

Aprovechar el potencial de la mentoría docente en Ecuador

Recomendaciones para el Programa de
Acompañamiento Pedagógico en Territorio
(PAPT) del Ministerio de Educación de
Ecuador

Andrea Rolla
Anne Sofie Westh Olsen
Veronica Montalva
Juan Samaniego

División de Educación
Sector Social

NOTA TÉCNICA N°
IDB-TN-01642

Aprovechar el potencial de la mentoría docente en Ecuador

Recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación de Ecuador

Andrea Rolla
Anne Sofie Westh Olsen
Veronica Montalva
Juan Samaniego

Abril, 2019

**Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo**

Aprovechar el potencial de la mentoría docente en Ecuador / Andrea Rolla, Anne Sofie Westh Olsen y Verónica Montalva, con Juan Samaniego.

p. cm. — (Nota técnica del BID ; 1642)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Mentoring in education-Ecuador. 2. Teaching-Ecuador. 3. Reading-Study and teaching-Ecuador. 4. Writing-Study and teaching-Ecuador. I. Rolla, Andrea. II. Westh Olsen, Anne Sofie. III. Montalva, Verónica. IV. Samaniego, Juan. V. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. VI. Serie. IDB-TN-1642

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2019 Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



Aprovechar el potencial de la mentoría docente en Ecuador

Recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación de Ecuador

Andrea Rolla, Anne Sofie Westh Olsen y Verónica Montalva*

con Juan Samaniego**

* Andrea Rolla: Investigadora Postdoctoral, Harvard University y Asesora, Fundación Educacional Oportunidad, Chile; Anne Sofie Westh Olsen: Especialista en Educación, Banco Interamericano de Desarrollo; Verónica Montalva: Consultora en la División de Educación, Banco Interamericano de Desarrollo.

** Juan Samaniego: Especialista en Educación.

Resumen

El Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC) ha realizado un giro fundamental en el tema de capacitación docente con la introducción de un nuevo programa: el **Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT)**. Ello está de acuerdo con la evidencia internacional que sugiere que la mentoría es más efectiva que capacitaciones masivas discursivas. Este acompañamiento busca mejorar los niveles de lectoescritura de los estudiantes de primero a cuarto grado de Educación General Básica, especialmente de aquellos más vulnerables. El PAPT tiene un alto potencial para aumentar los aprendizajes de los niños ecuatorianos por varios motivos: En primer lugar, se centra en la calidad docente, el factor escolar más importante para el aprendizaje según el consenso obtenido mediante la evidencia internacional. Además, el PAPT prioriza escuelas con rendimiento académico bajo y rezago escolar, con lo cual se espera que sea una herramienta poderosa para reducir las profundas inequidades de aprendizaje presentes en Ecuador. En octubre de 2018 el PAPT fue elegido como uno de los proyectos más innovadores durante la convocatoria de experiencias innovadoras en materia de formación docente organizada por el PREDALC¹.

Sin embargo, escalar un programa trae consigo grandes retos, y aún está por verse si el PAPT logrará realizar todo su potencial. Se trata todavía de un proyecto nuevo que está en el proceso de transitar de la fase piloto a ser escalado a nivel nacional. Empezó en 2017 con un piloto y al inicio de 2018 el MINEDUC, mediante el acuerdo ministerial 2018-00073-A, estableció el PAPT como política pública y dispuso escalar el programa a nivel nacional. Para potenciar las probabilidades de éxito del PAPT, esta nota técnica brinda recomendaciones tomando en cuenta la evidencia internacional y recogiendo las lecciones aprendidas durante la implementación de otros programas de mentoría que han llevado a cabo procesos de monitoreo y evaluación. Nos enfocamos en aspectos fundamentales de los programas de mentoría en cuanto a i) estrategias de enseñanza de lectoescritura y calidad de interacciones en el aula y ii) estrategias de escalamiento y consideraciones de costo-beneficio. Concluimos que para asegurar la sostenibilidad del PAPT en Ecuador, el involucramiento de actores y la creación de redes para intercambiar aprendizajes y lograr mayor participación es crucial.

Clasificación JEL: I28; J24; O15

Palabras clave: desarrollo profesional docente, política educativa

¹ PREDALC son las siglas que corresponden al Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe (<https://desarrollodocente.org/>).

1. El potencial de la mentoría docente en Ecuador

Desde el año 2007, el gobierno ecuatoriano ha realizado importantes esfuerzos para la transformación de su sistema educativo y ello ha resultado en una mejora significativa de los indicadores del sector. Ecuador fue uno de los países que mejoró más entre SERCE 2006 y TERCE 2013 (Elacqua et al., 2018). Fueron muchos los factores que influyeron en dichas mejoras educativas, destacándose las inversiones en infraestructura, la entrega gratuita de textos escolares y material educativo y la revaloración de la profesión docente. En cuanto a la revaloración de la profesión docente, se han implementado estrategias como: (i) mejora de la formación inicial y continua de los docentes, (ii) ingreso al magisterio mediante concursos nacionales rigurosos de mérito y oposición (proceso que se denomina “Quiero Ser Maestro”), (iii) reformulación de la carrera docente, incluyendo evaluaciones regulares de los docentes (denominadas “Ser Maestro”) y, (iv) aumento en los salarios docentes en más del 35% entre 2006 y 2013.

No obstante, la calidad educativa, tanto en Ecuador como en la región, está aún muy rezagada con respecto a países más desarrollados. El rezago es mayor en aquellas escuelas con una mayor proporción de alumnos de niveles socioeconómicos bajos y pertenecientes a minorías étnicas y que se encuentran ubicadas en zonas rurales (UNESCO, 2017). Específicamente para Ecuador, analizando los datos de la prueba Ser Bachiller 2016², se encuentra que los alumnos del quintil socioeconómico más alto obtienen puntajes mayores en 1,2 desviaciones estándar que los alumnos del quintil más bajo.

Aunque son muchos los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, el consenso de los especialistas es que el factor escolar más relevante es la calidad de los docentes. Los docentes varían mucho en su calidad; mientras unos contribuyen mucho al aprendizaje de sus estudiantes, otros contribuyen menos (Araujo et al., 2016; Hanushek y Rivkin, 2006, 2012). Estudios demuestran que usualmente no puede identificarse a un buen docente por su nivel educativo, certificaciones, o años de experiencia (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2010; Harris y Sass, 2011; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Glewwe et al., 2013)³. Sin embargo, un buen docente puede identificarse por su práctica en el aula, específicamente por la calidad de las interacciones que genera en el aula (Araujo et al., 2016; Kane et al., 2011; Kane y Staiger, 2012; Milanowski, 2004; Taut et al., 2014).

Según estudios de Ecuador, si un profesor aumenta en 0,1 desviaciones estándar su calidad de interacciones en el aula, el aprendizaje de sus estudiantes, tanto en matemáticas como en lenguaje, aumentaría en 0,11 desviaciones estándar (Araujo et al., 2016). Además, tener un profesor por encima del promedio en calidad de interacciones en el aula de manera consecutiva tiene un mayor impacto en los estudiantes que tienen bajos resultados académicos (0,82 DE por 4 años consecutivos)⁴. Lo anterior nos permite concluir que los estudiantes más vulnerables, que son aquellos con los resultados académicos más bajos, son los que más se beneficiarían de tener profesores más efectivos. Sin embargo, en general los profesores más efectivos se

² Prueba estandarizada que presentan todos los estudiantes en Ecuador al finalizar la educación secundaria para graduarse e ingresar a la educación superior.

³ Los años de experiencia sí explican la calidad docente pero solo al comparar docentes novatos (con tres años de experiencia) con sus pares más experimentados.

⁴ “Cerrando Brechas”: Cooperaciones Técnicas del Banco Inter-Americano de Desarrollo: EC-T1236 (ATN/OC-13003-EC), EC-T1275 (ATN/OC-13782-EC), EC-T1281 (ATN/OC-14124-EC), EC-T1282 (ATN/OC-14450-EC) y EC-T1322 (ATN/OC-15266-EC). El estudio “Cerrando Brechas” encontró que la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula es un predictor importante de los aprendizajes escolares. La identificación de estas buenas prácticas en el aula provee insumos importantes para el diseño de políticas educativas.

concentran en las escuelas donde asisten estudiantes de niveles socioeconómicos más altos. La inequidad en la distribución de profesores es un problema que enfrenta Ecuador y varios países de América Latina (Fundación Compartir, 2014; Bertoni et al., 2018). De hecho, el puntaje promedio en Ser Maestro de los profesores ecuatorianos que enseñan en escuelas con estudiantes del quintil socioeconómico más bajo es una desviación estándar menor al puntaje promedio que obtienen aquellos profesores que enseñan en las escuelas del quintil más alto⁵.

