

INFORME FINAL:

EVALUACIÓN DEL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LOS COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO - COAR

DICIEMBRE 2016

Lorena Alcázar y María Balarin



PERÚ

Ministerio
de Educación



Oficina en
Perú



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) UNESCO Lima,
Representación de la UNESCO en Perú.

Av. Javier Prado Este 2465, piso 7, San Borja, Lima, Perú

© UNESCO, 2021

Todos los derechos reservados

Informe final: Evaluación del Diseño e implementación de los colegios de Alto Rendimiento - COAR

Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE

Investigadora Principal: Lorena Alcázar y María Balarín.

Asistentes de investigación: Cristina Glave, María Fernanda Rodríguez, Ariana Delgado.

Esta publicación ha sido elaborada a en el marco del “Proyecto de Fortalecimiento del Desarrollo Docente” convenio entre UNESCO Lima y el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU).

Primera edición: diciembre 2016

Primera edición digital: enero 2021

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores, no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

UNESCO prioriza la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

INFORME FINAL

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	5
I. MARCO CONCEPTUAL: la educación para estudiantes de alto rendimiento	6
1. Los estudiantes de alto rendimiento y las alternativas para su atención.....	6
2. Experiencias internacionales de atención a estudiantes de alto rendimiento.....	8
II. ANTECEDENTES.....	12
1. El marco normativo de la política de atención a estudiantes de alto desempeño en el Perú.....	12
2. Antecedentes nacionales	13
III. EL MODELO DE SERVICIO COAR	16
1. Los componentes del modelo de servicio.....	16
El Componente Pedagógico	16
El Componente de Convivencia y Participación	17
El Componente de Gestión y Liderazgo.....	18
El componente de Gestión Intergubernamental	18
IV. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	20
1. Objetivos de la evaluación.....	20
2. Estrategia de evaluación	20
3. Metodología de evaluación.....	22
4. Criterios para la definición de la muestra.....	23
5. Actores clave e instrumentos a aplicar como parte de la evaluación	24
V. ANÁLISIS DEL DISEÑO	26
1. Los aportes que busca la política pública para la atención de estudiantes con alto rendimiento	27
El diseño del modelo para el logro de los objetivos	31
2. Análisis del Marco Lógico.....	33
3. Elementos y decisiones importantes del diseño	34
La elección del Bachillerato Internacional y los retos de la exigencia académica	34
El modelo de 60 horas pedagógicas	35
El currículo por asignaturas y no por áreas.....	36
El modelo de residencia.....	36
4. Identificación y selección de estudiantes.....	37

Identificación, selección y asignación de estudiantes para los COAR.....	40
Resultados de la identificación y selección del COAR	42
Consideraciones sobre la identificación y selección.....	45
5. Hallazgos y recomendaciones con respecto al diseño	47
VI. ANÁLISIS DE LA ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN	49
1. Modelo de gestión de los COAR: organización en DEBEDSAR y los COAR.....	49
2. Presupuesto.....	56
3. Articulación con gobiernos regionales y locales	58
a. Difusión y convocatoria	58
b. Gestión de la infraestructura.....	59
c. Relación con las Regiones	62
4. Contratación, selección y capacitación del personal.....	63
5. Protocolos y transmisión de ideas	67
6. Estrategias de monitoreo.....	69
7. Hallazgos y recomendaciones.....	72
VII. IMPLEMENTACIÓN DE LOS COAR EN LAS REGIONES	74
1. Características e impacto de la infraestructura en la implementación.....	74
Capacidad de la infraestructura provisional para albergar al número de alumnos de cada COAR	74
Disponibilidad y calidad de los espacios académicos	75
Disponibilidad y calidad de espacios de residencia y bienestar	78
La disponibilidad y calidad de servicios básicos en los COAR	81
Retos surgidos de la necesidad de extender los convenios para los locales provisionales.....	83
El COAR de Lima como el ideal.....	83
2. El funcionamiento de la triada directiva en los COAR.....	85
El problema de la triada directiva desde el equipo central del MINEDU	86
La capacitación de la triada directiva	88
El equipo directivo en los COAR visitados	89
Hallazgos y recomendaciones	90
3. El funcionamiento de las áreas: Académica y ByDe.....	91
Área académica.....	91
Área de Bienestar y Desarrollo del Estudiante (ByDe)	93
Articulación entre áreas	96
Articulación con DEBEDSAR	97

4.	Los docentes de los COAR	97
	Perfiles	98
	Horarios y carga laboral.....	98
	Adaptación al currículo, IB y estar lejos de sus familias	98
	Bienestar/Satisfacción	99
	El problema de la rotación y las expectativas de los docentes a futuro en el COAR .	99
5.	Implementación y gestión de servicios en los COAR.....	100
6.	Los alumnos y las familias del COAR.....	102
	Estrategias de postulación.....	102
	Proceso de selección de alumnos	104
	Percepción de distintos actores (docentes, directivos, etc.) sobre retos y diferencias entre alumnos con perfiles distintos	104
	Modelo internado.....	105
	Exigencia académica.....	106
	Recepción de los alumnos y las familias y expectativas a futuro	107
	Balance	109
VIII.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	111
IX.	CONSIDERACIONES FINALES	113
X.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

INTRODUCCIÓN

Esta evaluación se realiza a partir del “Proyecto de Fortalecimiento del Desarrollo Docente”, convenio entre UNESCO Lima y el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), el cual busca asistir al MINEDU y, en especial, asegurar la operatividad y cumplimiento de las actividades relacionadas al fortalecimiento de las habilidades pedagógicas (de enseñanza) como también el cumplimiento con la Ley de Reforma Magisterial (Ley N° 29944). La Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) de la Secretaría de Planificación Estratégica (SPE) del MINEDU es la entidad encargada de generar evidencia sobre el desempeño de las intervenciones educativas y, en ese contexto, tiene como tarea la evaluación del diseño y la implementación del modelo de servicio educativo de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR).

En este contexto, la evaluación consiste en una apreciación sistemática y objetiva sobre el diseño e implementación de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR), con el objetivo de proporcionar información oportuna y confiable que pueda ser de utilidad en el proceso de toma de decisiones con respecto al análisis y mejora de la intervención. La evaluación servirá para identificar cuellos de botella y espacios de mejora, así como para incrementar la eficiencia y eficacia de la intervención.

El presente informe muestra los resultados de la Evaluación del Diseño e Implementación de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR), modelo de servicio implementado por el Ministerio de Educación del Perú en 22 regiones del país.

