

Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: implicancias y aportes de la psicología educacional ¹

Stephanie Vásquez

svasquezg@pucp.pe

Departamento de Psicología, Pontificia Universidad católica del Perú.
Grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD)

Susana Frisancho

sfrisan@pucp.edu.pe

Departamento de Psicología, Pontificia Universidad católica del Perú.
Grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD)

María Isabel La Rosa

mlarosa@pucp.edu.pe

Departamento de Psicología, Pontificia Universidad católica del Perú.
Grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD)

Recibido: 15-05-2018

Aprobado: 23-07-2019

-
1. Este trabajo está basado en la tesis de licenciatura de Stephanie Vásquez, realizada dentro del proyecto de investigación “Formación de acompañantes pedagógicos indígenas para escuelas EIB de la región Ucayali: Una investigación acción”, proyecto ganador del CAP 2016 y financiado por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Resumen

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo y tuvo como objetivo explorar las concepciones de un grupo de acompañantes pedagógicos indígenas (cuatro hombres y una mujer), pertenecientes al Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA) en escuelas bilingües interculturales de comunidades shipibo-konibo ubicadas en la región Ucayali, en el Perú. Su experiencia docente fluctuaba entre los 15 y 25 años de servicio. Como técnica de recolección de información, se realizó una entrevista cualitativa. Los resultados evidencian las concepciones que mantienen los acompañantes sobre el proceso de acompañamiento y la forma en que caracterizan al docente acompañado. Los participantes conciben el acompañamiento como un proceso directivo, evaluativo y basado en una relación asimétrica entre el acompañante y el docente. Su percepción se centra en las deficiencias del docente acompañado, entre las cuales destacan las carencias de la formación inicial, la falta de planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y una actitud negativa y de rechazo hacia el acompañante y hacia el proceso de acompañamiento. Estos resultados se discuten enfatizando el aporte que la psicología puede ofrecer para la mejora del proceso de acompañamiento docente, así como el rol de las estrategias psicopedagógicas para el éxito de las políticas públicas en la formación de acompañantes.

Palabras clave: concepciones, acompañamiento pedagógico, educación intercultural bilingüe, formación docente

Conceptions of educational support among teacher's trainers in the Ucayali region: implications and contributions of educational psychology

Abstract

This qualitative study reports the conceptions of a group of indigenous pedagogical mentors (four males and one female), who are part of the Educational Program "Logros de Aprendizaje" (PELA) and work at Shipibo-Konibo intercultural bilingual schools in native communities of the Ucayali region in Peru. These pedagogical mentors have taught for 15 to 25 years. Using qualitative interviews, the study collects mentors' conceptions about the mentoring process, and how they perceive and characterize the teachers they work with. Mentors conceive mentoring as a directive process, a process focused on assessment and based on an asymmetric relationship between them and the teachers. Their perceptions focus mainly on the shortcomings of teachers, highlighting the deficiencies of their initial training, and the lack of class preparation and planning. Mentors also point out that teachers show rejection towards them and towards the mentoring process. We discuss these results emphasizing the potential contribution of psychology to the mentoring process' improvement, as well as the role of psycho-pedagogical strategies to help achieve successful public policies for mentors' training.

Keywords: conceptions, educational support, intercultural bilingual education, teacher training

Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: implicancias y aportes de la psicología educacional

Introducción

El acompañamiento, también denominado asesoría o mentoría, es un proceso formativo y reflexivo mediante el cual un docente con mayor experiencia ayuda a otro a desarrollar sus conocimientos técnicos y sus estrategias para resolver problemas pedagógicos (Carpio y Guerra, 2008). De este modo, se ofrece soporte continuo para profesores que se inician en la docencia o que necesitan mejorar su práctica en el aula. El proceso de acompañamiento usualmente está a cargo de docentes que cuentan con mucha experiencia profesional y gran dominio pedagógico (Imbernon, 2007; Johnson, 2002; Murillo-Esteva et al., 2004; Walkington, 2005). Ello se debe a que el acompañante cumple funciones en la formación profesional y el desarrollo psicosocial del docente; lo ayuda a establecer apropiadamente objetivos y situaciones de aprendizaje y de gestión del aula; potencia sus competencias profesionales, su identidad, su sentido de autonomía y su efectividad como docente; e introduce a los profesores noveles en la cultura de la institución (Johnson, 2002; Walkington, 2005). Para cumplir estas funciones, los programas de acompañamiento suelen incorporar como elemento central el proceso de reflexión (Martínez Diloné y Gonzales Pons, 2010; Ovidio, 2004; Walkington, 2005).

En el Perú, el Ministerio de Educación (Minedu) asume la interculturalidad como un enfoque fundamental de la propia gestión y considera a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dirigida principalmente a los estudiantes de pueblos originarios, como una de las políticas prioritarias de equidad (Ministerio de Educación, 2016). Desde hace algunos años, existen en el Perú experiencias de acompañamiento pedagógico para profesores de EIB, las que se proponen como una estrategia nacional para mejorar la calidad de los aprendizajes. Estas experiencias buscan superar la visión del docente como un técnico o aplicador de metodologías, y potenciar su rol en el aprendizaje de los estudiantes (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2007; Díaz, Haapakorpi, Sarkijarvi-Martínez y Virtanen, 2015; Minedu, 2009; 2014; Moreno Izaguirre, 2006; Rodríguez Manrique, 2010). Así, se han elaborado documentos e implementado programas de mejora educativa que incorporan o sugieren incorporar el acompañamiento pedagógico. Entre algunos ejemplos, se encuentran el Proyecto Educativo Nacional (RS N° 001-2007-ED), el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad), el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente para docentes (Pronafcap), el Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR), el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA) de los estudiantes de educación básica regular y el Programa de Asistencia de

Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI). Las funciones de los acompañantes en estos programas son tanto administrativas como pedagógicas. Además de supervisar el envío de materiales a directores y docentes, coordinar la implementación del programa con los representantes de la Dirección Regional de Educación (DRE) y la Unidad de Gestión Educativa Local (Ugel), y realizar informes de trabajo, se espera que el acompañante reconozca las habilidades de los docentes para identificar lo que los estudiantes deben aprender, para evaluar su progreso, y para reconocer las estrategias pedagógicas que funcionan en el aula. Cuando se trata de escuelas interculturales-bilingües, se apunta también a que identifiquen la capacidad del docente para optimizar el uso de los recursos disponibles (Minedu, 2014a). Asimismo, se espera su competencia para incorporar y fortalecer conocimientos y prácticas de la cultura, y usar las lenguas originarias y el castellano en su planificación (Minedu, 2014a).

Existe un protocolo para unificar criterios y estandarizar los procedimientos para el desarrollo del acompañamiento pedagógico a docentes en servicio. Este protocolo, diseñado en el marco del PELA, permite que el acompañamiento se desarrolle de manera articulada con las demandas socioeducativas de cada región, y plantea las acciones que deben realizar los actores involucrados en la implementación del programa. Para ello, define el acompañamiento como

un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con el docente y el director para promover la reflexión sobre su práctica; es decir, para incentivar tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica como la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios. Esta reflexión debe servir para iniciar un proceso de transformación y mejora de la práctica pedagógica misma, de modo que se garantice el logro de aprendizajes desde una perspectiva integral. (Minedu, 2014a, p. 7)

El acompañamiento se centra en la escuela y plantea tres formas de intervención: la visita en aula; los microtalleres a cargo de los acompañantes; y los talleres de actualización docente, que tienen como propósito promover la autonomía progresiva del docente mediante el hábito de la reflexión continua antes y durante su propia práctica pedagógica (Minedu, 2014a).