Con el objetivo de mejorar la calidad docente y el aprendizaje de los estudiantes, se invierte mucho en capacitación docente alrededor del mundo. La evidencia encuentra que programas tradicionales de capacitación docente – que típicamente consisten en cursos teóricos de corta duración y de participación pasiva - no tienen los efectos esperados (Bruns et al., 2015; Glewwe et al., 2013). Sin embargo, la mentoría – que involucra aprendizaje activo del docente con un docente mentor en el aula y se desarrollan durante varios meses con interacción frecuente - es un tipo de programa que está teniendo resultados alentadores (Darling-Hammond et al., 2017). En estos programas, un mentor (o docente experto) va al aula y observa las prácticas pedagógicas de otros docentes para brindarles retroalimentación específica y concreta para mejorar sus prácticas pedagógicas y académicas. Un metaanálisis de 60 estudios rigurosos encuentra que los programas de mentoría suelen tener un impacto significativo en los aprendizajes de los estudiantes (Kraft et al., 2018).

En línea con esta evidencia, el Ministerio de Educación de Ecuador ha realizado un giro fundamental en el tema de capacitación docente con la introducción de un programa de mentoría: El Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT). Describimos este programa en la siguiente sección.

Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT)

El Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) busca mejorar las prácticas de enseñanza en lectoescritura de los docentes de primero a cuarto grado de Educación General Básica (Barreno, 2018). Con ello se espera que los estudiantes logren mejores niveles de lectoescritura en los grados iniciales y que ello les permita consolidar su trayectoria escolar, en particular para las escuelas más vulnerables. La estrategia central del PAPT consiste en implementar un sistema de mentoría en terreno que brinde acompañamiento pedagógico a los docentes de dichos grados. De esta manera el PAPT abre espacio para docentes mentores como nuevos actores del sistema educativo ecuatoriano, tal como se establece en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)⁶.

Como la mayoría de los programas de mentoría, el PAPT tiene un foco particular y en este caso es la enseñanza de lectoescritura. El metaanálisis de Kraft et al. (2018) encuentra un impacto

⁵ Ser Maestro es la evaluación docente en Ecuador. Los cálculos reportados son cálculos propios utilizando las bases Ser Bachiller y Ser Maestro de INEVAL.

⁶ La LOEI en su artículo 114 establece: “Dentro de la carrera pública, los profesionales de la educación podrán ejercer la titularidad de las siguientes funciones: a. Docentes; b. Docentes mentores; [...]”. En su artículo 119 establece las condiciones para ejercer como docente mentor: “Las y los docentes podrán ser promovidos a la función de docentes mentores; para ello, el o la profesional de la educación deberá cumplir con los siguientes requisitos previos al concurso de méritos y oposición: a) Superar las evaluaciones tomadas por el Instituto Nacional de la Evaluación Educativa; b) Aprobar los exámenes de selección correspondiente; c) Aprobar el proceso de formación de mentoría o el de habilidades directivas; y, d) Estar en la categoría E del escalafón”. Sin embargo, los concursos y el apoyo distrital correspondientes para acceder al cargo de docente mentor aún no se encuentran en operación. Por eso legalmente a los docentes que participan del proceso de formación del PAPT se les reconocen como “docente en formación de mentor” (Barreno, 2018). Sin embargo, por simplicidad los denominamos “mentores” a lo largo del documento.

significativo en aprendizajes para programas de mentoría que se enfocan en lectoescritura y también para aquellos que consideran niños en los primeros años de educación básica, tal como lo hace el PAPT. El PAPT constituye entonces una intervención con alto potencial para mejorar no solo la calidad de las prácticas docentes sino también los resultados de alfabetización inicial de los niños.

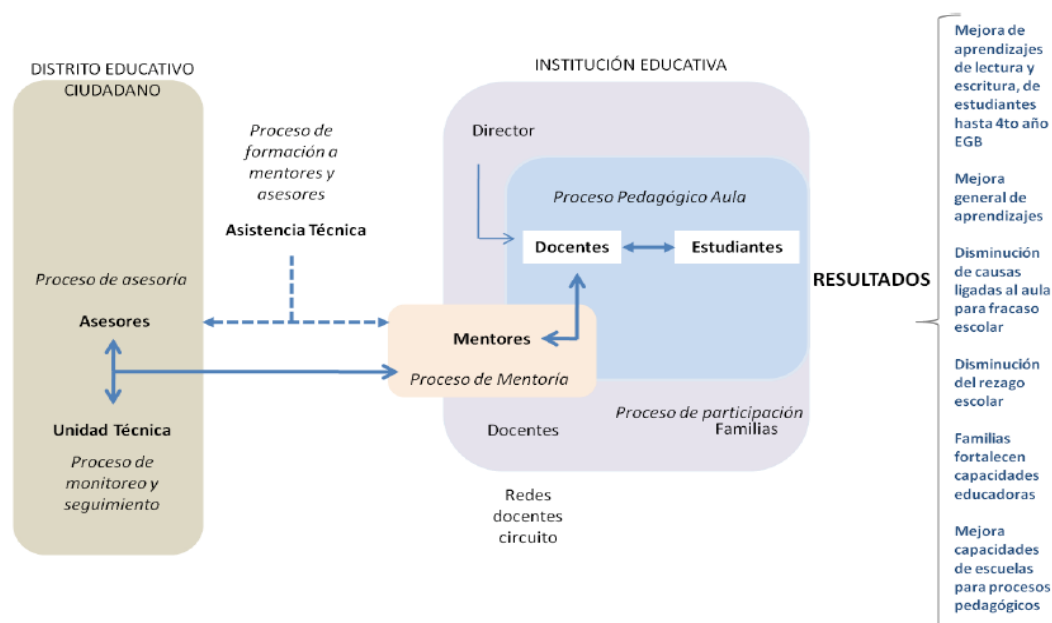
Desde una visión de sistema, los objetivos del PAPT llegan a concretarse mediante varios procesos, con protagonismo de diversos actores y con la gestión de los niveles desconcentrados del Ministerio de Educación (ver Gráfico 1):

- A nivel central del Ministerio de Educación (MINEDUC), equipos técnicos de la Subsecretaría de Apoyo y Seguimiento y la Subsecretaría de Desarrollo Profesional están encargados de la aplicación de políticas de sustento del PAPT y de la implementación general del programa, incluyendo la provisión de recursos técnicos y financiamiento.
- El distrito educativo está a cargo del proceso de monitoreo y seguimiento. A este nivel, un grupo de asesores educativos fueron seleccionados para supervisar la implementación del programa y asegurar la interlocución entre los actores a nivel de distrito, de circuito y de escuela. Los asesores cuentan con nombramiento y carrera profesional.
- A nivel de circuito educativo está organizada la intervención de acompañamiento pedagógico. Dentro del circuito se elige al mentor que acompañará a los docentes de ese circuito. Se espera que los mentores y docentes conformen redes a este nivel para intercambiar experiencias.
- A nivel de la escuela, el director debe apoyar el desarrollo del PAPT para promover la interacción exitosa entre mentores, docentes y estudiantes.

Como resultado de estos procesos se espera que el PAPT logre mejorar los aprendizajes en lectoescritura, pero también otros aprendizajes gracias a una mayor comprensión lectora y en general contribuir a disminuir el rezago y fracaso escolar. Se espera mejorar también las capacidades de las escuelas y contar con mayor apoyo de las familias⁷.

⁷ El PAPT incluye un proceso de participación de las familias que consiste en facilitar que las madres, padres de familia y/o representantes conozcan, analicen y confronten sus prácticas de convivencia habituales; revisen patrones de conducta y culturas que favorecen u obstaculizan la convivencia, y que de ser necesario adopten nuevas experiencias de relación familias-hijos.

Gráfico 1. Procesos y actores del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación de Ecuador



Fuente: MINEDUC, 2018

Este elemento territorial del PAPT, que incluye el involucramiento de diversos actores, es una buena práctica de programas de mentoría exitosos que se han llevado a escala (Cosso y Yoshikawa, 2016). El PAPT tiene mucho terreno ganado en este sentido, similar a programas como Literacy Collaborative⁸ y Texas School Ready⁹ (de Estados Unidos) y Un Buen Comienzo¹⁰ (de Chile). Estos programas enfatizan la importancia de la colaboración en distintos niveles: entre académicos y docentes; mentores y el equipo directivo del establecimiento educativo; entre escuelas y comunas. En el Programa Literacy Collaborative que funciona desde 1986 en distintos estados en Estados Unidos, el trabajo conjunto entre mentores y el equipo directivo de la escuela incluía seguir los resultados de evaluaciones formativas de los alumnos y asegurar que las mentorías sean una prioridad para la escuela (Biancarosa et al., 2010). Por su lado, Un Buen Comienzo incorpora la colaboración permanente de escuelas y comunas como eje central en su proceso de mejoramiento continuo (Treviño et al., 2018).