La evaluación comenzó en agosto de 2016 y ha estado basada en un diseño cualitativo que incluye: el análisis de documentos, la realización de entrevistas con actores clave del MINEDU y con representantes de las instancias educativas regionales y locales. Como parte del trabajo de campo, se visitaron 10 COAR a nivel nacional en regiones seleccionadas a partir de criterios como antigüedad y nivel de éxito en la implementación. Durante las visitas a las escuelas, se realizaron entrevistas y discusiones grupales con el personal de los COAR: directivos, coordinadores, docentes y monitores, así como discusiones grupales con estudiantes y padres de familia. Asimismo, también se realizaron observaciones a la infraestructura y actividades escolares.

El informe está estructurado en cuatro partes:

- La Parte I presenta el marco conceptual y las experiencias internacionales de la educación para estudiantes de alto rendimiento. ,
- En la Parte II se presentan los antecedentes, el marco normativo y el contexto en el que surge el Colegio Mayor y, posteriormente, los Colegios de Alto Rendimiento.
- En la Parte III se describe el modelo de servicio COAR y sus componentes.
- En la Parte IV, se presentan los objetivos y la propuesta metodológica de la evaluación.
- En la Parte V, se analizan los objetivos y el diseño del modelo de servicio.
- En la Parte VI, se analiza la estrategia de implementación de la intervención, incluyendo la estrategia de actores, los procesos de coordinación, comunicación y transmisión de ideas.
- La Parte VII presenta los hallazgos del trabajo de campo a nivel regional y en las redes y escuelas seleccionadas para la evaluación.

I. MARCO CONCEPTUAL: la educación para estudiantes de alto rendimiento

La educación especial para estudiantes de alto rendimiento es un tema ampliamente discutido en la literatura. Si bien hay un consenso en la literatura con respecto a la importancia de atender a los estudiantes de alto rendimiento con estrategias acorde a sus necesidades (Gutiérrez, 2004: p. 150), existen también una serie de debates en torno a preguntas como: ¿Qué se define como estudiantes de alto rendimiento y cuáles deberían ser los mecanismos de identificación de dichos estudiantes? ¿Cuál es la manera más adecuada de atender a esta población?

1. Los estudiantes de alto rendimiento y las alternativas para su atención

Aunque el concepto de educación especial estuvo inicialmente centrado en los estudiantes con problemas de aprendizaje, desde mediados del siglo pasado diversos autores comienzan a discutir la inclusión de los estudiantes con capacidades sobre el promedio. Esta concepción de la educación especial como aquella que tiene como destinatarios a sujetos en ambos extremos de la diversidad educativa despertó el interés por atender a la población con capacidades sobresalientes.

El término generalmente utilizado en la literatura para referirse a estos estudiantes es el de “talentos” o “sobresalientes”. Aunque existe cierta polémica alrededor del significado de estos términos, una definición aceptada es la que propone Susan K. Johnsen, en su libro “Identifying Gifted Children: A Practical Guide”:

El término ‘talento o sobresaliente’, cuando es usado en relación a niños o jóvenes, usualmente se refiere a aquellos que evidencian la capacidad para un alto rendimiento en áreas como la intelectual, la creativa, la artística, o capacidad de liderazgo, o un habilidad alta en un área académica determinada, y que, para desarrollar dichas capacidades, requieren servicios o actividades que las escuelas no proveen de manera regular. (Johnsen, 2004: 388. Traducción propia)

Un tema en torno al cual han girado los debates sobre este tipo de estudiantes tiene que ver con los métodos para su identificación y selección, pues la forma en la que se identifica a los estudiantes talentosos dice mucho de cómo se les conceptualiza. Así, inicialmente se debate sobre la medición del “talento” a partir de modelos basados en capacidades – modelos psicométricos – donde la inteligencia académica y habilidades cognitivas tienen un protagonismo importante (Terman, 1925; Taylor, 1989). Un ejemplo de esto es la medición del talento a partir del Coeficiente Intelectual, aunque los autores que siguen este enfoque, influenciados por la literatura sobre inteligencias múltiples, proponen nuevos métodos que incluyan la medición de la inteligencia según áreas.

Esto es rebatido por los especialistas que proponen la inclusión medidas enfocadas en el rendimiento potencial (Ver modelo de los Tres Anillos de Renzullo, 1987, Nicpon 2011). Según este enfoque, un determinado nivel de talento en el individuo es una condición necesaria, pero no suficiente, para conseguir un alto rendimiento (Gamarra: 15). La inclusión de variables no académicas como las mencionadas resulta clave para contextos

como el latinoamericano, donde existen brechas educativas, e importantes diferencias culturales (Blumen 2004).

“Si el talento es considerado como una capacidad íntimamente asociada al estar informado acerca de las respuestas correctas frente a las preguntas, entonces el talento en los países de América Latina estará estrechamente vinculado con las oportunidades de acceso hacia una educación de calidad, lo cual escasea entre la mayoría de niños que habitan bajo condición de pobreza [...] (Blumen 2004: 310)

De acuerdo a lo anterior entonces se propone la necesidad de incluir en los modelos la variable del contexto sociocultural en el que se desarrolla el alto rendimiento¹. Así, lo que se considera como “talento” o “alto rendimiento” puede variar según culturas y contextos, de la misma forma que el contexto social y familiar puede potenciar o dificultar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes (Gamarra)². Esta variable, si bien complejiza el panorama, es crucial para reflexionar sobre el alto potencial de los estudiantes en contextos socioeconómicos diversos, con recursos y oportunidades diferenciados. De hecho, varios estudios demuestran que el nivel socio económico está asociado a el desarrollo cognitivo y socio emocional de los niños (Blumen, 2004: 297)

El tema que resulta más controversial en este debate es cuál sería la forma más adecuada para atender a los estudiantes talentosos o con alto rendimiento. Por un lado, encontramos autores que promueven modelos de atención integrada, donde estos estudiantes son atendidos en el contexto de escuelas que agrupan a estudiantes de habilidad mixta, y por otro lado, autores que proponen estrategias de atención diferenciada. Desde el primer enfoque, se proponen programas de Enriquecimiento Intracurricular (Huamán-Arismendi, 2007) con estrategias diferenciadas para alumnos con talento en el contexto de aulas de habilidad mixta. Aquí se plantea la necesidad de capacitar a los docentes para desarrollar metodologías que vayan acorde a las distintas necesidades de los estudiantes en una misma aula (Kingore, 2004).

