no están para apoyar a sus hijos, entre otros comentarios de este tipo. Esto también es respaldado por algunos padres de familia

“Muchos de los padres de familia no vienen cuando les citamos, hemos tenido que poner multa para que vengan, ahí sí todititos, salón lleno” (Docente, Uchiza, San Martín)

M: Acá nosotros sí participamos, pero de los 33 padres que somos en el salón no vamos todos, nosotros conocemos quienes estamos, quienes colaboramos, quienes hacemos (Grupo Focal, Moyobamba, San Martín)

De todos modos, tanto docentes como padres de familia reconocen una mayor participación y presencia a partir de la JEC y la institucionalización de estos espacios para los padres y madres de la escuela. Los diferentes actores de la comunidad educativa consideran de vital importancia la presencia y acción de los padres de familia en el proceso educativo de los estudiantes. Es así que el aporte de JEC para un mejor y mayor relacionamiento entre IE y padres de familia resulta relevante y necesario, observando que hasta el momento existe un aumento en la participación

de los mismos. Sin embargo, existe aún un camino por recorrer para apreciar un involucramiento satisfactorio de los mismos en las actividades de la escuela, y en la educación de sus hijos e hijas.

VI. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACION DEL COMPONENTE DE GESTIÓN

Rol de las DRE y UGEL

Uno de los principales cuellos de botella percibidos desde el MINEDU para este componente es la falta de interés e involucramiento en temas de gestión por parte de la DRE y la UGEL, en términos del cumplimiento de la gestión de los requerimientos y actividades que corresponden al modelo JEC. Aunque vienen cumpliendo las funciones requeridas, el proceso aún tiene muchos puntos para mejorar y esto está tomando tiempo.

Un factor que jugó en contra fue el cambio de autoridades en los gobiernos regionales. A finales del año 2014 se había proporcionado capacitación a personal clave de las DRE y UGEL (y hasta directores de IE), y esto se perdió con la rotación de personal, luego de las elecciones regionales. El personal entrante desde enero del 2015 no conocía nada del modelo JEC ni de temas de gestión de plazas, lo que significó un duro golpe para el equipo JEC del MINEDU.

Un elemento clave para sopesar este impase ha sido la presencia de los Coordinadores Regionales (CR), quienes han tenido como función el acompañar al personal de la DRE y la UGEL para que sepan cómo proceder en las tareas de gestión vinculadas al modelo JEC. Estos CR han cumplido además varias otras funciones claves de monitoreo, incluyendo recoger la percepción de los directores de las IE respecto al desempeño y compromiso de las UGEL con la JEC, por ejemplo. De acuerdo a los directores de las escuelas perciben que las UGEL ven la gestión del modelo como una responsabilidad exclusiva del MINEDU. Durante el trabajo de campo, aunque de manera heterogénea, se encontró que en la mayor parte de las escuelas se encuentran ciertas condiciones para que las UGEL perciban a la JEC como mera responsabilidad del MINEDU. Una condición es la falta de capacitación del personal de la UGEL en temas sobre la JEC y otra relacionada es la falta de especialistas JEC en las UGEL³⁸. En general, se percibe que la UGEL es una “simple tramitadora” de contrataciones de personal, directivas y dotación de equipamiento y/o mobiliario para las escuelas JEC.

Un primer problema que se experimentó en relación al trabajo de las UGEL el 2015 tiene que ver con la gestión de los contratos y pagos a los docentes y la nueva función de manejar el sistema NEXUS, un sistema utilizado por el MINEDU para la administración y control de plazas docentes y de personal administrativos del sector, cuyo manejo anteriormente estaba centralizado por el MINEDU. Desde el 2015, las UGEL han recibido la función de ingresar los datos e información de las plazas al sistema NEXUS, siendo validada la información en la DIGEDD del MINEDU. Sin embargo, por más que el personal de estas instituciones conocía el sistema, no contaba con las capacidades para manejarlo ni había recibido capacitación oportuna para hacerlo. Esto provocó a inicios del año escolar cierto caos dentro de las UGEL por el pago de los

³⁸ Aunque en ciertas UGEL, como la de Huancavelica y Huánuco, se encontró han contratado especialistas JEC.

docentes y personal CAS de las IE; a lo cual se sumó el hecho de que el sistema NEXUS no estaba preparado para reconocer las horas de pago adicionales a los docentes por la ampliación de la jornada escolar (en algunos casos debía reconocérseles 4 horas más, en otras 6 horas más).

Esto último llevó a que los docentes sintieran cierto descontento con la JEC por no pagárseles sus horas adicionales a tiempo. Sin embargo, desde abril de 2015 la DIGEDD (MINEDU) envió especialistas para capacitar al personal responsable del NEXUS en las UGEL. Con esto fue mejorándose y modificándose el sistema para que pueda reconocer las horas adicionales de los docentes JEC. Si bien este tema escapa a la gestión directa de la Dirección de Educación Secundaria y la propia implementación de la JEC, pero que la afectan directamente.

Los Coordinadores Regionales

Como se ha mencionado, un actor clave en la implementación del modelo de la JEC es el CR. Durante las entrevistas con funcionarios del MINEDU se resaltó la amplitud de roles que este tiene, los cuales están enmarcados en la gestión de la IE respecto a: temas pedagógicos, de gestión institucional (administrativo y económico), de TIC y de infraestructura (Ver Anexo 2). Por tanto, el perfil de este actor es bastante diverso. Según un funcionario del MINEDU, quienes ocupan este cargo son principalmente profesionales que han sido directores de escuela y directores regionales de educación. Teniéndose economistas, ex jefes de gestión institucional de la DRE, ex trabajadores del ministerio en temas presupuestales y hasta una ingeniera con experiencia en programas sociales.

Desde el MINEDU indican que inicialmente los roles del CR eran más dispersos. Sin embargo, con el transcurso de la implementación de la JEC estos se han ido ajustando a la gestión, el monitoreo y el acompañamiento de estrategias en las IE. De otro lado, inicialmente se contaba con aproximadamente 24 CR (noviembre de 2014), luego aumentó a 40 CR (febrero 2015) y posteriormente se amplió hasta 66 CR (entre mayo y junio de 2015). Dentro de estos 66 CR se cuentan a los sub-coordinadores regionales. En una región puede haber entre 1 y 7 CR, dependiendo del número de IE JEC que presenta la región. Cada CR tiene a su cargo entre 12 y 17 IE dentro de su región asignada.

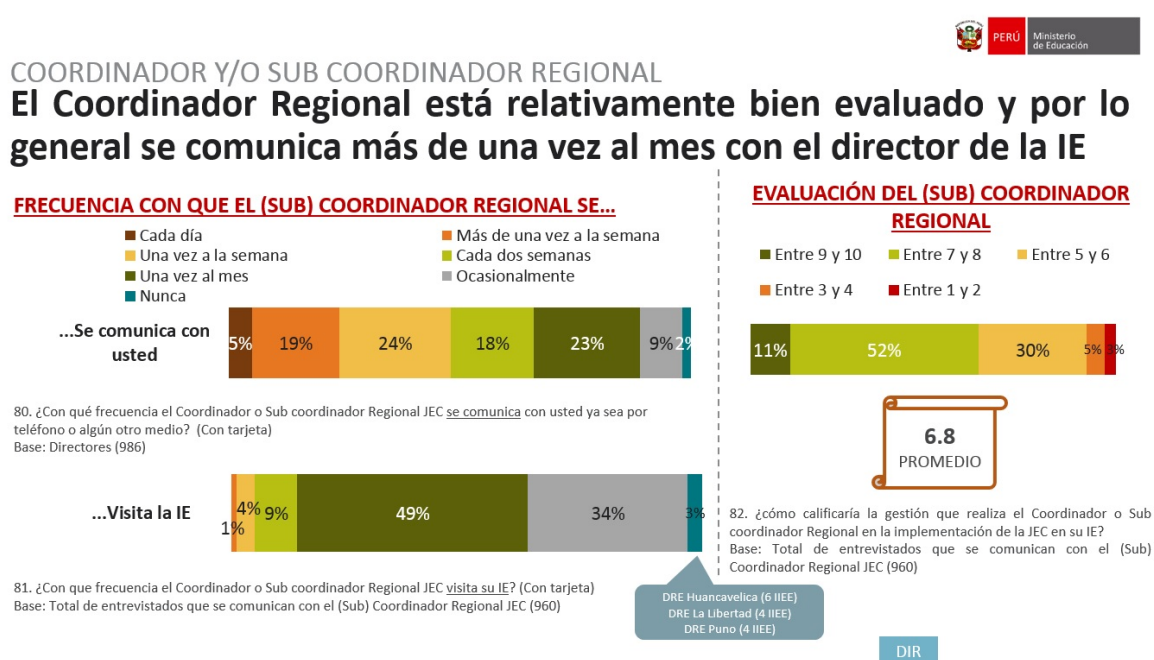
“Hemos puesto aproximadamente un radio de un coordinador entre, podríamos decir, 12 a 16 o 17 IE, más o menos es el ámbito que ellos tienen que tener... En algunos casos, pongo el ejemplo de Ayacucho, hay tres personas. En Ayacucho, tú sabes que la entrada por Ayacucho puede ser por Nazca o puede ser por Huamanga, pero por ejemplo el coordinador regional que está en Huamanga no le va a convenir ir de Lucanas hasta Ticlio, ahí hay una persona, hay un sub coordinador y la coordinadora está acá en Huamanga.” (Entrevista 2)

Los Coordinadores o Sub Coordinadores Regionales son actores que permanecen en la región que se les asigna para visitar al director y al equipo directivo de las IE a su cargo. Esta residencia en el área asignada es sumamente positiva y estratégica para su labor, en tanto facilita su movilización y les permite visitar y coordinar constantemente con la DRE y las UGEL correspondientes. Esto facilita que el CR esté enterado del acontecer en estas instituciones y lo comunique o reporte a los macro-coordinadores del MINEDU. Esta residencia permite además que el CR sea el principal instrumento de recolección o el levantamiento de información para el monitoreo que realiza el MINEDU. Aunque la recolección de información para el monitoreo no

es una función explícita del CR, se aprovecha su permanencia y actividades para que brinde información que requiere la DES. A cada CR se les ha entregado una Tablet para que realice mejor su labor.

Como se muestra en el Gráfico N° 7 a continuación, a partir del “Monitoreo de las 1000 IE JEC. Ronda 2 – 2015”, de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES (a febrero del 2016), se tiene que los CR tienen un nivel de aceptación medio-alto (6.8 en promedio) por los miembros de las IE. La frecuencia de la comunicación de los CR con los directores es variada, los CR que presentan mayor porcentaje se comunican con el director una vez a la semana (24%) y una vez al mes (23%), y en menor medida más de una vez a la semana (19%) y cada dos semanas (18%). Respecto a las visitas de los CR a las IE no se encuentra tanta variabilidad, teniendo que 49% de CR visitan las IE 1 vez al mes y 34% ocasionalmente. Esto último coincide medianamente con lo encontrado en el trabajo de campo, en tanto, efectivamente, en la gran parte de las IE visitadas manifestaron que los CR van 1 vez al mes, y a las IE más alejadas el CR las visita de manera ocasional, como en la IE Juan Velasco Alvarado en Amazonas, donde el CR sólo había visitado 1 sola vez la escuela debido a la lejanía del distrito (Jalca) respecto al centro urbano más cercano (Chachapoyas).

GRÁFICO N° 7. EVALUACIÓN Y FRECUENCIA DE COMUNICACIÓN DEL SUB-COORDINADOR REGIONAL



Fuente: “Monitoreo de las 1000 IE JEC. Ronda 2 – 2015”, de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES (a febrero del 2016).

Respecto a la labor del CR, se tiene a partir de las entrevistas a funcionarios del MINEDU que ésta ha ido cambiando según la etapa y las necesidades de implementación de la JEC, que no necesariamente se encuentran dentro de la normativa. Por lo general los CR dedican su tiempo visitando la DRE, la UGEL y las IE a su cargo para acompañarlos, asesorarlos y monitorearlos en temas de la gestión de la escuela. Pero esta labor puede ir compaginándose con otras que le designen desde el nivel central (MINEDU). Así, por ejemplo, a fines del 2014 realizó actividades de sensibilización a las UGEL y las DRE, y a inicios del año 2015 recogió información sobre IE

potencialmente elegibles para ser JEC en el 2016. Otro ejemplo fue su labor fue levantar información sobre si las IE JEC 2015 habían elaborado su cuadro de horas, si tenían un espacio para las computadoras, si habían seleccionado sus actividades pedagógicas, etc. Y paralelamente a esta labor se realiza un monitoreo continuo sobre la información proporcionada directamente a partir de su trabajo con las IE, la UGEL y la DRE.

Esta flexibilidad de competencias que puede asignársele al CR es esencial para los funcionarios del MINEDU porque les permite contar con alguien de confianza y capaz cercano a las IE y los niveles intermedios del sistema (UGEL/DRE) para cumplir con operaciones y tareas imprevistas y necesarias que siempre van apareciendo en el sector público. Además, esta labor cercana de los CR ha permitido y jugado un papel central para dar luces sobre diversos temas de interés para la implementación de la JEC, como es la apropiación del modelo por la DRE o la UGEL. Así, por ejemplo, para el segundo reporte semestral que elaboró la DES se pidió a los CR indagar y dar su percepción sobre la apropiación del modelo por parte de estas instituciones; encontrando que para los directores de las IE el apoyo de la DRE y UGEL era poco útil.

La respuesta a la actitud poco colaborativa de la UGEL con el modelo JEC ha sido utilizar el marco estratégico de los Compromisos de Desempeño (CdD) de la Unidad de Financiamiento por Desempeño (UFD) como herramienta para asegurar el logro de resultados esperados con la implementación de la JEC³⁹. Esto quiere decir que se generan CdD con las Unidades Ejecutoras a cambio de un bono financiero para la institución que cumpla con los resultados propuestos. Para la JEC, en su primer año de implementación (2015) se requirieron tres compromisos de desempeño: (i) contratación docente, (ii) cargar el cuadro de hora al NEXUS y (iii) designación de coordinadores pedagógicos y de tutoría. Para el 2016 se ha propuesto que sean siete compromisos: los tres mencionados más otros que tienen que ver con la contratación de personal CAS, el cumplimiento de pagos de la JEC, la gestión de los alimentos y la seguridad de la escuela.

Por otro lado, durante el periodo de entrevistas a funcionarios del nivel central se pudo participar de la reunión nacional de Coordinadores Regionales realizada en agosto de 2015 en Lima; la cual tenía el objetivo de intercambiar experiencias de avances y dificultades encontradas por los CR en su quehacer cotidiano cumpliendo con sus labores. Así, como se presenta en la Tabla N° 15, durante dicha reunión se recogieron las principales dificultades

³⁹ Según la propia definición del MINEDU, los Compromisos de Desempeño (CdD) “son una herramienta de incentivos del sector educación que fomenta la gestión por resultados. Impulsa a todos los actores involucrados en la educación a comprometerse para lograr resultados importantes a partir del cumplimiento de compromisos para lograr la mejora de los servicios educativos.” Y contribuyen a “la mejora de la gestión por resultados, toda vez que los compromisos que se han establecido, fortalecen los ejes del sector educación y, al mismo tiempo, establecen un conjunto de metas comunes para los diferentes actores responsables de la provisión de los servicios educativos. Así mismo, “según la Resolución Ministerial N° 591-2014-MINEDU, la cual aprueba la Norma Técnica para la Implementación de los Compromisos de Desempeño 2015, en el marco de lo dispuesto por el Artículo N° 17 de la Ley N° 30281, el Ministerio de Educación hará la transferencia de hasta S/.229,7 millones a las Unidades Ejecutoras de Educación de los Gobiernos Regionales y de Lima Metropolitana, como recursos adicionales a sus presupuestos, por el cumplimiento de las metas de gestión definidas por los Compromisos de Desempeño, que permitirán contribuir a una adecuada provisión de servicios educativos de calidad en el aula.” Visto el 09/05/2016 en <http://www.minedu.gob.pe/cdd/>

percibidas por los CR en la implementación de la JEC, respecto a: (i) la contratación docente, (ii) la coordinación DRE-UGEL, (iii) el rol del coordinador pedagógico, (iv) la capacitación, (v) el rol del director, (vi) el pago de horas adicionales, (vii) las coordinaciones internas, (viii) las contrataciones CAS, (ix) la alimentación y (x) las aulas funcionales.

TABLA Nº 15. PRINCIPALES DIFICULTADES DE LA IMPLEMENTACIÓN JEC SEGÚN LA EXPERIENCIA DE LOS CR

Contratación docente	Aspectos administrativos de la UGEL: (i) Normas (desconocimiento), (ii) Procesos lentos (adjudicación), (iii) Cambios (rotación de personal)
	Carencia de docentes de la especialidad INGLÉS
	Distancia + Remuneración
Coordinación DRE-UGEL	Constante cambio de personal
	Falta de compromiso dentro de la DRE y UGEL
	Documentos de gestión desactualizados
Rol del coordinador pedagógico	Divorcio entre áreas DGP, DGI y personal
	Carencia de planificación, ejecución y evaluación curricular (contextualización) de las sesiones de aprendizaje de las áreas a su cargo
	Carecen de pautas específicas para el trabajo colegiado
Capacitación	Falta de acompañamiento pedagógico
	A Directores: (i) Formadores no tienen perfil adecuado para satisfacer necesidades e intereses de los directores, (ii) Contenidos técnicos pobres
Rol del director	A Coordinadores pedagógicos y de tutoría: (i) Capacitación extemporánea
	Mínima experiencia en gestión pública y poca capacidad de toma de decisiones de mejora
	Débil análisis y aplicación de normatividad
	Bajo liderazgo pedagógico
	Poca articulación del equipo directivo
	No hay delegación de funciones
	Inadecuados mecanismos de seguimiento y control
Se mantiene prácticas tradicionales de gestión	
Pago de horas adicionales	No existió procedimientos adecuado para el pago oportuno
	Encargado Nexus no maneja información de C.H. JEC
	Aprobación de CH JEC en IE JEC
	Transferencia presupuestal se dio tardíamente
	Renuncia del personal contratado plaza orgánica
Coordinaciones internas	Insatisfacción personal contratado en bolsa de horas
	Falta de comunicación oportuna con el coordinador regional sobre las diferentes intervenciones MINEDU
	Información o requerimiento enviado a los directores sin conocimiento del CR-JEC
Contrataciones CAS	Falta de planificación de acciones o trabajo del equipo central JEC
	Altos perfiles
	Remuneraciones exiguas o poco atractivas
	Falta de evaluación psicológica-técnica
Alimentación	Procesos de transferencia y certificación presupuestal tardía
	Visión asistencialista
	Falta de espacios para la alimentación
	Baja calidad de los alimentos
Aulas funcionales	Falta de seguimiento y control
	Falta de infraestructura y equipamiento
	Limitado conocimiento del enfoque dentro de la IE para implementar las aulas funcionales
	Infraestructura y mobiliario inadecuados
	Resistencia al cambio
Aulas funcionales	Falta de liderazgo dentro de la IE para su implementación
	Dificultad para organizar los horarios

Fuente: Elaboración propia a partir de información recogida durante reunión nacional de Coordinadores Regionales realizada en agosto de 2015 en Lima.

Gestión de la alimentación

Desde el MINEDU refieren que el problema que se menciona de manera más recurrente entre los actores de la IE y la UGEL es la alimentación para la jornada extendida. Frente a este problema, el MINEDU ha iniciado la búsqueda de mejoras encargando un estudio o evaluación cualitativa sobre cómo se viene gestionando la alimentación en IE de tres regiones del Perú para identificar las estrategias de solución que se vienen utilizando y plantear recomendaciones. Los cuatro principales hallazgos de este estudio son⁴⁰: (i) las expectativas de la población respecto a que el MINEDU asuma integralmente la alimentación de los estudiantes y dote de infraestructura exclusiva para la alimentación (comedores) con condiciones mínimas (mesas, sillas, cocina y almacén de alimentos); (ii) una evolución favorable de la gestión de alimentos desde el inicio del año escolar 2015, gracias a iniciativas de padres y en menor medida del director; (iii) hay una diversidad de soluciones adoptadas para superar la gestión de la alimentación⁴¹; y (iv) hay grupos vulnerables de estudiantes que ingieren raciones insuficientes o no ingieren alimentos durante las horas en la IE debido a la falta de un soporte familiar⁴².

Según refieren los datos recogidos por la DES y publicados en su Reporte de Avances JEC de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES (a octubre del 2015), se tiene que dentro del 87% de IE se han desarrollado estrategias de manera espontánea para solucionar la gestión del almuerzo tal como se indica en la Tabla N° 16. Personal del MINEDU menciona que existen casos donde la IE ha firmado convenios con la municipalidad o el gobierno regional para gestionar alimentos.

TABLA N° 16. PRINCIPALES ESTRATEGIAS DESARROLLADAS ESPONTÁNEAMENTE DENTRO DE LAS IE PARA ENFRENTAR LA GESTIÓN DE ALIMENTOS DURANTE EL 2015

Los alumnos llevan su propio almuerzo	37%
La IE cuenta con horario partido, los alumnos van a casa para almorzar y luego retoman a la IE	17%
Los alumnos compran su almuerzo en el quiosco de la IE	12%
Los alumnos almuerzan en casa una vez terminadas las clases	12%
La IE ha implementado un comedor donde los alumnos pueden comprar almuerzo	9%
Total	87%

Fuente: Reporte de avances JEC de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación, octubre del 2015.

Una consecuencia importante de este problema de la gestión de los alimentos es que ha provocado tensiones dentro de las IE, principalmente con los padres de familia. La forma en que el tema es manejado en cada IE y si se generan o no tensiones depende de factores contextuales, como la capacidad de agencia de los padres y el liderazgo del director, la distancia

⁴⁰ IPSOS. 2015. Gestión de Alimentos en la Jornada Escolar Completa. Investigación Cualitativa. Preparado para uso exclusivo del MINEDU.

⁴¹ (i) almuerzo en el hogar, (ii) entrega de comida casera en la IE por los padres de familia; (iii) consumo de menú en el quiosco escolar; (iv) consumo de menú en una pensión cercana al colegio; (v) preparación de alimentos por turnos por parte de los padres de familia de una sección; (vi) preparación de alimentos en colaboración por un comedor popular; (vii) lonchera; (viii) comida preparada por un comedor popular; (ix) consumo de excedente de Qali Warma.

⁴² Viven solos y no tienen tiempo o recursos para cocinarse, los padres trabajan fuera todo el día, tienen padres negligentes o la familia se encuentra en situación de pobreza extrema.

entre la escuela y las viviendas de los estudiantes, el grado de pobreza de las familias para asumir el costo del almuerzo, la falta de infraestructura específica para la alimentación (comedor), la organización y limpieza luego del almuerzo, el tiempo para que los estudiantes almuercen, la vergüenza para almorzar por parte de aquellos estudiantes más pobres o el reto de cambiar la idea de que el Estado es quien debe asumir la gestión de la alimentación.

Madre 1: Cuando hubo reunión dijeron que los alumnos que viven cerca se iban almorzar a su casa y los alumnos que viven lejos se les iba dar la comida de Qali Warma. Entonces, los que vivimos cerca, optamos porque regresen a comer a la casa. Aparte de ser un problema, también es un gasto. Porque viene de lejos, tiene que pagar el pasaje, ida y vuelta, más el pasaje de los hijos es un gasto.

Madre 2: Porque ahora también si se ponen a observar, algunos alumnos ni van a su casa a almorzar, se compran un jugo y una galleta y ese es el almuerzo.

Madre 1: (Los alumnos de secundaria) tienen que pagar su mensualidad (para que el comedor del colegio les de comida) porque ellos no tienen ayuda de Qali Warma. Creo que están pidiendo, el profesor está dando un oficio a la municipalidad, la municipalidad de Ambo.

Madre 3: Están utilizando algunas cosas de Qali Warma, de lo que ha sobrado. (Grupo Focal Madres, Tomaykichwa, Huánuco)

“Madre 1: Ah sí, porque a la 1 en punto, teníamos que traer la lonchera a los hijos para que ellos almuercen acá. Pero había bastante jóvenes que la mamá casi no para en la casa, la mayoría se va a la chacra. Y les mandaban su fiambre a sus hijos, frío. Y ese fue el problema. Y acá los jóvenes son muy tímidos. Por ejemplo, el otro día traía a mi hija su almuerzo y entonces todos se ponían con su poncho, tapados para almorzar. Para que no les observen qué es lo que están comiendo. Entonces nos pusimos de acuerdo con el director para que sea que ellos salgan almorzar y que nuevamente regresen. Y felizmente que sí, el director aceptó, se fue a la región (a la UGEL o la DRE) y le aceptaron también a él (la propuesta de horario partido).

Algunas de las dificultades más recurrentes mencionadas en las IE fueron: problemas de traslado de los estudiantes que viven en áreas más alejadas, familias de muy bajos recursos para poder costear el almuerzo de su hijo o hija fuera de casa, infraestructura y espacio insuficiente e inapropiado de la escuela para la implementación de un comedor conveniente, vergüenza de los estudiantes más pobres para mostrar los alimentos que le envían del hogar (ver cita de arriba) y falta de organización y mobiliario para limpieza de las aulas luego del almuerzo. Sobre esto último, en muchas IE los estudiantes tienen que almorzar en el aula, en el piso de los pasillos o en el gramado o jardín de la escuela.

“No me parece que los alumnos coman sus almuerzos dentro del salón. Uno, porque de alguna manera siempre se escapan los desperdicios. Segundo, huele, huele a comida y molesta, incomoda cuando uno quiere hacer su clase. Específicamente aquí ha tenido que preverse, la infraestructura no era la adecuada” (Coordinador Pedagógico Matemática, Chocope, La Libertad).

Además, los estudiantes se quejan porque tienen muy poco tiempo para almorzar (entre 30 y 60 minutos). Estos 60 minutos incluye hasta el tiempo de camino de ida y retorno entre la escuela y las viviendas de aquellos estudiantes que salen a almorzar en el horario partido – refiriéndose en algunas IE con horario partido, de estudiantes que luego del almuerzo ya no regresan. De otro lado, el tema de la vergüenza fue sumamente relevante pues creaba situaciones de discriminación entre los estudiantes, principalmente en IE mixtas.

M: Yo tenía una, una compañera que no comía porque su mamá y su papá estaban pasando problemas y no le mandaban para que compre ni su almuerzo. Entonces una de las mamás de mi compañera dijo ya como preparándole a mi hija, le traigo para ella, entonces tratamos de ayudarla y un tiempo estuvimos ayudándola y luego no quiso. De traer creo que sí traía, pero traía papá con queso, canchita con queso y creo que le daba un poco de vergüenza comer.” (Grupo Focal Estudiantes, Pampas, Huancavelica)

Cada escuela ha encontrado diferentes dinámicas y estrategias para administrar la hora del almuerzo: los padres de familia han contratado a una persona para que lleve el almuerzo a los estudiantes, iniciando y terminando más temprano las clases, partiendo el horario escolar diario, extendiendo uno de los recreos (hasta máximo 60 minutos), u organizándose los padres de familia para instalar un comedor en la escuela y vendiendo el plato de comida a un precio simbólico (1 nuevo sol). Sin embargo, estas soluciones no siempre llegan a beneficiar a todos los estudiantes involucrados. El horario partido, por ejemplo, puede funcionar bien para aquellos estudiantes que residen cerca a la escuela, pero siempre hay estudiantes cuyas viviendas se encuentran a 1 o 2 horas de la escuela, por lo que quedan excluidos de la solución implementada.

“H: Y con el tema de la alimentación, ¿eso no está siendo un problema para sus padres, para ustedes?”

M: Sí.

M: Porque salimos tarde. Al menos en mi salón, una amiga y yo sufrimos de gastritis por eso de comer demasiado tarde o ya llegamos a comer la comida fría y a veces no nos alcanza el poder tener una moneda e ir a comprar en el recreo, por eso nos perjudicamos.