Los docentes seleccionados como mentores del PAPT trabajan en las escuelas de su mismo circuito educativo. Esta selección de mentores de los mismos circuitos refuerza el componente territorial del PAPT y facilita el involucramiento de actores clave. El proceso de selección de mentores del PAPT incluye varios pasos a cargos de funcionarios del nivel central y zonal (Barreno, 2018):

1. Selección entre pares: la dirección distrital pide a los docentes de Educación General Básica que seleccionen a cinco colegas a quienes les pedirían consejo profesional en temas como el manejo de la conducta de los niños, estrategias pedagógicas o algún otro.

⁸ www.literacycollaborative.org

⁹ <https://texasschoolready.org/> o <https://cliengage.org/public/> (se puede pedir tener accesos a recursos para programas de mentoría en línea).

¹⁰ www.fundacionoportunidad.cl

2. Nominación de directivos de escuela: la dirección distrital solicita a los directivos que identifiquen a cinco docentes de cuarto a séptimo de Educación General Básica para nominarlos como mentores.
3. Encuesta de percepciones: la dirección distrital aplica a todos los docentes de esos grados una encuesta de percepciones sobre el trabajo docente.
4. Taller de reflexión: aquellos docentes con mayor puntaje en la encuesta de percepciones y que fueron mencionados por directivos o pares son convocados a un taller de reflexión. Este taller es realizado por cada dirección distrital con apoyo del nivel central. En este taller se busca identificar las habilidades del docente en cuanto a trabajo en grupo, comunicación y temas pedagógicos.
5. Entrevista individual: aquellos con mejor puntuación en el taller de reflexión son entrevistados por funcionarios del PAPT para confirmar su interés y brindarles información más precisa. Se valora su experiencia, disponibilidad profesional y reconocimiento del colectivo institucional y territorial

Después de la selección de mentores, el PAPT contempla la formación y capacitación de los distintos actores en estrategias de enseñanza de lectoescritura y manejo de aula de la siguiente manera:

- La formación de los formadores de mentores está a cargo de una universidad¹¹. Antes de empezar la mentoría, se ejecuta con ellos un programa que contempla cuatro módulos que incluyen talleres demostrativos, oportunidades formativas mediante recursos virtuales, visitas de campo, dotación de libros, sesiones de monitoreo y gestión del conocimiento.
- La capacitación de mentores incluye formación en aula con modalidad de taller grupal y formación práctica individualizada destinada a guiar el desempeño del mentor en el aula del docente acompañado. La formación en aula comprende un total de 240 horas y la formación práctica un total de 880 horas, que son incrementales a lo largo de 20 meses (Barreno, 2018). Asimismo, el MINEDUC ha incluido en la formación de mentores la participación de los asesores educativos con la finalidad que conozcan de cerca el rol de los mentores. Los mentores reciben capacitación al mismo tiempo que empiezan a acompañar a 20 docentes durante dos años¹².
- El acompañamiento pedagógico que brindan los mentores a los docentes consta de cuatro componentes: (i) talleres grupales (72 horas en total), (ii) clases demostrativas en el aula del docente (18 en total), (iii) observaciones de clase del docente (18 en total) y (iv) retroalimentación. Tanto los mentores como los docentes que reciben las mentorías deben conformar grupos para intercambiar experiencias y potenciar el aprendizaje entre pares (MINEDUC).

Las clases demostrativas, observaciones de clase y retroalimentación concreta que reciben los docentes del PAPT corresponden al tipo de componentes que incluyen los programas de desarrollo profesional docente exitosos (Darling-Hammond et al., 2017). Además, con ello buscan promover mejores prácticas pedagógicas en el aula, las cuales han demostrado ser cruciales para el aprendizaje (Kane et al., 2011; Kane y Staiger, 2012; Milanowski, 2004; Taut et al., 2016). Existe una base sólida de investigación, no solo a nivel internacional sino también en particular para Ecuador, que señala que la calidad de interacciones en aula está asociada a resultados de aprendizaje de los niños. Estudios para Ecuador encuentran que el uso del tiempo

¹¹ El modelo de mentoría del PAPT es un proceso certificado por la Universidad Andina Simón Bolívar, que viene trabajándolo por más de 10 años.

¹² Ello contrasta con otros programas. Por ejemplo, en el programa Literacy Collaborative los mentores recibieron un entrenamiento intensivo, que es el equivalente a hacer un curso de un año a nivel de posgrado mientras seguían enseñando alumnos. Solo después de ese tiempo de capacitación pudieron comenzar a trabajar como mentores.

y la calidad de las interacciones que se dan en la sala de clases inciden directamente en el desarrollo cognitivo, académico, y socioemocional de los alumnos (Araujo et al. 2016; Berlinski y Schady, 2015).

Si bien los programas de mentoría tienen un alto potencial para mejorar las prácticas docentes y los aprendizajes de los niños, su éxito no está asegurado. No todos los programas de mentoría tienen impacto, tal como se señala en el metaanálisis de Kraft et al. (2018). El éxito del programa depende de la pertinencia de sus componentes y de la calidad de su implementación. En la próxima sección recogemos las lecciones aprendidas durante la implementación de otros programas de mentoría que han llevado a cabo procesos de monitoreo y evaluación. Nos enfocamos en i) estrategias de enseñanza de lectoescritura y calidad de interacciones en el aula y ii) estrategias de escalamiento y consideraciones de costo-beneficio.

2. Lecciones aprendidas de la implementación de programas de mentoría

Los desafíos para tener impacto en los aprendizajes son mayores cuando los programas de mentoría son llevados a escala, tal como se está realizando con el PAPT. Hay varias razones por las que algunos programas de mentoría no tienen los resultados esperados (Kraft et al., 2018). Un factor clave es la calidad de las prácticas docentes que el programa busca transmitir. Estas prácticas docentes incluyen las estrategias de enseñanza para el foco particular del programa (lectoescritura en el caso del PAPT) y estrategias para tener interacciones de calidad en el aula. En la siguiente subsección tratamos las lecciones aprendidas en cuanto a estas estrategias. Otro factor clave corresponde a las estrategias de escalamiento y las consideraciones de costo-beneficio. Estas estrategias incluyen la priorización de los componentes claves del programa; especialmente la relación del mentor con el docente, y los procesos de mejoramiento continuo o sistemas de monitoreo y evaluación que permiten determinar cómo están funcionando los distintos elementos del programa y cómo mejorar su implementación. En la segunda subsección discutimos las lecciones aprendidas para estas estrategias.

Para estos análisis nos basamos en diversos casos de la evidencia internacional, centrándonos principalmente en tres programas: Texas School Ready, Literacy Collaborative y Un Buen Comienzo, siendo los dos primeros programas de Estados Unidos y el segundo de Chile¹³. Estos programas tienen una larga trayectoria. Actualmente llegan a una gran cantidad de escuelas, donde han logrado promover prácticas docentes que tienen un impacto positivo en los aprendizajes de los niños, incluyendo niños de bajos niveles socioeconómicos. Para llegar a este punto han instaurado procesos mejoramiento continuo, incluyendo monitoreo y evaluación. El Cuadro 1 resume los componentes de estos programas. Las siguientes secciones ahondan en estos componentes, analizando estos y otros casos de la evidencia internacional.

¹³ Elegimos centrarnos en estos programas luego de una reflexión conjunta con MINEDUC. Se llegó a un acuerdo luego de revisar bibliografía y material de distintos programas relevantes y de realizar entrevistas y visitas a terreno en Ecuador, incluyendo actores a nivel nacional, distrital, y de escuela.