Desde los que abogan por el uso de formas de atención diferenciada para estudiantes con talento hay varias propuestas, como los Programas de Enriquecimiento Extracurricular, cuya finalidad es brindar atención a los estudiantes talentosos con actividades fuera del horario escolar, como talleres, programas de intercambio y campamentos. Otra alternativa es el tracking dentro de una misma escuela, es decir, la agrupación de estudiantes en distintas aulas según su rendimiento. Dentro de este grupo de propuestas diferenciadas, se encuentra a quienes plantean la necesidad de crear una oferta diferenciada, con escuelas selectivas, para estudiantes con talento. Es esta última opción la que se toma en el modelo de servicio de los Colegios de Alto Rendimiento.

Como su nombre lo indica, los sistemas selectivos o de *tracking* son aquellos que seleccionan a los estudiantes con el mejor rendimiento educativo y los ubican en escuelas que, en diversos aspectos, se diferencian de las escuelas regulares que conforman el sistema educativo. Este tipo de sistemas se sustentan en la idea de que los niños talentosos, con un rendimiento por encima del promedio, pueden beneficiarse y lograr un

¹ A estas posturas se les denomina como “Modelos socioculturales”.

² Para una presentación concisa de las distintas posturas y definiciones, aunque no se haga conversar entre ellas y se centre en al superdotación en la infancia, ver: Gamarra (tesis doctoral). (pp. 33-70). Para una conceptualización de distintos tipos de estudiantes de alto rendimiento, ver: Kingore, B. (2004). *Differentiation: Simplified, Realistic, and Effective*. Austin: Professional Associates Publishing.

rendimiento aún mayor si atienden escuelas especializadas con pares de similar rendimiento (De Waal, 2015).

2. Experiencias internacionales de atención a estudiantes de alto rendimiento

Uno de los principales referentes internacionales en la atención de estudiantes de alto rendimiento es el de los Grammar Schools que funcionaron formalmente en el Reino Unido desde mediados de la década de 1940 hasta comienzos de los años 70. Durante ese periodo, el sistema educativo británico se dividió entre las 'secundarias modernas' y las escuelas 'grammar'. Estas últimas seleccionaban a los estudiantes a partir de una exigente prueba, conocida como el 11+ (porque se rendía a los once años de edad). En dicho sistema, los estudiantes que accedían a los Grammar Schools entraban en una ruta académica conducente a los estudios superiores universitarios, mientras que los estudiantes que iban a las escuelas secundarias modernas, tenían como horizonte los oficios tradicionales y las carreras técnicas. Este sistema fue abolido en los años 70 como producto de los cambios en la estructura del mercado laboral, así como de las fuertes críticas provenientes de la investigación educativa y la sociología de la educación, que mostraron, con evidencias contundentes, que la selección y el establecimiento de rutas rígidas (la académica y la vocacional) a tan temprana edad se había constituido en un sistema de reproducción de los privilegios de clase y no en un esquema de provisión de oportunidades para todos los estudiantes. El sistema selectivo fue reemplazado por un sistema conformado por escuelas integradas ('comprehensive schools'), aunque algunas autoridades locales autónomas mantuvieron el esquema de los Grammar Schools.

El caso inglés ilustra bien algunos de los principales debates sobre la conveniencia de tener un sistema integrado o un sistema selectivo. La abolición del sistema selectivo responde a la necesidad de que la escuela sirva como un espacio integrador y que no funcione como un espacio de reproducción de las diferencias sociales. Sin embargo, los defensores del sistema selectivo plantean que su abolición le ha quitado a muchos estudiantes de los niveles socioeconómicos más bajos, la posibilidad de acceder a escuelas públicas de excelencia y con ellos oportunidades de movilidad social que hoy les son más elusivas. A su vez, muchos autores plantean que en el tiempo, las familias más pudientes han resuelto la necesidad de contar con mejores oportunidades para sus hijos migrando hacia servicios de educación privada o 'colonizando' escuelas públicas mediante estrategias de posicionamiento residencial en lo que se conoce como un proceso de 'competencia posicional' entre familias (Adnett, 2002). En el tiempo diversas políticas educativas en el Reino Unido han re-introducido algunos mecanismos de selección, por ejemplo, mediante la creación de las llamadas 'Academies'. Estas son escuelas secundarias especializadas, financiadas con recursos públicos - pero muchas de ellas con gestión y/o recursos privados, que son vistas, por muchos, como un sistema generador de mayores desigualdades que el de los Grammar Schools.

Otro caso relevante es de las escuelas imán o *magnet schools* que existen desde la década de 1970 en los Estados Unidos con el objetivo de atraer a estudiantes de talento de distintos distritos, niveles socioeconómicos y razas bajo el enfoque de la escuela integrada; así, estas escuelas generalmente se ubican en lugares donde existe una

importante segregación social. Cada *magnet school* se enfoca en un tema específico como: Ciencia, Tecnología, Matemática, Arte y Teatro, Bachillerato Internacional, Ingeniería, Idiomas, entre otros³. La particularidad de las escuelas magnet es que ninguna es igual a otra, ya que cada una se destaca según el programa de estudios especializado que ofrece, así como un fuerte vínculo con su zona y comunidad. Si bien las *magnet schools* están en parte financiadas por el Estado, su gestión es local y depende de los distritos escolares.

Actualmente, existe un gran debate sobre el impacto de las *magnet schools* en el aprendizaje de los estudiantes en comparación a las escuelas regulares, así como sobre el efecto que realmente tienen en reducir la segregación social que buscaban erradicar. Según estudios recientes, se ha encontrado que el progreso académico de los estudiantes en las magnet schools no es mucho mayor al de las escuelas públicas regulares una vez que el rendimiento de controla por el nivel socio-económico de la población (Christenson et al., 2003). Sin embargo, este es aún un tema de debate público y académico en los Estados Unidos.

En América Latina existen también diversas propuestas para la atención de estudiantes con alto rendimiento. En México, por ejemplo, existe desde 1986 el modelo de atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS). Si bien este modelo se implementó inicialmente en el Distrito Federal, luego se expandió a más Estados del país, aunque con modalidades de gestión diferentes. A diferencia de lo que se propone en el modelo COAR, el modelo CAS Mexicano plantea una estrategia de atención integrada a los alumnos con aptitudes sobresalientes que se desarrolla en sus mismos centros de estudios. Así, esta estrategia incluye: (i) identificar a los alumnos de la educación básica regular con CAS, (ii) trabajar con el personal de la escuela regular una respuesta educativa pertinente a las necesidades de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes y (iii) hacer un seguimiento (cuantitativo y cualitativo) de los logros de aprendizaje de los alumnos así como sobre el impacto de las acciones implementadas (Secretaría de Educación Pública, 2011: p. 41).