Sin embargo, al tratarse de experiencias recientes para las que el país no cuenta con conocimiento acumulado, los programas de acompañamiento en el Perú no han estado libres de dificultades. Por ejemplo, Sánchez Moreno (2008) señala que la falta de claridad conceptual para el diseño y la implementación de programas educativos hace que se establezcan objetivos y métodos sobre los que el acompañante no está capacitado. Al carecer de un marco teórico y empírico para sustentar su rol, se ve forzado a improvisar. Esto genera el rechazo de los profesores, que perciben que los acompañantes tienen poca formación, no valoran su experiencia en la escuela intercultural-bilingüe y solo observan su

desempeño sin ofrecerles sugerencias (Zavala, 2007). Si bien está demostrado que mantener al mismo acompañante facilita la mejora del desempeño docente (Badia y Monereo 2004), en el Perú, la continuidad de los acompañantes en sus funciones es precaria (CNE, 2007). Como muchos de ellos nos han reportado, esta precariedad se relaciona con la falta de regularidad en el pago de las remuneraciones, la incertidumbre con respecto a la continuidad del contrato, los viáticos insuficientes para solventar los gastos de traslado y alimentación, así como el distanciamiento familiar por los viajes a comunidades muy alejadas del lugar de residencia, lo que disminuye su compromiso con el programa y con su rol (Zavala, 2007).

A pesar de ello, un estudio reciente (Rodríguez, Leyva y Hopkins, 2016) identificó que el acompañamiento tiene efectos positivos en el rendimiento escolar en el largo plazo en las áreas de matemática y comprensión lectora. Otros estudios (Díaz et al., 2015; Lozano Vallejo, 2000; Moromizato, 2011; Rolando, 2012; Saldívar Moreno, Micalco Méndez, Santos Baca y Ávila Naranjo, 2004; Trapnell y Neira, 2004; Zavala, 2007) plantean que el aporte del acompañamiento radica en la introducción de nuevas estrategias pedagógicas y metodológicas para la formación en servicio de los profesores, aun cuando existan limitaciones en las sesiones demostrativas y ausencia de compromisos explícitos de mejora.

La mirada psicológica del acompañamiento

En el Perú, los programas de acompañamiento no incorporan a profesionales de la psicología y están solo bajo la gestión de pedagogos. El aporte de la psicología es fundamental para el éxito de esta estrategia nacional cuyo objetivo es la optimización de los logros educativos de los estudiantes a través de la mejora de la práctica pedagógica de los docentes. Es importante señalar que, para lograr la mejora de la labor docente, el asesoramiento pedagógico incide en apoyar y facilitar el cambio brindando soporte pedagógico en la planificación de las sesiones de aprendizaje, el uso de materiales educativos para consolidar los contenidos y la selección de los criterios de evaluación (CNE, 2007; Ovidio, 2004).

El aporte del asesoramiento desde el campo de la psicología educacional implica dos aspectos complementarios cruciales. Por un lado, se enfoca en potenciar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes a través de la labor docente. Para el logro de lo anterior, se requiere que el acompañante sea capaz de utilizar estrategias de comunicación e interacción colaborativa, así como de propiciar y gestionar los procesos de autorreflexión por parte del docente, la identificación de sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la identificación de barreras y resistencias, y la manera en que

estas influyen en sus prácticas educativas, de modo que se pueda favorecer y potenciar su autonomía profesional en los procesos de cambio y mejora (Badia, 2012; Carretero y Pérez, 2001; Imbernon, 2007; Monereo y Badia, 2012; Monereo y Solé, 1999; Segovia, 2005; Solé, 1998). Por otro lado, el asesoramiento psicopedagógico, desde el modelo educacional constructivo, plantea que es fundamental considerar cada uno de los tres niveles de intervención. El primer nivel se relaciona con el proyecto educativo y el proyecto curricular (que exige el análisis de las concepciones docentes sobre, por ejemplo, la enseñanza y el aprendizaje); el segundo nivel refiere a la programación de las áreas curriculares; y el tercer nivel corresponde a la interacción educativa en el aula (actividades de enseñanza y aprendizaje) (Badia, 2012; Monereo, 1999). De esta manera, el asesoramiento psicopedagógico, además de considerar el quehacer docente dentro del aula, como lo hace el acompañamiento pedagógico, contempla la incidencia efectiva y articulada dentro de la institución educativa en su conjunto (Monereo y Solé, 1999; Solé, 1998).

En cualquier intervención pedagógica, se despliegan diversos procesos psicológicos vinculados a la práctica docente y al aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, si el docente mantiene una percepción de ineffectividad sobre su propia práctica, deja de considerarse agente de cambio y disminuye su interés, esfuerzo y compromiso con sus funciones y con la escuela (Goulart y Novaes, 2008). Asimismo, si el docente no está motivado para ejercer su rol, puede presentar un alto nivel de insatisfacción y estrés (Buzzetti, 2005; Goulart y Novaes, 2008; Halsey, 2005; Munsch y Boylan, 2008; Sharplin, 2002; Silva, Quintana, Jiménez y Rivera, 2005). En este tipo de situaciones, los docentes suelen mostrar prácticas pedagógicas rígidas, poca empatía e insensibilidad hacia las dificultades de los estudiantes (Cordes y Dougherty, 1993; Ortega y López, 2004). Los programas de acompañamiento deberían también ayudar al docente a enfrentar estas problemáticas.

En esta línea, se sabe que los proyectos de innovación y capacitación dirigidos a docentes no son exitosos cuando no identifican el modelo de enseñanza que maneja el docente (De Vicenzi, 2009; Feixas, 2010; Rodríguez de Moreno, 2002), para lo cual es necesario abordar sus concepciones. Autores como Thompson (1982) y Ponte (1994) entienden las concepciones como una estructura general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. Podrían considerarse “miniteorías” que condicionan la forma de abordar las tareas, y se encuentran conectadas con las actitudes, las expectativas y la comprensión que cada persona tiene acerca de su rol. Así, tal como plantean Moreno y Azcárate (2003), “las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva, y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (p. 267). A diferencia de las creencias, las concepciones son menos subjetivas y suelen referirse a contenidos que los docentes conocen de manera explícita (Contreras,

1998). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen un rol regulador y afectan la práctica pedagógica de los docentes. Por ejemplo, si bien muchos docentes declaran tener una aproximación constructivista a la educación, se conciben a sí mismos como los únicos poseedores del conocimiento y, así, sus prácticas responden a un modelo tradicional que no incorpora adecuadamente las necesidades ni las particularidades de los estudiantes (De Vicenzi, 2009; Feixas, 2010; Rodríguez de Moreno, 2002). En esta línea, estudios han encontrado que muchos acompañantes pedagógicos perciben que el diálogo que mantienen con los docentes muestra una interacción horizontal, y es colaborativo, democrático, y reflexivo. Sin embargo, al analizar la conversación entre acompañante y docente, se identifican comportamientos más prescriptivos y controladores; por ejemplo, es el acompañante quien inicia siempre la interacción, hace preguntas, ofrece ejemplos y señala al docente cómo debe actuar en la sesión de clase (Franke y Dahlgren, 1996; Orland-Barak y Klein, 2005; Vaisanen, 2002). Dado que en el Perú no se han realizado estudios acerca de los aspectos psicopedagógicos del acompañamiento, esta investigación se planteó como objetivo explorar las concepciones de los acompañantes pedagógicos de escuelas interculturales bilingües sobre el propio proceso de acompañamiento, sobre el desempeño de los docentes y sobre las dificultades para realizar un proceso de acompañamiento exitoso.