Cuadro 1: Características principales de tres programas de mentoría exitosos

	Texas School Ready	Literacy Collaborative	Un Buen Comienzo
Características generales del programa			
Año de inicio	Desde 1999 se empezaron a evaluar componentes de este programa. En 2003 empezó el programa como tal bajo el nombre de Texas Early Education Model.	Empezó en 1986	Empezó en 2007
País	Estados Unidos	Estados Unidos	Chile
Población objetivo	Preescolar (niños de 0 a 5 años) Los beneficiarios incluyen niños de escuelas privadas, públicas y aquellos que participan en programas para familias de bajos ingresos.	Preescolar hasta 8vo grado (niños de 4 a 14 años). Se ha implementado en escuelas de distintos niveles socioeconómicos (Hough et al., 2013)	Preescolar (niños de 4 a 5 años) Los beneficiarios son niños de escuelas públicas ubicadas en áreas de bajo nivel socioeconómico.
Áreas	Lectoescritura y matemáticas	Lectoescritura	Lectoescritura
Alcance	Desde su inicio en 2003, aproximadamente 500.000 niños y 25.000 maestros se han beneficiado del programa. En el año escolar 2016-17, más de 3.700 escuelas en 773 comunidades aplicaron los recursos del programa en sus salones de prekinder.	En 2013, el programa ya se había implementado en más de 1.000 escuelas de primaria y secundaria en varios estados de EE. UU.	Entre 2008 y 2018, más de 12.000 niños se han beneficiado en más de 23 municipalidades y 150 escuelas.
Estrategias de enseñanza de lectoescritura y calidad de interacciones en el aula			
Estrategias efectivas de enseñanza de lectoescritura	Se promueven prácticas de instrucción basadas en investigación en los siguientes elementos de la enseñanza de lectoescritura: lectura en voz alta, conciencia fonológica, reconocimiento de letras, expresión escrita y desarrollo del lenguaje.	Se promueven prácticas de instrucción basadas en 30 años de investigación de Marie Clay, Irene Fountas y Gay Pinnell. Los elementos que se incluyen para niños entre 5 y 8 años son: lectura en voz alta interactiva, lectura compartida, lectura	Se promueven prácticas de instrucción en las áreas de comprensión oral, vocabulario y escritura emergente. Estas prácticas están basadas en investigación y en prácticas locales.

		guiada, escritura interactiva, taller de escritura y estudio de las palabras.	
Interacciones en el aula	Se promueven prácticas sobre interacciones en el aula en cuanto a técnicas de manejo de aula y enseñanza receptiva.	El marco del programa incluye técnicas de fomento de un ambiente de respeto y colaboración y de manejo del tiempo	El programa incluye técnicas para generar un clima de aula positivo donde se promueva la empatía, la colaboración y el respeto mutuo. Se establecieron como meta alcanzar buenos puntajes en los tres dominios del instrumento CLASS: apoyo emocional, organización de clase y apoyo didáctico (este instrumento ha demostrado estar asociado a aprendizajes de los estudiantes en Ecuador). Además, desde 2017 se utiliza el instrumento Stallings para mejorar el uso del tiempo instruccional.
Estrategias de escalamiento y consideraciones costo-beneficio			
Priorizar relación mentor-docente	Capacitación permanente de mentores y control de fidelidad de implementación a través de monitoreo de pautas de observación.	Capacitación intensiva de dos años en que se modela el uso del tiempo del mentor. Supervisión de los mentores para asegurar el buen uso de su tiempo.	Capacitación permanente del equipo de mentores, cuya implementación es monitoreada.
Procesos de mejoramiento continuo	<i>Procesos establecidos dentro del programa</i> Cuenta con un sistema de recolección de datos basado en resultados de los niños y también en observación de sala. Los mentores usan un instrumento para monitorear 231 comportamientos específicos de los docentes que se conoce son importantes para el aprendizaje de los niños. Sobre la base de estos datos se establecen metas a trabajar con los docentes.	<i>Procesos establecidos dentro del programa</i> Tanto el personal del programa como las mismas escuelas recolectan datos y realizan estudios para determinar patrones de mejora. Los datos recolectados incluyen aprendizaje de los niños, observaciones de clase, encuestas a los padres y al personal, y entrevistas. Se desarrolló además un instrumento para medir las	<i>Procesos establecidos dentro del programa</i> El programa recoge datos cualitativos y cuantitativos para tomar decisiones basados en estos. Se analizan los datos en reuniones entre escuelas de interaprendizaje y con el equipo de la Fundación. En 2018 el programa creó una Red de Mejoramiento de 13 comunas y 60 escuelas en la Sexta Región.

		prácticas docentes, el cual está asociado con el aprendizaje de los estudiantes (Hough, 2013).	
	<i>Estudios externos de monitoreo y evaluación de impacto</i> En los inicios del diseño del programa, se llevaron a cabo tres evaluaciones de impacto que permitieron determinar cuál es la combinación óptima de componentes para el programa (Crawford et al., 2017). Actualmente, expertos del Children's Learning Institute llevan a cabo evaluaciones de impacto rigurosas publicadas en revistas académicas.	<i>Estudios externos de monitoreo y evaluación de impacto</i> Se han realizado estudios de monitoreo que examinan la fidelidad de la implementación del programa (Clark-Chiarelli, 2004; Atteberry y Bryk, 2011). Para el primer estudio se desarrollaron instrumentos para medir las prácticas docentes de acuerdo al programa. Asimismo, Biancarosa et al. (2010) evaluó el impacto del programa en el aprendizaje de niños de 5 a 7 años en comunidades vulnerables, durante tres años. Cada año de intervención del proyecto, el impacto en los aprendizajes aumentaba, probablemente gracias a una mayor experiencia de los mentores.	<i>Estudios externos de monitoreo y evaluación de impacto</i> Mendive et al. (2015) examinan la fidelidad de la implementación del programa mediante la grabación y codificación de videos para obtener altos niveles de precisión en la medición. Encuentran que, a mayor dosis, mayor impacto. El programa cuenta además con varias evaluaciones de impacto rigurosas. Inicialmente se encontró que el programa logró aumentar la calidad de las prácticas pedagógicas, pero no tuvo efecto en los aprendizajes (Yoshikawa et al., 2015). Con el tiempo se fue mejorando el modelo y finalmente el programa logró mejorar los resultados en los niños (Treviño et al., 2018).

A) Estrategias de enseñanza de lectoescritura y calidad de interacciones en el aula

Los programas de mentoría enfocados en lectoescritura como el PAPT deben, según la evidencia y experiencia internacional, fomentar lo siguiente en cuanto a prácticas docentes: (i) estrategias efectivas de enseñanza de lectoescritura y (ii) interacciones en el aula de calidad.

El desarrollo de estrategias de enseñanza de lectoescritura efectivas debe considerar varios aspectos. Los aspectos principales por considerar incluyen lo que dicen las investigaciones sobre el tema, cómo realizar una adecuada adaptación al contexto local y la provisión de material curricular adecuado. La Universidad Andina Simón Bolívar ha trabajado durante varios años para desarrollar estrategias de enseñanza de lectoescritura efectivas a ser utilizadas por el PAPT. Para profundizar en ese esfuerzo, puede revisarse lo que dicen investigaciones rigurosas al respecto. Un panel nacional de lectura de los Estados Unidos, conformado en 1997, realizó un metaanálisis de la investigación sobre estrategias de lectoescritura e identificó cinco elementos esenciales que deben cubrir estas estrategias - consciencia fonológica, fonética, fluidez, vocabulario, y comprensión - y revisó cómo se pueden desarrollarse estos elementos de la manera más efectiva (Snow et al., 1998). Por ejemplo, para desarrollar el vocabulario se recomienda que los estudiantes sean expuestos a la palabra múltiples veces, en diferentes contextos y que se los involucre en un procesamiento profundo de la palabra (Beck et al., 2008).

Además de estar basadas en investigación, las estrategias de enseñanza de lectoescritura deben ser adecuadas para el contexto; ello resulta particularmente relevante para los países en desarrollo. Para ello se debe realizar un diagnóstico local que identifique prácticas locales exitosas y las necesidades locales a priorizar. En el caso de Ecuador hay varios estudios que indican niveles bajos de vocabulario, una competencia clave para la comprensión de lectura a futuro (Berlinski y Schady, 2015; Strasser et al., 2016). Por lo tanto, es fundamental que cualquier programa de lenguaje en alfabetización inicial en Ecuador trabaje vocabulario de manera sistemática y profunda (Rolla et al., 2012). Además, en muchas de las comunidades donde funciona el PAPT hay niños que hablan más de un idioma en el hogar y un idioma que no es español. Por lo tanto, se debe considerar que la efectividad de los programas de mentoría va a depender de otras políticas públicas que apoyen el desarrollo de niños bilingües o multilingües. Para lograr un adecuado escalamiento del PAPT se necesitan más datos para realizar una mejor comparación entre las prácticas locales que están funcionando exitosamente y los déficits que se presentan actualmente en lectoescritura. Estos déficits y otros factores locales pueden variar en distintos contextos del país, lo cual representa retos particulares para la adecuada implementación y éxito del programa en cada zona¹⁴. Por ejemplo, en África del Sur la mentoría fue más efectiva en sectores urbanos frente a sectores rurales (Cilliers y Taylor, 2017).