En el caso de Costa Rica, se emplea el Sistema Nacional de Colegios Científicos (CC) dentro del marco de la Política Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico en 1990. Estos fueron creados para los alumnos con mejor desempeño escolar a nivel nacional (tanto de escuelas públicas como privadas) quienes busquen profundizar sus conocimientos en matemáticas y otras ciencias exactas, como también buscar mejorar el bienestar social del país. Estas escuelas son públicas y gratuitas, y, en caso sea necesario, brindan toda la ayuda económica y de alojamiento para alumnos que la requieran. A su vez, cada sede (al día de hoy existen 9) tiene interacción con una universidad estatal asignada por el Ministerio de Educación Pública, ya que tienen un convenio para garantizar el personal y planes de estudio adecuados. Asimismo, cada CC tiene una orientación particular, por ejemplo, el CC San Pedro se orienta a la investigación y desarrollo, el CC Cartago a la investigación tecnológica e informática industrial, y otras orientaciones como energía para el desarrollo, investigación marina, agroindustria y energía alternativas, etc. Mora (2008) identifica que de los graduados de estos colegios, el 40% son mujeres y el 50% provienen de zonas rurales, y también que más de la mitad de los egresados escogen una carrera universitaria

³ Ver "Magnet Schools of America" en: [<http://www.magnet.edu/about/what-are-magnet-schools>]

de ingeniería, un cuarto en ciencias de la salud, y porcentajes menores en ciencias económicas, ciencias básicas, educación y ciencias sociales. Si bien no hay estudios de impacto o de procesos sobre estos colegios, lideran los rankings del Ministerio de Educación Pública en Costa Rica⁴.

Un referente regional cercano son los Liceos Bicentenarios de Excelencia (LBE) creados en Chile en el 2010 como una alternativa para mejorar el nivel educativo de estudiantes en contextos vulnerables, otorgándoles una educación de calidad para aumentar las posibilidades de su inserción en la educación superior y así promover la movilidad social de los estudiantes. La figura aquí es diferente que en el caso de los COAR, ya que, si bien hay liceos creados especialmente para el programa, también hay postulaciones de liceos ya existentes de la educación regular⁵. Para ello, el liceo postulante debe proponer un currículo escolar diferenciado y mayor exigencia en aras de preparar mejor a los estudiantes para la educación superior. Cada Liceo propone también su propio método de selección de estudiantes, que debe ser transparente, y debe tener alguna política especial para beneficiar a los alumnos en mayor vulnerabilidad económica; incluso, algunos liceos no cuentan con métodos de selección (Libertad y Desarrollo, 2010). Es decir, el objetivo de los LBE no es la selección de estudiantes de alto rendimiento, sino el intervenir en la educación pública en aras de su mejora, promoviendo la selección de estudiantes en contextos vulnerables en estas escuelas.

A partir de un estudio sobre el diseño y la implementación del programa realizado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, se encuentra que los establecimientos seleccionados para la implementación del programa son los que tenían mejor desempeño académico previo. Del mismo modo, se seleccionó LBE con menos estudiantes con necesidades educativas especiales, se descartaron LBE con proyectos educativos menos centrados en el entrenamiento académico en lenguaje y matemáticas; y, finalmente, a pesar de ser parte de los objetivos del programa, no se seleccionaron establecimientos en zonas de mayor vulnerabilidad, ni tampoco en áreas donde no existiese una oferta educativa de mala calidad. Al contrario, los establecimientos seleccionados se ubican en zonas que, comparadas a nivel nacional, poseían mejores resultados y menor vulnerabilidad (Carrasco et al, 2014: 20).

En el contexto chileno, los LBE han sido objeto de dos fuertes críticas que se asemejan a las críticas que veíamos para el sistema de los Grammar Schools Británicos y de los Magnet School en los EE.UU.: (i) que los liceos no tienen un efecto positivo de mejora (para todos los estudiantes), los buenos resultados se deben a que concentran a los mejores alumnos por ende en promedio tienen mejores resultados, y, (ii) el problema de “descreme” del resto de los liceos, ya que al retirar a los estudiantes de mayor desempeño se pierden las externalidades positivas que éstos tenían en sus liceos previos; sin embargo, según ciertos autores, no hay suficiente evidencia que sostenga estas afirmaciones (Allende, 2015). Por

⁴ Ver: <http://www.ekaenlinea.com/estos-son-los-50-mejores-colegios-de-costa-rica-segun-las-pruebas-del-mep/>

⁵ Los LBE pueden ser de tres tipos: (i) Nuevos: establecimientos que comienzan con el programa desde la construcción, (ii) reconvertidos: liceos que se encuentran en establecimiento previo al momento de comenzar a participar del programa, en los cuales se implementa un nuevo proyecto educativo de mayor exigencia y (iii) ampliados: liceos que se encuentran en funcionamiento y que presentan resultados destacados, en los cuales se incrementa la capacidad de alumnos (Carrasco et al, 2014: 2).

otro lado, autores como Carrasco et al. (2014) identifican que los LBE no promueven la movilidad social ya que terminan concentrando alumnos de clase media y clase media alta. Asimismo, su estudio revela que la mayoría de los LBE tienen requisitos a los postulantes de desempeño académico anterior y un examen de admisión, solo 1 (2%) realiza su selección de manera aleatoria. Atendiendo a estas críticas; en el 2016, bajo la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845), se decide reducir paulatinamente, hasta eliminar (en cinco años), el porcentaje de los cupos de alumnos que entran bajo un examen de selección en los LBE.

Como vemos, si bien hay un amplio consenso en la literatura con respecto a la necesidad de atender las necesidades de estudiantes con alto rendimiento, en casi todos los casos, los sistemas selectivos dan lugar a críticas y defensas que apuntan en direcciones similares. Por el lado de las críticas encontramos argumentos y evidencias que apuntan a que este tipo de sistemas terminan, intencionalmente o no, reproduciendo los privilegios y las diferencias sociales existentes, ya sea a partir de los mecanismos de selección de los propios sistemas, o como producto de las estrategias de posicionamiento que las familias despliegan para lograr que sus hijos accedan a las escuelas selectivas. Del lado de los defensores de este tipo de sistemas, sin embargo, encontramos también argumentos importantes, que enfatizan las oportunidades y los procesos de movilidad social creados por los sistemas selectivos. En este contexto, una pregunta clave al evaluar los sistemas selectivos es si estos generan oportunidades o reproducen la desigualdad. Como hemos visto hasta aquí no se trata de una pregunta fácil de responder, y en cualquier caso, las respuestas deben atender a la particularidad de los contextos nacionales en que estos sistemas se implementan.