Metodología

Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por cinco acompañantes pedagógicos del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA). Estos acompañantes fueron una mujer y cuatro hombres del pueblo indígena shipibo-konibo, cuya experiencia docente variaba entre 15 y 25 años. Los shipibo-konibo habitan principalmente en la cuenca del río Ucayali y sus afluentes, aunque existen comunidades shipibo en otras zonas del país, incluida Lima. Pertenecen a la familia etnolingüística Pano y son el quinto mayor grupo indígena del Perú, con aproximadamente treinta mil miembros (Espinosa, 2017).

Debido a que en el año 2015 había muy pocos acompañantes pedagógicos en Ucayali y a que en el momento que debían recogerse los datos del estudio recién se iniciaba la convocatoria pública para la nueva plana de acompañantes, para la selección de los participantes, se optó por el muestreo por oportunidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Gracias a proyectos anteriores del grupo de investigación, se conocía a un acompañante pedagógico de la zona, quien facilitó el acceso a los participantes. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: formar parte de un programa de acompañamiento en escuelas interculturales bilingües de Ucayali, haber estado en dicho programa durante al menos un año, pertenecer al pueblo shipibo-konibo y participar de manera

voluntaria en el presente estudio. Además, el tamaño de la muestra quedó determinado al haber alcanzado el punto de saturación de la información en la quinta entrevista.

Para proteger la confidencialidad de los participantes, se les asignó un código de identificación a cada uno de ellos. Dicho código se formó con las siglas AP (acompañante pedagógico) y el número correlativo, según la secuencia en que fueron entrevistados (por ejemplo, AP1).

En la siguiente tabla, se describe la formación de los participantes:

Tabla 1. Formación de los acompañantes pedagógicos (AP) que participaron de este estudio

	Acompañantes pedagógicos (AP)				
	1	2	3	4	5*
Profesión	Docente				
Institución de formación	Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha				
Año de inicio de estudios	1993	1992	1993	1988	1993
Años para terminar la carrera	5	6	5	5	5
Años de servicio	15	22	15	25	17
Formación inicial	Básica Regular	EIB	Básica Regular	Básica Regular	Básica Regular
Nivel en el que se formó	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria
Formación como acompañante	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Universidad de formación como acompañante	Cayetano Heredia				No llevó diplomado
Modalidad y año en que se formó como acompañante	Diplomado (2013) 2da especialidad (2014-2015)				No llevó diplomado

* Además de su formación inicial en el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha, AP5 estudió 3 años más, desde el año 2001, en la Universidad Nacional Federico Villareal (UNFV) de Pucallpa para complementar su formación.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que AP1 y AP5 visitaban mensualmente a 8 docentes; AP2 y AP4, a 9 docentes; y AP3, a 10 docentes.

Técnicas de recolección de información

Se realizó una entrevista cualitativa, que se caracteriza por ser “flexible, dinámica, y constituye una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y entrevistado” (Vieytes, 2004, pp. 661). El objetivo es obtener la información contextualizada, desde los significados, perspectivas y definiciones del entrevistado, a partir del intercambio intencional.

Para esta investigación, se realizaron tres grupos de preguntas. El primero incluye la concepción de acompañamiento, la comprensión de sus fases, los términos claves y las metas del proceso. Un ejemplo de pregunta es “¿Qué es para usted el acompañamiento?”. El segundo grupo busca conocer las experiencias de éxito o fracaso más significativas para los acompañantes, y las causas que atribuye a dichas experiencias. Un ejemplo es el siguiente: “De las experiencias que usted ha tenido como acompañante, ¿recuerda alguna que haya sido exitosa? ¿Por qué la considera exitosa?”. El tercer conjunto de preguntas pide al participante que explique quién considera que tiene mayores responsabilidades para lograr un proceso de acompañamiento exitoso. Un ejemplo de pregunta es “Tanto el acompañante como el docente son importantes en el proceso, pero ¿quién cree que tiene más responsabilidad para que haya un buen proceso de acompañamiento?”.

Procedimiento

Una vez elaborada la guía de entrevista, esta se validó con dos jueces expertos, ambos con conocimiento y experiencia en los estudios sobre concepciones y creencias docentes, y en el campo del asesoramiento psicopedagógico. Seguidamente, se realizó una prueba piloto con un acompañante de Ucayali y dos de Lima para verificar la comprensión de las preguntas, determinar su duración y realizar ajustes posteriores. Luego, a través de un funcionario de la Dirección Regional de Educación de Ucayali (Dreu), se contactó al formador del PELA, quien ayudó a coordinar las entrevistas. Con todos los participantes, se llevó a cabo un protocolo de consentimiento informado que contemplaba las consideraciones éticas siguientes: presentación del objetivo, participación voluntaria y posibilidad de retiro sin consecuencias, confidencialidad de la información proporcionada, así como la devolución de los resultados del estudio. Las entrevistas se iniciaron con la pregunta “¿Qué es el acompañamiento para usted?”.

Para el análisis de la información, las entrevistas fueron transcritas y codificadas manualmente, y los contenidos organizados de acuerdo con los criterios de la guía de entrevista. En el análisis, que fue realizado por dos de las autoras de este artículo, se buscó identificar tanto aspectos comunes como particulares en el discurso de los entrevistados. Cuando hubo discrepancia al clasificar la información, esta fue discutida hasta llegar a un consenso. La información quedó organizada en las categorías siguientes: concepción de acompañamiento, su

propio rol como acompañantes, y las dificultades percibidas tanto en el propio proceso, como en relación con el docente acompañado.

Resultados y discusión

El acompañamiento que realizan los participantes es concebido como un proceso de una sola vía: el docente recibe información y es ayudado, pero aporta poco o nada a la construcción conjunta de conocimiento. Consideran poco probable que los docentes aprendan de forma autónoma y, por ello, llevan soluciones tipo “receta” —preparadas de antemano— para que las implementen. Señalan, por ejemplo, que “el acompañamiento es ayudar a los maestros en sus debilidades” (AP1) o que “el acompañamiento es un proceso que recibe el docente para fortalecer sus capacidades pedagógicas” (AP2).