El programa chileno Un Buen Comienzo (UBC) brinda un buen ejemplo de cómo desarrollar estrategias basadas en la investigación y en un diagnóstico local. Este programa comenzó con una Mesa Técnica Interinstitucional, en donde se realizó un diagnóstico del país y se diseñó la metodología del desarrollo profesional docente en base a las necesidades locales. Se tomaron prácticas exitosas según la investigación y que se ajustaban a la política nacional y al contexto local. Se fueron aplicando y adaptando al contexto local hasta que se fueron convirtiendo en estrategias locales basadas en investigación internacional. Por ejemplo, para la adaptación a

¹⁴ En Chile un factor local importante es el ausentismo crónico de los niños que perjudica el aprendizaje y resulta en menor impacto.

contextos rurales, se contrataron mentores que eran de los mismos contextos rurales y se instaló una oficina local en la zona. Se trabajó colaborativamente con los equipos directivos de las escuelas y de los municipios locales para responder a sus necesidades particulares (Treviño et al., 2018).

Otra práctica importante para desarrollar estrategias de enseñanza de lectoescritura efectivas es brindar material curricular que acompañe a estas estrategias. En el caso del PAPT hay materiales curriculares del Ministerio de Educación y la Universidad Andina Simón Bolívar para la enseñanza de procesos de lectoescritura. El material curricular es particularmente importante en contextos donde no había currículos existentes que se implementaban de forma sistemática. En estos contextos se encuentra que planificaciones o material curricular lograban mayor impacto en los niños (Yoshikawa et al., 2013). Sin embargo, deben ser implementados con calidad (Hamre et al., 2010); el mero hecho de contar con materiales nuevos no implica que un docente cambie su forma de enseñar. El programa Texas School Ready brinda un ejemplo ilustrativo al respecto: en este programa a lo largo de dos años en prekindergarten (salas con niños de 4 años) se encontró un impacto en general en lenguaje en el segundo año de implementación, sobre todo en salas con la presencia de un currículo basado en investigación implementado con calidad (Landry et al., 2006)¹⁵.

Además de las estrategias para la enseñanza de lectoescritura, es clave también considerar las prácticas docentes para promover interacciones de calidad en el aula. Para crear estas interacciones el docente debe cubrir una serie de aspectos que conduzcan a un buen desarrollo socioemocional, aprendizaje cognitivo, y de lenguaje y lectura. Por ejemplo, el docente debe crear un ambiente en el aula que sea estimulante y de respeto mutuo, debe manejar el tiempo de instrucción de manera que los estudiantes tengan el máximo de oportunidades de aprendizaje, debe brindar explicaciones claras del contenido, etc. El PAPT considera varias de estas prácticas, tales como manejar la conducta y motivar para el aprendizaje. Para profundizar en este tipo de prácticas y maximizar su potencial de éxito, el PAPT puede servirse de la investigación realizada al respecto. Molina et al. (2018b) sistematizan la evidencia sobre prácticas docentes efectivas. En base a esa evidencia desarrollan un instrumento de observación de clase que recoge las prácticas docentes efectivas más relevantes con un foco en países en desarrollo. Un instrumento de observación de clase ampliamente utilizado es el instrumento CLASS (Pianta et al., 2008). Evidencia para Ecuador muestra que este instrumento recoge prácticas docentes que promueven un mayor aprendizaje. El estudio encuentra que niños ecuatorianos aprenden más si tienen docentes con mejor calidad de prácticas docentes según este instrumento (Araujo et al., 2016; Berlinski y Schady, 2015).

El PAPT puede obtener ejemplos de buenas prácticas de Ecuador y otros países con respecto a la calidad de interacciones en el aula. Los instrumentos para medir la calidad de interacciones en el aula validados por la investigación a veces son usados por los programas de mentoría como una base para promover buenas prácticas docentes. En Ecuador, un piloto de mentoría denominado Aprovechando al Máximo las Interacciones en el Aula (AMIA) de la Universidad de Virginia capacitó docentes de segundo de básica en el 2017-2018 en el instrumento de observación CLASS. Asimismo, el programa UBC de Chile trabaja lenguaje e interacciones utilizando el instrumento CLASS. Al mismo tiempo utiliza el instrumento Stallings, que mide el uso del tiempo instruccional en la jornada escolar, el cual también están asociados a mejores resultados de niños en Latinoamérica (Bruns et al., 2015). Por otro lado, el programa Literacy Collaborative contaba con un instrumento propio de observación de las prácticas docentes que

¹⁵ También se encontró mayor impacto en salas con docentes con mayores niveles de formación y programas de un día completo versus medio día.

el programa fomentaba y que encontraron están asociadas a mejores resultados en los niños (Hough et al., 2013)¹⁶. Para conocer si la calidad de interacciones en el aula que promueve el PAPT está teniendo realmente un efecto en los aprendizajes de los niños resulta recomendable desarrollar un instrumento que capture estas prácticas para poder evaluarlo e ir ajustando el modelo de ser necesario. En general, la identificación de áreas de mejoras para ajustar el modelo y aumentar su nivel de costo-efectividad es fundamental para lograr escalar el programa de manera exitosa. Eso se puede conseguir con un sistema de monitoreo y evaluación que examine la implementación e impacto del programa. De ello nos ocupamos en la siguiente sección.

B) Estrategias de escalamiento y consideraciones costo-beneficio

El PAPT tiene el objetivo ambicioso de llegar a escuelas vulnerables del país para cumplir la meta de cubrir 1.275 escuelas (10% del total de escuelas en Ecuador), con la participación de 8.896 docentes de 1ro a 4to de EGB, organizadas en 87 circuitos y con un alcance de 176.755 estudiantes de esos mismos grados, dentro de una población general de 20.631 docentes y 646.495 estudiantes. Un escalamiento de tamaño magnitud presenta desafíos considerables (Honig, 2006; ver Y-RISE¹⁷). En el metaanálisis de 60 estudios de mentoría, los autores advierten que en general el impacto de programas que atendían más de 100 docentes era menor dadas las mayores dificultades para conseguir mentores suficientemente capacitados y docentes motivados (Kraft et al., 2018). Otra razón también puede radicar en que típicamente los programas a escala alcanzan una fidelidad de implementación de solo 60%, lo cual merma su impacto (Durlak y DuPre, 2008). En vista de los considerables desafíos, para potenciar las probabilidades de que el escalamiento del PAPT sea exitoso es fundamental que se realice siguiendo las mejores prácticas identificadas por la evidencia internacional. Estas mejores prácticas se pueden agrupar en dos grandes categorías: (i) la priorización de la relación mentor-docente, y (ii) la instauración de procesos de mejoramiento continuo, donde se involucren a todos los actores claves y se creen redes para intercambiar aprendizajes.

Priorizar relación mentor-docente

La investigación ha identificado tres componentes clave de los programas de mentoría: i) vínculo afectivo positivo entre el mentor y el docente, ii) mentoría *in situ* y iii) uso del tiempo de los mentores con los docentes (Bean, 2014; Cosso y Yoshikawa, 2016; Kraft et al., 2018).

Sobre el vínculo afectivo, el PAPT define la labor del mentor como la de un acompañante que entabla una relación respetuosa con el docente y con sentido de equidad, sin un componente de autoridad o control (Barreno, 2018). Anecdóticamente se ha visto un ambiente muy acogedor entre los formadores de mentores de la Universidad Andina y los mentores. Es importante que esa relación horizontal también se dé entre los mentores y los docentes. La estrategia del PAPT de incluir mentores del mismo circuito educativo sin duda ayuda. El PAPT puede revisar también lecciones relevantes de programas de mentoría exitosos. El programa Texas School Ready, por

¹⁶ En este instrumento codificaban si el equipo de sala trabajaba: (1) Lectura guiada en que el docente enseña a un grupo pequeño homogéneo de estudiantes; (2) Taller de escritura en que los estudiantes escriben de forma independiente, en general sobre temas que ellos eligen, y hacen conferencias con el docente; (3) Estudios sobre palabras en que el docente provee clases cortas y explícitas sobre temas como fonética, ortografía, o vocabulario; (4) Lectura en voz alta interactiva en que el docente lee un libro en voz alta a todo el grupo, modelando fluidez, e involucra a los niños en una conversación sobre los elementos claves del libro; (5) Lectura compartida, en que el curso completo o un pequeño grupo lee un texto en formato grande con el apoyo del docente; (6) Escritura interactiva en que todo el grupo o un pequeño grupo escribe un texto en formato grande con el apoyo del docente.