II. ANTECEDENTES

1. El marco normativo de la política de atención a estudiantes de alto desempeño en el Perú

El Perú no es ajeno al debate sobre la atención de estudiantes talentosos o con alto rendimiento. La educación especial en el Perú se instituye en el año 1971 dentro de la estructura orgánica del Ministerio de Educación. En el año 2003 se promulga la **Ley General de Educación 23384** (MINEDU), la cual en su artículo 68, se refiere a la atención desde la educación especial, a ambos extremos de la diversidad educativa:

“La educación especial es la modalidad destinada a aquellas personas que por sus características excepcionales requieren atención diferenciada. Comprende tanto a quienes adolecen de deficiencias mentales u orgánicas o desajustes de conducta social, como a quienes muestran condiciones sobresalientes. El Estado estimula y apoya la educación especial” (Ministerio de Educación, 2003 citado en Gutiérrez, 2004: p.143).

En el 2004, se publica el Reglamento de la Educación Básica Especial (D.S. N° 002-2005-ED) y en el 2012, el Ministerio de Educación promulga la Década de Inclusión Educativa 2002 – 2012 (D.S. N° 026-2003-ED) para la atención educativa de las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación. Del mismo modo, en el 2006, se publica el D.S. N° 006-2006-ED, el cual norma la creación de la Dirección General de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación –DIGEBE- (MINEDU), la cual incluye en su visión y misión a las necesidades educativas especiales asociadas a talento y superdotación.

Así, con la promulgación de la nueva **Ley de Educación 28044** (MINEDU, 2004) se busca enfatizar la importancia de la promoción de programas educativos especializados para los estudiantes con mayor talento, a fin de lograr el desarrollo de sus potencialidades (Art. 18, inciso F), el establecimiento de un sistema de becas y ayudas para garantizar el acceso o la continuidad de los estudios de aquellos que destaquen en su rendimiento académico y no cuenten con recursos económicos para cubrir los costos de su educación (Art. 18, inciso H) y el reconocimiento de que esta población son sujetos directos de la acción de educación básica especial y que su educación se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran (Art. 39) (Ministerio de Educación, 2003)⁶.

⁶ En este contexto surge el Programa Beca 18, el cual fue creado en el 2011 por el Ministerio de Educación y el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec). Su objetivo es “contribuir a la inclusión social mediante el aseguramiento de la inserción, mantenimiento y conclusión de la educación superior técnica y universitaria de estudiantes provenientes de familias pobres o pobres extremas y con alto rendimiento académico. Ver página web de Pronabec. Consultado en: [http://www.pronabec.gob.pe/2015_beca18.php]

2. Antecedentes nacionales

En el Perú, diversos autores han realizado investigaciones sobre estudiantes con talento y alto rendimiento⁷ y ha habido una serie de proyectos educativos dirigidos a este tipo de estudiantes, tanto desde el ámbito público como el privado, pero estos han sido aislados y no se han sostenido en el tiempo. El Colegio Mayor y la Red de COAR son las primeras políticas públicas sostenidas destinadas a trabajar con esta población.

En 1997 se capacitó a docentes para la identificación de las necesidades y desventajas del estudiante talentoso y superdotado en el marco del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) con la cooperación de la German Agency for Education (GTZ) y la Pontificia Universidad Católica del Perú (Huamán-Arismendi, 2007). Ese mismo año se publica “Nuestros niños son talentosos” (Mönks, Ipenburg y Blumen, 1997), un manual sobre cómo reconocer y desarrollar los talentos de los estudiantes para padres y docentes. Por su parte, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC) implementó en 1989 un Programa de detección y apoyo a 3000 niños superdotados en Lima.

También desde el MINEDU, se elaboró la Carpeta de Identificación del Talento y la Superdotación en el 2006, y aunque se inició su aplicación experimental, ésta quedó inconclusa. Otra iniciativa del MINEDU fue el Programa de Fomento del Talento y la Superdotación (PROFOTS), que se implementó desde el 2001 al 2006 en instituciones educativas regulares emblemáticas (en Lima) y se sensibilizó a instituciones educativas regulares en Piura, Cuzco, Arequipa y Puno. La finalidad del PROFOTS era desarrollar capacidades para que los docentes aprendan a distinguir conductas de superdotación o talento y puedan atenderlas a través del desarrollo de Programas de Enriquecimiento Intracurricular en las aulas, con todos los estudiantes y basadas en la diversificación y adaptaciones curriculares del Diseño Curricular Nacional (DCN) (Huamán-Arismendi, 2007)

En ese mismo periodo, con la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Blumen (2004) implementa un programa de 10 semanas enfocado en la identificación y atención al talento en las aulas de escuelas urbano marginales del país, para lo cual se realizó previamente una capacitación docente en el diseño e implementación de actividades para alumnos con desempeño bajo o muy superior en el aula (Blumen 2004). Luego de terminado el proyecto, se encontró efectos significativos del tratamiento experimental en el desempeño creativo-figurativo y en el rendimiento académico de los estudiantes atendidos siempre y cuando se había contado con la presencia de profesores capacitados y entrenados (2004: 307). Blumen encuentra que “si el talentoso se desarrolla en un ambiente estimulante, las oportunidades para lograr su potencial se incrementarán (2004: 307). Según Blumen “los resultados sugieren que es posible atender a las necesidades de los niños talentosos dentro del aula regular si contamos con profesores entrenados para ello” (308).

Como podemos ver, las intervenciones enfocadas a atender a estudiantes de alto rendimiento se habían centrado en la implementación de programas de enriquecimiento intracurricular, es decir, dentro del aula y con grupos de habilidad mixta. Según Huamán-Arismendi, hasta el 2009, la única experiencia de atención a estudiantes talentosos de

⁷ Para un panorama de la investigación sobre el talento y la superdotación en el Perú, ver: Alencar y Blumen (2001).

manera separada en el país era la Institución Educativa Privada de Rápido Aprendizaje “Alfred Binet” en Arequipa (Huamán-Arismendi, 2007). Otra iniciativa relevante es la del Gobierno Regional del Callao, el cual, a través del Comité de Administración del Fondo Educativo del Callao (CAFED), propone en el 2009 (aunque inscrita formalmente en el 2012), fundar la Escuela de Talentos del Callao⁸ para 4to y 5to de secundaria.

Dicho esto, el antecedente principal y más directo de los COAR es el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú en el 2010 (hoy COAR Lima). Es este el que se toma como modelo para ampliar los COAR.