M: Y a veces temprano no tomamos ni desayuno.” (Grupo Focal Estudiantes, Pacasmayo, La Libertad)

Para los miembros de la IE es el Estado quien debería hacerse cargo de la preparación y dotación de los alimentos. Por ello desde el MINEDU se presenta un gran reto para tratar de cambiar esta concepción de los deberes y compromisos que puedan asumir los padres.

“Pienso que acá el trabajo ya sería por ejemplo de la Jornada Escolar Completa en ningún momento nos han ofrecido, por ejemplo, alimentación ¿no? Pero yo pienso que debemos de contar con el mismo Ministerio de que, sobre la alimentación de los chicos ¿no? tal vez el apoyo de Qali Warma, en la cual también va a ser un poco más, padre de familia, un poco más reconfortante sabiendo que es su hijo está alimentándose ¿no?” (Docente Tutora Comunicación, Angasmarca, La Libertad)

En ciertos casos, la comunidad educativa considera que la mejor forma de resolver la gestión de la alimentación sería preparando el almuerzo en el colegio, teniendo la infraestructura de un comedor apropiado a las características de la zona donde se ubica la escuela y lo

suficientemente amplio y cómodo para acoger a todos los estudiantes de la escuela. De este modo, la cita del grupo focal con un grupo de estudiantes de una IE de Huancavelica refleja bien un hallazgo general en las IE JEC visitadas, que tiene que ver con la falta de una infraestructura adecuada para que los estudiantes almuerzen ahí.

¿Cuáles son los principales problemas aparte de la nivelación que han tenido con este cambio, con la JEC?

Estudiante 1: Creo que los almuerzos, hay algunos que no traen, no quieren comer, también es un problema comer en el sol.

E 2: No hay un lugar establecido.

E 3: Los comedores no alcanzan para todos.

E 4: A veces el sol o lluvia es lo que nos molesta.

¿No comen en los salones?

E 1: No nos dejan entrar a los salones con comida. (Grupo focal con estudiantes, Pampas, Huancavelica)

Lo encontrado durante el trajo de campo respecto a la gestión de la alimentación, coincide con los resultados del “Monitoreo de las 1000 IE JEC. Ronda 2 – 2015” de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES (a febrero del 2016), en tanto 4 de cada 5 IE consideran que la gestión de los alimentos es un problema y 7 de cada 10 IE no cuentan con un comedor (Ver Gráfico N° 8).

GRÁFICO N° 8. GESTIÓN DE LOS ALIMENTOS

GESTIÓN DE ALIMENTOS EN LA IE

4 de cada 5 IE consideran que la gestión de alimentos es un problema. 7 de cada 10 IE no cuentan con un comedor



Fuente: “Monitoreo de las 1000 IE JEC. Ronda 2 – 2015”, de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES (a febrero del 2016).

Finalmente, desde el MINEDU, a través de los CR y los directores de las IE, se transmitió el mensaje de que los padres de familia debían ser responsables de la gestión de la alimentación de los estudiantes, como contraparte de los esfuerzos que se vienen dando desde el ministerio para la buena implementación del modelo JEC. El mensaje enviado desde el MINEDU respecto

a la co-gestión de los alimentos con los padres de familia fue claro y acompañado con una cartilla o documento donde se brindaron algunas alternativas sobre la organización, los horarios y los tipos de loncheras según la región (Ver: <http://jec.perueduca.pe/?p=1615>). Este mensaje del MINEDU y el uso de dichas cartillas, en algunos casos no ha sido tomado en cuenta por los padres de familia, mientras que en otros sí ha habido una respuesta positiva tanto de los padres como de los miembros de la IE. Lo primero se debería a las dificultades y los costos que implicaba hacerse cargo de la gestión de alimentos (gastos de dinero, tiempo en la preparación, traslado, etc.). Además, se ha encontrado falta de ímpetu puesto en un mensaje potente, persuasivo, atractivo y claro desde el director y coordinadores hacia los padres de familia, para conseguir que comprendan la importancia de su participación en la gestión de los alimentos.

Gestión de espacios

La idea de las aulas funcionales es concentrar en una sola aula los recursos didácticos y pedagógicos - como libros, folletos, diapositivas, papelógrafos, murales - de un área curricular. Esto para todas las áreas curriculares, para que cada una tenga su propia aula funcional. La dinámica de estas aulas es que los estudiantes se movilizan de un aula a otra y no permanezcan en una misma aula durante todo el día. En el marco de esta nueva organización de la escuela, se han priorizado las aulas funcionales para los cursos de inglés, matemática, comunicación y CTA, que son áreas priorizadas a nivel nacional, siendo inglés el aula funcional que prácticamente se ha acondicionado en casi la totalidad de las IE.

Sin embargo, se han presentado diversos problemas durante la implementación de las aulas funcionales. Inicialmente, un problema fue la confusión entre estudiantes y docentes para identificar el aula funcional que le tocaba entrar, correspondiente a determinada área curricular. Esto debido a una ausencia de señalización de los horarios en la puerta de cada aula. Otro problema ha sido la falta de comprensión de la lógica de la organización de las aulas funcionales, en el sentido de asignar un aula por área curricular; o en caso hagan falta aulas suficientes, para tener más de un área curricular dentro de un aula. El MINEDU no ha facilitado documentos que sirvan como modelo para la organización de las aulas funcionales. Por tanto, en muchas IE no se tiene clara la lógica de organización, por lo que vienen cometiendo errores en su implementación.

“Mira, vamos a un ejemplo, son diez secciones, las diez secciones tienen diez aulas y las diez aulas, las diez secciones tienen sus diez horas diarias de clases, el generar aulas funcionales obviamente si tienes once cursos no es que vas a generar un aula más, ¿por qué? porque no hemos cambiado las cantidades de las materias entonces las diez secciones si van a funcionar con once cursos en su mismo salón, lo único que estamos diciendo es de que las diez secciones se muevan y los diez salones tengan temáticas y como son once hemos hecho un cuadro de cuáles son las áreas que corresponden y podrían estar juntas, es la norma”. (Entrevista N° 3)

Otra dificultad ha sido la variedad o diversidad de tamaños de las aulas dentro de una misma IE y por tanto la no siempre correspondencia entre el número de carpetas y la cantidad de estudiantes que van permutando por el aula. Esto es, haciendo que las aulas funcionales tengan que recibir a secciones de diferente cantidad de alumnos y para el caso de secciones con más

de 20 alumnos el primer tipo de aula no se da abasto para poder acoger a los alumnos cómodamente.

Durante la implementación de JEC, según refieren sus funcionarios y a partir de la observación de campo realizada a 20 IE, se encuentra que también ha sido problemático el dotar a las IE de recursos didácticos y pedagógicos para cada una de las áreas curriculares. La implementación de las aulas funcionales es un proceso progresivo, y por ahora se encuentra que las aulas funcionales aún están desnudas de material que haga referencia al curso que le corresponde. La única aula funcional que ha sido bien implementada, equipada y ambientada es la de inglés, en tanto se han distribuido laptops con el software de inglés a las IE JEC y se ha capacitado a los docentes de inglés o al CIST en el manejo del sistema EDO. En menor medida han sido implementadas las de CTA. Y las aulas funcionales de las demás áreas curriculares no están siendo implementadas en las IE. Aproximadamente la mitad de IE visitadas no contaban con aulas funcionales en áreas diferentes a inglés y CTA.

Esto nos lleva a pensar que el avance de la gestión de nuevos espacios, particularmente de las aulas funcionales, es mínimo. Esto en tanto, hace falta una estrategia mejor articulada entre el MINEDU y las IE, en coordinación con los niveles intermedios del sistema educativo, para asegurar la dotación de material apropiado que estimule a los estudiantes en las áreas curriculares correspondientes a sus aulas.

En parte de las IE se han acondicionado espacios para la implementación de aulas funcionales (AF) según la JEC, como son las aulas por área curricular, la sala de coordinación, el departamento de psicología o las oficinas de los coordinadores. En estas IE se tiene una buena percepción de las AF por parte de estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, en tanto las aulas están mejor ambientadas y centradas en el curso (o cursos) que le corresponde. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no en todas las IE visitadas donde se viene utilizando las aulas funcionales, ni han sido ambientadas o cuentan con el material y el mobiliario apropiado para cumplir con los objetivos.

“Y aparte, digamos, del cambio de horario, de que se están moviendo de un salón a otro, ¿qué opinan de las aulas funcionales?, ¿qué opinan de cómo implementan estos salones que son solamente para un curso?”

Estudiante 1: Que está bien.

Estudiante 2: Sí, porque hay más orden, también en el aula nada más está todo lo que es de ese curso.” (Grupo focal con estudiantes, Amazonas)

Como se muestra en la Tabla N° 17, tanto el “Monitoreo de las 1000 IE JEC Ronda 2 – 2015” como el trabajo de campo de GRADE coinciden en que se ha avanzado en la implementación de las aulas funcionales de matemática y comunicación en un 46%, en CTA en un 54% (GRADE) o 52% (MINEDU) y en inglés en un 95% (GRADE) o 97% (MINEDU).

TABLA N° 17. COMPARACIÓN INFORMACIÓN DE CAMPO Y MONITOREO MINEDU SOBRE AULAS FUNCIONALES.

N°	Indicador	CAMPO GRADE	FEBRERO, 2016
11	IE ha implementado aula funcional para matemática	46%	46%
12	IE ha implementado aula funcional para comunicación	46%	46%
13	IE ha implementado aula funcional para CTA	54%	52%
14	IE ha implementado aula funcional para inglés	95%	97%

TABLA Nº 18. OBSERVACIÓN GESTIÓN SOBRE AULAS FUNCIONALES

Dimensión	Que se busca medir	Niveles			
		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
Planificación del año escolar basado en el modelo JEC	Elaboración del horario de uso de las aulas funcionales	4	10	0	14
	Implementación de las aulas funcionales	4	4	6	14

Si bien parece ser que en el diseño de la JEC la implementación de las aulas funcionales no tiene una vinculación directa con el tema de carencia de infraestructura, sino más bien lo tiene con los temas de organización y ambientación, dentro de los comentarios surgidos en las IE visitadas (desde padres a docentes y directores), se hace notar que una de las principales problemas surgidos que no han permitido que las aulas funcionales se implementen es la falta de infraestructura suficiente (ambientes disponibles) para la reorganización de las aulas y su correspondencia a los cursos respectivos, así como los espacios para el personal de la IE (sala de docentes, del comité directivo, de coordinadores), según la lógica de las aulas funcionales. Como se mencionó, en la mayor parte de las IE se ha hecho el ejercicio de hacer un horario para implementación de las aulas funcionales, gracias a las orientaciones que ha dado el MINEDU en su portal web de perueduca.com. Sin embargo, no han dado el paso siguiente de poner en funcionamiento este horario por falta de ambientes.

“Ahora nuestro reto es implementar el aula de, el aula funcional de EPT, o sea, hay equipos que nos vienen, tenemos también la otra parte de... ya lo estamos implementando por nosotros, el aula de ciencia, tecnología y ambiente, son las otras funcionales a las cuales nos hemos asumido como reto, no las hemos puesto en todas las áreas, una porque nos falta infraestructura para poder trabajar con ellos, todo, y otro es de que tenemos que visualizar, o sea, aquí ya corresponde organizarnos y ver también la forma cómo podemos ir implementando paulatinamente la aula funcional”

Ah, ya. Digamos, la infraestructura no es la más adecuada para...

No. Cuando vinieron el año pasado en enero -tengo una ficha ahí-, vinieron a darnos a conocer que teníamos nueve aulas funcionales y que iban a venir a cambiar todo lo que es infraestructura, pero ya estamos culminando el 2015 y no hay nada de eso.” (Director, Pacasmayo, La libertad)

Solamente tenemos un aula funcional de inglés.

Debería equiparse las aulas funcionales del área de matemática, comunicación y CTA, y no tenemos nada en esas aulas. Debería de construirse los módulos prefabricados para dotar de espacios para que funcionen las aulas funcionales. Toda vez que esta institución solamente tiene 19 ambientes y tiene 19 secciones, y hasta el momento no tenemos ningún modelo prefabricado.” (Director, San María de Nieva, Amazonas)

Otros dos problemas observados en un grupo de IE son la falta de presupuesto y la falta de iniciativa de docentes y coordinadores para ambientar las aulas con motivos y material académico correspondiente al área curricular del aula funcional. Lo primero tiene que ver con

la falta de presupuesto para mantenimiento del mobiliario en las IE. El financiamiento para que las IE puedan gastar en mantenimiento y reparación de carpetas, sillas o pupitres es asignado solo de los fondos que se recauda entre los padres de familia. Por tanto, la mayor parte de las aulas no cuentan con el mobiliario apropiado o este se encuentra sumamente deteriorado. Lo segundo tiene que ver con la falta de orientación sobre cómo deben ambientarse las aulas (como en el caso de las orientaciones de los horarios), principalmente cuando su tamaño no es el apropiado o el que se espera para un aula funcional. Como en el caso de una escuela de Pucusana, donde los estudiantes estudiaban sobre carpetas y sillas sumamente dañadas y hasta rotas. Así mismo, en otras IE, como una de Moyobamba, el tamaño del aula es bastante limitado para la cantidad de estudiantes que tiene una sección, teniendo que hacer entrar, por ejemplo, a 30 estudiantes en aulas para 25 estudiantes. Por lo que se pudo observar a 3 estudiantes compartiendo carpetas de 2 personas o estudiantes apoyados sobre el escritorio del docente.

JEC te solicita tener, por ejemplo, aulas funcionales. Esas aulas funcionales siempre a veces hay alguna deficiencia (con el mantenimiento de las carpetas, las sillas, el mobiliario, las paredes), tienes que poner de repente pidiendo a los padres. Se malogra el internet, hay que esperar que la UGEL, la UGEL que pase a la DRE, la DRE al ministerio, total terminó el año y no lo arreglaron. O sea hay cosas de contingencia, hay algunas cosas que debería haber un presupuesto para contingencia. JEC no maneja ni caja chica, solamente caja vacía. (AGE, Moyobamba, San Martín)

En otro grupo de IE visitadas se ha encontrado que, de manera general, otros problemas son: la falta de disciplina por parte de los estudiantes para trasladarse de un aula a otra en el tiempo pertinente y la falta de apropiación de las aulas por parte de los estudiantes. Lo primero tiene que ver con el movimiento de un aula a otra y el tiempo que se toman los estudiantes para realizar esta actividad. Durante el trabajo de campo, en más de una IE se ha observado poca disciplina y orden. Esto es que existen grupos de estudiantes que aprovechan el cambio de hora para ir al baño, pasear o conversar con amigos, tomándose más tiempo del debido para ingresar a su aula. Lo segundo tiene que ver con la falta de interés de los estudiantes por mejorar o ambientar su aula (como hace referencia la cita a continuación), pero más importante que eso es lo recogido en otras entrevistas, y que tiene que ver con la falta de cuidado de los estudiantes con el mobiliario de las aulas. Esto es que al tener secciones de alumnos que ya no permanecen en un aula durante todo el año, se ha identificado que los estudiantes ya no sienten que les pertenece ningún aula y por tanto van maltratando el mobiliario y el material de las aulas donde deben seguir sus cursos.

“Con las aulas funcionales hay dos problemas: los traslados de las chicas por la poca disciplina, orden y puntualidad que tenemos y la otra es que los profesores todavía no se apoderan de ese concepto de “aula funcional. Y las aulas no están ambientadas, están vacías. Y otra cosa más: la alumna no se identifica con su aula. En otro colegio las chicas ambientan bonito su aula, entonces todo el año el aula está ambientada”. (Directora, Magdalena, Lima)

Gestión de los recursos humanos

Respecto a la gestión de los recursos humanos (RRHH), se ha encontrado muchas dificultades en su devenir, esto es en las contrataciones del personal vinculado al modelo JEC. En gran parte

de las IE visitadas se ha encontrado al personal CAS correspondiente a la escuela JEC - como coordinador administrativo, secretario, psicólogo, CIST, auxiliares, vigilantes y personal de mantenimiento. En algunas pocas IE no se ha llegado a contratar determinado personal como CIST y coordinadores administrativos, o éstos han sido contratados, pero luego han renunciado a su cargo. Esto principalmente por la falta de atractivo de los puestos y por bajo nivel de salario que compense la lejanía de la escuela o el esfuerzo requerido. Finalmente, un tema crítico ha sido el aumento de las horas para los docentes. Esto ha producido que muchos docentes se sientan incómodos con la nueva normativa debido a que muchos de ellos complementaban su labor de docentes con otras actividades que realizaban luego de las horas de clase. Con el aumento diario de las horas de clase y de su carga lectiva, estos se ven imposibilitados a dedicarse a estas otras labores.

“La UGEL ha hecho todos los contratos, mi persona no, y el problema, como le decía, pues, es por falta de personal. No es culpa de la UGEL, es falta de personal. Por ejemplo, Juan Velasco no tiene sicólogo; no es sicólogo el que tiene Juan Velasco. Nosotros tenemos la suerte de tener un sicólogo. Y el problema es el sueldo. Mira, ellos se quejan por... un sicólogo gana acá 2 mil soles, pero se quejan que el sueldo es muy barato, es por eso que no vienen. Un administrador también gana 2 mil soles, de igual manera se queja por el sueldo de 2 mil soles. Asimismo, tenemos el coordinador del CIST. Dice que debe ser un profesor de computación o un ingeniero en sistemas, pero su sueldo es 1500, y su sueldo líquido dice que le sale 1300 soles. Me estaba diciendo el profesor: “La verdad, yo para el año voy a postular a una plaza de educación. Mi sueldo es 1300, y no voy a percibir remuneración enero y febrero, imagínate. Para eso me voy mejor de apoyo pedagógico o de vigilante y voy a percibir el mismo sueldo.” (Director, Santa María de Nieva, Amazonas)

Sin embargo, se observa un importante cuello de botella en la gestión de los recursos humanos: la falta de disciplina del personal de la IE, la cual tiene dos dimensiones. Una tiene que ver con la inasistencia/ausentismo y otra con la falta de un sistema de control eficiente de las asistencias de los docentes y nuevos miembros de la IE. En más de una escuela se observó y encontró que existe mucha inasistencia de los docentes, coordinadores y demás personal de la escuela. En muchos casos es con el permiso del director por temas de salud u otros compromisos de importancia. Parte de estas licencias, como las de salud o las que se generan con anticipación y son registradas. Pero en otros casos, hay miembros que no avisan previamente que faltarán a la escuela; por lo que se ausentan y no hay otro docente o personal que pueda cubrir sus horas, dejando a los estudiantes sin clases. En otros casos esto se da sin que el director tenga control de la situación ni aplique sanciones o penalidades por las faltas, sino más bien todo lo contrario, encubriendo a los docentes o coordinadores por temor a represalias, principalmente en los casos en donde el director es nuevo en la escuela y piensa que así se ganará la aceptación de los demás miembros de la escuela. Esto último es compatible con la indisciplina reflejada en la resistencia de docentes – principalmente los mayores de edad o de mayor antigüedad en la escuela - para acatar u alinearse con las decisiones o requerimientos que se toman desde la dirección, el equipo directivo o el trabajo colegiado por parte de un coordinador.

Lo hallado en el trabajo de campo, contradice de alguna manera los resultados obtenidos por el MINEDU en su “Monitoreo de las 1000 IE JEC. Ronda 2 – 2015” de la Coordinación de Análisis,

Monitoreo y Evaluación de la DES (a febrero del 2016), que muestran un bajo porcentaje de ausentismo por parte de docentes: 3.4% de ausentismo de docentes nombrados en plaza organiza y 2.7% de docentes contratados en plaza orgánica (Ver Gráfico N° 9). Si bien, se coincide en que las principales razones del ausentismo, se tiene que en gran parte de las IE visitadas siempre se encontraba a un docente ausente y también a los nuevos miembros de la escuela, como el coordinador administrativo o el psicólogo, por ejemplo.

GRÁFICO N° 9. ASISTENCIA DEL PERSONA JEC EN LA IE

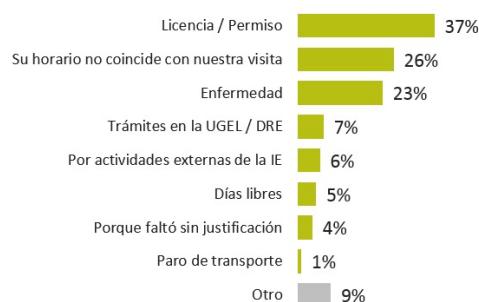
ASISTENCIA DEL PERSONAL JEC EN LA IE



Las IE JEC tienen un bajo nivel de ausentismo, el 100% lleva un control de la asistencia principalmente en el cuaderno de asistencia

PERSONAL EN LA IE	PROMEDIO	% de ausentismo al momento de la visita
Docentes nombrados en plaza orgánica	13.7	3.4%
Docentes contratados en plaza orgánica	8.0	2.7%
Docentes contratados de inglés	2.4	4.5%

RAZONES DE AUSENTISMO



El 80% hace uso del cuaderno de asistencia

56. Respecto a la plana docente, por favor dígame, ¿Cuántos...? / 56ax. ¿Y cuántos de estos tienen que asistir hoy?
50a. ¿Su IE cuenta con registro de asistencia del personal docente?
Base: Directores (986)

56e. ¿Sabe usted las razones por las cuáles los docentes no han asistido a la IE?
Base: Directores (195)



DIR

Fuente: "Monitoreo de las 1000 IE JEC. Ronda 2 – 2015", de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES (a febrero del 2016).

También se encontró que el liderazgo de los directores se da de manera diversa en las IE y esto cambia mucho el sistema de relaciones entre los miembros de la misma. Así, en los casos donde el director es un buen líder se ha encontrado que los miembros de la escuela aprecian las decisiones que él toma, sean estas tomadas de manera autónoma o participativa con los demás actores. Mientras que, en otras IE, los coordinadores y docentes reclaman más participación y presentan más resistencia a las decisiones o determinaciones que toma éste.

Hay que tener en cuenta que con el proceso de implementación de JEC y la incorporación de nuevo personal a las IE se corre el riesgo de burocratizar las IE, lo cual significa lidiar con un entramado más grande y complejo de personal y de organización social donde no se cumplan a tiempo con los procesos y se corra el riesgo de tensiones entre estos. Esto hace que el liderazgo y la responsabilidad del director y de los coordinadores sean claves, para lograr que los diferentes actores cumplan las nuevas funciones en el nuevo sentido que se le viene dando a la educación secundaria con la JEC. Ello se requiere para mantener un clima democrático y resolver las tensiones y diferencias que pueden surgir debido al mayor número de actores y las nuevas funciones y roles. Como se ha venido mencionando, durante el trabajo de campo en las IE saltaron tensiones y resistencias surgidas a inicios de la implementación de la JEC (2015) entre los coordinadores, AGE, ATE, director y docentes, debido a las nuevas dinámicas y la presencia

de personal con nuevas funciones interviniendo en el trabajo de los demás que exigen nuevos roles y prácticas; sin embargo, con el tiempo en la mayoría de los casos dichas tensiones se han ido disipando y han ido generando nuevas dinámicas.

Una de las principales tensiones y quejas de los miembros de la escuela, principalmente de coordinadores, docentes y directores, se encuentra vinculada a la relación entre la carga laboral que ahora tienen con JEC y el sueldo que vienen recibiendo. Esto tiene que ver con dos dimensiones. La primera es el aumento de la carga laboral y el reconocimiento salarial que viene percibiendo por las horas adicionales de trabajo; a decir de los docentes y coordinadores, el estipendio que reciben no compensa las exigencias que ahora tienen y el tiempo que deben invertir en la escuela. La segunda es la percepción que se tienen entre los miembros de la escuela respecto a la correspondencia entre carga laboral y sueldo que perciben los nuevos actores de la escuela; encontrándose comentarios en esa dirección que refieren el alto sueldo que reciben algunos miembros en comparación de otros por una labor “muy fácil” de cumplir. Esto también tiene que ver con actividades adicionales a la escuela o extracurriculares que realizan los docentes, como enseñar en otra escuela o dedicarse a un negocio propio.

“¿Y han habido cambios respecto al tema de sus pagos?”

Ah, bueno, sí, claro, también... sí, ha habido un cambio, nos ha aumentado un poco, ¿cierto?, pero aparte de eso creo que el sueldo es muy poco. Usted sabe que ahora las cosas han subido bastante. Ahorita mismo, acá, por ejemplo, el kilo de papa, dos soles, imagínese, ¿a lo que ganamos? No compensa.” (Docente Comunicación, Uchiza, San Martín)

Como se muestra en la Tabla N° 19, hay bastante diferencia entre lo que percibe un docente contratado (S/. 1243.92 por 24 horas) y un docente nombrado de octava escala en una IE JEC (S/. 4042.74 por 30 horas). Más aun teniéndose en cuenta que los docentes nombrados reciben remuneración extra por horas de trabajo colegiado o acompañamiento que el docente contratado no recibe, por lo que este último no asiste a estos espacios que son sumamente importantes para la generación de competencias y un clima laboral idóneo en la escuela. Así también, siendo principalmente elegidos como coordinadores pedagógicos y de tutoría los docentes nombrados de las escalas más altas, y habiendo también diferencias salariales importantes entre los docentes contratados y nombrados de menores escalas, se puede entender la tensión entre los primeros, los segundos y los coordinadores.

TABLA N° 19. REMUNERACIÓN ÍNTEGRA MENSUAL: DOCENTES NOMBRADOS (JES Y JEC), CONTRATADOS Y DIRECTIVOS⁴³

Escalas (nombrado)	% de incremento	Jornada de Trabajo		
		Secundaria (por hora)	28 Horas JES	30 Horas JEC

⁴³ La Ley de Reforma Magisterial implementó a partir del año 2013, una nueva política remunerativa docente, que vincula los incrementos salariales al desempeño del profesor en su trabajo pedagógico, ordenando y simplificando los conceptos remunerativos. El profesor contratado percibe una remuneración mensual de acuerdo a la jornada laboral establecida para la modalidad, forma, nivel o ciclo en que presta servicios.

					Especialistas jerárquicos
Octava	260%	134.76	3773.22	4042.74	5390.32
Séptima	230%	119.21	3337.86	3576.28	4768.36
Sexta	200%	103.66	2902.48	3109.80	4146.4
Quinta	170%	88.11	2467.10	2643.32	3524.44
Cuarta	140%	72.56	2,031.74	2176.86	2902.48
Tercera	125%	64.79	1814.05	1943.63	2591.5
Segunda	110%	57.01	1596.36	1710.39	2280.52
Primera	100%	51.83	1,451.24	1554.90	2073.2
Docente Contratado	100% (24 horas)	51.83	1243.92		

Fuente: <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/remuneraciones-beneficios.php> (revisado 14 de marzo de 2016)

Este cuadro se ha elaborado tomando como referencia en base al valor de la hora semanal mensual de trabajo de un profesor de la primera escala (S/. 51,83) y al porcentaje de incremento por escala. Referencia D.S. N° 290-2012-EF y artículo 57 de la Ley de Reforma Magisterial.

* Solo el personal directivo, especialista en educación y jerárquico titular en dichos cargos percibe una RIM con una jornada de 40 horas Referencia: Ley N° 303238 y D.S. N° 226-2015-EF

Ampliación del horario

Uno de los puntos más interesantes dentro del trabajo cualitativo ha sido el encontrado respecto a la ampliación de horas con la JEC. Según el estudio de Percepciones de estudiantes y padres de familia (Ipsos Public Affairs, 2016) realizado por en cargo del MINEDU, la JEC cuenta con una evaluación favorable entre estudiantes (85%) y padres de familia (75%), siendo la atribución de mayor impacto la cantidad de horas a la semana. Seguidamente concluyendo que los atributos de imagen han sido mejor evaluados por los estudiantes por el mejor nivel educativo y más horas de aprendizaje.