¹⁷ Y-RISE (Yale Research Initiative on Innovation and Scale) es un grupo de investigación que se enfoca en las complejidades propias del escalamiento de intervenciones de política pública (<http://yrise.yale.edu/>).

ejemplo, enfatiza la importancia del mentor como fuente de apoyo y de conocimiento (y no de supervisión). Asimismo, es importante que se trabaje explícitamente en un ambiente de confianza y no de fiscalización (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

Como muchos programas de mentoría exitosos, el PAPT tiene mentoría *en situ* donde un mentor va físicamente a la escuela de sus docentes y trabaja con ellos en sus aulas, enfrentando juntos los desafíos que ahí se presentan (Cosso y Yoshikawa, 2016). Para ilustrar el riesgo de prescindir de la mentoría *in situ* vale la pena mencionar un estudio experimental en Brasil. En 175 escuelas secundarias del estado de Ceará se trabajó en mejorar el tiempo instruccional y la calidad de interacciones en el aula con un modelo de mentoría a través de Skype. El programa logró aumentar los aprendizajes de los estudiantes, pero los impactos fueron muy pequeños (Bruns et al., 2017). Sin embargo, otro programa nos muestra que es posible utilizar la tecnología para reducir costos sin comprometer la magnitud de los impactos del programa si se mantiene la mentoría *in situ*. Se trata de una intervención de mentoría costo-efectiva exitosa relacionada al programa Texas School Ready. Landry et al. (2011) pudieron replicar los resultados de ese programa con el uso de tecnología para la capacitación de los docentes y para la evaluación formativa de los niños. A diferencia del modelo brasileño, solamente las capacitaciones estaban en línea mas no la mentoría. En la evaluación participaron 195 salas de establecimientos de distintas dependencias (Head Start, escuelas públicas, y guarderías). Esta estrategia costo-efectiva resulta más fácil de escalar y brinda luces acerca de cómo implementar programas de mentoría en escuelas más alejadas.

La priorización de la relación mentor-docente requiere que se maximice el uso del tiempo de los mentores con los docentes. En dos estudios descriptivos de Estados Unidos de un grupo de 12 mentores que atendían a 121 docentes, se encuentra que mientras más tiempo pasaba el mentor haciendo actividades con sus docentes - reuniones de reflexión, evaluaciones de niños, modelaje de planificaciones, y observaciones – se obtenían mejores resultados de los niños en las salas de clases de esos docentes (Bean et al., 2010; Elish-Piper y L'allier, 2011). Esto sugiere que hay que monitorear que la prioridad del tiempo de los mentores sea el trabajo con los docentes, y no el trabajo administrativo. Pero hay que tener cuidado cómo se utiliza ese tiempo. Las clases demostrativas y la observación de clases no deben convertirse en el mayor uso del tiempo de los mentores con los docentes, sino que debe haber un equilibrio en las actividades que se realizan. Es importante brindar oportunidades frecuentes a los docentes para que practiquen lo aprendido en el aula y reciban retroalimentación de su práctica. Para ello Bean (2014) sugiere que los equipos directivos de las escuelas organicen los horarios de los docentes y los mentores para apoyar el trabajo profesional asociado. Los procesos de monitoreo de los mentores deben enfocarse en su trabajo directo con los maestros.

Para lograr un programa costo-efectivo se debe optimizar el tiempo del mentor. En el PAPT se ha establecido que un mentor realizará su trabajo con un promedio de 20 docentes de aula. Para un mejor aprovechamiento del tiempo de los mentores es clave determinar cuál es el número máximo de docentes que se le puede asignar a cada mentor sin comprometer la calidad de su trabajo. En el programa Texas School Ready cada mentor tenía en promedio 15 docentes, pero el número de docentes de cada mentor variaba de acuerdo con el tamaño de cada escuela. En el programa Literacy Collaborative los mentores estaban asignados a escuelas, no a un número fijo de docentes. Entonces su carga dependía de la cantidad de docentes que trabajaban en los grados considerados (desde kínder hasta segundo grado). En un estudio, encontraron que 12 docentes por mentor era el número ideal para el máximo mensual de sesiones de mentoría (Atteberry y Bryk, 2011). Se debe tener en cuenta que esa recomendación está dentro del contexto de ese programa, que mantenía a los mentores trabajando dentro de una escuela con todos los docentes. Además, otros factores contextuales, como el nivel socioeconómico de la

escuela, también pueden influir en el número adecuado de docentes por mentor. Por eso el análisis para determinar el número adecuado debe ser específica al contexto de cada programa.

Al momento de escalar un programa de mentoría se recomienda priorizar los componentes mencionados para no comprometer la efectividad del programa y asegurar su costo-efectividad durante el escalamiento. La identificación de los componentes cruciales y aquellos que no son tan relevantes, así como la mejora de implementación en general del programa, se logra con procesos de mejoramiento continuo que se describen en la siguiente subsección.

Proceso de mejoramiento continuo

Un desafío para el escalamiento es que la mentoría debe ser sostenida en el tiempo y mantener una frecuencia que permita continuidad para ser efectiva (Kraft et al., 2018; Yoshikawa et al., 2013; Hamre et al., 2010). El entrenamiento, apoyo, y capacitación permanente de mentores es fundamental (Bean, 2014). El PAPT cuenta con capacitaciones a mentores y las está implementando en los circuitos. Hasta el momento hay un esfuerzo importante para capacitar a los mentores por dos años, pero es importante pensar que el desarrollo profesional docente debe ser permanente y eventualmente hay que pensar en una estrategia costo efectiva a mediano y largo plazo para el crecimiento profesional de los mentores. Para ello es necesario contar con un sistema de monitoreo y evaluación que permita optimizar la implementación del programa.

Programas de mentoría exitosos han usado efectivamente un sistema de monitoreo y evaluación para un proceso de mejoramiento continuo del programa¹⁸. El sistema de monitoreo incluye la medición de qué tanto se están aplicando las estrategias de enseñanza prescritas por un programa de mentoría. Usualmente se miden la fidelidad con la que se aplica la estrategia y la dosis (Mendive et al., 2015). Las mejores prácticas para medir fidelidad y dosis están recién emergiendo y se recomienda que sean lo más precisas posible. Se encuentra que mediciones más precisas están más relacionadas con los resultados del programa (Connor et al., 2006; Hamre et al., 2010; Strasser y Lissi, 2009). Por ejemplo, el proceso de monitoreo del programa Un Buen Comienzo utilizó la observación directa mediante la grabación y codificación videos para obtener altos niveles de precisión (Mendive et al., 2015)¹⁹. Además del sistema de monitoreo, también es crucial contar con una evaluación de impacto rigurosa que permita conocer los efectos que está teniendo el programa. Una evaluación de impacto rigurosa tiene tres componentes principales: (i) una metodología rigurosa, (ii) un tamaño de muestra adecuado y (iii) una selección de instrumentos adecuados para medir los efectos esperados. En el caso de los programas de mentoría estos instrumentos incluyen las prácticas docentes (por ejemplo, utilizando el instrumento CLASS, el instrumento TEACH o un instrumento propio que recoja las prácticas inculcadas por el programa) como el nivel de aprendizaje de los niños (por ejemplo, utilizando el instrumento Woodcock-Muñoz)²⁰.

¹⁸ Otros dos programas de mentoría en Ecuador, AMIA y Educación para Sustentabilidad en Galápagos, cuentan con resultados de monitoreo que están procesando y que han usado para mejorar la implementación.

¹⁹ Otra recomendación para el sistema de monitoreo es incluir al grupo de comparación en la medición. Ello puede brindar más luces sobre por qué un programa está teniendo o no efecto con relación a ese grupo de comparación. Por ejemplo, puede darse el caso que en el grupo de comparación se hayan infiltrado estrategias prescritas por el programa y pueden estarse también implementando (Bloom, Weiss, y Brock, 2013), o puede darse el caso que en el grupo de comparación se estén adoptando otras estrategias efectivas. En ambos casos no se encontraría un efecto del programa y el monitoreo permitiría explicar la razón.

²⁰ Woodcock-Muñoz brinda una batería de pruebas para las distintas categorías de conocimiento que se quiera evaluar. Si bien se señala que es preferible aplicar todas las pruebas correspondientes a cada categoría, es aceptable aplicar solo algunas pruebas dentro de una categoría. Por otro lado, es preferible evitar pruebas con alto nivel de complejidad de implementación (por ejemplo, aquellas con discos compactos). Las pruebas que usualmente resultan adecuadas para lectoescritura son: identificación de letras y palabras, dictado, vocabulario y comprensión de textos.

El PAPT puede recoger experiencias valiosas de programas de mentoría exitosos que han incorporado sistemas de monitoreo y evaluación. El programa Texas School Ready contaba con un sistema de recolección de datos basado en resultados de los niños y también en observación de sala. Sobre la base de estos datos se generaban recomendaciones para metas que se podían trabajar con los docentes (Crawford, Zucker, Van Horne, y Landry, 2017; Crawford et al., 2013). Consistía en que los mentores entregaban datos sobre prácticas docentes que se sabe tienen impacto en los niños²¹, y la plataforma entregaba un informe por docente especificando sus fortalezas y debilidades. El sistema también entregaba apoyo en qué retroalimentación dar, qué metas proponer, qué apoyo dar en sala, y cómo monitorear crecimiento en la práctica del docente (Crawford et al., 2013). Con este sistema se estableció un proceso continuo de mejoramiento de la intervención. La evaluación de impacto llevada a cabo por Landry et al. (2006) encontró que el programa tuvo efectos significativos en los aprendizajes de los niños²².