En el marco legal, el Colegio Mayor aparece por vez primera en la Resolución Suprema N° 034-2009. En ésta, se describe un colegio que implementará “un nuevo proceso formativo de gran rigor intelectual y elevado nivel académico, con la intención de que los estudiantes más talentosos del segundo grado de la educación secundaria puedan desarrollar su potencial y realizar sus proyectos de vida transformándose en los líderes de mañana” (RS N° 034-2009). Aquí se nombran ya dos objetivos importantes del modelo: (i) crear un sistema para atender las necesidades de los estudiantes de alto rendimiento que no están siendo atendidas en la Educación Básica Regular y (ii) que este sistema genere futuros líderes para el país.

El Ministro de Educación en ese entonces, José Antonio Chang, se refiere al Colegio Mayor como un modelo alternativo al sistema de educación actual que buscaría satisfacer las necesidades de un grupo de estudiantes de escasos recursos y con alto rendimiento académico⁹. Por su parte el entonces presidente de la Comisión Especial de Gestión del Colegio Mayor¹⁰, Oscar Becerra, se dirigió a la primera promoción del Colegio Mayor en la inauguración como “los Húsares del Siglo XXI en quienes el Perú tiene cifradas sus esperanzas”¹¹, haciendo referencia al objetivo de fomentar la creación de una comunidad de líderes de cambio para el país.

Por otro lado, también en la RS N° 034-2009, se indica que el Colegio Mayor “se constituirá como foco de la nueva educación, en el centro hacia el cual converjan las instituciones educativas públicas y hacia las cuales transfiera sus experiencias y contenidos de manera progresiva de modo tal que dichas instituciones sean, a su vez, centro y foco de sus respectivas zonas de influencia, generando de este modo un círculo virtuoso de calidad creciente que devuelva a la Educación Pública el liderazgo que le corresponde en la educación de calidad con equidad para todos los peruanos” (RS N° 034-2009). En este párrafo se describen otros dos objetivos de este nuevo proyecto: (iii) ser un referente para otras instituciones educativas públicas y (iv) fomentar la revalorización de la educación pública. Estos puntos son también recalcados por Becerra: “El Colegio Mayor no nació

⁸ Ver página web de Escuela de Talentos. Consultado en: [<http://www.escueladetalentos.edu.pe>]

⁹ <http://www2.minedu.gob.pe/cne/index.php/CNE-Infoma/presidente-de-la-comision-de-gestion-del-colegio-mayor-brindo-exposicion-ante-pleno-del-cne.html>

¹⁰ Comisión creada para diseñar e implementar la iniciativa del Colegio Mayor en el 2009.

¹¹ <http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-ministro-chang-colegio-mayor-formara-alumnos-dejen-huella-el-maestro-285644.aspx>

como un modelo replicable, sino como una experiencia que debe servir de inspiración y guía al sistema educativo público”¹²

Finalmente, el colegio mayor crea un precedente que da lugar a una demanda por escuelas de alto rendimiento a nivel nacional y algunas regiones como Ayacucho y Amazonas deciden elaborar sus propias propuestas. En el 2013 se fundó la Escuela Mayor San José del Carmen Marín en Amazonas, y en el 2014 se fundó el Colegio Mayor de Ayacucho. Ambas instituciones son hoy los respectivos COAR de su región.

Una de las principales razones por las que se decide ampliar la experiencia del Colegio Mayor a un modelo de servicio para estudiantes de alto rendimiento con una red de colegios a nivel nacional es la percepción de que había **una demanda creciente en las regiones por este tipo de servicios a la cual algunos gobiernos regionales estaban respondiendo pero sin seguir lineamientos comunes.**

A raíz de ese colegio [el Colegio Mayor], que era operado por el Ministerio de Educación, las regiones empezaron a crear su propio modelo de condición de estudiantes de alto rendimiento, bajo su propia concepción de lo que era un modelo de servicio para estudiantes con este perfil. Y también, sujetos a presupuestos que tenían las regiones, sujeto a las competencias que tenían o a los recursos que tenían de sus docentes o de su currículo. Entonces, viendo lo que estaba pasando, viendo que el Colegio Mayor tenía una demanda bastante más grande de lo que se podía atender; y que nosotros no estábamos dando la asistencia ni los lineamientos, no teníamos normas para poder atender a esta población de estudiantes, es que surge la necesidad de crear el modelo COAR. (Funcionario 3 MINEDU)

¹² <http://www2.minedu.gob.pe/cne/index.php/CNE-Infoma/presidente-de-la-comision-de-gestion-del-colegio-mayor-brindo-exposicion-ante-pleno-del-cne.html>

III. EL MODELO DE SERVICIO COAR

En el 2014, se toma la decisión de ampliar la experiencia del Colegio Mayor a todo el país mediante la creación de un modelo de servicio para estudiantes de alto rendimiento y la creación de una red de Colegios de Alto Rendimiento a nivel nacional. En el 2015, se inicia la implementación en 14 regiones del país: Amazonas, Arequipa, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Junín, La Libertad, Moquegua, Pasco, Piura, Puno, San Martín, Tacna y Lima¹³. Del mismo modo, en el 2016, se sumaron otras ocho regiones: Apurímac, Cajamarca, Huánuco, Loreto, Madre de Dios, Ucayali, Lambayeque e Ica. Es así como actualmente los COAR operan en 22 regiones del país, atendiendo a una población de 7 200 estudiantes de 3°,4° y 5° de secundaria¹⁴. Para el año 2017, se implementará en tres regiones más: Tumbes, Lima provincias y Áncash.

1. Los componentes del modelo de servicio

La propuesta de los COAR se configura a partir de cuatro componentes: (i) pedagógico, (ii) convivencia y participación, (iii) gestión y liderazgo y (iv) gestión intergubernamental.

El Componente Pedagógico

Este componente comprende los conceptos, fundamentos, estrategias y acciones pedagógicas que se realizan en el marco del modelo de servicio con el fin de promover y garantizar aprendizajes de calidad en los estudiantes y las oportunidades para mantener los altos niveles de desempeño. Comprende la definición y perfil del estudiante de alto desempeño, el currículo (basado en el Sistema Curricular Nacional y el programa curricular del Bachillerato Internacional), las estrategias metodológicas¹⁵ y el soporte pedagógico (a los docentes).

La base pedagógica de los COAR es el Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (IB), un programa educativo internacional con su propio sistema de evaluación destinado a alumnos de 16 a 19 años. Sin embargo, en 3ero de secundaria – momento en que los alumnos recién ingresan al COAR – se implementa un programa de fortalecimiento y consolidación de las competencias académicas, destinado a nivelar las competencias de los estudiantes y prepararlos para el Bachillerato Internacional de los siguientes años.