Esto último coincide con la opinión recogida en varias IE visitadas y se refleja en la cita que puede observarse a continuación. En general, los estudiantes valoran positivamente la ampliación de las horas de clase con la JEC, debido principalmente a que esto les permite tener más horas de cursos como matemática, comunicación o inglés para “aprender mejor”, “aprender más”, “comprender más” (lo que le explican sus profesores) y por tanto profundizar en las materias y los temas de cada curso.

¿Y qué les parece sobre las horas?, ¿está bien?

E 1: Sí, está bien.

E 2: Sí.

E 4: Al principio eso que nos ha chocado, ¿no?, pero qué vamos a hacer. Ya ahora ya normal, ya.

E 3: Sí están de acuerdo porque más aprendemos

H: Un balance, qué opinión general tienes de JEC.

E1: Que por una parte está bien, porque aprendemos mejor y al tener más horas ya le entendemos más también las clases.

E3: Sí estoy de acuerdo. Al principio no, pero ahora sí estoy contento porque sé que es para nuestro bien, para nuestro propio beneficio que aprendamos más.

E4: Yo también estoy de acuerdo porque nos ayuda, porque ya tenemos más tiempo y tenemos un psicólogo también para conversar con él, y estamos bien con esto y queremos que siga.

E5: Sí. Que sí está bien, porque al tener más horas, más horas nos explican más los profesores y así comprendemos más en tiempo. Por ejemplo, en inglés simplemente teníamos dos horas semanales y ahora tenemos cinco horas semanales y así podemos aprender más

(Grupo focal con estudiantes, Conila, Amazonas)

Sin embargo, hay que aclarar que no todos los estudiantes tienen la misma percepción de la ampliación de horas. Durante el trabajo de campo también se recogieron opiniones no tan positivas de la ampliación de horas debido, tanto de parte de los estudiantes, pero principalmente, y con mayor énfasis, por parte de los padres de familia. Y esto debido, fundamentalmente a un hecho: la carga de tareas que ahora tienen los estudiantes no ha disminuido, pese a que ahora tienen más horas en casa para realizarlas. Eso ha traído diversos tipos de reacciones. Por parte de los estudiantes tiene que ver con cierta nostalgia por el tiempo libre para dedicarlo tanto a actividades del hogar (como ayudar a sus padres en las tareas del hogar u ordenar su cuarto) o de distracción (como salir a jugar con sus amigos). Por parte de los padres se han recogido las reacciones más graves vinculadas a ver a sus hijos más estresados por la cantidad de tareas y trabajos que les dejan, pese a que en la escuela les dijeron que por la ampliación del horario ya no les dejarían tareas para la casa a los estudiantes, según refieren. A decir de los estudiantes, esto sería producto de la falta de tiempo para terminar las clases durante la hora escolar, por lo que los docentes optan por dejar como tarea a los estudiantes que terminen la clase en sus hogares.

¿Les siguen dejando tareas?

E1: Sí.

¿Les dejan más tarea o menos?

E1: Más.

E2: A pesar que ya estamos por finalizar el año.

¿Y eso es en todos los cursos o en algún curso en particular?

E1: En la mayoría.

¿Y eso ha sido a lo largo del año que han aumentado las tareas o es ahora?

E1: Al iniciar el año dijeron que ya no iban a dejar tareas, todo en el aula.

E2: Todo en el aula, pero no están respetando.

¿Hay algunos de estos cambios que los ven de forma positiva sus papás? ¿Qué es lo que más valoran?

E1: De las horas sí, pero de los trabajos que nos dejan, creo que no están mucho de acuerdo con todo eso.

E2: Mi mamá estaba en desacuerdo con ese tema porque yo le conté acerca de que tenía seguido la cantidad de trabajos que tenía que hacer, o hay veces lo hacía yo sola porque mis compañeras no me ayudaban porque tenían que venir, y tenían que hacer la otra parte. Y eso es lo que le incomodó a mi mamá.

E3: A veces podemos tener dos exámenes en un día más los trabajos.

(Grupo focal con estudiantes, Pacasmayo, La Libertad)

“Madre 1: Dijeron, también, que todas las tareas las iban hacer acá en el colegio y no es así. Les dicen que van hacer acá (en el colegio) todo. Ellos todos los días salen, tarea, tarea.”

M2: Sí, porque mi hijo estaba estudiando en SENATI (para inglés). Ha tenido que dejar porque no le alcanzaba más tiempo. Claro (en la escuela) tienen más hora de inglés, pero no es igual porque allá (en SENATI) les dan un poco más, es más especializado. Pero lo ha tenido que dejar porque no le alcanzaba el tiempo para hacer las tareas.

M3: Los muchachos se desvelan 12, 1 de la mañana. Los niños están estresados. Mi hija, por ejemplo, se ha puesto mal, mal.

M2: O sea, prácticamente no nos gusta que estudien así (estresados, con tanta recarga de trabajo).

M3: No les dan su tiempo a los muchachos. Ese es el problema, están demasiado estresados. (Grupo focal con padres de familia, Moyobamba, San Martín)

Los Acompañantes de Gestión Educativa (AGE)

Otra interesante iniciativa es la incorporación de otro actor itinerante, responsable del acompañamiento y asesoramiento en los temas de gestión dentro de las IE: el Acompañante de Gestión Educativa (AGE). Los AGE han empezado su intervención en las IE recién desde agosto del 2015 y su principal función, según la coordinadora de gestión del MINEDU, es visitar periódicamente las IE para recoger cómo se viene organizando el equipo directivo y cómo viene funcionando la gestión de la escuela aplicando la nueva estructura organizacional que plantea la JEC. Sin embargo, el contenido mismo de los roles y las funciones de los AGE no queda claro y la misma funcionaria del MINEDU declara que para agosto del 2015 aún se venían haciendo ajustes y actualizando el protocolo de lo que el AGE debe observar y realizar en las IE. Hay que tener en cuenta que los AGE son actores contratados por universidades con las que el MINEDU ha firmado convenio para que se encarguen de la capacitación de los miembros del equipo directivo de las IE (director y coordinadores) a través de un diplomado. Siendo, además, los AGE responsables de impartir las clases o capacitaciones del diplomado. Por tanto, los AGE están adscritos a diferentes universidades; y la calidad de servicio y la priorización de temas de cada universidad pueden llegar a ser bastante diferentes e influir en el contenido del acompañamiento que dan los AGE a las IE.

“(Los AGE deben) estar acompañando todo un día, ver cómo funciona el colegio. Ver cómo se están comunicando los coordinadores, cómo está interviniendo el director, si lo está haciendo o no lo está haciendo.” (Entrevista 1)

Se ha encontrado que no todos los AGE vienen trabajando en la misma línea, algunos tienen más claro que otros cuáles son sus funciones o roles y por tanto hay diferencias entre ellos respecto a qué temas les dan mayor énfasis. Así por ejemplo, mientras que uno puede estar más enfocado en el desarrollo de los cuatro aspectos centrales de la gestión educativa (liderazgo, herramientas pedagógicas, acompañamiento y generación de instrumentos de gestión) otros se encuentran enfocados en el cumplimiento de la “Ruta de la implementación de los (8) compromisos de gestión⁴⁴”. Si se tiene en cuenta que los AGE están adscritos a diferentes

⁴⁴ Los 8 compromisos de gestión son: (i) Progreso anual de los aprendizajes de todas y todos los estudiantes de la institución educativa; (ii) Retención anual e interanual de estudiantes en la institución

universidades; entonces, la calidad de servicio y la priorización de temas de cada universidad pueden llegar a ser bastante diferentes entre sí e influir en el contenido del acompañamiento que dan los AGE a las IE.

Con la JEC se plantea un nuevo esquema del liderazgo del director que disemina o reparte responsabilidades entre los nuevos actores que acompañan su labor dentro del equipo directivo: el sub-director, el coordinador administrativo, el secretario, los otros coordinadores y los demás miembros de la escuela. Estos actores deben asumir el liderazgo que carga el director para tomar decisiones que antes él tomaba pero que ahora han sido delegadas a sus compañeros de equipo.

Si bien, los principios de gestión participativa y liderazgo pedagógico están vigentes para todas las IE como lineamientos para la gestión escolar; la organización de los nuevos y viejos actores, y funciones que estos cumplen es algo particular de JEC. Esto sale de la propuesta del modelo y es lo que se busca reforzar con las capacitaciones del diplomado. Como refiere un AGE:

“El director ya no es ese director que sabía todo: que llave del baño, que permiso, que hay un problema con el chico, no. Por ejemplo, a nivel de organización de aulas funcionales tenemos un profesional acá que es un administrador. Si tenemos problemas con los estudiantes, tenemos tutores y tenemos un psicólogo, entonces (se) está rompiendo mucho ese esquema (anterior) (con) este modelo educativo (JEC).” (AGE Moyobamba, San Martín)

Sin embargo, cabe precisar que esta situación ha sido observada en pocas IE. El director de un grupo de IE visitadas aún sigue reproduciendo la vieja práctica de abarcar y someterse sólo a todos los problemas que envuelven a la escuela y no delega funciones a los demás miembros (sub-director, coordinador administrativo, secretario, coordinadores y docentes tutores), según corresponda. A los demás miembros les cuesta asumir ciertas responsabilidades con la seguridad y liderazgo que se esperaría. Aunque, se ha identificado que los coordinadores pedagógicos, los psicólogos y, en algunos casos, el coordinador de tutoría, sí vienen asumiendo las funciones de soporte al director que les corresponde con liderazgo, seguridad y compromiso, gracias a las capacitaciones y el diplomado que vienen recibiendo los coordinadores y la formación profesional de los psicólogos.

“[el director] no es el único líder, también tiene estos grandes líderes, a los que yo les digo [los coordinadores] son sus brazos, sus pies, sus ojos, sus manos, así que no se vayan ustedes a cerciorar ningún miembro, ni superior ni inferior, porque ellos son su soporte’, y [ellos] son el soporte de su director, ‘ustedes tienen que hablar el mismo idioma’, todo eso se ha ido consiguiendo.” (AGE Pacasmayo, La Libertad)

Volviendo a los roles y funciones del AGE, según los entrevistados, uno de ellas tiene como principal objetivo acompañar a los coordinadores pedagógicos y de tutoría y a los docentes en sus nuevas funciones, dinámicas y responsabilidades. Así, una segunda función es la dotación de

educativa; (iii) Cumplimiento de la calendarización planificada por la institución educativa; (iv) Uso pedagógico del tiempo en las sesiones de aprendizaje; (v) Uso de herramientas pedagógicas por los profesores durante las sesiones de aprendizaje; (vi) Uso de materiales y recursos educativos durante la sesión de aprendizaje; (vii) Gestión del clima escolar en la institución educativa; (viii) Implementación del Plan Anual de Trabajo (PAT).

herramientas pedagógicas a los coordinadores pedagógicos. El AGE orienta cómo deben usarse determinados instrumentos para el desarrollo de sesiones de aprendizajes, la programación curricular y el diseño curricular, por ejemplo. Esperándose que estos coordinadores repliquen los ejercicios y reflexiones trabajadas junto a los AGE y sea transmitidos a los docentes. Una tercera vendría a ser el acompañamiento permanente y progresivo para asegurar la adaptación de los coordinadores y docentes a los cambios que vienen dándose a sus quehaceres. Como bien refiere la cita a continuación, dicho trabajo de adaptación de los coordinadores no ha sido sencillo para los AGE.

“Aún (los coordinadores) están con esa disposición o con esa forma de pararse al último y observar la clase, y cuando tú le propones que te parece si tu ayuda en esa sesión, ¿no? Entonces va a haber mucha más confianza, es una forma de hablarle diferente”. (AGE Moyobamba, San Martín)

Además de las funciones mencionadas, el AGE es responsable de impartir el diplomado. En la mayoría de casos se ha encontrado que el AGE es el único responsable de todas las sesiones y temas que conforman el diplomado para los directores “encargados” por 1 año (no los “designados” por 3 años, quienes recibirán una especialización) y coordinadores de las IE. En la mayor parte de los casos se ha encontrado que los AGE tienen casi la totalidad de asistencia de dichos actores al diplomado. En algunos casos, como en Moyobamba, hay ausencia de cierto número de directores o coordinadores, por diversas razones como la sensación de no necesitar capacitación (como en el caso de un director) o la lejanía del lugar donde se realiza el diplomado.

Como se menciona en el “Protocolo de asesoría a la gestión escolar para instituciones que implementan el modelo de servicio educativo jornada escolar completa”, el equipo directivo de cada IE debe recibir una visita del AGE al mes, la misma que tiene una duración de 8 horas cronológicas. Cada asesor tiene bajo su responsabilidad como máximo 12 IE. El tiempo que demande el desplazamiento a las instituciones educativas (por las características y ubicación geográfica, accesibilidad, dispersión, etc.), no es considerado como tiempo asignado a la visita.” El AGE debió realizar 6 visitas a cada escuela a su cargo entre el 15 de junio y 18 de diciembre de 2015.

En dichas visitas que desarrolla el diplomado, despliega las cuatro funciones descritas arriba y, otras actividades como la organización de Círculos de Inter-Aprendizaje de la Gestión Escolar (CIAGE), que consiste en reuniones entre los coordinadores que se encuentran a su cargo para intercambiar las experiencias en gestión que viene teniendo cada uno. En la mayor parte de los casos de AGE con los que se ha podido conversar, se ha encontrado que vienen cumpliendo sus funciones de manera apropiada y oportuna, según refieren los directores, coordinadores y docentes. Solo para casos donde las IE se encuentran más alejadas de la capital del distrito o la provincia y donde ha habido demoras de pago se han producido renuncias, se percibió descontento y retraso con el cumplimiento de sus funciones.

En general, la valoración de la labor que vienen desarrollando los AGE es positiva para los coordinadores, éstos perciben que, con el trabajo de liderazgo, la dotación de herramientas pedagógicas, el acompañamiento y la generación de instrumentos de gestión, las dinámicas de la escuela (clases y trabajo colegiado, por ejemplo) han ido cambiando y mejorando. Con un enfoque más horizontal y participativo, se viene dando un giro en la forma de tratamiento de las relaciones entre los miembros de la escuela. Esto, a la vez, según refieren los mismos

coordinadores y docentes, ha permitido que los coordinadores sepan cómo trabajar con los docentes para que se sientan más cómodos con su ingreso en el aula y la visita de otros actores como el director, los ATE o los propios AGE. Aunque, ello no resuelve uno de los principales problemas mencionados por los AGE, que es la pobre preparación de los docentes de las IE para recibir el modelo de la JEC.

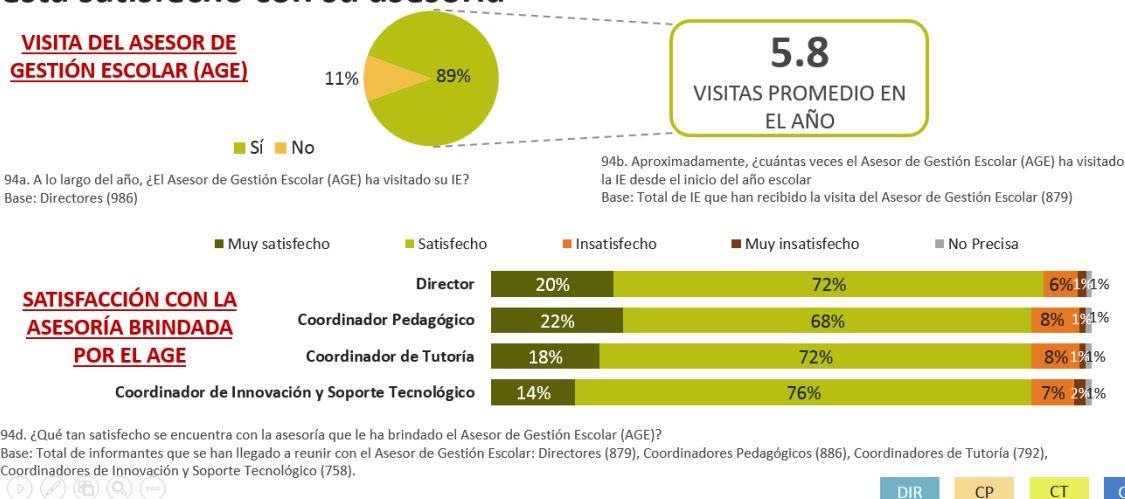
Los resultados del “Monitoreo de las 1000 IE JEC. Ronda 2 – 2015” de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES (febrero del 2016) coinciden con lo desarrollado líneas arriba respecto a lo encontrado sobre el AGE durante el trabajo de campo cualitativo. Así, se muestra que 9 de cada 100 IE han recibido la visita del AGE con un promedio de 5.8 visitas en el año 2015 y el 90% de directores y coordinadores (pedagógicos, de tutoría y CIST) están satisfechos con su asesoría. (Ver Gráfico N° 10).

GRÁFICO N° 10. ACOMPAÑANTE DEL ASESOR DE GESTIÓN ESCOLAR (AGE)



ACOMPAÑANTE DEL ASESOR DE GESTIÓN ESCOLAR (AGE)

9 de cada 10 IE han recibido la visita del AGE. El 90% de directores está satisfecho con su asesoría



Fuente: “Monitoreo de las 1000 IE JEC. Ronda 2 – 2015”, de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES (a febrero del 2016).

Roles y liderazgo pedagógico del director

Para el caso de los directores, se encontró que existen dos modalidades de directores elegidos por concurso público: los directores designados por 3 años y los directores encargados por 1 año. La rotación entre profesores de una escuela para ocupar el cargo de director encargado es bastante alta, por lo que, muchas veces, en una escuela se puede complicar la posibilidad de conseguir a un docente para que desarrolle una carrera pública como director. Se encontró tanto directores designados como encargados a cargo de las IE visitadas. La mayor parte de estos son profesionales en la carrera de educación con diferentes tipos de especialidad. En algunos casos excepcionales, se encontró directores que han seguido otras especialidades como derecho (caso del director de Amazonas). Una constante en la formación de los directores es el inicio de estudios en institutos pedagógicos, la continuación en universidades para recibir el bachillerato

y la licenciatura, y, en algunos pocos casos, la conclusión o seguimiento de una maestría o segunda especialización.

La mayor parte de los directores tienen una carrera profesional en aula, es decir han sido docentes durante varios años consecutivos antes de ocupar el cargo de director. Pocos han sido anteriormente directores en otras IE o han ocupado un cargo en alguna entidad dentro del sistema educativo. La mayor parte de los directores ocupan el cargo por concurso público, sólo algunos pocos casos son directores que han ocupado el cargo por invitación de la UGEL.

Sobre el desempeño de los directores se ha podido distinguir dos tipos según diferentes características, o factores reunidos por este actor y la escuela. De un lado, están los directores que han asumido sin problemas el liderazgo de la escuela y de la implementación de la JEC. De otro lado, están aquellos que vienen encontrando diversas dificultades para asumir el cargo de director, en particular en el marco de la JEC. Sin embargo, tanto en los primeros como en los segundos, se ha encontrado una característica general respecto al despliegue con la JEC: cierta dificultad para planificar desprendiéndose de ese imaginario donde el director debe resolverlo todo (ser un director “todista”). Esto es que aún se encuentran dificultades para que el director cree un clima de trabajo en equipo y organice de manera estructurada todos los elementos que compete a la JEC. Esto es sumamente entendible debido a la envergadura que tiene dicho modelo (considerando sus tres componentes y las complejidades que trae de cada uno) y su carácter incipiente.

“O sea, prácticamente hay apoyo, hay personal que va a ayudar mucho al logro de lo que es la gestión, pero hay directores reacios a cambiar, quieren saberlo todo, tienen que hacerlo todo, y es por eso que es uno de los temas el liderazgo, saber liderar y liderar no es saberlo todo, sino es el saber delegar funciones.” (AGE, Moyobamba, San Martín)

No obstante, como ya se ha venido refiriendo, una presumible razón de las limitaciones de los directores para cumplir con lo requerido por la JEC (aunque no es el caso de todos) y liderar la escuela es la falta de confianza, de capacidad organizativa, de generación de trabajo en equipo y de experiencia para saber desprenderse y designar funciones y roles a los nuevos miembros de la escuela creados para darle soporte.

“¿Cómo se vienen desempeñando los directores de las IE que usted tiene a su cargo para aterrizar todos estos cambios que está tendiendo la JEC? ¿Y cómo cuales dificultades han encontrado estos directores en sus IE?”

Hay interés. Mucho interés y lo están haciendo lo mejor posible. Se capacitan, están en constante coordinación con la UGEL, están en constante coordinación con nosotros, también con los monitores. Quieren hacer bien su trabajo, pero la dificultad es que no comparten (tareas o deberes con su equipo directivo). Tal es el caso que el día martes pasado, ha habido una videoconferencia para ver el buen inicio del año escolar 2016. Y el director agarró la laptop y la mayoría se ha puesto a regla. Lo más óptimo hubiese sido llamarlos o contactarse con ellos, usar un multimedia, conectar en la computadora y todos ver de qué trata. Porque somos equipo. Ese es el único defecto que aún no pueden sacar ese individualismo, “todismo”, ellos quieren ser todo.

Eso es el único, pero poco a poco van a cambiar, ya con estas capacitaciones que les damos, llegando, les decimos profesores no?, por ejemplo un director me decía “tengo

grupos de poder, o sea unos me quieren, otros me odian en esta institución”, me decía “profesor, que hago” y yo le digo “pero por que tanto se preocupa, si tiene una psicóloga, una que sabe de estrategias, de relaciones interpersonales no?, por qué usted se hace un mundo” no?, “verdad ¿no?, me dice (el profesor)”. (AGE, Moyobamba, San Martín)

Es importante acotar que en algunos casos se encontró que el tema no era tanto la capacidad del director para designar funciones sino la falta de contratación de un coordinador administrativo y un secretario, o más grave aún, la contratación de un coordinador administrativo o secretario sin las capacidades necesarias para cumplir o recibir apropiadamente las funciones que le asigna el director. Para este último caso, por ejemplo, se tiene la experiencia de una escuela de San Martín, donde el coordinador administrativo por ser de una etnia local (awajún) presentó dificultades para comunicarse en castellano y eso tiene como consecuencia que no pueda desempeñarse adecuadamente en su cargo.

Respecto al primer tipo de director, este tiene como principales características, el reconocer, asumir el reto y avalar la implementación del modelo JEC (ver cita a continuación), siendo este la punta de lanza para su buen desarrollo. Habiendo recibido la capacitación sobre la JEC en noviembre del 2014 y, para el caso de los directores encargados, recibiendo el diplomado que vienen desarrollando las universidades y los AGE, se presentan como personas sumamente activas, característica reflejada en el manejo de nociones claras de liderazgo y gestión de la escuela, y estar comprometidos con la mejora de ésta. Esto coincide con lo encontrado en el “Monitoreo de las 1000 IE JEC Ronda 2 – 2015” de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES (febrero del 2016), donde se muestra que 96% de los directores de la muestra aprueban el modelo JEC (17% lo aprueba totalmente y 79% lo aprueba).

“¿Y cómo vienen desempeñándose los directores en esta labor de gestión que plantea JEC?

Yo pienso, al menos por la experiencia que tengo visitándolos, que ellos han asumido el reto, de verdad que sí, y lo han asumido bien, uno que otro con ciertas dificultades, pero qué te digo, el 80-90% sí lo está haciendo...” (AGE, Pacasmayo, La Libertad)

“Sí, con los directores, a ellos también hacerles entender que ellos no son..., cierto, son la cabeza, pero la cabeza sola no puede trabajar, no puede accionar, no puede hacer nada, necesita de brazos, necesita de piernas, necesita de ojos, necesita de oídos, necesita de todo, porque todos somos un conjunto, , y eso es lo que me gusta del Goretti, porque en el Goretti el director no trabaja solo, él no es “todista” y reúne y todo lo que él puede auto capacitarse o conseguir o a donde va en ello, y hace la réplica con sus coordinadores, igual que el Eduvigas también hace eso.” (AGE, Pacasmayo, La Libertad)

Otra característica fundamental y positiva en el desempeño del director, que es reconocida por los coordinadores y docentes de varias IE visitadas, es la práctica democrática para la toma de acuerdos y decisiones importantes para el devenir de la escuela. Esto se traduce en la búsqueda del involucramiento de los coordinadores y los docentes al momento de tratar de abordar o resolver un tema. Hay dos consecuencias de tener un director con este espíritu: el primero, es que se generan buenas relaciones y organización entre los miembros de la escuela y el segundo es la seguridad y respaldo que sienten los coordinadores y docentes al tener un director al cual pueden confiarles sus dudas y problemáticas pedagógicas, de gestión y soporte.

“De ahí te podría hablar de que colegio de Santa Teresa de la Inmaculada es un colegio donde lo dirige una hermana. También lo vieras, el clima organizacional muy bueno, muy favorable, coordinadores muy abiertos y así te podría hablar del Agro, del Eduviges, del Goretti te podría decir que tiene un director muy emprendedor, es un director que él mismo incluso se pone horarios para auto capacitarse y te digo porque lo demuestra, es muy lindo y sus coordinadores, el Raimondi también al igual que el San Martín.” (AGE, Pacasmayo, La Libertad)

Así también, como se puede leer en la cita a continuación, en varias de las IE visitadas, se ha encontrado cierta resistencia por el cambio y la implementación del modelo JEC, debido a que las o los directores de las IE perciben que ellas o ellos vienen desarrollando una buena gestión de su escuela con el modelo tradicional. Esto es que, pese al modelo tradicional, con su gestión venían consiguiendo buen desempeño y resultados de aprendizajes en sus estudiantes y con el nuevo modelo de JEC esto viene entrando en tensión o conflicto por las nuevas dinámicas de JEC con las que no todos los docentes están de acuerdo o inicialmente han comprendido o adaptado a sus sesiones de aprendizaje.

“Con relación a la gestión del marco de la JEC. ¿Cómo vienen desempeñando los directores su labor de gestión de las IE?

Sí, felizmente en los 5 colegios que tengo bien, perfecto.

Están funcionando ellos interiorizados como líderes pedagógicos.

Exacto, pero uno más que otro, lógicamente, no están al mismo nivel, pero le ponen ganas. Lo que le comentaba que (en) algunos lo he notado en el diplomado que estoy dictando también, ahí lo he notado.

¿Qué les dicen sus otros compañeros? Hay problemas graves con relación a eso.

En algunos. (Un día la) directora me dice, “profesor, muy interesante lo que propone JEC, interesantísimo, me gusta, lo comprendo muy bien, pero en mi colegio, así no funcionan las cosas, en mi colegio funcionan como yo las digo y tengo éxito”, cómo se entiende eso, y verdad, conversando con los profesores que trabajan con ella, que son docentes de su institución, tenemos éxito, yo no sé cómo pero los profesores la apoyan, los papás lo apoyan, las chicas, porque es un colegio femenino, muy bien, los papás buscan vacante en ese colegio siendo público, entonces, ¿cómo se entiende eso maestro?, me dice.

Claro, quizás su estilo con relación al programa ha estado casi a la par, pero este modelo apunta mayormente a generar todos por igual.

Como líder pedagógico. También, aparte que ella, si bien es cierto no entra mucho, me cuentan los docentes a monitorear, pero sus coordinadores son buenos, cumplen a cabalidad su función, entonces ella como que descansa un poco. (AGE, Pampas Huancavelica)

Respecto al segundo tipo de director, tienen como característica general el no haber recibido capacitación sobre la JEC, no ha asumido un liderazgo de la escuela, es el típico “todista” al que se ha hecho referencia anteriormente, y no tienen el soporte de los coordinadores y docentes, por lo que presentan serias dificultades para implementar los elementos de la JEC. Por ejemplo,

la falta de implementación de las aulas funcionales por desconocimiento de cómo se debe proceder o el incumplimiento del nuevo horario por parte de los docentes y coordinadores (caso de directores no líderes). Otra dificultad sentida para el caso de algunos pocos directores es ser nuevo en una escuela y tener que interactuar con docentes y coordinadores que se sienten dueños de ésta.