Aunque es cierto que muchos docentes requieren soporte para llevar a cabo con éxito su labor, los acompañantes los perciben como personas sin agencia para proponer, construir, y apropiarse de conocimientos y estrategias pedagógicas. Esta concepción contradice no solo el marco conceptual que sustenta los procesos de acompañamiento (Montero, 2011), sino también los lineamientos encontrados en los protocolos de los propios acompañantes pedagógicos (Minedu, 2014a, 2014b). Dichos lineamientos señalan que la labor del acompañante es fomentar la autonomía del docente y apoyar la reflexión crítica continua sobre su propia acción. Al mismo tiempo, los acompañantes se enfocan en las limitaciones de la práctica docente, y no identifican las potencialidades o buenas prácticas que los docentes ya tienen, quejándose porque “no se centra en las capacidades y los indicadores que selecciona; no desarrolla como debe de ser” (AP1), o porque “el mismo docente no trabaja, no aplica, no domina los temas curriculares [...] le falta el dominio del uso de las rutas de aprendizaje, no domina las capacidades, las competencias [...]” (AP5).

Rosenthal y Rubin (1978) han explicado el modo en que las expectativas y las creencias que una persona tiene sobre otra influyen en el rendimiento de esta última. Se ha demostrado que el aprendizaje será más eficaz si los profesores tienen expectativas positivas sobre el desempeño de quien aprende (Rubie-Davies, 2010; Rubie-Davies, Hattie y Hamilton, 2006), debido a que estas los hacen diseñar mejores tareas académicas y comunicarse mejor (Brophy, 1979). Así, las expectativas que otros tienen sobre los docentes son determinantes para el mantenimiento de la autoconfianza y la autoeficacia (Woolfolk, 2006), lo que afecta el esfuerzo y la perseverancia en su práctica pedagógica, y las reacciones emocionales relacionadas con el estrés y la ansiedad (Reeve, 2003). Lamentablemente, los docentes suelen tener menores expectativas sobre quienes provienen de estratos socioeconómicos bajos, o de grupos étnicos minoritarios o marginados (Becerra, 2011, 2012; Becerra, Mansilla y Tapia, 2009; Becerra, Tapia; Barría y Orrego, 2009; Rubie-Davies, 2010).

Con respecto a la implementación del acompañamiento, los acompañantes perciben dificultades en el propio proceso, y también en relación con el docente

acompañado. En la Tabla 3, se presenta el primer grupo de dificultades; y, en la Tabla 4, el detalle de cada una de estas categorías, según fueron reportadas por cada participante.

Tabla 3. Dificultades percibidas por el acompañante en el proceso de acompañamiento

Categorías	Contenido
Condiciones de tiempo y carga laboral	Refiere al tiempo efectivo con el que cuenta el acompañante para realizar su labor de acompañamiento y a la carga laboral del docente (por ejemplo, estar en una escuela multigrado o el número de niños a los que debe atender en aula), lo que afecta las demandas y tareas que debe asumir el acompañante.
Dificultades de logística	Consiste en aquellos aspectos del proceso que soportan el trabajo de acompañamiento, y lo hacen más o menos eficaz (por ejemplo, dificultades de transporte para llegar a las comunidades, etc.).
Ausencia del docente	Alude a la inasistencia del docente acompañado que, por diversas razones, no está presente en el aula. Esto hace que el acompañante se vea imposibilitado de cumplir su función.
Poca formación del acompañante	Refiere a las dificultades que experimentan los acompañantes como resultado de la poca formación recibida para desempeñarse en un contexto educativo intercultural y bilingüe. Abarca, también, las dificultades de interacción personal para las que consideran no tener formación.
Percepción subjetiva de poca valoración de su función	Hace alusión al modo en que los acompañantes perciben el tipo de valoración de las autoridades de la región hacia ellos, hacia el trabajo de acompañamiento y hacia la educación intercultural bilingüe.
Rol de las autoridades	Se trata de la percepción del acompañante sobre las acciones que deben realizar las autoridades de la comunidad y el director de la escuela para garantizar que los niños realicen sus deberes escolares y que la escuela propicie las buenas relaciones entre los diversos actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.
Problemas de involucramiento de la familia	Hace referencia a la percepción del acompañante sobre la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza de sus hijos, y a las actitudes que presentan frente a la educación intercultural bilingüe.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Detalle de dificultades percibidas en relación con el proceso de acompañamiento, según acompañante

Categoría	Detalle de categoría	Acompañante Pedagógico				
		1	2	3	4	5
Condiciones de tiempo y carga laboral	1. Los acompañantes cuentan con poco tiempo para trabajar con los docentes.	X			X	X
	2. El número de niños para un solo docente es excesivo, lo que no permite alcanzar los objetivos de la sesión de aprendizaje.	X		X		
Dificultades de Logística	1. Hay peligro en el viaje a las comunidades, precariedad de las vías de transporte.	X			X	X
	2. Existe dificultad y demora en el traslado; el programa no cuenta con una movilidad propia.				X	X
	3. Se ha designado erróneamente al docente a una institución educativa.	X				
	4. No hay presupuesto para el programa de Acompañamiento Pedagógico del PELA en la región.	X				
Ausencia del acompañado	1. Hay inasistencia a la institución educativa de los docentes acompañados por viajes a la ciudad.				X	X
	2. No hay docentes acompañados en el aula, porque no hay un contrato oportuno.	X				X
Poca formación del acompañante	1. El acompañante no cuenta con formación para desempeñarse como tal en el contexto EIB.			X		X
	2. Existe dificultad del acompañante para asesorar a un docente de la misma edad.			X		X
Percepción subjetiva de poca valoración de su función	1. El acompañante percibe que su trabajo no es valorado por las autoridades de la región.	X				
	2. Las autoridades de la región están en contra de la EIB, por lo que colocan a docentes monolingües.				X	
	3. No hay interés de las autoridades por realizar acompañamiento en el nivel inicial.				X	
	4. Las autoridades no valoran la diversidad lingüística y cultural.				X	
Rol de las autoridades	1. Las autoridades de la comunidad no controlan a los niños fuera del horario escolar; los niños se encuentran pendientes de los realities de la televisión y no terminan sus labores escolares.	X	X			X
	2. El director no promueve un buen clima institucional dentro de la escuela; tiene celos del desempeño de otros docentes.					X

Categoría	Detalle de categoría	Acompañante Pedagógico				
		1	2	3	4	5
Problemas de involucramiento de la familia	1. Las familias están en contra de la Educación Bilingüe.	X				X
	2. Los padres no participan en el proceso de aprendizaje de sus hijos, porque realizan sus actividades cotidianas.		X			
	3. Los padres no invierten económicamente en la educación de sus hijos.		X			
	4. Los padres no pueden apoyar en las tareas de sus hijos, porque son analfabetos.			X		X
	5. Los padres no mandan a sus hijos a la escuela.				X	

Fuente: Elaboración propia.

En las tablas 5 y 6, se presentan las dificultades relacionadas con el docente acompañado.