- **3° grado:** Programa de fortalecimiento y consolidación de las competencias académicas.
- **4° y 5° grado:** Programa Diploma del Bachillerato Internacional.

¹³ El Colegio Mayor en Ayacucho y en Lima se convierten en los COAR de sus regiones.

¹⁴ Ver página web de Colegios de Alto Rendimiento. Consultado en: [<http://www.minedu.gob.pe/coar/>]

¹⁵ Se busca que las estrategias metodológicas tengan un carácter “bidireccional: estrategias que fomentan la interacción o construcción social del conocimiento y están dirigidas a permitir que el docente se constituya como facilitador de los aprendizajes de los estudiantes y, por otro lado, estrategias que promuevan el desarrollo de la autonomía o procesamiento individual del conocimiento, dirigidas a que los estudiantes sean capaces de adoptar estrategias metacognitivas que optimicen su aprendizaje” (RSM)

El currículo de los COAR, siguiendo los parámetros del Bachillerato Internacional y buscando responder las necesidades de los estudiantes de alto rendimiento se centra en lograr en sus estudiantes: (i) pensamiento crítico y sistemático, (ii) pensamiento creativo, (iii) competencias de investigación, (iv) competencia tecnológica y (v) conciencia ambiental. La metodología de los docentes se ajusta a lo que el currículo busca y “considera una variedad de estrategias que favorecen el aprendizaje personalizado, como construcción del conocimiento [...] Para ello, se incentiva el análisis funcional y de procesos, el aprendizaje basado en estudio y la solución de problemas, el registro de comportamientos, preparación de proyectos, aprendizaje cooperativo, estudio de casos; desarrollo de técnicas de laboratorio y mediciones especializadas, entre otros.” (PROSPECTO de admisión 2014). Además de las sesiones académicas, también se dictan actividades recreativas, artísticas, deportivas y de trabajo cooperativo, así como el servicio social y voluntariado.

Las clases son impartidas de lunes a sábado, con un total de 60 horas pedagógicas a la semana.

El Componente de Convivencia y Participación

Este componente comprende el conjunto de condiciones que permiten el bienestar integral de los estudiantes y el ejercicio de la participación democrática y ciudadana y que promueven la construcción de un entorno seguro, acogedor y colaborativo (Resolución). Esto incluye las condiciones necesarias para el bienestar integral de los estudiantes.

Debido a la modalidad de residencia y la alta exigencia académica, el modelo COAR otorga un importante énfasis al bienestar y desarrollo integral de los estudiantes a partir de: (i) Acompañamiento tutorial y psicopedagógico a los alumnos, (ii) Ejecución de los programas comprensivos y la implementación del proyecto CAS¹⁶ del Bachillerato Internacional

El acompañamiento tutorial y psicopedagógico se da por medio de la mentoría educativa (tutoría grupal e individual), familia de casas y atención psicopedagógica individualizada a cargo del psicólogo del COAR. Por otro lado, los programas comprensivos se implementan según los grados y recogen elementos como la convivencia democrática e intercultural, la relación con la familia y la comunidad y el plan de vida del estudiante con sentido transformador y ciudadano.

- **3° grado:** Programa de Adaptación, convivencia y vínculo familiar
- **4° grado:** Programa de Competencias socio-emocionales y liderazgo
- **5° grado:** Programa Proyecto de vida.

Por otro lado, uno de los elementos que distingue al modelo de servicio educativo de los COAR de otros es por la **modalidad de residencia y la oferta de servicios** que brinda a los estudiantes, en la que se incluye una pensión completa los 7 días de la semana durante

¹⁶ Creatividad, Acción y Servicio.

las semanas académicas programadas¹⁷. La modalidad de residencia supone una serie de retos para la cobertura de infraestructura, alojamiento, servicios y bienes de los estudiantes.

Los estudiantes se alojan en habitaciones compartidas con espacio para el descanso, guardar objetos personales y zona social. Además, se cuenta con profesionales (monitores) que acompañan a los estudiantes durante su estancia (MINEDU Prospecto Admisión COAR 2014).

Los servicios que se ofrecen en los COAR son: alimentación, salud, lavandería, vigilancia y limpieza:

- **Alimentación:** Incluye el desayuno, almuerzo y cena. Además, el servicio de alimentación incluye un programa de asesoría nutricional que cuenta con un sistema de monitoreo y acompañamiento permanente
- **Salud:** Cada estudiante cuenta con un seguro de salud¹⁸. Además, cada COAR cuenta con un tópico que atiende las 24 horas y con monitores especializados en este tema.

Finalmente, cada estudiante recibe los materiales necesarios para su proceso educativo: computador portátil, uniforme escolar completo, y materiales y útiles escolares. Asimismo, los COAR asignan bienes necesarios para la residencia a los estudiantes según la planificación anual y las características socioeconómicas de los mismos.

El Componente de Gestión y Liderazgo

En este se incluyen los aspectos relacionados a la gestión (institucional y administrativa) del modelo de servicio:

- la estructura organizacional de los COAR (órgano directivo, órgano pedagógico, órgano de residencia y bienestar integral del estudiante, órganos de apoyo, órganos de asesoría y órganos de participación)
- la gestión de los servicios (servicios de educación, de residencia, de bienestar integral y desarrollo estudiantil)
- la organización del personal COAR (conformado por el cuerpo docente, los especialistas y los administrativos)
- los procesos de admisión de estudiantes (requisitos para postular, el proceso de ingreso)
- la infraestructura y mobiliario
- los proyectos y convenios

El componente de Gestión Intergubernamental

¹⁷ Sin incluir las vacaciones de medio año y fin de año.

¹⁸ Es un pre requisito para la matrícula que los estudiantes estén afiliados al Seguro Integral de Salud o ESSALUD. En caso de emergencias se deriva al estudiante al establecimiento de salud más cercano. Adicionalmente, se realizan campañas de prevención y promoción para contribuir con el bienestar y salud integral del estudiante.

El último componente se refiere a los niveles de gestión del modelo de servicio, que involucra a diferentes niveles de gobierno a través de instancias de coordinación entre los Gobiernos Regionales y el Gobierno Nacional, representado por el Ministerio de Educación, así como a las características de financiamiento y la implementación intergubernamental.

Asimismo, los COAR se enmarcan bajo las normas para la gestión pedagógica (RSG N° 2595-2014-MINEDU) y para la gestión del bienestar y desarrollo integral de los estudiantes (RSG N° 297-2015-MINEDU) del modelo de servicio educativo para la atención de los Estudiantes de Alto Desempeño (EAD), donde se detalla los roles de los actores de la intervención, así como los programas y servicios que esta articula. Si bien hay un modelo de servicio COAR que se propone desde el MINEDU, cada COAR tiene espacio para implementar sus propias políticas según los contextos locales y regionales, tal como la Política Lingüística, ya los COAR pueden optar por dictar talleres en las lenguas originarias, por ejemplo.