Un problema que se ha visto solo en un pequeño grupo de IE, pero que tiene cierto efecto sobre el quehacer de los miembros de estas es elaborar del horario escolar para conseguir calzar los horarios de los docentes y mantenerlos conformes con sus horas asignado; a pesar de las orientaciones entregadas por el MINEDU a través de su plataforma JEFEC. Algo que tiene que ver con esto es el reclamo entre los docentes y coordinadores por la restricción del “día libre”. La cual es una figura que no está en la norma pero que parece haberse institucionalizado en muchas IE. Así, por ejemplo, en una escuela de Lima elaboraron hasta cuatro horarios diferentes a lo largo del año hasta llegar a uno en el que todos estuvieran satisfechos, que de hecho recién fue consensuado a mitad del año. Por lo que durante esa transición hubo mucho desorden con las clases.

Un caso de liderazgo pedagógico sobresaliente es la de un director de La Libertad, quien resalta en la organización y planificación del componente pedagógico: revisa todas las unidades didácticas de los docentes para su aprobación, participa activamente en la elaboración del plan de estudios, genera los espacios para trabajar conjuntamente con los docentes (como “Jornadas de Reflexión”) para trabajar en la planificación de las situaciones significativas para la contextualización de los aprendizajes, participa activamente y sin falta en las sesiones de trabajo colegiado del equipo directivo, realiza monitoreo a los docentes (principalmente con los del área de CTA, considerando su especialización en esta área). Sin embargo, algunos no asisten tan regularmente (o no asisten nunca) a las “Jornadas de Reflexión” o al trabajo colegiado, otros realizan de manera no tan seguida el acompañamiento a los docentes, y otros más no siempre tiene la capacidad para planificar las situaciones significativas para la contextualización de los aprendizajes. Esta diferencia se debería a la falta de compromiso y a factores antes mencionados propios del director, pero también de las condiciones internas y el clima laboral de la propia IE.

VII. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACION DEL COMPONENTE DE SOPORTE

Fortalecimiento de capacidades

Capacitación

Las capacitaciones en el marco de la JEC se han venido desarrollando en coordinación con las direcciones de Fortalecimiento de Capacidades y de Educación Física y Deporte de la EBR y la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Educativa de la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar (DIGEC). Desde las direcciones de la DES se organizan las capacitaciones a docentes mientras que en coordinación con la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Educativa se organizan las capacitaciones a los directores y coordinadores encargados por un año. Así también se han organizado talleres con docentes tutores, psicólogos o trabajadores sociales, CIST, auxiliares de educación y docentes EPT, según refieren funcionarios del MINEDU.

Para los docentes no se vienen dando capacitaciones directas ni periódicas, como el diplomado para el equipo directivo realizado entre agosto y diciembre. A partir de las entrevistas con funcionarios del MINEDU, se recogió que la capacitación para los docentes ha sido pensada desde el MINEDU a través de una estrategia “en cascada” de transmisión de conocimientos y temas desde el director y los coordinadores pedagógicos hacia los docentes “in situ” o en la escuela. Esto quiere decir que los conocimientos impartidos al director y los coordinadores en los diplomados respecto al nuevo contenido, el nuevo enfoque y los cambios que trae el modelo JEC, dentro del campo pedagógico, deben ser transmitidos a los docentes en el día a día dentro de la escuela en diferentes espacios. Es decir, durante el acompañamiento en clase, el trabajo colegiado o las reuniones de inter-aprendizaje semanales que deberían darse entre los coordinadores y los docentes. Como se puede observar en la Tabla N° 32 y el Gráfico N° 13, a través del acompañamiento se espera que los coordinadores pedagógicos y de tutoría, pero también el ATE, den capacitación a los docentes tutores bajo su cargo.

La capacitación a directores y coordinadores se viene implementando en coordinación entre la DES y la Dirección de Fortalecimiento y Capacidades de Gestión Escolar. Durante varios meses del 2015 esta última dirección trabajó una capacitación a gran escala para los directores de IE tanto primaria como secundaria, a través del Programa Nacional de Capacitación de Directores y Sub Directores⁴⁵ (en adelante: “Programa Nacional de Capacitación”) para capacitar a aproximadamente 15,000 directores y subdirectores designados por tres años por concurso, con una duración de 2 años.

De las primeras 671 IE JEC, sus directores designados y subdirectores recibirían la especialización del Programa Nacional de Capacitación desde noviembre de 2016, con una previa inducción durante el 2015. Según refirió una funcionaria de la DIGEC, el Programa Nacional de Capacitación tiene dos etapas, una primera etapa ya desarrollada y otra segunda por desarrollar. La primera etapa, desarrollada durante el 2015, tuvo una duración de 10 semanas y estuvo dirigida a los 15,000 directores designados y subdirectores; dentro de estas semanas se utilizaron dos semanas para trabajar solo con los 671 directores y subdirectores JEC en qué consistía dicho modelo. La segunda etapa, a desarrollarse durante el 2016, tendrá una duración de 14 meses. Para la capacitación de la segunda etapa se tiene contrato con el Banco Mundial y se ha llamado a concurso para la firma de convenios a universidades, quedando seleccionadas principalmente universidades privadas.

“Todos estos encargados que no entran dentro de esta población grandísima, que es nuestros directores designados; se les da diplomado especial para ellos, que se ha hecho para JEC.” (Entrevista 6)

Mientras que de las restantes 329 IE, quienes llevaron el diplomado durante el 2015 no solo fueron directores y subdirectores, sino también coordinadores pedagógicos, de tutoría y CIST. Según información proporcionada por la DIGGC, inicialmente se ha tenido previsto la capacitación de 5951 participantes, 329 de ellos directores y el resto (5622) entre subdirectores y coordinadores (pedagógicos, de tutoría y CIST). Las 7 universidades o entidades formadoras

⁴⁵ Según documentación del MINEDU, el nombre completo de este programa sería “Etapa de Inducción 2015 – Tercer Grupo, del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas.”

encargadas, por convenio, de ejecutar el diplomado y contratar AGE para que realicen el acompañamiento en gestión y desarrollen los contenidos del diplomado en sus IE a cargo son: (i) la Universidad Nacional de Cajamarca, (ii) la Universidad Nacional del Callao, (iii) la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle "Cantuta", (iv) la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, (v) la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, (vi) la Universidad Nacional del Altiplano, y (vii) la Universidad Nacional de Ucayali.

"Ellos (los directores encargados) recién han empezado un diplomado, que es puntual, de agosto a diciembre; que es solo sobre JEC." (Entrevista 6)

La diferencia entre el diplomado JEC y el Programa, es que el primero se imparte tanto a directivos como a coordinadores miembros del equipo directivo de la IE, lo cual asegura dar un soporte de funciones al director y asegurar que sean diversos actores los que se hagan responsables y empujen el buen desempeño de la gestión escolar y su influencia en la mejora de los aprendizajes. Mientras que en las IE que reciben el Programa Nacional de Capacitación, los coordinadores no recibirían ningún tipo de capacitación, al estar dirigido solo al director y subdirector. Por lo que un punto débil del componente soporte sería toda esta población de coordinadores perteneciente a las 671 IE de directores designados.

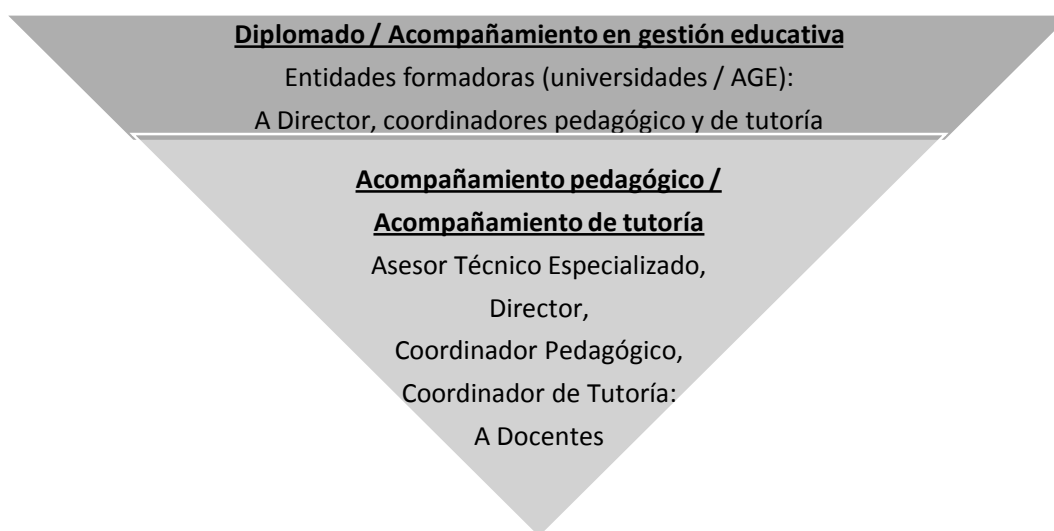
La principal dificultad con el diplomado, según manifestó una funcionaria de la DIGEC, es que al estar dirigido a directores y coordinadores que sólo se quedarán un año en el puesto, el futuro de los conocimientos adquiridos por estos directores y coordinadores es incierto. Corriéndose el riesgo que estos ya no ocupen el cargo el siguiente año (2016), y por tanto no pongan en práctica lo aprendido, y quienes ocupen posteriormente dichos cargos no tendrán la capacitación apropiada.

Así, la implementación de la JEC se viene dando en un contexto de despliegue de una serie de capacitaciones que buscan ser integrales y cambiar la dinámica tradicional de capacitación. Como se puede observar en la Tabla N° 20 y el Gráfico N° 11, el diplomado viene a ser uno de los pilares de la estrategia de capacitación, enfocada en directores encargados y coordinadores. Además de lo anterior, podría interpretarse que otro refuerzo para la estrategia de capacitación es el acompañamiento en gestión educativa que proporciona el Acompañante de Gestión Educativa (AGE) de manera paralela a la impartición del diplomado.

Tabla N° 20: Modalidades de capacitación / acompañamiento dentro del modelo JEC

Tipo	Diplomado	Acompañamiento en gestión educativa	Acompañamiento pedagógico	Acompañamiento de tutoría
Responsables	Entidades formadoras (universidades a través de los AGE)	Acompañante de Gestión Educativa (AGE)	-Asesor Técnico Especializado -Director -Coordinadores Pedagógicos	Coordinador de Tutoría
Beneficiarios	-Director -Coordinadores pedagógicos -Coordinadores de Tutoría	-Director -Coordinadores pedagógicos -Coordinadores de Tutoría	Docentes	Docentes

Gráfico N° 11. Transmisión de conocimientos en cascada



Los Asistentes Técnicos Especializados (ATE)

El ATE es una figura que se incorpora al modelo JEC a partir de agosto del 2015, creada por iniciativa de la directora de Educación Básica Regular especialmente para el reforzamiento en matemática y comunicación de las mil IE donde se viene implementando este nuevo modelo. El objetivo de este es dar acompañamiento pedagógico a los docentes en dos áreas priorizadas: comunicaciones y matemática. Cada ATE debe tener a su cargo un promedio de 10 IE a las que tienen que visitar periódicamente (mínimamente 3 visitas a cada escuela durante el último semestre) y proporcionar material pedagógico especializado. Según refiere un funcionario de la DES, en el 2015 los ATE han sido contratados por orden de servicio de manera personal, pero se tiene previsto que para el 2016 se contraten entidades formadoras (como universidades) con profesionales y equipos especializados.

Este ATE tiene como perfil ser docente especialista en el área priorizada, matemática o comunicación. Muchos de estos son docentes de alto rendimiento que han pedido licencia en sus IE (no JEC) para poder ocupar temporalmente el cargo de ATE. Para asegurar la calidad del perfil de los ATE se les está pagando aproximadamente S/. 4,000.00. Este pago es “a todo costo”, es decir que incluye los materiales que tienen que repartir como copias de las sesiones de aprendizaje y el transporte dentro de la región o localidad asignada. Algunos funcionarios del MINEDU manifiestan que para contratar un docente como ATE existe la restricción de no ser docentes de aulas JEC (durante el trabajo de campo se confirmó esta información). Así también,

refieren que se ha buscado contratar profesionales que cuente con experiencia en acompañamientos en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes-PISA. En el primer caso, se ha constatado que los ATE entrevistados no son docentes de aulas JEC, y cuentan con experiencia en acompañamiento docente.

Diplomado

La planificación y el desarrollo del monitoreo/acompañamiento en diferentes modalidades dentro de las IE, sobre todo comparando los inicios del año escolar con los últimos meses, han cobrado un énfasis sumamente importante dentro de las IE JEC. En este sentido, el diplomado ha sido un aporte fundamental para, por un lado, entender mejor la función y naturaleza del proceso de monitoreo/acompañamiento pedagógico (distinto a cómo se realizaba antes); y en ese sentido, para aclarar la metodología y herramientas que deben utilizar para realizarlo.

“Entonces conforme hemos ido llevando ya nosotros el diplomado, ya nos han ido orientando entonces nos han dado otra ficha de monitoreo, que ha cambiado. (...) o sea, por eso te digo nosotros de verdad cuando hemos empezado estábamos, digo, no sabíamos ni para dónde ir, [en el diplomado] esta es la ficha de monitoreo que ya nos ha dado que es la que tenemos que realizar cuando vamos a monitorear al docente”.
(Coordinador Tutoría, Nieva, Amazonas)

A través del diplomado se busca que queden claras las actividades que deben realizar el director, los coordinadores pedagógicos, de tutoría y CIST; distinguiendo mejor cómo se debe realizar el monitoreo (visita al aula), el acompañamiento (retroalimentación), el trabajo colegiado y otros según los protocolos. Hay que recordar que este diplomado si bien tiene el título en gestión, tiene un objetivo netamente pedagógico. Es decir, las capacitaciones que reciben los directores y coordinadores (miembros del equipo directivo) se dan fomentando el que la gestión de la escuela tenga efectos positivos sobre el marco pedagógico de ésta y por tanto en los aprendizajes. Esto se traduce en la instrucción de parte de los AGE hacia los directores y coordinadores en cómo llevar el monitoreo, el acompañamiento en aula y el trabajo colegiado; para que estos últimos lo utilicen con los docentes de sus respectivas IE.

Gracias al trabajo de campo se ha observado que, en la práctica, impartir la capacitación no solo a los directivos sino también a los coordinadores (miembros directivos de la escuela), tiene un impacto sumamente positivo sobre el buen desempeño de la gestión de la escuela, el buen desarrollo de las clases, la aplicación del nuevo enfoque por competencia o el cumplimiento del nuevo marco curricular. Esto es que hay más personas motivadas responsables y trabajando para que todo ello funcione bien y tenga impactos sobre los aprendizajes de los estudiantes. Se ha encontrado que la mayor parte de los coordinadores pedagógicos y de tutoría cumplen con sus labores inducidas por el diplomado. Solo un grupo reducido de estos ha venido incumpliendo sus funciones debido a dificultades para asistir a las sesiones del diplomado por la distancia entre la localidad de la escuela y donde se desarrolla este o falta de un debido acompañamiento por parte de los AGE. Un caso representativo es la IE Juan Velasco Alvarado, en Jalca, Amazonas, donde debido a la distancia entre la localidad donde se encuentra la escuela y la capital del distrito (Chachapoyas) el director y los coordinadores no han asistido al diplomado ni han recibido visitas del AGE.

Otro hecho encontrado durante el trabajo de campo fue cierta resistencia inicial de los docentes a la recepción de nuevas prácticas, actividades y conocimientos desde los coordinadores. Es el caso, por ejemplo, de una escuela de Moyobamba en San Martín y otra de Pucusana en Lima.

Aplicación del monitoreo y acompañamiento pedagógico

Según el documento oficial que describe los rasgos más relevantes del modelo JEC, se define al monitoreo y acompañamiento pedagógico de la siguiente manera *“Consiste en el despliegue de actividades y estrategias de soporte pedagógico a los docentes y coordinadores, bajo el liderazgo de los directivos. En tal sentido son actividades especializadas que comprenden el recojo de información y el acompañamiento a la gestión curricular, al uso de los recursos pedagógicos y a las propias actividades de asesoramiento al desempeño docente. La asesoría, la capacitación, el uso de información y el diseño de sistemas del uso eficiente de las TIC, son parte del monitoreo y acompañamiento pedagógico.”* (MINEDU, 2014⁴⁶)

A partir de la cita y de lo recogido en campo, entendemos que el monitoreo y acompañamiento son actividades que tienen como punto de partida al diplomado y que tiene una ruta que va desde la información impartida en este por el AGE hacia el director y los coordinadores, y que estos últimos imparten, a su vez, a los docentes de la escuela. Por ello, la labor de monitoreo y acompañamiento es también una labor fundamental de capacitación y asesoramiento permanente al desempeño docente en muchas dimensiones que tiene la propuesta JEC.

El monitoreo (entrar al aula y retroalimentación posterior) y el trabajo colegiado⁴⁷ son actividades de carácter novedoso para los diferentes actores de la IE y vienen siendo lideradas por los coordinadores pedagógicos y de tutoría. De modo que se busca su fortalecimiento e institucionalización para que sean realizados de manera permanente. El grado de implementación de estas actividades refleja muy bien el nivel de implementación del componente pedagógico que se observa en las IE. Estas nuevas actividades, con todas las dificultades que presentaron al inicio (y en algunos casos aún presentan), vienen a ser actualmente de las más valoradas por docentes y coordinadores. Esta valoración positiva se basa en que ambos permiten no solo realizar un acompañamiento a las actividades que vienen realizando profesores y alumnos en la práctica, sino que también ayudan a una mejor transmisión de los elementos nuevos que presenta la JEC. Es decir, tanto el monitoreo como el trabajo colegiado permiten que los coordinadores mantengan un diálogo constante con los docentes a su cargo, para poder así transmitir los conocimientos que necesitan los docentes para aplicar una propuesta pedagógica nueva, y brindar el apoyo y soporte necesario para sobrellevar los retos que esta implica.

La forma más común de hacer monitoreo, observada en campo, es haciendo primero la planificación de este, incluyéndolo en los horarios que elaboran los coordinadores. Al momento

⁴⁶ MODELO DE SERVICIO EDUCATIVO: JORNADA ESCOLAR COMPLETA PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. (MINEDU, 2014)

⁴⁷ Respecto al trabajo colegiado, en algunas escuelas se generaban espacios con un espíritu bastante similar al trabajo colegiado pero no estaba institucionalizadas como lo está ahora, y no con un enfoque de acompañamiento a los docentes (brindado por in CP). Se mencionaba lo novedoso de esto.

del monitoreo y acompañamiento, el coordinador revisa la sesión de aprendizaje que se va a aplicar (si no se la mandaron, la pide y revisa al momento del monitoreo), observa la clase haciendo anotaciones en el cuaderno de campo y, en algunos casos, participa de esta. En un momento posterior el coordinador busca al docente y entabla un diálogo para brindar sus apreciaciones de la clase observada. En algunos casos, la ficha de monitoreo, su instrumento de evaluación, se llena observando la clase; en otros casos los coordinadores los llenan de forma conjunta con el docente, llegando a un consenso sobre el desempeño que este ha tenido. Inferimos, a partir de las visitas a aula en algunas IE, que inicialmente los coordinadores de cierto grupo de IE no vienen aplicando las fichas de monitoreo debido a confusiones respecto a qué fichas deben usarse. Pero finalmente esto fue resuelto y aclarado gracias al diplomado.

Asimismo, algunos coordinadores han ido adecuando su estrategia de monitoreo y acompañamiento, pasando de una planificación y organización previa de la fecha y momento exacto en que se realizarán las visitas a las aulas a una versión más espontánea en el ingreso a las aulas, sin avisar cuándo es que el coordinador visitará al docente. Esto con el objetivo de tomar por sorpresa al docente y asegurarse de que este no prepare sus clases debidamente sólo para cuando recibe visitas. Como bien lo anota un coordinador:

“(...) porque seamos un poco sinceros también, se ha visto algunas debilidades en los colegas que cuando se dice que no se le va evaluar, hoy no vamos a hacer su monitoreo, como que un poquito, vamos a decirle en termino criollo, flaquean ¿no? entonces, quizás, están a la expectativa ‘cuándo me toca mi acompañamiento’. Entonces para evitar eso, hemos optado ya, hacer ya unas visitas inopinadas, entonces yo creo que, bajo este contexto también está va funcionando” (Coordinador Pedagógico, Uchiza, San Martín)

Esta modalidad ha generado un importante debate entre los coordinadores, pues hay quienes comparten la visión del coordinador de Uchiza, viendo la necesidad de sorprender al docente para asegurarse que este cumpla con un buen desempeño siempre; mientras que otros coordinadores consideran que esto es inapropiado, que la visita debería ser consensuada con el docente (por ejemplo, el coordinador pedagógico de la IE de Pacasmayo, La Libertad). Esta situación no ha sido abordada directamente por la normativa, por lo que queda a discreción de cada institución el realizarlo como mejor le parezca.

Otro ejercicio interesante del monitoreo es la realización de sesiones compartidas. En estas sesiones los docentes observan del ejemplo de los coordinadores, para tomar algunas estrategias y mecanismos utilizados por ellos. Esto resulta particularmente útil para los docentes, quienes muchas veces reclaman más estrategias y puesta en práctica frente a valorizaciones y opiniones sueltas sobre su trabajo.

“Uno es el acompañamiento personalizado, entonces orientado también al docente sobre las dificultades que tiene durante el proceso del desarrollo de (la) sesión (de clase). Eso es lo principal, utilizar, por ejemplo, algunas estrategias para que pueda aplicar en los estudiantes. Así mismo hacemos clases compartidas” (Coordinador Tutoría, Lircay)

Aunque, hay que mencionar que no en todas las IE se encontró que esto venga sucediendo. Por ejemplo, en una IE de Amazonas y otra de San Martín se halló que los coordinadores no tenían

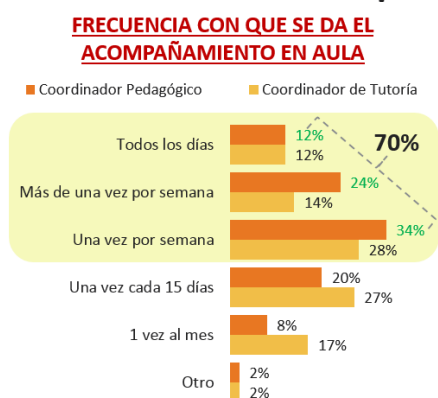
conocimiento de esta estrategia de acompañamiento, por lo que nunca habían realizado sesiones compartidas con los docentes a su cargo. Para el caso de la escuela de Amazonas, la razón de no poner en práctica esta estrategia, se debería a la falta de asistencia por parte del coordinador al diplomado y la falta de visita del AGE a la escuela.

Si bien el monitoreo y el acompañamiento son actividades que verdaderamente vienen siendo formalizadas en muchas de las IE visitadas; la frecuencia de los mismos es bastante variable dentro de cada IE y por cada coordinador. A partir del trabajo de campo, se encontró que lo más frecuente en el caso de los coordinadores pedagógicos es el acompañamiento al docente cada 2 semanas, en menor medida se realiza semanalmente y, con muy poca frecuencia 1 vez al mes o menos⁴⁸. Esto coincide medianamente con lo encontrado con el Informe de Monitoreo de las 1000 IE JEC Ronda 2 – 2015, donde para el coordinador pedagógico las dos opciones de frecuencia de acompañamiento más recurrentes son más de una vez por semana (24%) y una vez por semana (34%).

Gráfico N° 12. Acompañamiento Pedagógico

ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO

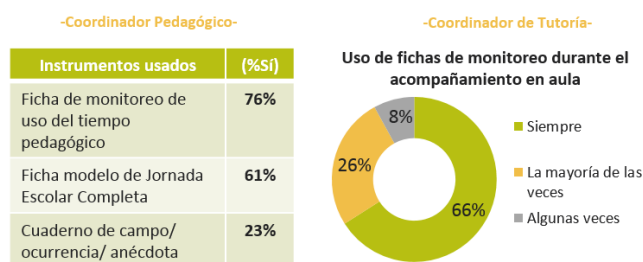
7 de cada 10 Coordinadores Pedagógicos realizan acompañamiento en aula al menos 1 vez por semana



50. ¿Cada cuánto realiza el acompañamiento pedagógico durante las sesiones de aprendizaje a los docentes que tiene a cargo?
Base: Coordinadores Pedagógicos (965), Coordinadores de Tutoría (905)



INSTRUMENTOS USADOS EN EL ACOMPANAMIENTO EN AULA



99% de los Coordinadores de Tutoría han elaborado el Plan de Acompañamiento, el cual incluye un cronograma de acompañamiento a los docentes tutores a su cargo.

52. ¿Que instrumentos usa para el acompañamiento pedagógico durante las sesiones de aprendizaje? (CP)
P42B. ¿Con qué frecuencia hace uso de fichas de monitoreo? (CT)
Base: Coordinadores Pedagógicos (965), Coordinadores de Tutoría (905)



Para el caso de los coordinadores de tutoría el escenario del acompañamiento se muestra con menor frecuencia, pues al tener mayor cantidad de docentes a su cargo (dependiendo de la cantidad de secciones que tiene la escuela), estos suelen realizar entre 1 y 2 visitas al mes, por profesor. La posibilidad de realizar periódicamente el monitoreo y acompañamiento exigible se ve gravemente dificultada debido a, por un lado, la carga laboral que tienen los coordinadores, y, por otro, el cruce de los horarios de los docentes a su cargo en relación a su propia carga lectiva. Esta afirmación coincide con lo encontrado en el Monitoreo de las 1000 IE JEC Ronda 2 – 2015, donde para el coordinador de tutoría las dos opciones de frecuencia de

⁴⁸ Aunque en menor medida, la frecuencia del monitoreo también depende del desempeño que el coordinador observe en los docentes, concentrándose en aquellos que tienen un menor rendimiento

acompañamiento más recurrentes son más de una vez por semana (28%) y una vez cada 15 días (27%).

El cruce de horario se hace más crítico aún para el momento de retroalimentación de los coordinadores pedagógicos y de tutoría con los docentes, pues no existen “huecos” o espacios a lo largo de la jornada escolar en que puedan realizarlos, escapando a las horas programadas por ambos y viendo de buscar otros momentos. Esto se daría a raíz de una no adecuada planificación del horario general de la escuela, ya que la mayor parte de docentes prefiere tener un horario de corrido y sin horas “muertas” o donde no estén dando clases, pese a que se les viene reconociendo estas horas para realizar retroalimentación en sus sueldos.

“(…) justamente hay algunas horas de que, o sea, yo acompaño a un docente y ya a la siguiente hora el maestro (otro docente) tiene que ingresar a otra aula o ya entran los alumnos, entonces es algo a veces que no podemos socializar, digámosle, las pautas, porque nos falta el tiempo. Yo tengo que ir corriendo porque ya me toca dictar horas a mi ¿no? y a veces es un poco, me causa un poquito de problemas ¿no? porque a veces el profesor está en su hora libre y a veces es como incomodarlo ¿no? Ese sí es nuestro, yo lo veo (…) como un inconveniente ¿no?” (Coordinador Pedagógico, Pucusana, Lima)

De esto se desprende una grave dificultad desde la percepción de los coordinadores y que se ha observado en la mayor parte de las IE tanto para el coordinador pedagógico como de tutoría, y es el compaginar su labor de coordinador con la de docente con carga de horas de clase. Esto impide, en muchos casos, que el coordinador pueda hacer coincidir sus tiempos con las horas en que los docentes no están dictando, porque el coordinador tiene que dictar clases. Como vimos en la sección dedicada al componente de gestión, la dificultad para hacer coincidir los tiempos y horarios entre profesores y coordinadores es quizás uno de los puntos más complicados, que pueden trabar incluso el buen desarrollo de los diversos espacios de reunión que supone la nueva organización escolar con el modelo JEC. Parte importante de la implementación de JEC tiene que ver con una buena gestión de los horarios, así como una disposición de todos los actores involucrados para coordinar y convenir sus tiempos para realizar la retroalimentación de manera eficiente y constante.