Tabla 5
Dificultades percibidas por el acompañante en relación con el docente acompañado

Categoría	Contenido
Dificultad con el idioma	Hace referencia a la percepción de los acompañantes en relación con el limitado dominio del español que demuestran los docentes.
Pobre formación previa de los docentes	Incluye las dificultades que identifican con respecto a la limitada formación previa de los docentes, por ejemplo, en el dominio de las bases teóricas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el uso pertinente de estrategias pedagógicas y el dominio de los conocimientos culturales locales.
Bajo desempeño de los docentes	Se refiere a las dificultades relacionadas a las acciones concretas que el docente no realiza para la planificación y el desarrollo de la sesión de clase. Por ejemplo, no lee los materiales pedagógicos necesarios para la planificación y durante la clase no los usa.
Actitudes negativas de los docentes	Alude al rechazo que expresan los docentes frente al programa de acompañamiento.
Dificultades físicas y personales de los docentes	Apunta a las limitaciones físicas que presentan los docentes de mayor edad para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje y a los problemas personales de los docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Dificultades percibidas por el acompañante en relación con el docente acompañado

Categoría	Detalle de categoría	Acompañante Pedagógico				
		1	2	3	4	5
Dificultad con el idioma	1. Hay dificultad para interpretar palabras en español utilizadas en los documentos oficiales del Minedu.	X	X			
	2. El diseño curricular EIB se encuentra en español.	X				
Pobre formación previa de los docentes	1. La formación en las bases teóricas del proceso enseñanza- aprendizaje es pobre.		X		X	
	2. La formación para el diseño de una sesión de aprendizaje es pobre.	X		X		X
	3. La formación sobre el uso de estrategias pedagógicas es pobre.	X	X			
	4. La formación sobre los saberes culturales de las comunidades donde labora es pobre.			X	X	
Bajo desempeño de los docentes	1. El docente no lee los materiales pedagógicos enviados por el Minedu.		X			
	2. El docente enseña a través del método tradicional.		X	X	X	X
	3. El docente no planifica su sesión de aprendizaje.	X				X
	4. El docente no usa los materiales pedagógicos.					X
Actitudes negativas de los docentes	1. Los docentes rechazan el programa PELA.	X		X		
	2. Los docentes de mayor edad están preocupados por su jubilación; no quieren capacitarse o participar en el programa.			X	X	
	3. Los docentes pierden la confianza de la población.					X
Dificultades físicas y personales de los docentes	1. El docente tiene problemas personales que dificultan su desempeño.	X				
	2. Los docentes de mayor edad no rinden físicamente; no pueden realizar actividades dinámicas con los estudiantes.		X			
	3. Los docentes han perdido su identidad como shipibos; no participan de las costumbres y rompen su relación con la comunidad.			X		

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, en el caso de las *condiciones de tiempo y carga laboral*, los acompañantes perciben que cuentan con poco tiempo para realizar su trabajo con efectividad. Los lineamientos del PELA (Minedu, 2014a) señalan que el acompañante debe planificar una visita mensual al docente para realizar un diagnóstico de su práctica pedagógica. A partir de la segunda visita, puede quedarse hasta máximo dos días por mes para trabajar las necesidades identificadas. Los acompañantes lo consideran insuficiente, porque la constancia y compromiso del docente con su trabajo parece depender de su presencia: “Porque puede ser que se prepare el docente cuando el acompañante va, pero cuando no está regresa a la metodología tradicional” (AP4). En esa misma línea, otro acompañante afirma:

[...] cuando estamos en el taller ellos, dicen “sí vamos a trabajar”, pero cuando el docente regresa solo a la comunidad se cambia lo que hemos trabajado. Y eso hasta ahora no me explico por qué. De repente, la mala costumbre: el maestro tiene pereza. Eso es lo que siempre veo. (AP5)

La efectividad de un programa de acompañamiento radica, entre otros factores, en el tiempo real de trabajo para la planificación, la coordinación, la construcción de objetivos comunes, el seguimiento y el cumplimiento de compromisos, y el fortalecimiento del vínculo entre el acompañante y el docente (Badia, 2012; Smith y Ingersoll, 2004). Asimismo, para asegurar que quien aprende pueda reflexionar y procesar lo que está aprendiendo, es importante que el proceso se dosifique en varias sesiones en lugar de trabajarse en una sola (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan y Willingham, 2013). En función de ello, es necesaria la presencia del acompañante de manera constante e ininterrumpida para que se mantengan los nuevos aprendizajes y el cambio comportamental, que suelen ser frágiles y desaparecer cuando el facilitador no mantiene una presencia constante (Kohlberg, Power y Higgins, 1997). Puede concluirse, entonces, que el número de visitas al mes que contempla este programa resulta insuficiente, más aún cuando la complejidad de la carga laboral es alta para los docentes, puesto que se trata de aulas multigrado “repletitas de niños” (AP1). Diversas investigaciones (Ames, 2004; Boix y Bustos 2014; Bustos, 2010; Hunt, 2004; Salcedo, Mojica, Báez, Grajales y García, 2010; Santos, 2011; Uttech, 2001) han encontrado que la planificación curricular en aula multigrado es una de las tareas más difícil para el docente, quien no cuenta con suficiente apoyo por parte de las instancias locales y regionales, y ha sido formado para trabajar en aula monogrado. La complejidad es mayor, debido a que, como reportan los docentes de este estudio, no cuentan aún con los lineamientos regionales necesarios para la diversificación en el contexto intercultural bilingüe o, de contar con ellos, no han sido capacitados en su uso.

Además del desgaste que sufre el acompañante por la alta carga laboral, hay elementos externos que repercuten en su bienestar. Muchos reportan dificultades logísticas vinculadas con la falta de movilidad disponible para el

transporte y lo peligroso del trayecto a las escuelas, especialmente, cuando “no pasa bote” (AP5). Los dos comentarios presentados a continuación reflejan esta dificultad:

[...] el lugar [al] que me he ido el año pasado es bien dificultoso. He tenido que caminar una hora sola; incluso, me he encontrado con un cementerio. Tú vete, siendo mujer, a encontrarte con un cementerio; te quieres morir. Ve, pasa esa cocha inmensa, con un palito así que vas picando, picando, vaya que pises en falso. ¿Tú crees que no hay boas? Hay muchas cosas [...]. (AP1)

Mi zona de intervención es una zona muy lejana [en] que la movilidad no es constante. Tienes que esperar tres días para que haya ingreso; tienes que esperar los colectivos para llegar a ese lugar. Por ejemplo, planificando la intervención para el lunes, pero el lunes recién se está saliendo. Un retraso de un día. Son esas cosas que nos dificultan el proceso de acompañamiento. (AP4)

Si a esto se le añade que es frecuente la demora en la asignación de los recursos económicos para asegurar la continuidad del programa y la contratación oportuna de los acompañantes, se puede comprender que ellos experimentan mucho estrés durante el ejercicio de su función. Un acompañante relata:

Mira, por ejemplo, ahora no hay presupuesto en la región. Dicen que hay simplemente siete mil, que ni siquiera cubre a todos los acompañantes. O sea, prácticamente, nosotros estamos trabajando hasta fines de septiembre y ellos están buscando para que nos paguen y chau, como si no hubiese pasado nada. (AP1)

Investigaciones demuestran que la estabilidad laboral afecta el desempeño de los trabajadores, y predice la efectividad y el éxito de una organización (Faría, 1995; Pedraza, Amaya y Conde, 2010), además de repercutir en la tranquilidad, la salud, la motivación, el estado emocional y el compromiso laboral de la persona (Durán, 2010; Huicho, Canseco, Lema, Miranda y Lescano, 2012; Moreno-Jiménez, Ríos-Rodríguez, Canto-Ortiz, San Martín-García y Perles-Nova, 2010). Es importante recalcar que a ello se suma otro factor de frustración: la frecuente ausencia del docente en la escuela, como resultado de un proceso administrativo deficiente que demora los contratos, asigna plazas en comunidades a profesores que viven en la ciudad, y los obliga a viajar a la ciudad para realizar trámites.