Por su parte, el programa Literacy Collaborative tiene un elemento interesante de evaluación permanente, según el cual se medía el impacto del programa cada año. El programa en general llega hasta octavo grado (o alumnos de 14 años) y realizaron la evaluación de impacto para niños desde kindergarten a segundo grado (niños de 5 a 7 años) en escuelas de comunidades vulnerables²³. Cada año de intervención del proyecto aumentaba el impacto que se encontraba en los niños. Una hipótesis es que aumentaba la experiencia y por lo tanto el impacto que tenían los mentores en los docentes, y los docentes en los niños (Biancarosa et al. 2010). Eso sugiere que puede ser aconsejable esperar un tiempo para evaluar un programa hasta que madure la implementación.

El programa Un Buen Comienzo ha hecho del monitoreo una pieza clave de su metodología de mejoramiento continuo. Esta metodología consiste en trabajar con información que se recoge en el terreno de manera inmediata con el objetivo de ir ajustando la propuesta a los resultados y requerimientos propios de los diversos contextos educacionales (Arbour et al., 2017)²⁴. Se lleva a cabo mediante reuniones entre escuelas de interaprendizaje, así como entre el equipo de sala con el equipo directivo junto al coach de la Fundación. En estas reuniones se reflexiona en torno a los datos cualitativos y cuantitativos recogidos para tomar decisiones basadas en esos datos (Treviño et al. (2018) ofrecen un ejemplo). Los ciclos de mejoramiento se aplican a tres dimensiones: tiempo instruccional, asistencia, e interacciones efectivas. Gracias a este proceso de mejoramiento continuo se logró mejorar el programa de manera sustancial. Ello se pudo ver en las evaluaciones de impacto del programa. Las evaluaciones de impacto iniciales habían encontrado que el programa logró aumentar la calidad de las prácticas pedagógicas, pero que no tuvo efecto en los resultados de los niños (Yoshikawa et al., 2015). Con el tiempo se fue

Es recomendable realizar un piloto, pero de no ser posible se sugiere utilizar pruebas que hayan funcionado bien en contextos similares.

²¹ Por lo menos cuatro veces al año los mentores debían entregar información codificada de lo que había observado en los equipos de sala en cuanto a: (a) actividades y materiales generales, como enseñanza responsiva; (b) implementación o presencia de planificaciones/evaluaciones formativas; (c) centros o rincones donde los niños hacen actividades autodirigidas con la guía de adulto(s); (d) conductas de lecturas de cuentos; (e) conciencia de lo impreso y conciencia del alfabeto; (f) conciencia fonológica; (g) expresión escrita; (h) uso de lenguaje oral con los estudiantes; y (i) enseñanza en equipo.

²² Este programa fue evaluado por Landry et al. (2006) a lo largo de dos años en prekindergarten (salas con niños de 4 años) en centros de Head Start. La evaluación contó con 750 docentes, 500 en la intervención, 250 control, y 370 salas seleccionadas al azar que participaron en la evaluación, con 10 niños seleccionados al azar de cada aula.

²³ Realizaron un estudio de valor agregado, en que compararon alumnos de distintos años, usando como controles a los niños del primer año para quienes aún no comenzaba la intervención de sus docentes. Eran solamente 17 escuelas, pero en 8 estados, 9 distritos escolares, 8.576 niños, y 287 docentes.

²⁴ Esta metodología se ha desarrollado con el apoyo del Institute for Healthcare Improvement (IHI) de Estados Unidos y el programa DataWise de la Escuela de Educación (HGSE) de la Universidad de Harvard.

mejorando el modelo y las siguientes evaluaciones de impacto encontraron que el programa logró mejorar los resultados en los niños (Treviño et al., 2018)²⁵.

3. Reflexiones finales sobre sostenibilidad

Un programa de mentoría - y el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Ministerio de Educación de Ecuador en particular - es un modelo con mucho potencial para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes y los resultados en lenguaje y lectoescritura de los estudiantes en los primeros años de la educación básica. Además, el PAPT constituye un elemento crucial en la política educativa ecuatoriana actual que busca promover que los docentes asuman la cotidianidad educativa desde la pedagogía. La implementación inicial del programa ha mostrado que la reflexión sobre prácticas y saberes pedagógicos, que genera el acompañamiento, promueve un clima escolar adecuado (menos normativo y más educativo).

En este documento hemos revisado el potencial de este programa que está en planes de escalarse a nivel nacional. Hemos realizado una revisión de la evidencia internacional, enfocándonos en tres programas de mentoría exitosos que cuentan con sistemas de monitoreo y evaluación, dos de ellos en Estados Unidos (los programas Texas School Ready y Literacy Collaborative) y uno en Chile (Un Buen Comienzo). Sobre la base de esta revisión, proponemos recomendaciones para que el PAPT maximice su potencial de tener un impacto en los aprendizajes de los estudiantes ecuatorianos, en particular en áreas vulnerables, y para que sea escalado de manera costo-efectiva para lograr su sostenibilidad. A nivel de diseño, idealmente el modelo debería tener un foco claro de contenido que esté basado en investigación y en prácticas locales y que vaya acompañado de material curricular. A nivel de implementación, esta debe llevarse a cabo con calidad y el acompañamiento de los mentores debe estar enfocado en el trabajo *in situ* con los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas. Asimismo, un programa de mentoría idóneo incorpora sistemas de monitoreo y evaluación mediante los cuales se lleve a cabo un proceso de mejoramiento continuo. Con ello se esperaría poder realizar ajustes al diseño e implementación del programa para maximizar sus resultados en prácticas pedagógicas y aprendizajes. El objetivo es optimizar el funcionamiento del programa de manera costo-efectiva para lograr su escalamiento y sostenibilidad.

El diseño territorial del PAPT es una fortaleza para su sostenibilidad que debe ser aprovechada. Para asegurar que el PAPT sea un programa costo-efectivo con impacto en los resultados de prácticas pedagógicas y aprendizajes de los niños, es crucial que se creen redes de mejoramiento continuo del programa aprovechando la territorialidad del programa. La creación de una red de colaboración entre escuelas, involucrando la comunidad educativa, puede ser de interés para el futuro del PAPT. En el programa chileno Un Buen Comienzo se incorpora por ejemplo la colaboración entre las escuelas (Red de Mejoramiento) como eje central en su proceso de mejoramiento continuo. Se busca aprender de manera colaborativa a través de visitas entre escuelas, encuentros con familias, y reuniones comunales en sesiones de aprendizaje donde se juntan todos los participantes. Con esta línea de trabajo se logra dejar capacidades instaladas en los equipos escolares y se trabaja explícitamente el tema de estrategias de sostenibilidad. Ello es de especial utilidad si no hay recursos para reemplazar a los mentores a largo plazo de las salas de donde originalmente venían, porque sus propias comunidades pueden capacitar a mentores nuevos.

²⁵ Además, se estudiaron los factores que incidieron en impacto del programa, como mayor tiempo impartiendo prácticas de lenguaje del programa (Mendive, Weiland, Yoshikawa, y Snow, 2015) y mayor asistencia a la escuela (Arbour et al., 2016).

El objetivo de largo plazo del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Ministerio de Educación de Ecuador, con su enfoque sobre calidad y gestión de la educación, se sustenta en dos pilares. En primer lugar, la promoción de la reflexión de los maestros sobre sus prácticas educativas, como claves para la transformación de la educación. En segundo lugar, el desarrollo de nuevas formas de relación entre el Ministerio de Educación y las escuelas. La construcción de confianza entre el MINEDUC (y la sociedad) y los docentes, y el fortalecimiento de capacidades pedagógicas del territorio y de las instituciones educativas, constituyen el telón del fondo de la propuesta de acompañamiento pedagógico. Sobre la base de esa confianza se debe seguir trabajando para llevar a cabo un proceso de mejoramiento continuo del programa. El PAPT va bien encaminado para ser un programa que mejore los aprendizajes de los niños ecuatorianos, pero requiere de un esfuerzo colaborativo y continuo de mejora para ir ajustando el modelo.