Dentro de las actividades de acompañamiento y monitoreo se encuentra el trabajo colegiado. El trabajo colegiado es uno de los espacios más relevantes para el adecuado funcionamiento y el buen despliegue del modelo JEC. Es considerado muy positivo para fomentar el trabajo en equipo, resolver dudas y problemas en conjunto. Así se encuentra una gran diversidad de contenidos y funciones de los trabajos colegiados, y estos dependen del momento del año académico, así como de las capacidades de los docentes a cargo del coordinador. Se ha encontrado que esta actividad guarda regularidad en todas las IE, tanto entre los miembros del equipo directivo como entre el coordinador pedagógico y sus docentes a cargo. Por ejemplo, se encontró que en algunas IE lo utilizan para revisar notas bimestrales, en otras para coordinar y organizar salidas de campo mientras que en otras para proponer competencias y capacidades que se deben cumplir. Además, en el marco de las sesiones de trabajo colegiado se ha planificado y organizado elementos centrales para la escuela como el horario o el plan curricular y se usa este espacio para aclarar y compartir las experiencias de los docentes en su desempeño aplicando las sesiones de aprendizaje o el enfoque por competencia; así como un espacio para brindar replica de las capacitaciones que tienen algunos docentes.

“(…) el trabajo colegiado más que nada ve lo que es el asesoramiento técnico pedagógico, en este caso, el desarrollo de las sesiones, algunas dificultades, ese es el trabajo colegiado. Orientaciones, cómo desarrollar, cómo aplicar las dimensiones que nosotros tenemos, 3 dimensiones. Así mismo cómo enfocar en el alumno, por ejemplo, el desarrollo de sesiones y los temas, las estrategias que se pueden utilizar, o sea hay varios temas que definitivamente parten del trabajo (colegiado), el colegiado es el compartimiento (el momento en que se comparten) quizás de algunas experiencias exitosas, y de esa manera también tal vez volcar a los demás profesores” (Coordinador Tutoría, Lircay, Huancavelica)

“Incluso ahí [en el trabajo colegiado] compartimos, por ejemplo (lo que) un profesor ya se fue a capacitar en rutas. Ya, entonces, (el) profesor en el colegiado compartía a todos los docentes qué trataron, qué hicieron, cómo lo hacen, cómo hay que hacerlo. Después también la otra colega que fue a una capacitación en computación allá, (propuso:) “maestros vamos a trabajar, vamos a utilizar la pizarra inteligente, vamos a utilizar estos archivos, hay que usar tales y tales” (Coordinador Pedagógico, Pucusana, Lima)

El trabajo colegiado entre coordinadores y docentes es muy valorado por sus dimensiones laborales y sociales. Laborales porque es un espacio que proporciona soporte y apoyo entre docentes colegas para sopesar los vacíos de conocimiento y los cambios que se vienen dando con JEC, corregir errores de aplicación de los nuevos elementos del modelo o solucionar dificultades y aclarar dudas respecto a las nuevas dinámicas en la escuela. Sociales porque se valora en el sentido que permite a los docentes compartir más tiempo y experiencias entre ellos, cohesionándolos para que se conozcan mejor, generando la solidaridad entre colegas traducido en un mejor clima laboral para todos y un grupo armonioso para enfrentar problemas y resolverlos en conjunto.

“(…) el trabajo colegiado nos está sirviendo de mucho, porque a veces hay temas que debemos de tratar diferente, o sea las dificultades y los logros de nuestros estudiantes, y si hay dificultades cómo podemos mejorarlo en conjunto, con la opinión de todos. (...) a nivel de áreas, por ejemplo, cuando tomamos acuerdos los profesores de comunicación todos enrumbamos a ese mismo fin, a nivel de matemática igual y así las demás áreas.” (Docente Tutora Comunicación, Angasmarca, La libertad)

Otro problema que se viene repitiendo en diversas IE es la carga laboral de los docentes tutores, como vimos anteriormente. Esta carga de responsabilidades genera que los docentes tutores prioricen el trabajo colegiado con el coordinador pedagógico y no asistan a las del coordinador de tutoría. Incluso, esto se ve fomentado por la falta de organización para regularizar el trabajo colegiado de tutoría en los horarios escolares. Es decir, mientras en el caso del trabajo colegiado pedagógico existen horarios predeterminados y consensuados entre docentes y coordinadores, no sucede lo mismo con el trabajo colegiado de tutoría. Sin embargo, ante esto algunos coordinadores de tutoría proponen estrategias para hacer frente a esta dificultad, como plantear reuniones con menor cantidad de docentes y en diferentes momentos de la semana, no obstante, termina siendo más trabajoso para el coordinador.

“(…) tengo horarios semanales con mis docentes, no solo para los monitoreo sino también para los colegiados, porque no puedo juntarlos todos, entonces así nos reunimos, con 4 una semana, con 3 la otra, con 5 la otra, y así con los que pueden. Tengo 4 horarios distintos” (Coordinador Tutoría, Angasmarca, La Libertad)

Otro hallazgo sumamente importante y común a casi todas las IE visitadas es que no todos los docentes participan de estos espacios. Este es el caso de los docentes contratados por bolsa de horas, pues a ellos la UGEL no les reconoce las horas adicionales de trabajo colegiado en su sueldo. Algunos docentes contratados consideran que estos espacios son importantes para su desempeño como tales y su carrera profesional, por lo que igualmente asisten. Como es el caso de una docente contratada de Matemática de Pacasmayo:

“[somos] varios contratados que nada más venimos con 24 horas (...) no nos pagan el trabajo colegiado (...) pero nos quedamos (...) yo he aprendido bastante, entonces yo me quedo por iniciativa propia” (Docente, Pacasmayo, Lima)

“(…) hay varios profesores ahí, pero todos no se pueden reunir en una sola hora porque (...) los horarios son diferentes, algunos también tienen 30 horas, los que tienen 30 horas sí se reúnen porque dentro de su carga laboral están 2 horas para trabajo colegiado pero los que no tienen 30 horas, tienen 24 o 26, tienen otras labores, ellos no están obligados a hacer el trabajo colegiado conmigo (...) (Coordinador Pedagógico Matemática, 'Daniel Alomas', Huánuco)

El trabajo colegiado del equipo directivo es conducido, por lo general, por el director de la escuela. En casos donde no participa el director, es uno de los coordinadores quién dirige las sesiones. En el trabajo colegiado deben participar el director y los coordinadores; pero también puede participar el personal administrativo y el psicólogo de la escuela. En ese sentido, en la mayoría de IE visitadas esto se ha dado así, participando el personal administrativo y el psicólogo. Sin embargo, en algunas IE, aunque pocas, se ha encontrado falta de participación del director y los coordinadores, por considerarlo un espacio poco productivo.

Así, se ha encontrado en las visitas a las IE que cada institución encuentra sus propias formas de organizar el trabajo colegiado, su propia funcionalidad y sentido, así como su propio contenido; pero la constante es la valoración positiva que demuestran tanto coordinadores como docentes, pues aporta a realizar un mejor trabajo en el aspecto pedagógico y a generar una buena relación entre los docentes. Aunque, como se ha venido mencionando, este presenta aun algunos puntos por mejorar.

Respuesta de los docentes al monitoreo y acompañamiento: un cambio de actitud

Un tema recurrente y central manifestado por los coordinadores pedagógicos y de tutoría ha sido el proceso de aceptación/resistencia del acompañamiento pedagógico por parte de los docentes. De por sí es un elemento nuevo para muchos docentes: la presencia de un gran número de actores internos y externos a la institución que entran a su aula (algunas veces por separado, otras en simultáneo) para realizar el monitoreo. Inicialmente ha sido, en opinión de algunos miembros de la escuela, bastante intensa y hasta abrumadora. Pero con el pasar del tiempo, la familiarización con las dinámicas del acompañamiento, y las prácticas que ella

conlleva, se ha podido desarrollar de buena manera. Esto lo grafica bien lo narrado por un Coordinador Pedagógico:

“(…) la vez pasada lo anecdótico fue de que me tocó visitar a un colega, yo monitoreándole, llega la directora me monitorea a mí, y llega el asesor y la monitorea a ella. O sea, fue una cadena que al final el profesor miraba a los 3, pero salió bien ¿no? o sea todo sino que primera vez que veo esta secuencia ¿no?” (Coordinador Pedagógico, Pucusana, Lima)

Este acompañamiento se traduce en las visitas permanentes de parte de actores externos a la escuela que son itinerantes dentro de una región (como el ATE y AGE) y el monitoreo por parte de actores internos (coordinadores y directores). Inicialmente a la implementación del modelo JEC este acompañamiento generó cierta incomodidad entre los docentes. Sin embargo, actualmente, se consideran comprensibles en el marco de un modelo nuevo de educación que requiere ser acompañado y monitoreado para direccionar su desarrollo y avances. Quizás el único monitoreo al que han estado habituados los docentes (aunque esporádicos) han sido los realizados por el personal de la UGEL. Justamente la presencia de los monitoreo de la UGEL influyó en el imaginario y la reacción inicial de muchos docentes ante la constante presencia de los coordinadores que llegaban a la escuela y el aula con un espíritu fiscalizador, y se confundían con la supervisión que tiende a “sancionar y perjudicar” (Entrevista a Docente, Pacasmayo, La Libertad).

Los docentes nunca antes habían recibido con tanta frecuencia monitoreo y acompañamiento de sus clases dentro y fuera del aula, por lo que inicialmente se oponían a que los coordinadores realicen el acompañamiento pedagógico, que implica revisar los documentos que preparaban, entrar al aula durante la clase para realizar el monitoreo, y reconocer sus fortalezas y debilidades. Así también, el hecho de tener a docentes que antes estaban al mismo nivel de jerarquía y ahora están ocupando el cargo de coordinadores fue difícil de aceptar para algunos docentes y de manejar para algunos coordinadores y directores. Esto, durante los primeros meses de la implementación, generó tensiones en el clima laboral de algunas IE por la reconfiguración de las relaciones de poder que necesariamente tenían que generarse para que los coordinadores cumplan con sus funciones y se implemente el modelo JEC.

“En un primer momento no fue fácil, no fue fácil porque el maestro era reacio, como que estaba fastidiado de que alguien entre y mire tu clase, entonces ya poco a poco como ya hemos ido viendo, hemos ido dialogando ¿no?” (Coordinador Pedagógico Ciencias, Pucusana, Lima)

“Al principio le digo que sí un poquito no es tan agradable creo porque todo personal no le gusta, creo yo. Y sí porque yo también como he estado en otro curso también han venido a acompañarme y cuando venían “ay dios mío”, entonces es un poco, no te gusta tanto porque es como un control que alguien esté viendo las debilidades que tú tienes, creo que a nadie le gusta, entonces al principio se sentía un poco ese rechazo” (Coordinador Pedagógico Matemática, ‘Daniel Alomas’, Huánuco)

Han sido varios los factores que han generado mayor aceptación del monitoreo y acompañamientos por parte de los docentes. Resultó muy importante establecer la diferencia

entre dos momentos: por un lado el de evaluación/revisión (normalmente monitoreo) de las sesiones de aprendizaje y de apoyo/retroalimentación durante estas; y por otro lado, de supervisión de la labor docente y acompañamiento para la mejora de la misma⁴⁹. Este giro de la supervisión al acompañamiento y todas las dinámicas que contienen es fundamental para el buen funcionamiento de la JEC.

En el primer punto, dentro de lo que es entendido como acompañamiento pedagógico dado por el coordinador pedagógico, están los momentos que implican la revisión de documentos (plan de trabajo, unidades didácticas, sesiones de aprendizaje, instrumentos de evaluación, etc.) y la entrada al aula para evaluar las actividades que se realizan en clase; y los momentos en que el coordinador retroalimenta y aconseja para un mejor desempeño del profesor (tanto en el aula como en la elaboración de documentos).

“Sí, entro al aula, o sea, hubo al principio un monitoreo, al principio fue el monitoreo, entrar al aula, tenemos un formato de una ficha que el Ministerio de Educación nos ha dado y con eso es que evaluamos y luego con ello las evaluaciones que hacemos conversamos con el profesor, con el docente y tratamos de mejorar esa situación. Ahora en el acompañamiento se hace ya interviniendo en el proceso de enseñanza con el docente, en el apoyo más que todo porque hay docentes que se desenvuelven muy bien, pero siempre, por ejemplo, hay trabajos en equipo, exposiciones, algún aporte, algo que se pueda hacer entonces ya se coordina, se conversa, ya se trabaja con los estudiantes, esa es la labor actual” (Coordinador Pedagógico, Daniel A.R., Huánuco)

Este segundo momento resulta novedoso para muchos docentes, pues siempre han estado acostumbrados a ser evaluados, pero sin recibir comentarios posteriores (retroalimentación) que aporten y permitan mejorar, asimilar y adaptarse a los cambios que propone la JEC.

“E: ¿Y le parece oportuno los comentarios que le hace [el coordinador de tutoría]?”

Sí, me parecen oportunos y muy buenos, porque uno nunca termina de aprender y siempre hay a veces comentarios que son muy positivos que me dice profesora qué bien, y bueno bienvenido sea. Porque también la estimula (...) más estimula que otras cosas, más que te corrige porque siempre dialogamos.” (Docente, Angasmarca, La Libertad)

De estos comentarios se desprende algo más, y es que la forma en que algunos coordinadores aplicaron respetuosa e inteligentemente estrategias que resalten su intención de apoyarlos y hacerlos sentir cómodos con la presencia y el trabajo de este, antes que hacerlos sentir supervisados. Esto ha sido muy valioso para que los docentes acepten y valoren el trabajo que realizan. Del lado contrario, si el coordinador mantiene una supervisión sin brindar apoyo al docente o realiza un acompañamiento sin cumplir los marcos y protocolos que se les ha proporcionado en el diplomado, la recepción será más bien negativa.

“E: ¿Cuán útil le resulta ese acompañamiento?”

⁴⁹ Este cambio de aproximación, de supervisión a acompañamiento, viene a ser fortalecido a partir de la realización del Diplomado, donde en el módulo dedicado al Monitoreo y Acompañamiento se les explica la diferencia y se les brinda estrategias para lograr la apertura, además de aclarar la metodología y el uso de herramientas para sistematizar los avances

Bueno ¿útil? solamente observa, se sienta.

E: No le parece muy útil.

No, porque está sentada y observa. A mí me gustaría, acompañamiento quiere decir un apoyo más ahí en el aula con los alumnos. Apoyar, que bonito trabajar entre dos, ahí con los alumnos porque el aula de cuarto es el alumno más, como te digo, son relajados.”

(Docente Comunicación, Uchiza, San Martín)

Tenemos, por ejemplo, el caso de un coordinador pedagógico que empezó a trabajar con los docentes más abiertos a su acompañamiento, esforzándose y exigiéndose a sí mismo con estos últimos para que el trabajo conjunto resulte bien; con el objetivo de conseguir avances y tener el reconocimiento positivo por su labor y acompañamiento. Así tuvo buenos resultados y captó la atención de los docentes más reacios y pudo empezar a trabajar con ellos dentro de sus clases y en el trabajo colegiado (Entrevista a Coordinador Pedagógico, Pucusana, Lima). Este tipo de actitudes y estrategias han aportado a la buena recepción y percepción que los docentes tienen con los coordinadores y su rol de acompañantes, resaltando la importancia y valoración que le dan a los mismos, e incluso a la acción misma del monitoreo.

De esta forma, vemos como estas tensiones y resistencias se han venido resolviendo con el pasar de los meses gracias a un correcto tratamiento de las sesiones de trabajo colegiado, acompañamiento y monitoreo de los coordinadores hacia los docentes, haciendo notar la utilidad de sus acciones. Esta percepción y valoración corresponde a lo recogido por una encuesta internacional sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). Uno de los hallazgos de esta encuesta es que los profesores generalmente responden positivamente al monitoreo y la retroalimentación, considerando que es útil para su trabajo y desarrollo como profesionales⁵⁰. Actualmente, en relación a la respuesta del profesorado ante el acompañamiento pedagógico, el nivel de aceptación de los coordinadores es bastante bueno, a tal punto que muchos docentes consideran sus intervenciones sumamente positivas y fundamentales para el funcionamiento y desarrollo del nuevo modelo JEC.

Infraestructura

Para diversos funcionarios del MINEDU, así como a los miembros de la comunidad educativa, el punto más crítico de la implementación de la JEC es la infraestructura, por cuanto se ha avanzado poco en este componente, es decir en la instalación de módulos pre-fabricados como se ha dispuesto, la reparación (mantenimiento) de infraestructura en mal estado o la construcción de nuevos ambientes.

La sensación de los funcionarios del MINEDU no dista de lo recogido en el “Informe de Monitoreo de las 1000 IE JEC. Ronda 2 – 2015”, de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES (a febrero del 2016), donde se menciona que “entre las principales barreras para la implementación de la JEC se encuentra la ausencia de un programa de alimentación (64%). En segundo lugar, la implementación de las aulas funcionales (44%). En tercer lugar, la

⁵⁰ OECD. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, pg. 17

disconformidad con la infraestructura”. En este mismo informe refieren que 51% de los directores han manifestado encontrarse insatisfechos con la infraestructura de su IE (44% insatisfecho y 7% muy insatisfecho). El poco avance en infraestructura y por tanto la disconformidad encontrada entre los directores de las IE se debería, principalmente, a la falta de articulación entre direcciones u oficinas del MINEDU, a la falta de priorización de la JEC por parte de otras direcciones, en particular el Programa Nacional de Infraestructura Educativa-PRONIED para el tema de infraestructura, y al retraso producido en los procesos de licitación para hacer responsable a una empresa de la dotación de infraestructura a las IE JEC.

“Infraestructura sí es un componente que no ha funcionado todavía. Ese es el punto para mí más crítico de todo el modelo. Yo creo que demora, pero no debería haber demorado tanto, que PRONIED no priorizan el tema, no sé si hay las capacidades suficientes para eso.... O sea, para nuestra dirección esta es la prioridad: la secundaria (la JEC)... Para las otras (direcciones del MINEDU) no es su prioridad, ese es el tema central. Entonces nos cuesta mucho con DIGEDE, con DIGECE. Con PRONIED más que con cualquiera (priorizar JEC).” (Entrevista 5)

Aulas funcionales y módulos pre-fabricados

De otro lado, uno de los puntos más débiles de la implementación de la JEC en el 2015 ha sido la distribución de “módulos prefabricados” como infraestructura complementaria para las IE. Según uno de los funcionarios JEC, casi la totalidad de las 1000 IE JEC necesitan algún módulo prefabricado como aulas por reposición, sala de tópico psicopedagógico, sala de uso múltiple (SUM) o sala de docentes. No todas necesitan los cuatro tipos de salas, pero sí al menos una de ellas. Hasta agosto del 2015 no se habían distribuido ninguno de los módulos prefabricados. Para inicios del año 2016, los funcionarios del MINEDU indican que ya se vienen instalando los módulos en las IE JEC Costa. Existen 3 tipos diferentes de módulos: un tipo para la costa, otro para la sierra y otro para la selva; con la finalidad de que funcionen en armonía a las condiciones geográficas y climáticas de cada región. En general, al retrasarse la implementación de la infraestructura, por temas que salen de las manos de los funcionarios de la DES y de otras direcciones responsables de la JEC. Entonces estas direcciones vienen invirtiendo su tiempo y energías principalmente en el tema de las contrataciones CAS.

Para el momento del trabajo de campo, durante octubre 2015, se ha encontrado que la mayor parte de las IE no cuentan con la infraestructura adecuada ni han llegado los módulos prefabricados. Se ha encontrado que todas las IE que se encuentran en zonas periféricas o alejadas de la ciudad cuentan con espacios bastante amplios como terreno de la escuela, por lo que potencialmente tendrían lugar para la construcción de infraestructura apropiada (no descuidando las áreas verdes y de potencial esparcimiento). Mientras que las IE ubicadas en la ciudad o zonas más urbanizadas se caracterizan por contar con una extensión de su territorio reducido por lo que presentarían dificultades para la construcción de nueva infraestructura. Adicionalmente a lo anterior, se ha encontrado que la infraestructura con la que actualmente cuentan no es la más idónea para la implementación del modelo JEC y solo para los casos de las IE ubicadas en Lima se han dotado de los módulos prefabricados. Siendo el tema de la infraestructura percibido por la gran mayoría de los miembros de la escuela como uno de los más críticos en la implementación de la JEC.

“Debería equipararse las aulas funcionales del área de matemática, comunicación y CTA, y no tenemos nada en esas aulas. Debería de construirse los módulos prefabricados para dotar de espacios para que funcionen las aulas funcionales. Toda vez que esta institución solamente tiene 19 ambientes y tiene 19 secciones, y hasta el momento no tenemos ningún modelo prefabricado” (Director, Nieva, Amazonas)

“(…) me pareció muy interesante eso de aulas funcionales, pero lamentablemente que nosotros ha quedado solamente el nombre, y no se está concretizando no, entonces como usted sabe, quisiéramos tener nuestras aulas funcionales pero no contamos con la infraestructura adecuada.” (Docente Tutora Comunicación, Angasmarca, La Libertad)

Otros problemas de infraestructura

El espacio más demandado en todas las IE es un comedor con el tamaño, las dimensiones y el mobiliario adecuado apropiado que permita a la mayor cantidad de estudiantes posibles consumir sus alimentos. Esto último, se vio reflejado en todas las IE visitadas. Un ejemplo de ello es la IE de Pucusana, en Lima, donde el equipo directivo discutía la posibilidad de utilizar como comedor uno de los módulos prefabricados instalados que han sido dotados por el MINEDU para ser sala de coordinadores o sala de uso múltiple. En la mayor parte de las IE se encontró que se ha instalado un quiosco, se ha ambientado alguna habitación o se ha concesionado pequeños comedores con capacidad para no más de 30 estudiantes.

“Así, por institución, no, no tienen realmente este espacio, no lo tienen. Lo que están utilizando... algunos colegios, lo tienen. Caso Antúnez de Mayolo sí tiene su comedor; ha instalado su comedor con sus mesitas, bien bonito, pero por decirte, por las Baguas (Bagua Grande y Bagua Chica)... Alonso de Alvarado está atendiendo, tiene sus quioscos. En sus quioscos, como es zona caliente, han techado ahí y han puesto sus mesitas, pero son improvisados. Así como comedor, con proyecto ya de las alcaldías.” (Coordinador Regional, Amazonas)

Pero el tema del comedor no empieza ni termina con la dotación de infraestructura apropiada, es más profundo y complejo porque tiene que ver con el contexto socioeconómico y geográfico de las localidades donde se ubican las IE, así como con las condiciones organizativas de la comunidad educativa. En ese sentido, los CR han sido un elemento clave, porque ellos han facilitado la organización de la comunidad educativa y su articulación con los niveles sub-nacionales de gobierno, con el objetivo de conseguir beneficios en la dotación de infraestructura. Así, como bien se menciona en la cita siguiente y se ha encontrado en otros casos, también se ha buscado trabajar con otros niveles sub-nacionales (como el Gobierno Regional y municipios provinciales) y niveles intermedios del sistema educativo (DRE y UGEL). Como mencionamos, esto refleja claramente el rol fundamental que juega el CR para componentes como el de soporte y específicamente el de la infraestructura.

“Ya tenemos más de 10 comedores escolares ya implementados en este año. Con la participación de los padres de familia y las Municipalidades Distritales, estamos planteando para el 2016 que estas Municipalidades consideren en su presupuesto otras acciones ejecutivas (para beneficiar IE) donde no se cuenta con comedor, donde no se

encuentra implementado las infraestructuras correspondientes. Esa gestión se trabaja permanentemente, a través de una reunión que se convoca a nivel de la UGEL, a nivel de la DRE y se ha convocado a los directores, el presidente de APAFA, los alcaldes en todas las reuniones que tenemos en cada una de las provincias, en cada una de las UGELES, para presentar un poco el modelo.” (Coordinador Regional, Huánuco)

Para el caso de las IE de La Libertad, la primera escuela visitada mostraba mejor infraestructura que las otras dos; sin embargo, no se daba abasto para implementar las aulas funcionales y no contaba con espacios apropiados para que los estudiantes y docentes consuman sus alimentos (comedor / cafetería). En la segunda escuela, se encontró todo un pabellón de aulas de adobe que había sido declarado inhabitable por Defensa Civil. Sin embargo, por la necesidad de contar con más espacios este pabellón fue restaurado para que funcionen oficinas y salas de coordinación docente dentro; poniendo en peligro la seguridad de todo aquel que circule por ahí. En la tercera escuela, se observó que las aulas de un pabellón generaban mucho calor por sus techos de asbesto.

En Lima se encontró una situación bastante similar a la de La Libertad. Las IE no han recibido mejora en la infraestructura. Es decir, se continúa trabajando con la misma infraestructura que años anteriores. Aunque durante el mes de agosto del 2015 llegó la dotación de módulos prefabricados (entre 3 y 5 por escuela), estos no son suficientes para resolver las carencias de infraestructura. Efectivamente, la mayor parte de IE de Lima (principalmente metropolitana) ha sido seleccionada por sus adecuadas dimensiones e infraestructura para la implementación de la JEC; no obstante, carecen de un adecuado mantenimiento. Un caso crítico, por ejemplo, es el de la escuela de Pucusana, la cual no cuenta con la infraestructura adecuada, con piso de terral donde diariamente permanecen y almuerzan los estudiantes, y cuentan con un mobiliario sumamente precario y estropeado.

En Huánuco se encontró que la infraestructura de dos IE visitadas está en un estado aceptable. Sin embargo, el espacio que tienen es insuficiente para albergar a todos los estudiantes e implementar las aulas funcionales. Es crítico el caso de una escuela donde el nivel primario desarrolla sus clases en ambientes de madera y carecen de ambientes multiuso, sala de profesores y un comedor. En esta misma escuela, el aula funcional de inglés fue instalada en la oficina del director (quien se ha instalado en el almacén donde comparte el espacio con el coordinador administrativo y la secretaria), ya que era la única que contaba con mecanismos de seguridad. Otra escuela, si bien cuenta con una estructura aceptable como se mencionó, viene teniendo problemas para albergar la creciente población estudiantil. Al igual que la escuela descrita anteriormente, la ambientación del aula funcional de inglés causó dificultades porque se tuvo que instalar improvisadamente en un aula. Además carece de sala de docentes y sala de uso múltiple (SUM).

En el caso de Huancaavelica no se encontraron mayores problemas con la infraestructura y el mantenimiento de dos IE. Para el caso de la tercera escuela se encontró que estaba en proceso de reestructuración, obligando a los docentes y estudiantes se trasladen y realicen las clases en módulos prefabricados ubicados en las afueras de la localidad.

En Amazonas, las IE visitadas no han recibido presupuesto para darle mantenimiento a su infraestructura. Dos de las tres IE de esta región no cuentan con sala de docentes ni SUM donde puedan desarrollarse el trabajo colegiado. En una de las tres IE (la de Nieva), no se ha

implementado las aulas funcionales debido al déficit de aulas y a la dispersión entre los pabellones que componen la escuela. Un problema de esta última escuela, ubicada en un ámbito más rural, es el sistema de cableado electrónico, lo cual muchas veces deja sin electricidad al laboratorio de inglés y afecta el buen uso y tiempo de vida de las computadoras y equipos electrónicos.

Para el caso de San Martín, una de las IE no recibe presupuesto para el mantenimiento del mobiliario, si no que esto se financia con fondos asignados por los padres de familia. La directora quisiera utilizar este para trabajos de infraestructura de la escuela, pero no es suficiente ni le es permitido. Para el caso de las IE ubicadas en áreas más urbanas la expansión o construcción de infraestructura nueva para el uso de los nuevos ambientes que requiere la JEC se torna dificultosa debido a que no cuentan con terreno suficiente.