En relación con las competencias docentes, los acompañantes piensan que su formación inicial ha sido limitada; que no tienen una adecuada formación teórica; que usan metodologías muy tradicionales que no propician

la participación activa y la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes; y que no dominan la planificación curricular, las rutas de aprendizaje ni el enfoque de competencias. Por ejemplo, indican:

Algunos maestros se han formado muy poco de bases teóricas, sobre el aprendizaje. ¿Qué dicen los estudiosos? Falta la base teórica [...]. Estas bases teóricas nos permiten fortalecer lo que estamos trabajando. Si no tienes esas bases teóricas, vas a hablar en vano, en vacío, sin tener en cuenta que es lo que dicen los investigadores. (AP2)

Como él dice, en la universidad, a él no le enseñaron a hacer una sesión; simplemente, a ellos ya le daban hecho. Será como un esquema para llenar, pero así. Y ahora él lo ve muy difícil. “¿Cómo se hace una sesión de aprendizaje?”. (AP1)

No contar con el currículo EIB en su lengua nativa dificulta aún más el desempeño de los docentes y hace que los propios acompañantes “sufran” la lectura de esos materiales (AP2). Reclaman así un diseño curricular “en el idioma para que los maestros puedan entender [...]” (AP1).

Muchos acompañantes deben lidiar con actitudes negativas de parte de docentes que muestran resistencia al cambio e, incluso, rechazo explícito al acompañamiento, debido a factores tales como ser compadres, haber estudiado juntos, ser de mayor edad, o tener rivalidades frente a la tarea que ejerce el acompañante y a los beneficios que imaginan que ese rol les da. A lo largo de las entrevistas, se puso en evidencia que los acompañantes no cuentan con formación para lidiar con estas situaciones y no se sienten seguros de sus capacidades. Por ejemplo, sostienen: “Es bien difícil acompañar a un docente que incluso tiene más edad, igual que tu edad. Es bien difícil la relación que debes llevar con él, la interacción en el conocimiento, en lo personal, en lo profesional; es bien difícil” (AP3). Otro acompañante indica: “Hay docentes que son reacios al cambio, a la aplicación de los nuevos enfoques. Quieren seguir aplicando la metodología tradicional” (AP4). Un tercer acompañante explica que la resistencia al cambio responde al momento de la carrera en que se encuentra el docente:

Porque es mayor, está pensando en jubilarse, que ya lo van a sacar. Esa es su preocupación, que está cansado. Eso es lo que dice: “yo ya estoy cansado, estoy viejo. Ya los jóvenes que vienen que mejoren, así como me ha enseñado el gringo, así enseño”. (AP3)

Otro participante, más bien, da cuenta de las críticas que reciben:

Si nosotros estamos en este acompañamiento no es porque alguien haya dicho que te conozco y pertenezca acá. Nosotros también concursamos;

hacemos mérito para poder estar aquí. Entonces, ellos a veces, los docentes, no pensaban eso; se ponían a hablar “ellos ganan por nosotros, por aquí que por allá”. Entonces, no querían. (AP1)

Cuando los docentes tienen muchos años en servicio pueden, en efecto, tener poca motivación para el cambio, lo que supone un reto muy grande para los acompañantes. La literatura señala que la efectividad de los programas de acompañamiento es significativa cuando se trabaja con docentes noveles (Carter y Francis, 2001; Franke y Dahlgren, 1996; Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson, 2009; Marable y Raimondi, 2007; Su, 1992). En el Perú, los docentes acompañados suelen tener varios años en su plaza y haber participado en programas similares, lo que, sumado a las pocas estrategias que los mismos acompañantes reportan tener para trabajar con este grupo de personas, explica parte del desánimo que han mostrado en esta investigación. Bandura (1997) ha señalado que los juicios que las personas realizan sobre sus propias capacidades para realizar una tarea les permiten ejercer control sobre sus acciones, comportamiento y pensamientos, lo que facilita o no alcanzar las metas propuestas. Esto recibe el nombre de autoeficacia. Cuando las personas consideran —como sucede en este caso con los acompañantes—, que no tienen la agencia suficiente para alcanzar ciertos resultados, su interés disminuirá y harán menos intentos por insistir en la tarea.

Finalmente, es importante mencionar que los acompañantes conciben su trabajo como muy poco valorado. Sostienen que

[Autoridades y especialistas] no valoran el trabajo que hacemos y hay muchas cosas que nos pasan, o sea vaya que en el camino nos pase algo, eso no ven ellos. Todas esas dificultades, peripecias, pasamos cuando nos vamos al acompañamiento [...]. Nosotros no somos valorados por la región. (AP1)

Muchas veces, encuentran discursos contrarios a la EIB, incluso, en los propios especialistas. Un acompañante reporta:

Ayer hubo una reunión con la autoridad regional, con el gobernador regional, un grupo de personas que están llevando el proceso de EIB en la región. Y han dicho que, para que haya calidad educativa, hay que desterrar ese EIB y hay que poner maestros monolingües en la escuela. Y ¿dónde están los derechos adquiridos nacionales e internacionales?, ¿dónde está el Ministerio de Cultura?... Las autoridades regionales piensan que la diversidad lingüística, cultural, es un atraso para el país. Eso sí se tiene en la mente ahora de muchos gobernantes, de líderes políticos, de educativos. No sé; no lo ven como una opción para desarrollar un país mejor, soberano y justo para vivir. (AP3)

Si bien se sabe que la carrera docente es en general muy poco valorada (Hernani-Limarino, 2005; Mizala y Ñopo, 2011, 2014; Saavedra, 2004), preocupa que los acompañantes perciban que las autoridades regionales y locales valoran poco su trabajo; prefieran adoptar una educación monolingüe; y que, al considerar que la EIB es un atraso, no reconozcan sus esfuerzos.

Conclusiones

Este estudio ha permitido identificar, de manera inicial, las concepciones que los acompañantes tienen respecto al proceso de acompañamiento. Dado que se trata de un estudio cualitativo, su finalidad no es realizar generalizaciones, sino lograr la comprensión del fenómeno de estudio. En ese sentido, da cuenta de la realidad de este grupo de participantes, que al momento del estudio se desempeñaban como acompañantes pedagógicos, y permite una cuidadosa aproximación tanto a sus concepciones como a las experiencias que han considerado significativas en el marco de la implementación del programa de acompañamiento en Ucayali.

En primer lugar, se debe destacar la discrepancia existente entre la implementación y la actuación de los acompañantes pedagógicos, y lo propuesto en los documentos y protocolos de acompañamiento que deberían respaldar su labor. Hay una distancia entre lo que estos protocolos plantean, y lo que los acompañantes piensan y hacen durante el proceso. Los resultados muestran que los acompañantes no han incorporado en su conceptualización que el acompañamiento constituye un espacio de construcción y reflexión conjunta que fomenta la autonomía del docente, tanto para identificar sus propias limitaciones como para trabajar sobre sus recursos y oportunidades de mejora.