Referencias

- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y. y Schady, N. 2016. Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten. *Quarterly Journal of Economics*, 1415-1453. doi:10.1093/qje/qjw016
- Arbour, M.C., Yoshikawa, H., Duran, F., Zeribi, K., Marzolo, M. y Snow, C.E. 2017. Continuous quality improvement and collaborative learning to improve adaptability and scalability in a professional development programme for pre-school teachers in Chile. Children's Group Global Report. Leiden, Netherlands: Consultative Group On Early Childhood Care And Development. www.ecdgroup.com/cg2/wp-content/uploads/2016/05/Case-Study-5_round-2.pdf
- Arbour, M., Yoshikawa, H., Willett, J., Weiland, C., Snow, C., Mendive, S., Barata, M.C. y Treviño, E. 2016. Experimental Impacts of a Preschool Intervention in Chile on Childrens Language Outcomes: Moderation by Student Absenteeism. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(Sup1), 117-149. doi:10.1080/19345747.2015.1109013
- Atteberry, A. y Bryk, A. 2011. Analyzing Teacher Participation in Literacy Coaching Activities. *The Elementary School Journal*, 112(2), 356-382.
- Barreno, G. 2018. Programa de Acompañamiento Pedagógico en territorio: Estrategia Nacional de Mentorías. Versión Validada. Mayo. Quito, Ecuador: BID.
- Bean, R. 2014. The Power of Coaching: Improving Early Grade Reading Instruction in Developing Countries. Washington, DC: USAID.
- Bean, R. M., Draper, J. A., Hall, V., Vandermolen, J. y Zigmond, N. 2010. Coaches and Coaching in Reading First Schools: A Reality Check. *Elementary School Journal*, 111(1), 87-114. doi:10.1086/653471
- Beck, I. L, McKeown, M. G., y Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary*. New York, NY: Guilford.
- Berlinski, S. y Schady, N.R. 2015. *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- Bertoni, E., Elacqua, G., Jaimovich, A., Rodríguez, J. y Santos, H. 2018. Teacher policies, incentives, and labor markets in Chile, Colombia, and Peru: Implications for equity. Working paper. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- Biancarosa, G., Bryk, A.S. y Dexter, E.R. 2010. Assessing the Value-Added Effects of Literacy Collaborative Professional Development on Student Learning. *Elementary School Journal*, 111(1), 7-34. doi:10.1086/653468
- Bloom, H. S., Weiss, M. J. y Brock, T. 2013. A conceptual framework for studying the sources of variation in program effects. New York, NY: MDRC Working Papers on Research Methodology.
- Bruns, B., Costa, L. y Cunha, N. 2018. Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil? *Economics of Education Review*, 64, 214-250. doi:10.1016/j.econedurev.2018.03.003

Bruns, B. y Luque, J. 2015. Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean (Vol. 56). Washington, DC: World Bank.

Burns, M.S., Griffin, P. y Snow, C.E. (eds.) 2006. *Un buen comienzo: guía para promover la lectura en la infancia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Cilliers, J. y Taylor, S. 2017. How to re-skill a workforce? Experimental evidence of in-service teacher training and coaching. Working Paper.

Clark-Chiarelli, N. 2004. Evaluation of the Literacy Collaborative capacity building project final report. Newton, MA: Education Development Center.

Clotfelter, C., Ladd, H. y Vigdor, J. 2010. Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects. *The Journal of Human Resources*, 45 (3): 655–81.

Connor, C. M., Morrison, F. J. y Slominski, L. 2006. Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98, 665– 689.

Cosso, M.J. y Yoshikawa, H. 2016. Sistematización de las Experiencias Internacionales sobre Programas de Atención Educativa Dirigida a Niñas y Niños de 3 a 5 años. Lima Perú: Informe preparado para el Ministerio de Educación, Perú.

Crawford, A., Zucker, T., Van Horne, B. y Landry, S. 2017. Integrating Professional Development Content and Formative Assessment with the Coaching Process: The Texas School Ready Model. *Theory Into Practice*, 56:1, 56-65, DOI: 10.1080/00405841.2016.1241945

Crawford, A., Zucker, T., Williams, J., Bhavsar, V., Landry, S. y Jimerson, Shane R. 2013. Initial Validation of the Prekindergarten Classroom Observation Tool and Goal Setting System for Data-Based Coaching. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 277-300.

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., Gardner, M. y Espinoza, D. 2017. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Durlak, J. A. y DuPre, E. P. 2008. Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., con Montalva, V. y Paredes, D. 2018. "Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?" Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.

Elish-Piper, L. y L'allier, S. K. 2011. Examining the Relationship between Literacy Coaching and Student Reading Gains in Grades K–3. *Elementary School Journal*, 112(1), 83-106.

García, S., Maldonado, D., Perry, G. , Rodríguez, C. y Saavedra, J. 2014. Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Bogotá: Fundación Compartir. Disponible en <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>.

Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S. y R. Ravina. 2013. "School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010", en *Education Policy in Developing Countries*, editado por P. Glewwe, págs. 13–64, Chicago, University of Chicago Press.

Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T. y Leach, A. .2010. Implementation fidelity of MyTeachingPartner literacy and language activities: Association with preschoolers' language and literacy growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 329-347. doi:10.1016/j.ecresq.2009.07.002

Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. 2006. Teacher quality. En: E. A. Hanushek y F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2, pp. 1051-78. Ámsterdam: North Holland.

———. 2012. The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annual Review of Economics*, 4: 131–157.

Harris, D. N. y Sass, T. R. 2011. Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8): 798-812.

Honig, M. I. 2006. *New directions in education policy implementation*. Albany: State University of New York Press

Hough, H.J., Kerbow, D., Bryk, A., Pinnell, G.S., Rodgers, E., Dexter, E., Hung, C., Scharer, P. & Fountas, I. 2013. Assessing teacher practice and development: The case of comprehensive literacy instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(4), 452-485.

Kane T. J. y Staiger, D. O. 2012. Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains. MET Project Research Paper. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.

Kane, T. J., Taylor, E., Tyler, J. y Wooten. A. 2011. Identifying Effective Classroom Practices Using Student Achievement Data. *The Journal of Human Resources*, 46 (3): 587–613

Kraft, M. A., Blazar, D. y Hogan, D. 2018. The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 1-42. doi:10.3102/0034654318759268

Landry, S. H., Swank, P. R., Anthony, J. L. y Assel, M. A. 2011. An Experimental Study Evaluating Professional Development Activities within a State Funded Pre-Kindergarten Program. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24(8), 971-1010. doi:10.1007/s11145-010-9243-1

Landry, S.H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A. y Gunnewig, S. B. 2006. Enhancing Early Literacy Skills for Preschool Children: Bringing a Professional Development Model to Scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 306-324.

Mendive, S., Weiland, C., Yoshikawa, H. y Snow, C. 2015. Opening the Black Box: Intervention Fidelity in a Randomized Trial of a Preschool Teacher Professional Development Program. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 130-145.

Milanowski, A. 2004. The Relationship between Teacher Performance Evaluation Scores and Student Achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*, 79(4): 33–53.

Molina, E., Fatima, S. F., Ho, A., Melo, C., Wilichowski, T. y Pushparatnam, A. 2018a. Measuring Teaching Practices at Scale: Results from the Development and Validation of the Teach Classroom Observation Tool. Policy Research Working Paper 8653. Washington, D.C.: World Bank Group

Molina, E., Pushparatnam, A., Rimm-Kaufman, S. y Wong, K. K-Y. (2018b). Evidence-Based Teaching Effective Teaching: Practices in Primary School Classrooms. Policy Research Working Paper 8656. Washington, D.C.: World Bank Group

Pianta, R. C., La Paro, K. M, y Hamre, K. B. 2008. *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, K-3*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub.

Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. 2016. Essential Features of Effective Networks in Education. Journal of Professional Capital and Community, 1.1: 5-22, <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007>

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. 2005. Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2): 417–58. Disponible en <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>.

Rolla, A., Arias, M., Rivadeneira, M., Romero-Contreras, S y Coronado, V. 2012. *Lenguaje en Construcción*. Vol. 1 y 2. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Snow, C.E., Burns, M.S. y Griffin, P. (eds.) 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Strasser, K. y Lissi, M. R. 2009. Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children. *Scientific Studies of Reading*, 13, 175–204.

Strasser, K., Rolla, A. y Romero-Contreras, S. 2016. School readiness research in Latin America: Findings and challenges. In D. D. Preiss (Ed.), *Child and adolescent development in Latin America. New Directions for Child and Adolescent Development*, 152, 31–44.

Taut, S., Valencia, E., Palacios, D., Santelices, M. V., Jiménez, D. y Manzi, J. 2016. Teacher performance and student learning: linking evidence from two national assessment programmes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23 (1): 53–74. Disponible en <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.961406>.

Treviño, E., Aguirre, E. y Varela, C. (Eds.). 2018. *Un Buen Comienzo para los niños de Chile*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

UNESCO. 2017. Reporte anual 2016. UNESCO: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinoza, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D. y Zaslow, M. J. 2013. Investing in our future: The evidence base on preschool education. New York, NY: Foundation for Child Development. <http://fcd-us.org/resources/evidence-base-preschool>

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C.E., Treviño, E., Barata, M.C., Weiland, C., Gomez, C., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N. y Arbour, M.C. 2015. Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322.