Este último tema de los módulos prefabricados fue discutido en algunas IE, en tanto mencionaron es importante que estos tengan una infraestructura apropiada según la región donde serían instalados, tomando en cuenta el clima, la altura, el bioma y otros fenómenos naturales de la localidad, pero también condiciones pedagógicas mínimas como ventilación, luz, amplitud del espacio, etc.

Mobiliario y equipamiento⁵¹

Un hecho encontrado en la mayor parte de las IE es la precaria situación del mobiliario, el cual se encuentra deteriorado, desgastado y, para algunas IE, hasta inservible. Sin embargo, este mobiliario es guardado o mantenido en las aulas porque no tienen más mobiliario que brindar a los estudiantes; con la idea de ser reparado en algún momento.

En ese sentido, para los miembros de la escuela un problema surgido con JEC es un mayor desgaste del mobiliario (carpetas y sillas) dentro de las aulas como consecuencia de la nueva dinámica de las aulas funcionales. Esto es la falta de cuidado y mayor maltrato del mobiliario debido a la falta de apropiación de este por parte de los estudiantes por su falta de pertenencia exclusiva a un aula durante todo el año. Al transitar por diferentes aulas a lo largo del día y no pertenecer a un aula definitiva, al parecer se ha generado entre los estudiantes una falta de compromiso o de sentido de cuidado de un mobiliario que pertenece a un aula que no es exclusivamente suya.

En La Libertad el tema del mobiliario resulta ser un problema pues, en gran medida, es insuficiente y se encuentra en muy mal estado. Sobre todo, al interior de dos IE se observaron muchas carpetas rotas y maltratadas. Debido a la falta de mobiliario han tenido que gestionar donaciones de mobiliario de segunda mano de otras IE, como carpetas personales, bi-personales, sillas, etc. En una de estas IE, para habilitar el aula funcional de inglés, se tuvo que gestionar la elaboración de sillas y mesas para colocar las laptops; pudiéndolo realizar con el apoyo de las familias. De las tres IE de La Libertad, solamente una ha recibido mobiliario durante este año.

Para el caso de Lima, tampoco ha habido dotación de mobiliario para ninguna escuela. Para el caso de tres IE se encontró mobiliario en un estado sumamente crítico, con carpetas bastante

⁵¹ No se incluye aquí el equipamiento de cómputo y otros requeridos para el componente de inglés que es analizado con detalle en la evaluación correspondiente.

deterioradas e incómodas para los estudiantes. En algunas de estas IE ha venido creciendo la población de estudiantes y eso ha obligado a las IE arreglar mobiliario antiguo, en desuso y que se encontraba en mal estado. Solo para el caso de colegios emblemáticos se encontró mobiliario en buen estado.

Al igual que Lima, en Huánuco también se encontró mobiliario bastante deteriorado en los colegios. En dos IE se observaron aulas con armarios para los materiales educativos. Ninguna escuela cuenta con proyectores en las aulas.

La situación del mobiliario en Huancavelica no es diferente a las anteriores regiones. Se encontró en las 3 IE mobiliario deteriorado y que viene desgastándose de manera más rápida y pronunciada que años anteriores debido a la dinámica de las aulas funcionales. Además, otra dificultad importante es la falta de espacio para las carpetas dentro de las aulas más pequeñas donde puedan entrar secciones con una población de estudiantes más grande.

Para el caso de Amazonas también se encontró que el mobiliario no se encuentra en buen estado de conservación y requiere de mantenimiento o sustitución. En las tres IE visitadas se hallan algunas aulas sin armarios y pizarras deterioradas. En algunos casos, las mesas y sillas de los estudiantes no son proporcionales al tamaño de éstos, pues son mobiliario para primaria.

Finalmente, la mayor parte de IE cuenta con equipamiento tecnológico de proyectores y écrans, los cuales han sido entregados por el gobierno regional o han sido gestionadas por la propia institución. Si bien desde la JEC no se ha previsto la entrega de equipamiento tecnológico adicional, es importante mencionar que el equipamiento con el que cuentan las IE actualmente es sumamente insuficiente si se tiene en cuenta que las nuevas sesiones de aprendizaje de JEC proponen mucho más uso de material tecnológico. Igualmente, una seria dificultad para poner en práctica las sesiones de aprendizaje que propone JEC (utilizando material audiovisual en línea o descargado) es la falta de internet rápido en las IE para que los docentes o el CIST puedan descargarse material o videos que luego sean utilizados en clase.

VIII. RESULTADOS DE MONITOREO A LAS IE JEC DESDE EL MINEDU Y DESDE EL PRESENTE ESTUDIO

En esta sección presentamos tres tablas de resultados, tanto del ejercicio comparativo entre los “Reporte de avances” de la Coordinación de Análisis, Monitoreo y Evaluación de la DES del MINEDU a partir de su sistema de monitoreo permanente de IE JEC, como de la información cuantitativa y de observación de las IE recogida durante el trabajo de campo de la presente evaluación. En una primera tabla presentamos datos comparables entre los propios Reportes de Avance JEC de la DES. La siguiente es una tabla que compara información cuantitativa que nos pareció relevante recoger durante el trabajo de campo de la evaluación y resultados del monitoreo que realiza el MINEDU. La tercera tabla presenta los resultados de la observación realizada como parte de este estudio en las IE visitadas en torno a los aprendizajes de los estudiantes.

La información de los “Reportes de avance” de la DES ha sido reorganizada para la presente evaluación a partir de los criterios de los 3 componentes ejes de la JEC con el objetivo de buscar

una estructura comparable entre la información de cada reporte. Dicho proceso fue complejo debido a que dicha información no es la misma en todos los reportes sino que va según el momento en que se encuentra la implementación de la JEC (Ver compilado en Anexo 4).

En ese sentido, para la realización de la primera tabla se utiliza información de cuatro “Reportes de avance JEC” del MINEDU: abril de 2015, junio de 2015, octubre de 2015 y febrero de 2016. Esta primera tabla se desprende de un compilado elaborado a partir de la información de los mencionados (4) reportes de avance JEC, que por su extensión no útil ubicarlo en esta sección, pero que pueden revisarlo en el Anexo 4. De otro lado, partir de la información recogida durante el trabajo de campo de la evaluación, para realizar las tres tablas se ha utilizado información de las 20 IE en las que se realizó el campo, las cuales cubren las tres regiones naturales del país (costa sierra y selva), que son: 3 IE de la Libertad (costa); 5, de Lima (costa); 3 de Huánuco (sierra); 3 de Huancavelica; 3 de San Martín y 3 de Amazonas (selva).

Como se ha mencionado, la primera tabla de esta sección, Tabla N° 25, muestra información “histórica” de la evolución del primer año de la implementación de la JEC, entre abril y octubre del 2015; notándose interesantes cambios en el. En general, se ha encontrado que hay avances positivos cuando de la gestión de contratación de docentes se trata, pero limitados avances respecto a la gestión de la alimentación, infraestructura, mobiliario y conectividad. Un primer dato positivo es el aumento de la cantidad de descargas de las programaciones, unidades y sesiones de aprendizaje colgadas en la plataforma web de la JEC, pasando de 5.4 millones de descargas en abril de 2015 a 16.8 millones de descargas en octubre de 2015. Una fortaleza de la implementación de la JEC ha sido la predisposición de los docentes a los cambios que este modelo trae con las nuevas dinámicas y fórmulas para las sesiones de aprendizaje el trabajo con coordinadores y en espacios inter-aprendizajes con otros docentes, etc., pasando de 19% a 53% entre abril y octubre de 2015. Respecto a la gestión de la contratación docente, se han encontrado avances significativos también en el periodo de tiempo mencionado (abril-octubre, 2015). Así, tenemos que el porcentaje de docentes nombrados y contratados paso de 50% a 99%; las plazas CAS suscritas pasaron de 45% a 98%; y los docentes por bolsa de horas contratados de un 87% a 100% entre junio y octubre de 2015. (Ver Tabla N° 25)

Dentro de los datos negativos tenemos el de ausencia de un programa de alimentación, el cual se hizo más agudo entre las IE entre abril y octubre del 2015, pasando de 20% a 63% de IE donde se ha identificado ausencia de un programa alimenticio. Otra barrera esencial es la de una infraestructura deficiente o inadecuada, que ha pasado a ser identificado en un 45% de IE para octubre de 2015 (en comparación del 7% que se tenía para abril del mismo año). En esa misma línea, la identificación de un mobiliario insuficiente o deficiente dentro de las IE ha pasado de un 8% a 51% en el mismo periodo de tiempo mencionado; esto en tanto que en cada ronda de monitoreo se ha venido recogiendo información más precisa, evidenciándose cada vez más la necesidad de dotación de mobiliario. Finalmente, se puede observar que con el tiempo se ha podido constatar que cada vez son menos las IE que cuentan con servicio de internet o con internet operativo, pasando entre abril y octubre de un 96% a 83% de IE con un servicio de internet apropiado. (Ver Tabla N° 21).

TABLA Nº 21. EVOLUCIÓN DE INDICADORES COMPARABLES A PARTIR DE LOS “REPORTES DE AVANCE JEC” DE LA COORDINACIÓN DE ANÁLISIS, MONITOREO Y EVALUACIÓN DE LA DES.

Componente	Pilar	Indicador	ABRIL, 2015	JUNIO, 2015	OCTUBRE, 2015	FEBRERO, 2016
Componente Pedagógico	Sesiones desde web	Publicación de programaciones, unidades y sesiones de aprendizaje	5.4 millones de descargas	8.7 millones de descargas	16,8 millones de descargas	
	Planificación curricular	Barrera: Planificación curricular deficiente (falta de manejo curricular docente / problemas con material pedagógico)	3%		73%	
	Generación de condiciones	IE con coordinadores pedagógicos seleccionados / completos	98%	96%		
		IE con coordinadores de tutoría seleccionados / completos	96%	99%		
		Fortaleza: Predisposición de los docentes	19%		53%	45%
	Gestión de contratación docente	Docentes nombrados y contratados adjudicados	50%	87%	99%	
		Plazas CAS suscritas	45%	93%	98%	
		Fortaleza: Incorporación de equipo administrativo	4%		34%	
		Fortaleza: Contratación y nombramiento adicional de personal	8%		31%	
		Docentes por bolsa de horas contratados		87%	100%	
	Gestión de alimentos	Reciben apoyo externo con gestión de alimentos / Cuenta con estrategias de solución gestionadas con apoyo externo	24%	11%		
		Barrera: Ausencia de un programa de alimentación	20%	49%	63%	64%
	Infraestructura: aulas funcionales, mobiliario, conectividad	Barrera: Infraestructura deficiente y/o inadecuada	7%		45%	
		Barrera: Problemas en la implementación de las aulas funcionales	6%		36%	44%
		Barrera: Mobiliario insuficiente y/o deficiente	8%	42%	51%	68%*
		IE con servicio de internet / % de IE con internet operativo	96%	93%	83%	85%
		Barrera: Falta o deficiencia en el servicio de internet	5%	43%	45%	78%**

Fuente: “Reportes de Avance JEC” de la Coordinación de Análisis, monitoreo y evaluación de la DES.

* Requiere reparación considerable + Sustitución / reparación total

** Insatisfecho + Muy insatisfecho con el servicio de internet en la IE

Respecto a la comparación realizada entre los indicadores de percepción de avance de diferentes temas por parte de los investigadores de campo de la evaluación y los del monitoreo que realiza el MINEDU se han encontrado por un lado indicadores con porcentajes bastante semejantes y por otro, porcentajes de indicadores más bien diferenciados. (Ver Tabla 26). Por un lado, se ha encontrado que tanto con la información del campo (94%) como con los reportes de avance JEC (Junio, 2015: 96%), coinciden que en prácticamente la totalidad de IE se han seleccionado y completado a los coordinadores pedagógicos. Igualmente, hay coincidencia de que un 99% de IE han seleccionado y completado la cuota de coordinadores de tutoría. En ese sentido, también se tiene que ambos (campo con 95% y reporte de Febrero de 2015 con 91%)

coinciden en que las IE han tenido un gran avance en la implementación del aula funcional para inglés. Igualmente coinciden en que el especialista de la DRE está capacitado en el modelo JEC en un rango de entre 74% (campo) y 70% (reportes). Finalmente se puede observar que para ambos (campo y reportes) las IE han implementado medianamente las aulas funcionales para matemática (46% campo, 41% monitoreo) y comunicación (46% campo, 41% monitoreo). Como se puede observar, en casi todos los casos la percepción de los investigadores de campo es más positiva que lo recogido con los reportes de avance JEC a partir del monitoreo.

Por otro lado, se han mostrado indicadores bastante diferenciados entre lo percibido durante el campo de la evaluación y los reportes JEC. Al ser tan pocas las IE de la muestra del campo cualitativo, el ejercicio comparativo no puede pensarse tan rigurosamente, pero vale la pena mostrar los resultados para poder reflexionar respecto a por qué se darían estas diferencias. Uno es el porcentaje de IE con horario partido por el tema de la alimentación; en tanto para el reporte de Febrero de 2016, las IE con esta característica representan el 27% del total, mientras que de las 13 IE de donde se recogió la información cuantitativa del campo, 77% funcionan con horario partido. Por otro lado, los investigadores de campo encontraron que se entregó el 100% de las laptops, mientras que el reporte para Febrero de 2016, refiere que sólo se ha entregado un 56%. Así mismo, la percepción de los investigadores de campo es que los docentes de tutoría han sido capacitados en Atención Tutorial Integral a un 42%, mientras que el reporte de octubre de 2015 refiere que sólo en un 12%. Finalmente, el reporte de febrero de 2016 refiere que 85% de los docentes usan las sesiones y fascículos publicados en el portal JEC, mientras que durante el campo se percibió que sólo 67% de docentes lo hacían. (Ver Tabla N° 22)

TABLA N° 22. COMPARACIÓN INFORMACIÓN DEL CAMPO CON LA DEL MONITOREO MINEDU

N°	Indicador	CAMPO GRADE	ABRIL, 2015	JUNIO, 2015	OCTUBRE, 2015	FEBRERO, 2016
1	Laptops entregadas	100%				56%
2	Coordinadores Pedagógicos seleccionados / completos	94%	98%	96%		
3	Coordinador de tutoría seleccionado / completos	99%	96%	99%		
4	IE con servicio de internet operativo	73%	96%	93%	83%	85%
5	IE con horario partido por el tema de la alimentación	77%			17%	27%
6	Docentes por bolsa de horas contratados	90%		87%	100%	
7	Docentes de tutoría capacitados en Atención Tutorial Integral / Docentes capacitados en tutoría, en primera convocatoria	42%			12%	
8	Especialista DRE capacitado en el modelo JEC	74%		70%		
9	Especialista UGEL capacitado en el modelo JEC	58%		75%		
10	Director de IE capacitado en el modelo JEC	72%		90%		
11	IE ha implementado aula funcional para matemática	46%				46%
12	IE ha implementado aula funcional para comunicación	46%				46%
13	IE ha implementado aula funcional para CTA	54%				52%
14	IE ha implementado aula funcional para inglés	95%				97%
15	Docentes de la IE usan las sesiones de aprendizaje publicados en el portal JEC	78%				92%
16	Docentes de la IE usan las sesiones y fascículos de tutoría publicados en el portal JEC	67%				85%

Respecto a la observación sobre aprendizajes, los datos más relevantes de esta Tabla N° 23 son los mencionados a continuación. Primero que 17 de 20 IE refieren que los docentes a cargo del coordinador pedagógico usan las sesiones de aprendizaje JEC. Segundo que en 15 de 20 IE el coordinador pedagógico realiza acompañamiento en aula a sus docentes a cargo por lo menos

1 vez cada 15 días. Tercero, que en 10 de 20 IE no se ha incorporado efectivamente estrategias para el reforzamiento pedagógico en las áreas priorizadas por iniciativa de los docentes en la mayoría de secciones. Luego tenemos que en todas las IE (19) el equipo directivo JEC está registrado y conoce la plataforma PERUEDUCA de JEC; aunque en sólo la mitad de IE (11 de 19) registren ingresar frecuentemente a la plataforma.

TABLA Nº 23. OBSERVACIÓN APRENDIZAJES

Pilar	Dimensión	Que se busca medir	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
Aprendizajes	Uso de materiales disponibles	Los coordinadores pedagógicos (CP) de la escuela utilizan los materiales pedagógicos correspondientes al modelo JEC: (I) orientaciones para la elaboración de horarios, (II) orientaciones para el CP, (III) pautas para programación anual, (iv) planificaciones de la unidad didáctica	1	11	8	20
		Los docentes a cargo de los coordinadores pedagógicos usan las sesiones de aprendizaje correspondientes al modelo JEC (respuesta por cada área curricular a cargo)	3	17	0	20
		Los docentes a cargo de los coordinadores pedagógicos usan las Rutas del Aprendizaje (respuesta por cada área curricular a cargo)	3	12	5	20
	Acompañamiento pedagógico docente	Se realiza acompañamiento pedagógico en aula / se brinda retroalimentación después del acompañamiento	2	15	3	20
	Reforzamiento pedagógico a estudiantes	Se han aplicado las pruebas diagnósticas (respuesta en las 3 áreas priorizadas: matemática, comunicaciones y CTA)	1	18	0	19
		Se ha incorporado efectivamente estrategias para el reforzamiento pedagógico en las áreas priorizadas (Mate, Comu, CTA) por iniciativa de los docentes	7	10	3	20
	Conocimiento y uso de recursos TIC	El "Equipo Directivo JEC" está registrado en la plataforma JEC (todos los coordinadores)	1	18	0	19
		El "Equipo Directivo JEC" conoce la plataforma PERUEDUCA (todos los coordinadores)	0	19	0	19
		Frecuencia de uso de ingreso del "Equipo Directivo JEC" a la Plataforma JEC	8	11	0	19

Fuente: elaboración propia

Respecto a la observación sobre docentes los datos más relevantes de esta Tabla Nº 24 son los mencionados a continuación. Primero que 14 de 20 IE refieren que las plazas con que cuenta la IE son suficientes para cumplir con el plan de estudios. Segundo que en las 20 IE los coordinadores pedagógicos y de tutoría tienen estudios concluidos en educación. Y tercero que en 11 de 20 IE no todos los docentes de la IE a cargo de las áreas de matemática, comunicación o CTA están especializados en dichas áreas.

TABLA Nº 24. OBSERVACIÓN DOCENTES

Pilar	Dimensión	Que se busca medir	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
Docentes	Disponibilidad de docentes en la IE	Cantidad suficiente de horas contratadas según el plan de estudios de la IE	6	14		20
		Asistencia de docentes	3	12	5	20
		Se realiza el pago adicional a los docentes nombrados	0	2	18	20

	Condiciones para ejercer el cargo	Se realiza el pago adicional a los docentes contratados	4	7	9	20
		El Coordinador Pedagógico y el Coordinador de Tutoría tienen estudios en docencia concluidos	0	20	0	20
		Los docentes enseñan en su área de especialidad (matemática, comunicación, CTA e inglés)	9	11	0	20

Fuente: elaboración propia

Respecto a la observación de la gestión, los datos más relevantes de esta Tabla N° 25 son los mencionados a continuación. Primero que 18 de 20 IE cuentan con una oficina para el director. Segundo que en 11 de 20 IE el coordinador regional se comunica con el director al menos una vez al mes y que en otras 7 IE el coordinador regional se comunica ocasionalmente o nunca con el director. Tercero que en 11 de las 20 IE, las reuniones colegiadas pedagógicas se realizan al menos una vez a la semana. En cuarto lugar que en 5 de las 20 IE aún no se ha implementado el aula funcional de matemática, comunicación ni CTA. Finalmente, se encontró que en 16 de las 14 IE se ha implementado al menos 1 estrategia para afrontar la gestión de los alimentos, aunque en otras 13 de estas 14 IE el director considera no haber solucionado el problema de la gestión de alimentos.

TABLA N° 25. OBSERVACIÓN GESTIÓN

Pilar	Dimensión	Que se busca medir	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
Gestión	Condiciones para ejercer el cargo de Director	El director cuenta con estudios concluidos en educación	1	19	0	20
		El director de la IE está en el cargo por designación	2	16	0	18
		El director de la IE no cuenta con carga lectiva	16	4		20
		El director ha ascendido en la escala magisterial	2	7	7	16
	El director cuenta con los recursos necesarios para realizar su gestión	La IE cuenta con una plaza de coordinación administrativa	3	17	0	20
		La IE cuenta con oficina para el director	2	18	0	20
		La oficina del director cuenta con acceso a internet	7	13		20
		Frecuencia de comunicación entre el Coordinador Regional y el director de la IE	7	11	2	20
	Actividades de tutoría y orientación educativa	La IE ha conformado el comité de tutoría	8	12	0	20
		Frecuencia de acompañamiento del Coordinador de Tutoría a la acción tutorial de los docentes tutores a su cargo	8	12		20
		Se ha realizado la escuela de padres en la IE	0	20	0	20
		La IE cuenta con Coordinador de Tutoría	0	20	0	20
	Planificación del año escolar basado en el modelo JEC	Frecuencia de reuniones colegiadas pedagógicas	2	7	11	20
		Elaboración del horario de uso de las aulas funcionales	4	16	0	20
		Implementación de las aulas funcionales	5	5	10	20
		Se han establecido las metas de aprendizajes de manera participativa	4	14	2	20
	Gestión de alimentos	La IE ha implementado estrategias para afrontar la Gestión de Alimentos	4	16	0	20
		El director de la IE considera haber solucionado la gestión de alimentos para el presente año	13	7	0	20

Fuente: elaboración propia

Hay que resaltar que para los funcionarios del MINEDU, el monitoreo y los reportes de avance son sumamente importantes porque procuran dar una imagen o “pantallazo” de lo que viene

sucediendo y avanzando la implementación de la JEC. Su principal importancia radica en que viene planteando una solución inteligente y pertinente a la falta de un sistema de información apropiado que vaya de abajo (las IE) hacia arriba (el MINEDU) y recoja información de interés para ayudar a la toma de decisiones y para informar interna y públicamente a través de reportes sobre los avances y dificultades que viene teniendo el modelo JEC. La información recogida a través de los coordinadores regionales y subregionales, puede demorar entre 1 y 2 meses para ser recopilada y sistematizada. Siendo valiosa porque puede ser usada para generar tendencias de la evolución de la implementación y solucionar casos puntuales que los coordinadores regionales van comunicando a los macro-coordinadores del MINEDU.

IX. SOSTENIBILIDAD

Una preocupación importante de la implementación de la JEC es su sostenibilidad en el tiempo. Si bien la continuidad política es siempre un riesgo, más aun dando cuenta que el primer año de la implementación de la JEC transcurre durante el último año de gobierno. Por ello, esta sección pretende analizar la sostenibilidad del modelo frente a cómo se viene implementando, esto es si hay apropiación del modelo por parte de la comunidad educativa involucrada o si hay percepción de mejora a futuro, entre otros.

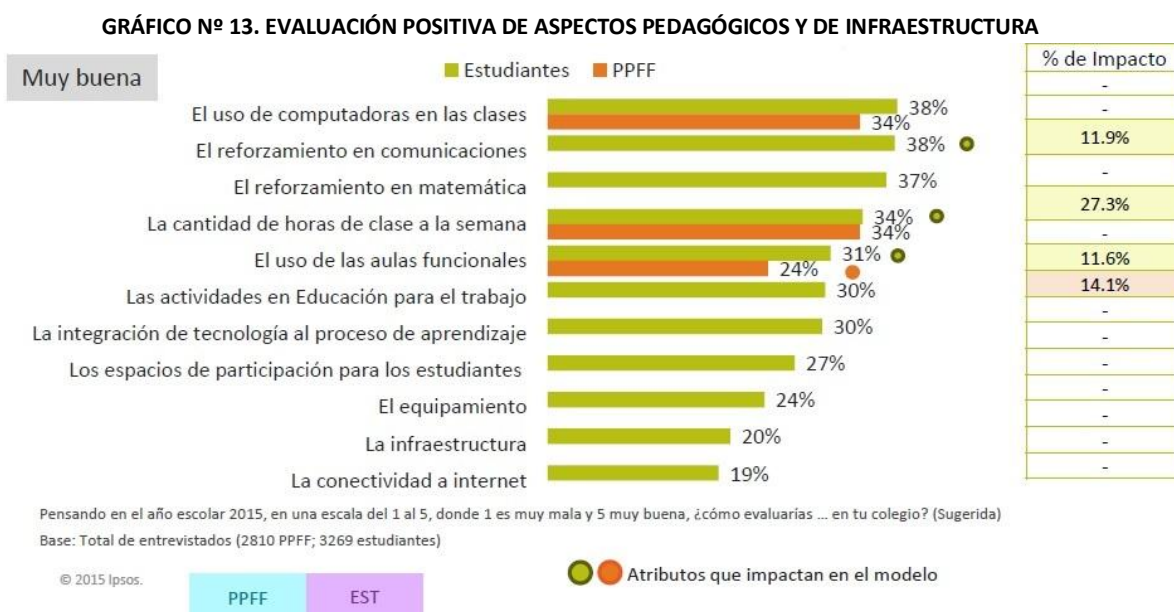
Para los funcionarios del MINEDU, la sostenibilidad del modelo está asegurada debido a 3 factores: el primero, por las características y magnitud del modelo; el segundo es la demanda que están teniendo los componentes que se implementan para las IE JEC por parte de los mismos miembros de las IE (director, docentes, estudiantes; no tanto padres de familia porque la mayoría aún no está muy enterado al respecto); y el tercero, es el costo político que tendría el retroceder en los avances que se han venido produciendo.

“Una vez que avanza es un poco difícil, tiene un costo político muy alto de retroceder entonces por ahí un poco yo creo que va a caminar.” (Entrevista 5)

Adicionalmente a los tres factores mencionados hay que tener en cuenta un elemento que los atraviesa y que es sumamente importante: la visibilidad de los componentes de la JEC para los miembros de la escuela, del sistema educativo y la sociedad civil para asegurar su aprobación y respaldo, y por tanto la sostenibilidad del modelo. Los componentes centrales por los que viene apostando este modelo son la reorganización de la escuela a través de una nueva estructura, una nueva forma de gestión y el acompañamiento permanente a los docentes; todo esto para asegurar su buen funcionamiento. Sin embargo, estos elementos no son tangibles y son más difíciles de sostener porque requieren de una respuesta positiva de parte los miembros de la escuela, sobretodo director y docentes, en el reajuste de sus rutinas y prácticas. Lo que sí es tangible para la población es la infraestructura, el mobiliario, el equipamiento y la dotación de material educativo. Por lo que es importante tener esto en cuenta para avanzar y encontrar el balance apropiado de implementación entre lo intangible y lo tangible para asegurar la sostenibilidad del modelo JEC.

“Al ciudadano no le importa tanto que haya una mejor organización, no es tan común. Pero si pones un aula ya es otra cosa, reposición de mobiliario se va a hacer dentro de la JEC, eso también es súper tangible.” (Entrevista 5)

En ese sentido, es interesante lo que nos puede mostrar un estudio realizado por encargo del MINEDU⁵², donde se evalúan las percepciones de estudiantes y padres de familia respecto a la implementación de JEC. Dentro del estudio se evalúan las percepciones de estos dos actores sobre los aspectos pedagógicos y de infraestructura de la JEC. Como se muestra en el Gráfico XXX, aproximadamente la tercera parte de los estudiantes de la muestra del estudio evalúan de manera positiva (“muy buena”) los aspectos tangibles (uso de computadoras en clases, cantidad de horas de clase a la semana, uso de aulas funcionales) e intangibles (reforzamiento en comunicación y matemática, actividades de EpT, espacios de participación para los estudiantes) que vienen cambiando con la implementación del modelo JEC.



Fuente: Ipsos Public Affairs, 2015.