En segundo lugar, es preciso resaltar que estos acompañantes no han construido una mirada compleja del docente que los ayude a tener mejores expectativas sobre ellos y su desempeño. En general, los acompañantes tienen una visión negativa de los docentes que requiere mejorar, pues tienden a poner el énfasis en sus limitaciones, descuidando la identificación de las buenas prácticas y potencialidades sobre las cuales pueden trabajar. Como se ha señalado, expectativas bajas repercuten en la autoconfianza y autoeficacia del docente acompañado, lo que a su vez tiene consecuencias en su nivel de esfuerzo y perseverancia. Sin embargo, la retroalimentación de los colegas facilita el cambio en los docentes, así como tener una actitud de desafío ante el proceso y las oportunidades de experimentar éxito. La literatura señala que los cambios en la subjetividad de los docentes no dependen de la edad ni de los años de servicio, pues, mediante procesos complejos y constantes, se puede lograr un cambio en las representaciones y supuestos que hacen sobre sí mismos y su entorno (Castro y Cárcamo, 2012; Castro, Krause y Frisancho, 2015). Un elemento obstaculizador es el miedo al cambio o el sentirse incapaz de realizar las transformaciones (Castro, Krause y Frisancho, 2015). Si no se incorpora la perspectiva psicopedagógica, no se enfrenta dicho obstáculo, puesto que el acompañante se

estaría centrando solo en aspectos pedagógicos y no en los procesos subjetivos que pueden dificultar —y mucho— su labor.

Lamentablemente, la capacitación ofrecida a los acompañantes para prepararlos para su rol resulta limitada. Esta suele ser de corta duración y tener una racionalidad técnica, se centra en la presentación del programa y exige prontitud para intervenir en el campo sin un marco conceptual sólido que respalde la intervención. En este contexto, no es posible trabajar las creencias, las concepciones y las expectativas de los acompañantes, ni las estrategias pedagógicas y de interacción que podrían ayudarlos a fortalecer su sentido de autoeficacia. Así, se descuidan aspectos psicológicos claves de la formación de acompañantes, que son importantes para propiciar el cambio y la mejora en la práctica pedagógica, lo que constituye una barrera para un proceso de acompañamiento eficaz. En este sentido, se recomienda adoptar un marco interdisciplinario para el diseño e implementación de los programas de acompañamiento, incorporando, además de lo estrictamente pedagógico, una mirada psicológica y psicopedagógica propia de la psicología educativa, que permita pasar del conocimiento declarativo al procedimental y estratégico. Esto no se logra con una formación expositiva y unidireccional, sino que requiere de espacios personalizados de reflexión que acompañen de manera continua y a largo plazo a cada acompañante.

Por último, si bien por la naturaleza psicológica de este estudio este no tuvo el objetivo de analizar con detalle el contexto sociocultural de los acompañantes, durante las entrevistas, surgió información interesante sobre algunas de las características de este. Dicha información podría dar pie a una investigación futura que permita identificar con mayor precisión posibles relaciones entre las características identificadas y su rol en el ejercicio del acompañamiento.

Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: Ministerio de Educación del Perú / GTZ Proeduca. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39724196_Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desafios_y_posibilidades
- Badia, A. (Coord.) (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61778/88562>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Macmillan.
- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile. *Revista de educación*, (1), 163-181. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735737yorden=316575yinfo=link>
- Becerra, S. (2012). Educación en contextos de pobreza: Visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. *Educere*, 16(53), 137-146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/356/35623538014/>
- Becerra, S., Mansilla, J., y Tapia, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: un factor de riesgo para los contextos escolares vulnerables. *Investigación en Educación*, 9, 45-49.
- Becerra, S., Tapia, C., Barría, C., y Orrego, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: Una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 165-179.
- Boix Tomàs, R., y Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662851/RIEE_7_3_4.pdf?sequence=1
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 733.
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: Heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378.
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile* (memoria para optar por

- el título de Psicología). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106469>
- Carpio, A. y Guerra, L. (2008). Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2(1), 1-10.
- Castro, P. y Cárcamo, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 16(1), 17-42. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_artextypid=S1852-73102012000100001
- Castro, P. J., Krause, M., y Frisancho, S. (2015). Teoría del cambio subjetivo: Aportes desde un estudio cualitativo con profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 363-379. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v24n2/v24n2a09.pdf>
- Carter, M., y Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249-262. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.197.6179yrep=rep1ytype=pdf>
- Carretero Torres, R. y Pérez Cabaní, M. (2001). *Asesoramiento psicopedagógico a los docentes para el diseño, implementación y evaluación de un programa de tutorías en la universidad*. Girona: Universidad de Girona. Recuperado de http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docmanytask=doc_viewygid=545yItemid=8
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Programa de acompañamiento pedagógico para mejorar el aprendizaje en las instituciones educativas de áreas rurales. Cuaderno N°8*. Lima. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/index.php/Publicaciones/publicaciones.html>
- Contreras, L. C. (1998). *Resolución de problemas: Un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula* (tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Cordes, C. y Dougherty, T. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/258593?seq=1#page_scan_tab_contents
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/sabana/index.php/eye/article/viewArticle/1487>
- Díaz, C., Haapakorpi, A., Särkijärvi-Martinez, A., y Virtanen, P. (Eds.) (2015). *La universidad en la formación de formadores de acompañantes pedagógicos para la innovación en el aula*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Educación-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. Recuperado de <http://marker.to/XVMEI9>
- Durán, M. M. (2010). Bienestar psicológico: el estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista Nacional de Administración*, 1(1), 71-84. Recuperado de <http://201.196.149.98/revistas/index.php/rna/article/download/285/146>
- Espinosa, O. (2017). *Los pueblos shipibo-konibo, kakataibo e isconahua*. Serie Nuestros Pueblos Indígenas N° 3. Lima: Ministerio de Cultura.
- Faria, F. (1995). *Desarrollo organizacional enfoque integral*. Ciudad de México: Noriega Editores.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16(2), 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Franke, A., y Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X96000042>
- Goulart, E., y Novaes, M. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo* 13(4), 847-857. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000400023yscript=sci_arttext
- Halsey, J. (2005). Rural teacher education forum mapping of pre-service country teaching programs. Presentado en *21st National Conference of the Society for the Provision of Education in Rural Australia*, 1-3 de octubre, Darwin, Northern Territory.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hernani-Limarino, W. (2005). Are teachers well paid in Latin America and the Caribbean? *Incentives to Improve Teaching*, 63-102. Recuperado de https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/documentos/Incentive_improve_teaching_BM.pdf#page=81
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216. Recuperado de <http://happenings.hanshelgesen.sd62.bc.ca/wp-content/blogs.dir/92/files/2014/10/mentoring-beg-teachers-journal.pdf>
- Huicho, L., Canseco, F. D., Lema, C., Miranda, J. J., y Lescano, A. G. (2012). Incentivos para atraer y retener personal de salud de zonas rurales del Perú:

- Un estudio cualitativo. *Cadernos de Saude Publica*, 28(4), 729. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4074081/>
- Hunt, B. C. (2004). La educación primaria peruana: Aún necesita mejorarse. En P. Arregui (Ed.), *Es posible mejorar la educación peruana. Evidencias y Posibilidades* (pp. 13-66). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/peru/grade/arregui/art1.pdf>
- Imbernon, F. (2007). *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Madrid: Graó.
- Johnson, W. B. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional psychology: Research and practice*, 33(1), 88. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/pro/33/1/88/>
- Kohlberg, L., Power, F. C., y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Lozano Vallejo, R. (2000). *Análisis de la problemática de la educación bilingüe en la amazonía peruana*. Cusco: Defensoría del Pueblo.
- Marable, M. A., y Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring y Tutoring*, 15(1), 25-37. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611260601037355>
- Martínez Diloné, H. y Gonzales Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 33(3), 521-541. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Ministerio de Educación (2009). *Informe final. Presupuesto público evaluado: Programa nacional de Formación y capacitación Permanente*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2014a). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. Vol. 1. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/Protocolodelacompanantepedagogico.pdf>
- Ministerio de Educación (2014b). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. Vol. 3. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/ProtocolodeintervencionseguneltipodeinstitucioneducativatipoIVtipoV.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/PLAN%20EIB.pdf>
- Mizala, A., y Ñopo, H. (2011). *Teachers' salaries in Latin America: How much are they (under or over) paid?* IZA Discussion Paper N° 5947. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/7021322.pdf>
- _____. (2014). Measuring the relative pay of Latin American schoolteachers at the turn of the 20th century. *Peruvian Economic Association*.

- Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Alejandra_Mizala/publication/254929114_Evolution_of_Teachers'_Salaries_in_Latin_America_at_the_Turn_of_the_20th_Century_How_Much_are_They_\(Under_or_Over\)_Paid/links/5449b2d20cf2f6388084d14d.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alejandra_Mizala/publication/254929114_Evolution_of_Teachers'_Salaries_in_Latin_America_at_the_Turn_of_the_20th_Century_How_Much_are_They_(Under_or_Over)_Paid/links/5449b2d20cf2f6388084d14d.pdf)
- Monereo, C. (1999). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En J. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Monereo, C. y Badía, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: Enseñanza basada en resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica*, 75-99. Recuperado de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/745/826>
- Monereo, C. y Solé, I. (Coords.) (1999). *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza editorial.
- Montero, C. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: Consejo Nacional de Educación, CECOSAMI. Recuperado de http://bibliotk.iep.org.pe/bib_img/30412-8-1.pdf
- Moreno Izaguirre, G. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes. Aportes a la política*. Lima: Ministerio de Educación / GTZ Proeduca. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/capacitacion_formacion_en_servicio_docentes_peru.pdf
- Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21, 265-280. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/1604/>
- Moreno-Jiménez, M., Ríos-Rodríguez, M., Canto-Ortiz, J., San Martín-García, J., y Perles-Nova, F. (2010). Satisfacción laboral y Burnout en trabajos poco cualificados: diferencias entre sexos en población inmigrante. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(3), 255-265. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1576-59622010000300008
- Moromizato, R. (2011). *Niños de la Amazonía. Una experiencia de trabajo conjunto por una mejor educación para los niños y las niñas asháninkas de la selva central del Perú*. Lima: PUCP. Recuperado de revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/2491/2443
- Munsch, T. y Boylan, R. (2008). Can a week make a difference? Changing perceptions about teaching and living in rural Alaska. *Rural Educator*, 29(2), 14-23. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ869289>

- Murillo-Esteba, P., Ruiz, C. M., González, E. H., Moreno, M. S., Acevedo, J. M. R., Altopiedi, M., y Torres-Gordillo, J. J. (2004). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 6, 97-116. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1987160>
- Orland-Barak, L., y Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 379-402. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000223>
- Ortega, C., y López, F. (2004). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: Revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 137-160. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=795272>
- Ovidio, R. (2004). *Manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos*. Santo Domingo. Recuperado de http://www.educando.edu.do/sitios/site_basica/res/Documentos/manualdeacompanamientoyseguimientoenero05.pdf
- Pedraza, E., Amaya, G., y Conde, M. (2010). Desempeño laboral y estabilidad del personal administrativo contratado de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3). Recuperado de <http://200.74.222.178/index.php/racs/article/download/13768/13751>
- Ponte, J. P. (1994). *Mathematics teachers' professional knowledge*. En J. P. Ponte y J. F. Matos (Eds.), *Proceedings PME XVIII* (Vol. I, pp. 195-210). Lisboa, Portugal.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3a ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Rodríguez de Moreno, E. A. (2002). Investigaciones: Concepciones de práctica pedagógica. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, (16), 105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3856370yorden=334549yinfo=link>
- Rodríguez, J., Leyva, J. y Hopkins, A. (2016). *El efecto del acompañamiento pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*. Lima: Grade. Recuperado de http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20final_AC_PM.pdf
- Rodríguez Manrique, C. (2010). El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap). *Educación*, 19(37), 87-103. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2553>
- Rolando, G. (2012). Una mirada al Estado desde la educación en una comunidad shipibo-conibo. *Anthropologica*, 30(30), 45-76. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/4423>

- Rosenthal, R. y Rubin, D.B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *The Behavioural and Brain Sciences*, 3, 377-415.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121-135. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Christine_Rubie-Davies/publication/26685794_Teacher_expectations_and_perceptions_of_student_attributes_Is_there_a_relationship/links/0deec52a7533581599000000.pdf
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., y Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Christine_Rubie-Davies/publication/6836094_Expecting_the_Best_for_Students_Teacher_Expectations_and_Academic_Outcomes./links/02e7e528d02fe06515000000.pdf
- Saavedra, J. (2004). La situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales. Implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos. En P. McLauchlan de Arregui, M. Benavides, S. Cueto, J. Saavedra y B. Hunt. (Eds.), ¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades (pp. 181-246). Lima: Grade. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828120308/esposible.pdf>
- Salcedo, M. G. R., Mojica, M. A. G., Báez, R. G., Grajales, L. S., y García, M. Y. Z. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10), 78-139. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/viewFile/68/108>
- Saldívar Moreno, A., Micalco Méndez, M., Santos Baca, E. y Ávila Naranjo, R. (2004). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 109-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002007>
- Sánchez Moreno, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar la experiencia. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-19. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7b.pdf>
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 71-91.
- Segovia, J. D. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275020513017.pdf>

- Sharplin, E. (2002). Rural retreat or outback hell: Expectations of rural and remote teaching. *Issues in Educational Research*, 12(1), 49-63. Recuperado de <http://www.iier.org.au/iier12/sharplin.html>
- Silva, C., Quintana, R., Jiménez, O. y Rivera, C. (2005). *Nivel de estrés de docentes de enseñanza básica Chillan-Chile* (tesis). Escuela de Enfermería, Universidad de Bío-Bío, Bío-Bío. Recuperado de www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v27n2/art3.pdf
- Smith, T. M., y Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. Recuperado de <http://aer.sagepub.com/content/41/3/681.short>
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Su, J. Z. (1992). Sources of influence in preservice teacher socialization. *British Journal of Teacher Education*, 18(3), 239-258. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260747920180303>
- Thompson, A. G. (1982). *Teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching: Three case studies*. Georgia: University of Georgia.
- Trapnell, L. y Neira, E. (2004). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Banco Mundial y Proeib-Andes, Lima.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Ciudad de México: Paidós.
- Vaisanen, P. (2002). Models and empathy. Conceptions of good mentoring. *The Finnish Journal of Education*, 33(3), 237-251.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación Social*. Ciudad México: McGraw Hill.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 33(1), 53-64. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866052000341124>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Prentice Hall.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos*. Lima: CARE. Recuperado de <http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/handle/123456789/2289>