Pese a ello, desde el propio MINEDU se reconoce que existen varios puntos críticos que deben tener en cuenta, atenderse y ser solucionados para asegurar la sostenibilidad del modelo. Dentro de estos puntos críticos se pueden identificar dos clases: unos de nivel micro y otros de nivel macro. Los de nivel micro son puntos críticos que se deben a dificultades internas del MINEDU; mientras que los de nivel macro se deben a factores geográficos, de población, de realidad local o de coyuntura política, que escapan a la sola toma de decisiones desde el MINEDU, sino que involucra a instituciones y factores externos a este.

Dentro de los puntos críticos a nivel micro, tenemos que el principal es la falta dotación de infraestructura. Otros puntos críticos son la falta de mobiliario, equipamiento y material

⁵² El campo del estudio fue realizado entre noviembre y diciembre de 2015, con una muestra de 3269 estudiantes de secundaria de 365 IE JEC y 2843 padres de familia de estudiantes de educación secundaria de 365 IIRR JEC. Con el siguiente nivel de inferencia: Ámbito (urbano y rural), estrato (Costa, Sierra, Selva y Lima Metropolitana) y grado (1ro a 5to de secundaria). Con un margen de error de +/-1.71 con un intervalo de confianza de 95% para los estudiantes y +/-1.83 con un intervalo de confianza de 95% para los padres de familia.

educativo, que sufren de serias deficiencias y enfrentan grandes demoras para hacer las mejoras programadas⁵³. Así también, inicialmente se presentaron problemas como la mala información o los dobles discursos desde diferentes direcciones del MINEDU hacia las UGEL como consecuencia de no tener una normativa adecuada aun a este modelo. Ejemplo de ello es el problema inicial que se tuvo con el sistema de información NEXUS del MINEDU, debido a la responsabilidad que se les iba a dar a las UGEL para manejar este sistema, pero que aún no estaba respaldado por la normativa s involucradas a JEC tenían conocimiento de dicha decisión.

Dentro de los puntos críticos a nivel macro, que tiene que ver además con la expansión del modelo a nivel nacional, tenemos en primer lugar la existencia de pequeñas IE urbanas⁵⁴, en segundo lugar, las IE rurales y en tercer lugar, la descentralización. Respecto al primer punto, una labor de la DES para los próximos meses será definir la planificación y la agrupación de las pequeñas IE urbanas para su consolidación y posible incorporación al modelo JEC, ya que conceptualmente el modelo JEC está pensado para grandes unidades escolares y las IE pequeñas urbanas tienen serias limitaciones para ampliar su infraestructura para acomodarse a los nuevos requerimientos del modelo JEC como ambientes para la dirección, los docentes, el comedor y las aulas funcionales por área curricular. Respecto al segundo punto, la DES ha planteado otro tipo de estrategia de intervención para las IE rurales, ya que el modelo JEC es predominantemente urbano. Dotando a las IE rurales con los mismos elementos pedagógicos y de soporte que a las urbanas, es decir de infraestructura (módulos), mobiliario, equipamiento y material educativo, así como nuevo personal y capacitación.

Respecto a la sostenibilidad en el marco de la descentralización, los funcionarios del MINEDU mencionan que tratan de depender lo menos posible de las instituciones desconcentradas a nivel regional (DRE) y local (UGEL), debido a las malas experiencias que tuvieron al encargarles responsabilidades vinculadas a la JEC. Así también, funcionarios del MINEDU mencionaron que inicialmente se tuvieron problemas con los procesos que tienen que ver con la JEC y que dependen de la UGEL, como la contratación de personal CAS para las IE JEC. Otros elementos recurrentes y problemáticos son la alta rotación de personal y la politización en algunas regiones en el marco de estos procesos.

El acompañamiento y monitoreo desplegado por el MINEDU sobre las UGEL, ha permitido que éstas vengan cumpliendo con sus roles de contratación de personal CAS para las IE.

⁵³ Para recoger estos puntos se aplicaron instrumentos de observación y se incorporaron preguntas en las entrevistas de directores y coordinadores, con el objetivo de dar soporte a lo observado, compaginándolo con la percepción de estos respecto de cómo influye la falta de dotación de infraestructura, mobiliario y equipamiento en la implementación de la JEC.

⁵⁴ Esto es con pocas secciones y un tamaño de la infraestructura reducido.

X. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La JEC implica la extensión de la jornada escolar en secundaria de 35 a 45 horas semanales y la reorganización de la escuela (incorporando nuevos actores y dando nuevas funciones a los antiguos) y la reestructuración de procesos pedagógicos, de gestión y del uso de los recursos para aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje en la escuela. Se tiene entonces como primera apreciación que no se trata de extender la jornada bajo la lógica de “más de lo mismo” sino que se busca reformar el modelo educativo de la secundaria. Se tiene entonces como primera apreciación que no se trata de extender la jornada bajo la lógica de “más de lo mismo” sino que se busca reformar el modelo educativo de la secundaria.

Por el lado de la implementación, se trata también de llevar a la escuela secundaria cambios en casi todos sus componentes. Como se verá a continuación, algunos de estos cambios se vienen logrando de manera bastante positiva, otros se vienen implementando de manera muy incipiente aun principalmente debido a lo nuevo y apresurado del proceso, y algunos otros enfrentan problemas que requieren además de maduración modificaciones. En todo caso, se considera que los logros son importantes y que el modelo está bastante aceptado por la mayoría de los actores involucrados.

Así, el balance general de la evaluación del primer año de la Jornada Escolar Completa es positivo, sin embargo, hay elementos del diseño y de implementación que son necesarios modificar y fortalecer. Hasta el momento, la JEC está logrando cambios en las escuelas, pero estos aún no son significativos. Dentro de la muestra de las escuelas visitadas, la mayor parte de sus miembros vienen siendo receptivos con las nuevas propuestas pedagógicas (énfasis en tutoría, por ejemplo), de gestión (bases democráticas en toma de decisiones, por ejemplo) y de soporte (capacitación, diplomado o acompañamiento, por ejemplo). Es decir que, desde el docente hasta el director, pasando por coordinadores y psicólogo, se tiene la intención de implementar los nuevos lineamientos, actividades y estrategias que plantea la JEC. Ello, a pesar de que la estrategia cambia algunos principios o elementos dentro de la escuela, como: la movilización de estudiantes y docentes de un aula a otra, la aplicación de sesiones de aprendizaje con un nuevo enfoque, el cumplimiento con la retroalimentación entre los docentes, el ajuste y armonización de criterios de enseñanza para mejorar las estrategias pedagógicas, entre otros importantes y que representan un primer paso para una real mejora del servicio de secundaria.

Sin embargo, estos cambios se enfrentan principalmente a dos tipos de dificultades. Un primer tipo que llamaremos elementales y otro que llamaremos complejas. Las primeras, comprendemos, se podrán ir resolviendo con el tiempo, mientras que las segundas dependen de cambios más estructurales. Respecto a las dificultades elementales, éstas tienen que ver con que los miembros de la escuela aún no han interiorizados las dinámicas que demanda la JEC, porque recién vienen adaptándose a ellas con las capacitaciones que vienen recibiendo. Así, por ejemplo, los directores vienen teniendo dificultades para delegar funciones o responsabilidades y los docentes para planificar sus clases. Igualmente, otra dificultad elemental es la gestión de la alimentación, la cual parece ser la que tiene más eco entre las dificultades de las escuelas con la implementación JEC, pero es la que viene solucionándose con diferentes estrategias locales. Estos problemas elementales, si bien pueden plantearse como más sencillos, no deben descuidarse y deben ser atendidos con rigurosidad.

Por otro lado, tenemos a las dificultades más complejas de resolver porque tienen que ver con factores más estructurales al sistema educativo. A estas dificultades debe dárseles prioridad, porque de su resolución dependerá mucho el éxito o fracaso que pueda tener la JEC. Entre estas dificultades tenemos principalmente, la articulación entre direcciones dentro del MINEDU para llevar adelante las políticas que se propone, como con el PRONIED e instancias sub-nacionales, como las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa (UGEL), lo cual genera un desfase que dificulta el avance de la JEC. Así también, las competencias de los directores y docentes no lograron las mejoras necesarias con solo con el soporte que brinda la JEC (capacitaciones y acompañamiento), sino que requieren de mayores cambios y reformas de la educación superior en educación, con políticas enfocadas en las instituciones superiores para que estas brinden servicios de calidad orientados al nuevo enfoque por competencia y la gestión de la escuela, y exijan mejores desempeños de los estudiantes de pregrado en educación. Adicionalmente, se requiere de cambios y reformas más profundas del componente pedagógico que incluya en particular el fortalecimiento de la capacitación y acompañamiento a los docentes y equipo directivo y del monitoreo y evaluación de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Componente Pedagógico: Avances, dificultades y recomendaciones

A partir de lo expuesto a lo largo del capítulo, podemos sintetizar los principales aspectos positivos y negativos del componente pedagógico en este proceso de implementación.

Avances en el Componente Pedagógico

Las **sesiones de aprendizaje** han sido una herramienta principalmente positiva para los docentes, pues les facilita la planificación de las clases y les brinda dinámicas y actividades útiles. Este es un aporte totalmente novedoso para el nivel de educación secundaria y con gran potencial. Sin embargo, un punto de mejora a tener en cuenta es que los docentes consideran que las sesiones son muy largas y no comprenden que son sesiones generales que ellos deben contextualizar (ellos esperan que ya vengan contextualizadas), creando confusión en el uso de las mismas. Es así que, si bien las sesiones de aprendizaje se vienen utilizando en su mayoría, en muchos casos estas se aplican de manera incompleta y sin realizar la contextualización respectiva. Su mejora podría tomar poco tiempo si la DES se preocupa de esto.

El reforzamiento pedagógico en relación a la prueba ECE, realizado por **los Asesores Técnicos Especializados (ATE)**, tuvo una importante aceptación por parte de la comunidad educativa, particularmente para varios docentes, quienes consideran esta una estrategia mejor y de mayor utilidad que las sesiones de aprendizaje, pues son instrumentos más concretos. Este reforzamiento también es un elemento novedoso dentro de la educación secundaria. Sin embargo, los docentes, padres de familia, e incluso los mismos ATEs, consideran que el reforzamiento no debería estar limitado a un grado ni a un examen censal; sino que debería ser una estrategia generalizada a todos los grados y secciones, y no un acompañamiento esporádico y puntual. Este cambio, de hacer permanente el reforzamiento durante todo el año escolar, podría ser sumamente productivo y pensamos no llevaría mucho tiempo si se genera un diseño apropiado de la estructura o estrategia de intervención. En el aspecto de **tutoría** se han encontrado muchas opiniones positivas frente a la mayor relevancia que se está dando al desarrollo integral del estudiante, principalmente con las tutorías grupales. De esta forma, tanto

docentes tutores como estudiantes ven la tutoría como un espacio útil y positivo, donde pueden trabajarse temas de interés para los adolescentes, de forma dinámica y en un ambiente de confianza; esto último muy valorado por los estudiantes. Aunque aún existan tutores que no se han adaptado a este nuevo enfoque de tutoría (por no tener el perfil necesario o por no interesarles los temas de la tutoría), son mayores los comentarios y casos en los que se ha dado un cambio positivo. Si bien muchas escuelas ya contaban o cuentan con esta estrategia de tutoría, la novedad viene con el reconocimiento salarial por las horas que invierte el docente en las tutorías, lo cual viene asegurando su ejercicio.

Se ha encontrado al **psicólogo** como un personaje valorado por la gran mayoría de actores de la comunidad educativa, esto debido a la naturaleza de su aporte a la convivencia escolar y al desarrollo personal y social de los estudiantes. Particularmente en contextos con poblaciones juveniles vulnerables, la presencia de un psicólogo viene respondiendo a la necesidad de docentes de poder lidiar con casos y situaciones que escapan sus posibilidades de respuesta. Asimismo, su presencia ha revitalizado la organización y frecuencia de la ‘escuela para padres’, y con ella una mayor presencia de los mismos en la escuela. La presencia de un psicólogo no es novedad para algunas empresas, pero su universalización parece estar teniendo un impacto sumamente interesante en las escuelas.

Dificultades en el Componente Pedagógico

Respecto al **enfoque por competencias**, encontramos que existe un importante grupo de docentes que no están familiarizados con éste, a pesar de que se viene impulsando desde la EBR para todas las IE. Esta situación genera disconformidad y crítica, pues no ven la utilidad del enfoque por competencias, o lo ven como algo que podrán realizar de manera incompleta porque no cuentan con los conocimientos y herramientas necesarias. Esto es principalmente complejo para los docentes sin capacitación previa al respecto, lo que en algunos casos los lleva a regresar al enfoque tradicional de educación por contenidos y de dictado. Es particularmente difícil para docentes mayores, quienes se formaron en una educación centrada en el docente, pasar a una metodología y enfoque centrado en el alumno. Pero es también difícil para los padres de familia ver al profesor asumir este tipo de rol, pues consideran que simplemente están disminuyendo su trabajo:

“El docente ya no sabe cómo darle su clase, simplemente ‘me haces este trabajo y tú lo tienes que desarrollar”, o sea para que está el docente si los alumnos van a resolver toda la clase” (Grupo Focal Madres, Tomaykichwa, Huánuco)

Por lo anterior, se tiene que el enfoque por competencia aún no produce los cambios esperados y es una dificultad más estructural, que podrían estar vinculados con la baja calidad docente, los bajos niveles de preparación que estos tienen, entre otros. La búsqueda de una solución requerirá de tiempo y de la implementación de una estrategia fina, poderosa y bien organizada que busque conseguir en los docentes que den el giro hacia este, pero la cual debe estar acompañada de otros cambios sustanciales dentro del sistema de educación, principalmente de preparación superior (universitaria o técnica) de los docentes para evitar que el Estado siga gastando recursos en capacitaciones permanente que no siempre dan los resultados esperados.

Otra dificultad manifestada por los docentes, padres de familia y estudiantes sobre el enfoque por competencias, tiene que ver con la falta de contenidos temáticos de las clases. Esto se ve principalmente influenciado por la percepción de que existe un desfase entre los contenidos del

enfoque por competencias y los contenidos que las universidades demandan a los estudiantes para ingresar. La carrera universitaria se presenta dentro del imaginario de los estudiantes y padres de familia como un ideal de éxito y progreso, por lo que no está bien visto dar clases con contenidos que no les servirán a los estudiantes para la universidad.

“Entrevistadora: ¿Y han notado algún cambio en cuanto al aprendizaje de sus hijos? ¿Ahora ven que sabe más de un curso?”

Madre 1: Yo sí he notado bastante en mi hijo. Por ejemplo, él cuando estaba en primaria llevaba matemática, pero no por las sub-áreas: geometría, trigonometría aparte y todo eso. Entonces llegan a la secundaria y siguen igual. Pero en cambio, ahora, he visto que en los problemas que ellos hacen tocan el tema y hacen problemas, entonces ellos razonan más. Les ayuda. Pero tengo una inquietud. ¿Lo que están enseñando ahora en matemática, todo a base de problemas, eso les valdrá a ellos para la universidad? Yo tengo un cuñado que es profesor de matemática y él me dijo que en la manera cómo están enseñando esto, no les va valer en la universidad.

Madre 2: Eso es verdad, porque mi hija está en 5to año. Imagínese, ya le falta 1 mes prácticamente para que salga. Y un día ella pidió apoyo (a un amigo) para tener refuerzo para matemática y el joven que le estaba enseñando le dijo "tú estás en la nube, no sabes absolutamente nada, esto no te va servir"... mi hija ya va terminar y yo tengo esa preocupación.” (Grupo Focal Madres, Tomaykichwa, Huánuco)

La planificación de las sesiones de clase y las nuevas formas de evaluación del aprendizaje de los alumnos, también vienen generando dificultades en los docentes por no estar familiarizados con estos procesos. En las entrevistas, estos afirman que anteriormente no se planificaban las sesiones (más allá de un plan anual, que podía ser vagamente programado), por lo que el nivel de planificación que se exige en la actualidad requiere un esfuerzo extra a lo acostumbrado, al igual que las nuevas formas de evaluación constante. Ante estas nuevas exigencias para los docentes, el rol de los coordinadores pedagógicos resulta muy importante. Este es un cuello de botella que podría solucionarse con el tiempo y con la práctica del ejercicio de esta planificación; sin embargo, actualmente el ejercicio de planificación viene siendo más de lo mismo ya que los docentes no están aplicándolo.

El reforzamiento pedagógico que deben proporcionar los docentes a los estudiantes, diferente al dado por los ATE a los estudiantes de 2do grado, es uno de los elementos que menos viene funcionando en el modelo JEC. A pesar de haberse cumplido en todos los casos las pruebas de diagnóstico al inicio del año, estas no fueron utilizadas en la mayoría de casos como base para organizar y planificar el reforzamiento, porque todos los estudiantes resultaron con un nivel sumamente bajo. Sin embargo, debemos tener en cuenta el desborde de funciones del coordinador, la larga extensión de las sesiones de aprendizaje y las dificultades de aprendizaje de los alumnos, que hacen más lento el avance regular de las unidades temáticas; todo esto deja muy poco tiempo para dedicar al reforzamiento. Incluso en los casos en que se han dado estrategias de reforzamiento, existe poca claridad en cómo plantearlo y realizarlo.

Este problema, debido principalmente a la falta de planificación y organización de un tiempo que por más que se haya ampliado, se debe ajustar las nuevas actividades, hace que las escuelas sigan cayendo en lugares comunes y por tanto el nuevo modelo finalmente no brinde nuevas herramientas a los docentes para trabajar con los estudiantes, sino que sea más de lo mismo.

Este hecho probablemente se resolverá cuando los docentes incorporen los nuevos hábitos de los exige la JEC y realicen los ejercicios más rápidamente; sin embargo, es importante que desde el MINEDU se ponga atención a que los docentes no vienen organizando bien su tiempo y este no les alcanza para realizar todas las actividades que dispone la JEC.

Se encontraron algunas **dificultades de los ATE para cumplir sus funciones y visitas** a las IE. Por un lado, diversos ATEs mencionaron el bajo nivel en formación pedagógica actualizada de los docentes con los que vienen trabajando, particularmente en zonas periféricas o alejadas de los centros urbanos. Como se mencionó líneas arriba, el bajo nivel de formación pedagógica de los docentes es un problema estructural, por lo que hay que pensarse en estrategias o políticas que vayan más allá de la capacitación y el acompañamiento. Adicionalmente, estos actores resaltaron las dificultades logísticas y salariales de su cargo, particularmente para aquellos que tienen rutas en zonas periféricas y alejadas, lo que genera incumplimientos de las labores de los ATE de llegar a las IE asignadas y de entrega del material comprometido con el reforzamiento que brindan. Esto último es un problema que podría resolverse con el tiempo, si se toma en cuenta la información geográfica y logística que los ATE han venido recogiendo durante el tiempo de cumplimiento de sus actividades, para que con ello se cree una base de datos.

Las **tutorías individuales** no vienen desarrollándose tan satisfactoriamente como las grupales. Principalmente por la falta inicial de claridad de parte de los docentes tutores sobre en qué consisten, así como por dificultades para organizar el tiempo que requiere hacer estas tutorías (son fuera del horario normal). Una vez más, encontramos que la organización del tiempo es una limitante para las actividades que tiene que desarrollar el docente tutor. Así también los Coordinadores de Tutoría y los docentes manifiestan falta de tiempo para cumplir con el acompañamiento y las sesiones inter-aprendizaje (trabajo colegiado).

Recomendaciones para el componente pedagógico del modelo JEC

- Sesiones de aprendizaje: Considerar la posibilidad de hacer más cortas o fáciles de implementar durante la hora de clase y enviar un mensaje claro respecto a su necesidad de contextualización por parte de los docentes.
- Reforzamiento pedagógico del ATE: Ampliar el acompañamiento pedagógico del ATE, acercándose a un trabajo durante todo el año y sin restringirse a la prueba ECE.
- Tutorías grupales: Fortalecer las capacidades de los docentes tutores que aún no incorporan y ponen en práctica el nuevo enfoque de tutoría que viene con JEC.
- Psicólogo: Teniendo en cuenta que la falta de tiempo y herramientas del coordinador de tutoría para cumplir sus funciones y que el psicólogo es el actor con mayor aceptación y valoración en la escuela, considerar que el coordinador de tutoría tenga perfil de psicólogo, asignándole un sueldo atractivo para asegurar la contratación de profesionales. Es decir, el psicólogo podría desempeñar funciones de coordinador de tutoría, reemplazando al psicólogo por un trabajador social en sí en la escuela para que cumpla su rol asignado con estudiantes, docentes y padres de familia. En todo caso, considerar la generación de estrategias que aseguren un trabajo más articulado entre el coordinador de tutoría y el psicólogo.

- Enfoque por competencia: Si bien este tema no es parte de la implementación JEC, lo afecta directamente. Por tanto, es urgente la capacitación, tanto para docentes JEC como no JEC en la comprensión y utilización del enfoque por competencia. Además, tener en cuenta la demanda de contenido útil para el estudiante en su proyección para la universidad.
- Planificación de las sesiones de clase: Sería muy provechoso para los docentes y también para los coordinadores acceder a capacitaciones en estos temas, principalmente en la metodología necesaria para su puesta en práctica.
- Reforzamiento pedagógico: Considerar la posibilidad de reorganizar el horario del coordinador pedagógico para que ya no tenga horas de clase y se dedique exclusivamente a las tareas de la coordinación pedagógica. Preparar una mejor estrategia de implementación del reforzamiento a cargo del docente (diferente del que da el ATE), considerando el horario escolar y conocimientos al respecto del docente.
- Reforzamiento pedagógico del ATE: Generar una estrategia diferenciada de reforzamiento, teniendo en cuenta el nivel de capacidad de los docentes y estudiantes. Afinar en la normativa los criterios respecto a la carga de IE para los ATE considerando las zonas con mayor dispersión geográfica y los costos para viáticos que ello significa.
- Tutorías individuales: Asegurar la generación de conocimientos y capacidades en este tema por parte de los coordinadores de tutoría y la transferencia de estos hacia los docentes. Tener en cuenta si dentro del horario de la escuela, el tiempo es el suficiente y adecuado para el desarrollo de las tutorías individuales.

Componente de Gestión: Avances, dificultades y recomendaciones

Avances en el Componente de Gestión

Los Coordinadores Regionales

Como se ha mencionado, un actor clave para el avance de la implementación del modelo de la JEC es el Coordinador y el Sub Coordinador Regional (CR). Durante las entrevistas con funcionarios del MINEDU, se resaltó la amplitud de roles que tiene este actor, los cuales están enmarcados en la gestión de la escuela respecto a: temas pedagógicos, gestión institucional, de TIC y de infraestructura (Ver Anexo 2). Un elemento fundamental de este actor es que permanecen en la región que se les asigna para visitar las IE a su cargo, lo que favorece la vigilancia permanente sobre su desarrollo. Sin embargo, genera desgaste y altos costos para poder llegar a cumplir con las visitas a las IE debido a que se trata de muchas IE por actor y que están en muchos casos muy dispersas.

El CR es además el principal instrumento de recolección o el levantamiento de información para el monitoreo que realiza el MINEDU. La labor del CR ha ido cambiando a lo largo del año 2015 de acuerdo a las etapas y las necesidades de implementación de la JEC, que no necesariamente se encuentran dentro de la normativa. Esta flexibilidad para desempeñar diferentes labores es esencial para los funcionarios del ministerio porque les permite contar con alguien de confianza

y capaz cercano a la escuela y los niveles intermedios del sistema (UGEL/DRE) para cumplir con operaciones y tareas imprevistas y necesarias. Esto último es clave debido a que el modelo no cuenta con una real y comprometida colaboración de las instancias descentralizadas.

Los Acompañantes de Gestión Educativa (AGE)

En la mayor parte de los casos visitados se ha encontrado que el AGE viene vienes cumpliendo sus funciones de manera apropiada y oportuna, principalmente a través de las visitas del diplomado y otras actividades como la organización de Círculos de Inter-Aprendizaje de la Gestión Escolar. Para casos donde las IE se encuentran más alejadas de la capital de la provincia, o donde hubo demoras de pago, se ha encontrado renuncias, descontento y retraso en el cumplimiento de sus funciones.

En general, la valoración de la labor que vienen desarrollando los AGE es positiva para los coordinadores, quienes perciben que, con el trabajo de liderazgo, la dotación de herramientas pedagógicas, el acompañamiento, las dinámicas de la IE (clases y trabajo colegiado, por ejemplo) han ido cambiando y mejorando e incorporando un enfoque más horizontal y participativo. Esto, a la vez, según refieren los mismos docentes, ha permitido que los coordinadores sepan cómo trabajar con los docentes para que se sientan más cómodos con su ingreso en el aula y la visita de otros actores como el director, los ATE o los propios AGE. Aunque, ello no resuelve uno de los principales problemas mencionados por los AGE, que es la pobre preparación de los docentes de las IE para implementar el modelo JEC.

Dificultades en el Componente de Gestión

Rol y gestión de las DRE y UGEL

Uno de los principales cuellos de botella percibidos desde el MINEDU para este componente es la falta de interés e involucramiento en temas de gestión por parte de la DRE y la UGEL. Aunque vienen cumpliendo las funciones requeridas, el proceso aún tiene muchos puntos para mejorar y esto tomará tiempo; en tanto es un problema estructural que no se viene atacando ni buscando resolver de manera integral y hay un desentendimiento o falta de articulación gubernamental entre el nivel central y los niveles sub-nacionales o intermedios dentro del sistema educativo peruano. Un elemento clave para sopesar esto ha sido la presencia de los CR, quienes han tenido como función el acompañar al personal de la DRE y la UGEL para que sepan cómo proceder en las tareas de gestión vinculadas a la JEC.

Otra respuesta bastante pertinente a la falta de capacidad de gestión de las UGEL ha sido el uso de los Compromisos de Desempeño (CdD) de la Unidad de Financiamiento por Desempeño (UFD) como herramienta para asegurar el logro de resultados esperados con la implementación de la JEC. Se han creado incentivos para orientar a las UGEL hacia una mejor gestión. Para el año 2015 se tuvieron tres compromisos vinculados a JEC: (i) contratación docente, (ii) cargar el cuadro de hora al NEXUS y (iii) designación de coordinadores pedagógicos y de tutoría (entre los docentes de las IE); mientras que para el 2016 se ha propuesto sean cuatro más: (i) la contratación de personal CAS, (ii) el cumplimiento de pagos de la JEC, (iii) la gestión de los alimentos y (iv) la seguridad de la escuela. Hay que aclarar que el bono que recibe la UGEL es

asignado para ser gastado en la misma institución, no está asignado a un personal en particular. Para el 2015 este bono no ha tenido impacto sobre todos los componentes de JEC, porque aún no abarca todas las dimensiones de la implementación del modelo.

Gestión de los alimentos

Uno de los temas más álgidos durante la implementación de la JEC el año 2015 ha sido la gestión de los alimentos. Esto ha provocado tensiones dentro de las IE, principalmente con los padres de familia. La gestión de los alimentos ha presentado dificultades de manera diferenciada entre IE, dependiendo de los factores contextuales, como la capacidad de agencia de los padres y el liderazgo del director, la distancia entre la escuela y las viviendas de los estudiantes, el grado de pobreza de las familias, la falta de infraestructura específica para la alimentación (comedor), la organización y la limpieza luego del almuerzo, o la percepción de que el Estado es quien debe asumir la gestión de la alimentación.

Gestión de espacios

A partir de la observación de campo, se tiene que el avance de la gestión de nuevos espacios, particularmente de las aulas funcionales, es mínimo. Si bien sabemos que la implementación de las aulas funcionales es progresiva, se ha encontrado que en la mayor parte de IE las únicas aulas funcionales que han sido implementadas son la de inglés y, en menor medida, las de CTA.

Si bien parece ser que en el diseño de la JEC la implementación de las aulas funcionales no tiene una vinculación directa con el tema de carencia de infraestructura, sino más bien lo tiene con los temas de organización y ambientación, dentro de las percepciones recogidas en las IE visitadas (padres, docentes y directores), se hace notar que una de las principales problemas que no han permitido que las aulas funcionales se implementen es la falta de infraestructura suficiente (ambientes disponibles). Como se mencionó, en la mayor parte de las IE se ha hecho el ejercicio de hacer un horario para implementación de las aulas funcionales, gracias a las orientaciones que ha dado el MINEDU en su portal web de perueduca.com. Sin embargo, no han dado el paso siguiente de poner en funcionamiento este horario por falta de ambientes.

Ese es un problema estructural al MINEDU. En primer lugar porque no supo prever que con la implementación de la JEC para un cambio de la organización y configuración de las escuelas con las aulas funcionales, sería necesario la construcción de ambientes o habitaciones nuevas en las escuelas, Y en segundo lugar, en tanto que los avances en la construcción de infraestructura se deben a la falta de coordinación/articulación entre las direcciones del ministerio y el Programa Nacional de Infraestructura Educativa (PRONIED), así como la falta de priorización de infraestructura de educación por parte de esta última instancia.

Otros problemas observados en un grupo de IE son: (i) la falta de presupuesto de la IE para el mantenimiento del mobiliario y la apropiada ambientación de aulas funcionales, (ii) la falta de iniciativa de docentes y coordinadores para ambientar las aulas con motivos y material académico correspondiente al área curricular del aula funcional y (iii) la falta de disciplina por parte de los estudiantes para trasladarse de un aula a otra en el tiempo pertinente. Todos ellos pueden ser problemas estructurales que escapan de las manos de la DES, pero son necesarios plantearlos para pensar en salidas y en la coordinación con las direcciones o áreas que sean responsables de la atención de estos temas (desde la estructura del presupuesto o limitaciones

de las escuelas para el gasto de su presupuesto, o incentivos a los docentes para que asuman el liderazgo del cambio dentro de sus propias aulas).

Gestión de los recursos humanos

La nueva composición de la escuela ha creado nuevos actores, uno de ellos es el coordinador de tutoría, quien tiene bajo su responsabilidad el trabajo con estudiantes, docentes y padres de familia. La gran dificultad con este actor es que la cantidad de coordinadores por escuela no aumenta directamente proporcional al tamaño de la IE, sino que para el 2015 era uno solo y para el 2016 dos coordinadores de tutoría para las IE con mayor número de secciones. Esto hace que este coordinador se encuentre permanentemente desbordado de tareas y, por tanto, no pueda llegar a cumplirlas cabalmente, teniendo que dedicar más tiempo del reconocido salarialmente para cumplirlas. Pese a ellos, muchos de los coordinadores de tutoría entrevistados, manifiestan que tratan de hacer lo posible por cumplir con sus funciones, apoyándose en el psicólogo, principalmente. El descontento encontrado en el trabajo de campo llama la atención por cuanto no coincide con lo reportado por el MINEDU con el “Monitoreo de las 1000 IE JEC. Ronda 2 – 2015”.

Un cuello de botella importante son las contrataciones del personal CAS vinculado al modelo JEC y el aumento de las horas para los docentes. Para lo primero, se tiene que en varias IE no ha sido fácil contratar a personal como coordinador administrativo, secretario, psicólogo, CIST, auxiliar, vigilante y personal de mantenimiento, debido a la falta de atractivo salarial o de personal con el perfil requerido. Respecto a los docentes, el aumento de las horas para ellos les imposibilita dedicarse a otras actividades complementarias que le significaban una entrada a su economía, y esto ha creado disconformidad. En ese sentido, otra de las principales tensiones y quejas de los miembros de la escuela, principalmente de coordinadores, docentes y directores, se encuentra vinculada a la relación entre la carga laboral que ahora tienen con JEC y el sueldo que vienen recibiendo. Esto tiene que ver con el aumento de la carga laboral y el reconocimiento salarial que viene percibiendo por las horas adicionales de trabajo; a decir de los docentes y coordinadores, el estipendio que reciben no compensa las exigencias que ahora tienen y el tiempo que deben invertir en la escuela. Esto hace pensar que con la JEC no se están produciendo cambios significativos en las condiciones laborales de los docentes, sino que se viene reproduciendo más de lo mismos, sin salarios atractivos a los docentes que los incentiven a quedarse más horas en la escuela cumpliendo nuevas funciones.

Los Acompañantes de Gestión Educativa (AGE): principales funciones

Se ha encontrado que no todos los AGE vienen trabajando en la misma línea, algunos tienen más claro que otros cuáles son sus funciones o roles y por tanto hay diferencias entre ellos respecto a qué temas les dan mayor énfasis. Así, por ejemplo, mientras que uno puede estar más enfocado en el desarrollo de los cuatro aspectos centrales de la gestión educativa (liderazgo, herramientas pedagógicas, acompañamiento y generación de instrumentos de gestión) otros se encuentran enfocados en el cumplimiento de la “Ruta de la implementación de los (8) compromisos de gestión”. Si se tiene en cuenta que los AGE están adscritos a diferentes universidades; entonces, la calidad de servicio y la priorización de temas de cada universidad pueden llegar a ser bastante diferentes entre sí e influir en el contenido del acompañamiento que dan los AGE a las IE.

Esta diferencia entre la calidad y servicio que brinda cada universidad puede deberse a la calidad misma de las universidades con las que se ha hecho convenio, siendo importante evaluar si son las más idóneas para seguir con esta labor o buscar otras opciones. En ese sentido, un problema para evaluar y fortalecer la labor de estas universidades, tiene que ver con la falta de presupuesto para la DIGC para la contratación de personal y presupuestar las evaluaciones o actividades que sean necesarias. Siendo este un problema presupuestario y estructural del MINEDU.

Roles y liderazgo pedagógico de los directores

También se encontró que el liderazgo pedagógico de los directores se da de manera diversa en las IE y esto cambia mucho el sistema de relaciones entre los miembros de la misma. Así, en los casos donde el director es un buen líder se ha encontrado que los miembros de la escuela aprecian las decisiones que él toma, sean estas tomadas de manera autónoma o participativa con los demás actores. Mientras que, en otras IE, los coordinadores y docentes reclaman más participación y presentan más resistencia a sus decisiones.

Sobre el desempeño de los directores se ha podido distinguir dos tipos según diferentes características o factores reunidos por este actor y la escuela. De un lado, están los directores que han asumido sin problemas la implementación de la JEC y de otro, están aquellos que vienen encontrando diversas dificultades para asumir el cargo de director en el marco de la JEC. Sin embargo, tanto en los primeros como en los segundos, se ha encontrado una característica general respecto al despliegue con la JEC: la dificultad para planificar y organizar de manera estructurada todos los elementos que compete a la JEC. Esto es sumamente entendible debido a la envergadura que tiene dicho modelo (considerando sus tres componentes y las complejidades que trae cada uno) y su carácter incipiente. Sin embargo, como ya se ha venido refiriendo, una presumible razón de las limitaciones de los directores para cumplir con lo requerido por la JEC (aunque no es el caso de todos) es la falta de confianza y capacidad organizativa y experiencia para designar funciones a los nuevos miembros de la escuela creados para darle soporte; estos son de forma más directa el coordinador administrativo y el secretario, y de forma más indirecta los coordinadores de tutoría y pedagógico, y los docentes.

Esta dificultad de la falta de confianza para designar roles a los miembros de la escuela y la capacidad organizativa es un problema estructural del propio sistema educativo, el cual no exige a los centros de educación superior que las carreras en educación incorporen cursos de liderazgo o gestión de la escuela. Si no se trabaja este tema con las direcciones pertinentes, tendremos que la implementación de la JEC será más de lo mismo.

Respecto al primer tipo de director, este tiene como principales características, el reconocer, y asumir el reto de la implementación del modelo JEC. Estos directores normalmente han recibido capacitación sobre la JEC y son sumamente activos, con nociones claras de liderazgo y gestión de la escuela y comprometidos con el cambio y la mejora de la IE. Otra característica fundamental y positiva en el desempeño del director, que es reconocida por los coordinadores y docentes de varias IE visitadas, es la práctica democrática para la toma de acuerdos y decisiones importantes para el devenir de la escuela. Esto se traduce en la búsqueda del involucramiento de los coordinadores y los docentes al momento de tratar de abordar o resolver un tema.

Respecto al segundo tipo de director, tienen como característica general el no haber recibido capacitación sobre la JEC, no han asumido un liderazgo de la escuela y no tienen el soporte de los coordinadores y docentes, por lo que presentan serias dificultades para implementar los elementos de la JEC. Por ejemplo, la falta de implementación de las aulas funcionales por desconocimiento de cómo se debe proceder (caso de directores no capacitados) o el incumplimiento del nuevo horario por parte de los docentes y coordinadores (caso de directores no líderes y que no gozan del reconocimiento de los docentes). Otra dificultad sentida para el caso de algunos pocos directores es ser nuevo en una escuela y tener que interactuar con docentes y coordinadores que se sienten dueños de ésta.

Es importante acotar que en algunos casos se encontró que el tema no era tanto la capacidad del director para designar funciones sino la falta de contratación de un coordinador administrativo y un secretario, o más grave aún, la contratación de un coordinador administrativo o secretario sin las capacidades necesarias para cumplir o recibir apropiadamente las funciones que le asigna el director. Para este último caso, por ejemplo, se tiene la experiencia de una escuela de San Martín, donde el coordinador administrativo por ser de una etnia local (awajún) presentó dificultades para comunicarse en castellano y eso tiene como consecuencia que no pueda desempeñarse adecuadamente en su cargo.

Recomendaciones para el componente de gestión del modelo JEC

- **Coordinadores Regionales:** Es importante fortalecer y mantener su rol porque es clave para la implementación y monitoreo de los avances que viene teniendo la JEC. Sin embargo, sería fundamental involucrar más a los niveles intermedios (DRE/UGEL) sobretodo en consideración a la sostenibilidad del modelo.
- **Acompañantes de Gestión Educativa:** Afinar en la normativa los criterios respecto a la carga de IE para los AGE considerando aquellas zonas con mayor dispersión geográfica y los costos para viáticos que implican. Prestar atención a las fechas de pago para que no haya retrasos.
- **Rol y gestión de la DRE y la UGEL:** Tener en cuenta la alta rotación dentro de estas instituciones, por tanto generar protocolos sobre funciones y acciones respecto a JEC y estar vigilantes de su conocimiento y aplicación. Estos protocolos deben acompañar capacitaciones o talleres informativos proporcionados al personal de la DRE y la UGEL. Trabajar la articulación y coordinación desde el MINEDU con estas instancias a través de plataformas de comunicación.
- **Gestión de alimentos:** Generar protocolos y estrategias para compartir responsabilidades y compromisos entre el Estado y los padres de familia, para que el primero se haga cargo de la construcción de la infraestructura y los segundos de la preparación de los alimentos, aunque en las entrevistas se percibió que los padres no parecen dispuestos a cumplir este rol.
- **Gestión del espacio:** Tener en cuenta que la gestión del espacio no se restringe a la ambientación de las aulas, sino también a la dotación de infraestructura para tener la cantidad de aulas funcionales suficientes. Impulsar y asegurar la implementación de las aulas funcionales además de las de inglés y CTA con un mensaje más contundente y que

vaya acompañado de manuales o protocolos de cómo deben implementarse, además del equipamiento y mobiliario respectivo.

- **Coordinador de tutoría:** Considerar la posibilidad de reorganizar el horario del coordinador de tutoría para que ya no tenga horas de clase y se dedique exclusivamente a las tareas de la coordinación de tutoría. Además, considerar la posibilidad de aumentar la cantidad de coordinadores de tutoría según el tamaño de la escuela. En todo caso, afinar la normativa respecto a las funciones que le corresponden.
- **Disciplina del personal de la escuela:** Sería interesante desarrollar capacidades dentro del equipo directivo que inviten y aseguren guardar el cumplimiento de la asistencia de los docentes y personal de la escuela.
- **Acompañantes de Gestión Educativa:** Determinar que las universidades a cargo de los AGE manejen criterios, temas, metodología y estrategias en común, que estén alineadas y sean de calidad. Pero también es central sean contextualizadas y tengan en cuenta la realidad geográfica, económica, social y cultural de sus regiones.
- **Roles y liderazgo pedagógico de los directores:** Es fundamental generar en los directores capacidades de planificación, pero incentivando el soporte de su equipo directivo, para programar las nuevas tareas que vienen con JEC. Impulsar y asegurar en los directores las capacidades para liderar la escuela con mayor confianza, con capacidad organizativa para saber designar funciones a los nuevos miembros de la IE creados para darle soporte. Impulsar un rol más protagónico del coordinador administrativo dentro del equipo directivo para que asuma labores y decisiones de la gestión de la IE y no se limite a labores como encargarse de la tramitología de documentos con la UGEL o DRE.

Componente de Soporte: Avances, dificultades y recomendaciones

Avances en el Componente de Soporte

A partir del análisis de la información recogida con el trabajo de campo cualitativo, pensamos que el principal avance con la implementación de la JEC es el despliegue de una serie de capacitaciones que buscan ser integrales y cambiar la dinámica tradicional de las IE. En esa línea, la capacitación más importante es el diplomado, enfocado en directores encargados y coordinadores. El diplomado ha contribuido significativamente al cumplimiento de los nuevos roles del director y coordinadores (pedagógicos, de tutoría y CIST) en el marco de la JEC, las cuales eran confusas al inicio de la implementación durante los primeros meses del 2015. Sin embargo, no ha contribuido mucho en el mejor entendimiento de la función y naturaleza de procesos como el monitoreo/acompañamiento pedagógico (distinto a cómo se realizaba antes); y en ese sentido, para aclarar la metodología y herramientas que deben utilizar para realizarlo. La capacitación para los docentes ha sido pensada desde el MINEDU a través de una estrategia “en cascada” de transmisión de conocimientos y temas desde el director y los coordinadores pedagógicos hacia los docentes. Esto quiere decir que los conocimientos impartidos al director y los coordinadores en los diplomados respecto al nuevo contenido, el nuevo enfoque y los cambios que trae el modelo JEC, dentro del campo pedagógico, deben ser transmitidos a los docentes en el día a día dentro de la escuela. Es decir, durante el acompañamiento en clase, el

trabajo colegiado o las reuniones de inter-aprendizaje semanales que deberían darse entre los coordinadores y los docentes.

La estrategia de transmisión de conocimiento “en cascada” del director y coordinadores a docentes ha sido esencial para el avance de la implementación de la JEC; no obstante, ha tenido algunas limitaciones para que el mensaje y el contenido de los temas lleguen como se esperaba desde el AGE, que imparte el diplomado, hasta los docentes. Entendiendo que los intermediarios de estos contenidos, es decir el director y los coordinadores, no estarían recibiendo ni brindando la información claramente o como se esperaría.

Del otro lado, tenemos el acompañamiento que se traduce en las visitas permanentes de parte de actores externos a la escuela que son itinerantes dentro de una región (como el ATE, AGE, Coordinador Regional) y el monitoreo por parte de actores internos (coordinadores y directores). Al inicio de la implementación JEC, en 2015, este acompañamiento generó cierta incomodidad entre los docentes. Sin embargo, actualmente, se ha avanzado en la comprensión de un nuevo modelo de educación que requiere ser acompañado y monitoreado. El único monitoreo para docentes (aunque esporádicos) han sido los de la UGEL, y según los docentes, este tenía un espíritu fiscalizador. Esto influyó en el imaginario y la reacción inicial de muchos docentes con la presencia de coordinadores JEC, creyendo vendrían con un espíritu de supervisión para “sancionarlos y perjudicarlos” (Entrevista a Docente, Pacasmayo, La Libertad).

Un soporte muy importante para la estrategia de capacitación es también el acompañamiento en gestión educativa del AGE, quienes son responsables de visitas periódicas a IE a su cargo y del desarrollo del diplomado.

Uno de los aspectos del acompañamiento que viene desarrollándose de manera positiva es el trabajo colegiado, tanto por la regularidad de su realización como por la respuesta positiva de parte de coordinadores y docentes. La institucionalización de este espacio permite un diálogo constante entre docentes del área, lo cual les permite facilitar la planificación y resolver situaciones específicas, así como mejorar las relaciones laborales entre colegas docentes.

En la mayoría de casos, las tensiones y resistencias al soporte proporcionado en el marco del modelo JEC se han venido resolviendo y valorando con el pasar de los meses gracias a un correcto tratamiento de las sesiones de acompañamiento y monitoreo de los coordinadores hacia los docentes, haciendo notar la utilidad de estas actividades.

Respecto a infraestructura, el tema más sensible es el del comedor. Sin embargo, un avance en esto ha sido tener a los coordinadores regionales empujando la organización y articulación de esfuerzos entre la comunidad educativa y las instancias de gobierno sub-nacional. El tema del comedor va más allá de la dotación de infraestructura apropiada y tiene que ver con el aspecto socioeconómico y geográfico de las localidades donde se ubican las IE, así como con las condiciones organizativas de la comunidad educativa. En ese sentido, en varios casos, los Coordinadores Regionales han sido un elemento clave, porque ellos han facilitado la organización de la comunidad educativa y su articulación con los niveles sub-nacionales de gobierno, con el objetivo de conseguir beneficios en la dotación de infraestructura.

Dificultades en el Componente de Soporte

Una primera dificultad importante tiene que ver con el diplomado. Este está dirigido a directores y coordinadores que ocupan el cargo durante un año y su continuidad en el mismo cargo es

incierto porque depende si desea continuar en este o si es elegido en asamblea para continuar. Esto genera el riesgo de perder de un año a otro (o de una gestión a otra) los conocimientos adquiridos por directores y coordinadores que asistieron al diplomado durante el 2015. Una dificultad para poder abarcar todo el espectro de directores y coordinadores que se quisiera es la falta de presupuesto para la DIGC, según refirió su responsable en una entrevista.

Para la realización del acompañamiento, observamos que los coordinadores pedagógicos y de tutoría presentan dificultades para su desarrollo por la falta de tiempo y organización. Esto debido a la sobrecarga de tareas que deben cumplir (monitoreo, acompañamiento, inter-aprendizaje, trabajo colegiado, organización de actividades); considerando insuficiente el tiempo que disponen y se le reconoce para realizarlas. Siendo aún más crítico el caso de los coordinadores de tutoría quienes tienen mayor cantidad de actores a su cargo entre estudiantes, padres y docentes (no sólo docentes de 1 área curricular).

Otra limitación es la imposibilidad de que los docentes contratados puedan participar de espacios de inter-aprendizaje y trabajo colegiado por que la norma no les reconoce pecuniariamente las horas que se deben invertir en estas actividades. Esto a diferencia de los docentes con plaza orgánica. Esto es una seria dificultad que hace que la implementación de la JEC no produzca cambios reales dentro de las escuelas, en tanto la población de docentes contratados es significativa.

Otra dificultad manifestada por los coordinadores pedagógicos y de tutoría es tener que compaginar su labor de coordinador con la de docente. Esto impide que el coordinador pueda hacer coincidir sus tiempos con la de los docentes para realizar el acompañamiento y monitoreo. Esto traba el buen desarrollo de diversos espacios de reunión que supone la nueva organización escolar con el modelo JEC. En esta línea, otro problema recurrente en diversas IE es la carga del docente tutor, el cual debe compaginar las horas de clase y las sesiones de tutoría; además de tener que asistir a sesiones del trabajo colegiado y de inter-aprendizaje.

En el tema de infraestructura, se tiene que la infraestructura con la que actualmente cuentan las IE no es la más idónea para la implementación del modelo JEC y solo para los casos de las IE ubicadas en Lima se han dotado de los módulos prefabricados. Siendo el tema de la infraestructura percibido por la comunidad educativa como uno de los más críticos en la implementación de la JEC. El mayor problema respecto a infraestructura es el comedor. El espacio más demandado en todas las IE es un comedor con el tamaño, las dimensiones y el mobiliario adecuado que permita a los estudiantes consumir sus alimentos. Esto último, se vio reflejado en una IE de Pucusana (Lima) donde se pensaba utilizar como comedores a los módulos prefabricados instalados que han sido dotados por el MINEDU para ser utilizados como sala de coordinadores o sala de uso múltiple.

Respecto a las aulas funcionales, se ha hallado diversos problemas durante su implementación. Inicialmente, un primer problema fue la confusión para estudiantes y docentes, para identificar el aula funcional a la que le correspondía ingresar. Un segundo problema ha sido la falta de comprensión de la lógica de la organización de las aulas funcionales, en el sentido de asignar un aula por una o dos áreas curriculares. El MINEDU no ha facilitado documentos que sirvan como modelo para la organización de las aulas funcionales. Un tercer problema ha sido la variedad de tamaños de las aulas dentro de una misma IE y la no correspondencia entre el número de carpetas y la cantidad de estudiantes que van permutando y pueden alcanzar en un aula. Un

cuarto problema es la falta de ambientación de las aulas funcionales (diferentes a la de inglés) con recursos didácticos y pedagógicos, según el área curricular. Si bien la implementación y ambientación de las aulas funcionales es un proceso progresivo, estas aún se encuentran desvestidas de material correspondiente para su ambientación. La única aula funcional que ha sido bien equipada y ambientada es la de inglés. Además de la falta ambientes, muchos de los espacios con los que se cuenta están en una situación sumamente precaria (y hasta inhabitable) o no cuentan con las dimensiones o condiciones pedagógicas mínimas (como ventilación, por ejemplo).

Otra debilidad de la implementación de la JEC este 2015 ha sido la distribución de “módulos prefabricados” como infraestructura complementaria para las IE. Según funcionarios del MINEDU, casi la totalidad de las 1000 IE JEC necesitan algún módulo prefabricado como aulas por reposición, sala de tópicos psicopedagógico, sala de uso múltiple (SUM) o sala de docentes. No todas las IE necesitan los cuatro tipos de salas, pero sí al menos una de ellas. Hasta agosto del 2015 no se habían distribuido ningún módulo prefabricado. Para inicios del año 2016, se tiene previsto instalar los módulos en las IE JEC Costa. Estos módulos no están generando un cambio en la dinámica de los miembros de la escuela, sino más bien crean suspicacias en tanto la infraestructura de los módulos no es sostenible en el tiempo porque tiende a desgastarse rápidamente, por tanto se teme que lo momentáneo se vuelva permanente y no se construya una infraestructura sólida, duradera y con los elementos pedagógicos apropiados que debería construirse en las escuelas.

La precaria situación del mobiliario es otro problema identificado en gran parte de las IE visitadas. Este mobiliario se encuentra deteriorado, desgastado y, para algunas IE hasta inservible. En esta línea, se ha encontrado que un problema surgido con la JEC es un mayor desgaste del mobiliario (carpetas y sillas) dentro de las aulas, como consecuencia de la nueva dinámica de las aulas funcionales. Esto es la falta de cuidado y mayor maltrato del mobiliario por la falta de apropiación de este por parte de los estudiantes ante su falta de pertenencia exclusiva a un aula durante todo el año. Este es un tema estructural, en tanto no se tiene claro si hay experiencias previas de una asignación del gasto público al sector educación que vaya dirigido a las escuelas para la compra y mantenimiento del mobiliario.

Respecto al equipamiento, en general para todas las regiones, se ha encontrado que todas las IE han recibido las laptops para las clases de inglés. Sin embargo, esta repartición no siempre ha sido proporcional a la población de estudiantes de las IE ni tampoco las IE cuentan con los espacios y el mobiliario apropiado para la adecuada implementación de las aulas funcionales de inglés. Respecto al laboratorio de cómputo (o sala de innovación) se ha encontrado una realidad bastante crítica, ya que ninguna escuela cuenta con computadoras apropiadas (la mayor parte antigua y en desuso) o en buen estado, ni docentes especialistas en ofimática, ni con el espacio y mobiliario adecuado para poder implementar las clases de EPT.

Finalmente, la mayor parte de IE cuenta con equipamiento tecnológico de proyectores, los cuales han sido entregados por el gobierno regional o han sido gestionadas por la propia institución. Si bien desde la JEC no se ha previsto la entrega de equipamiento tecnológico adicional, es importante mencionar que el equipamiento con el que cuentan las IE actualmente es sumamente insuficiente si se tiene en cuenta que las nuevas sesiones de aprendizaje de JEC proponen mucho más uso de material tecnológico para ser desarrolladas. Igualmente, una seria

dificultad para poner en práctica las sesiones de aprendizaje que propone JEC es la falta de internet adecuado en las IE para que los docentes o el CIST puedan descargarse material o videos que luego sean utilizados en clase. Un problema estructural para muchas localidades y escuelas es la falta de conectividad a las redes de internet, lo cual hace sumamente difícil el uso de la tecnología y las nuevas estrategias de acompañamiento y capacitación que trae la JEC.

Recomendaciones para el Componente de Soporte del modelo JEC

- **Diplomado:** Es fundamental darle continuidad a las capacitaciones durante un tiempo prudente hasta que el modelo JEC penetre y se asiente entre los miembros de las IE. Teniendo en cuenta que dentro de las IE hay mucha rotación de personal y que los cargos de coordinadores pedagógicos y de tutoría no serán ocupados por los mismos docentes de un año para otro; se hace más necesaria la capacitación permanente y anual del personal de las IE JEC, identificando qué nuevos directores y docentes ocupan el cargo de directores JEC y coordinador, respectivamente, para incluirlos en las capacitaciones y no volver a dar capacitación a docentes que ya la recibieron.
- **Acompañamiento:** Darle continuidad al acompañamiento, tanto de actores externos como internos a la escuela, resaltando que su finalidad es la mejora de las prácticas pedagógicas sin ánimos de perjudicar a los docentes. Así también, asegurar la presencia del AGE durante un tiempo prudente hasta que el modelo JEC penetre y se asiente entre los miembros de las IE.
- **Trabajo colegiado:** Institucionalizar el trabajo colegiado por los beneficios que genera para la escuela: facilita la planificación, resuelve situaciones específicas, mejora las relaciones laborales entre docentes y posibilita la transmisión de conocimientos.
- **Coordinadores pedagógicos y de tutoría:** Considerar la posibilidad de una dedicación exclusiva a las labores de soporte (acompañamiento y monitoreo) y el aumento a 40 horas semanales para poder cumplir con sus deberes o tareas oportunamente. Esto para asegurar la especialización y dedicación exclusiva al soporte de los docentes, así como asegurar la mejor planificación de su horario de trabajo, evitando se cruce su horario con la de los docentes.
- **Docentes contratados:** considerar la posibilidad de reconocimiento pecuniario por horas adicionales para que puedan participar de las actividades de soporte (acompañamiento y monitoreo).
- **Comedor:** Promover estrategias de transmisión de conocimiento y prácticas para que el director de la escuela asuma el rol que viene desempeñando el coordinador regional respecto a la organización de la comunidad educativa y su articulación con otras instancias con el objetivo de conseguir beneficios en la dotación de infraestructura. Considerar la posibilidad de diseñar planos diferentes tipos de comedores (según la región, el tamaño y los espacios disponibles de las IE) para que las IE gestionen su construcción con entidades de niveles de gobierno sub-nacionales o niveles intermedios del sistema educativo.
- **Aulas funcionales:** Generar protocolos o manuales que orienten a la IE en la implementación del modelo respecto a las aulas funcionales. Además, pensar en una estrategia mejor articulada entre el MINEDU y las IE, en coordinación con los niveles intermedios del sistema educativo, para asegurar la dotación de material apropiado para las aulas funcionales.

- Módulos prefabricados: Debe considerarse una estrategia de comunicación sobre la situación de la llegada de los módulos prefabricados, ya que esto ha generado altas expectativas dentro de la comunidad educativa.
- Mobiliario: Considerar la posibilidad de realizar un diagnóstico de la situación en que se encuentra el mobiliario por cada escuela JEC. Esto debe servir como insumo para un plan de reposición de mobiliario progresivo para aquellas IE que requieren con más urgencia la dotación de mobiliario.
- Equipamiento: Considerar que en varias de las IE los equipos de los laboratorios de cómputo para el curso de EPT-Ofimática presentan una situación bastante precaria, por lo que la implementación del curso tendría serias limitaciones.