IV. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

1. Objetivos de la evaluación

La evaluación busca evaluar los Colegios de Alto Rendimiento (en adelante, COAR) considerando:

1. El diseño y la planificación de la intervención, para determinar la coherencia y claridad de la teoría de cambio del programa y de los lineamientos planteados
2. El proceso de implementación de la intervención, con énfasis en el cumplimiento de los objetivos propuestos en el diseño, para determinar en qué medida los COAR operan de acuerdo a lo planteado e identificar la eficacia en el cumplimiento de los lineamientos y protocolos establecidos.
3. La propuesta contempla además el análisis de una serie de aspectos específicos del funcionamiento del modelo de servicio COAR tomando en cuenta aspectos surgidos de la revisión de la literatura internacional y elementos del contexto nacional.

En términos específicos, la evaluación busca:

- Analizar el diseño de los COAR, en el marco del Modelo de Servicio Educativo para la atención de los Estudiantes de Alto Desempeño (EAD).
- Evaluar en qué medida los COAR operan de acuerdo a su diseño e identificar su efectividad en cumplimiento con los lineamientos y protocolos establecidos.
- Evaluar el nivel del progreso de efectividad e identificar las debilidades y fortalezas existentes; así como las modificaciones que se han hecho durante la implementación del diseño original.
- Recopilar y analizar las percepciones y posibles cambios en actividades regulares en torno a la implementación de los COAR por parte de los actores locales, estudiantes y padres de familia por cada región.
- Identificar factores externos que han influenciado el desarrollo de la intervención.

2. Estrategia de evaluación

A continuación mostramos la estrategia a seguir para responder a cada uno de los objetivos planteados, detallando el enfoque y los temas a considerar en cada caso.

Análisis de la calidad del diseño de la intervención

La estrategia a seguir para la evaluación de diseño del modelo COAR toma en cuenta lo planteado por la literatura reciente sobre evaluación de diseño de políticas, donde se plantea la relevancia de asumir un enfoque de evaluación con base teórica (“theory-based evaluation”). Este tipo de enfoques busca analizar las intervenciones evaluadas utilizando una teoría de cambio explícita para llegar a conclusiones acerca de cómo y por qué una intervención contribuye a generar determinados resultados (Treasury Board of Canada Secretariat, 2012). Asimismo, el análisis de la teoría de cambio tomará en cuenta la evidencia existente en Perú y otras experiencias similares. El análisis del diseño buscará específicamente aclarar la teoría de cambio del programa y el diseño y procesos planteados por la intervención para lograr los objetivos que se propone.

Análisis de la implementación

Para evaluar la implementación del modelo COAR, tomaremos en cuenta lo planteado por la literatura reciente sobre implementación de políticas, donde se plantea la necesidad de evaluar los procesos de implementación combinando una perspectiva ‘de arriba hacia abajo’¹⁹ con una perspectiva de ‘abajo hacia arriba’²⁰ (Schofield and Sausman 2004). Si bien durante mucho tiempo estos dos enfoques - el racional “de arriba hacia abajo” y el político-incremental “de abajo hacia arriba” - se veían como opuestos, diversos autores plantean la necesidad de conciliarlos en un modelo integrado que considere ambas entradas al proceso de evaluación: el diseño y cómo éste es llevado a la práctica, y la experiencia de los actores finales, tanto los sujetos sobre los cuales se busca intervenir, como los actores responsables de llevar las intervenciones a la práctica (Barrett 2004, Matland 1995).

Análisis de temas específicos al modelo COAR

Adicionalmente, la evaluación contempla el análisis de una serie de temas específicos al modelo COAR que se detalla a continuación y que han sido identificados a partir de la revisión de los documentos disponibles sobre el diseño de la intervención, así como de la revisión de la literatura nacional e internacional:

¹⁹ La perspectiva ‘de arriba hacia abajo’ está basada en un modelo racional, normativo, de la implementación de políticas, que en términos de una estrategia de evaluación de procesos, se traduce en la importancia de analizar el diseño del programa, la medida en que el diseño mantiene su integridad al ser llevado a la práctica y los cuellos de botella que surgen de la implementación. El objetivo de este tipo de análisis es brindar recomendaciones que permitan corregir errores (mejorar directivas, definir nuevas estrategias de capacitación, afinar los mecanismos de control, etc.), y mejorar la eficiencia y eficacia de los programas.

²⁰ Este enfoque plantea que es importante considerar que los programas, sobre todos cuando son de naturaleza compleja y se aplican en realidades diversas, rara vez mantendrán de manera exacta las características especificadas en el diseño. En este sentido, diversos autores (Smith, Davies, and Nutley 2000) señalan que se debe tomar en cuenta la naturaleza altamente política e incremental de los procesos de formulación e implementación de políticas. Como señalan Schofield y Sausman (2004), es fundamental que los decisores de política cuenten con un mecanismo de *feedback* que les permita monitorear y acceder a las realidades sobre la que sus intervenciones operan.

- El bienestar de los alumnos que asisten a los COAR
- Los roles y estrategias de las familias cuyos hijos asisten a los COAR
- La disponibilidad y el rol de los docentes de los COAR
- Las expectativas y cambios generados a nivel regional y local por la presencia de los COAR
- El proceso de adaptación de los actores (directivos, docentes, alumnos) a la propuesta pedagógica de los COAR
- Las posibles variaciones en los estándares de calidad
- El proceso de asignación de los estudiantes
- Las trayectorias de los estudiantes que asisten a los COAR²¹

3. Metodología de evaluación

La evaluación utilizó una metodología mixta que combinará el análisis de bases de datos con información cuantitativa, con el análisis de documentos relevantes y el recojo de información primaria mediante la realización de entrevistas individuales y grupales con actores clave y la realización de un trabajo de campo en 10 COAR seleccionados.

El componente cuantitativo

El componente cuantitativo se enfocará en el análisis de los datos recogidos en las bases de datos existentes²² como:

- Información de monitoreo: indicadores de rendimiento académico de cada COAR.
- Evaluación Censal de Estudiantes (ECE): identificar rendimiento promedio de los estudiantes aceptados y postulantes en los COAR.
- Exámenes de ingreso a los COAR: caracterizar a los estudiantes que no ingresan, y los que efectivamente asisten al COAR; se puede incorporar un análisis en cuanto a si el postulante es admitido al COAR de su primera o segunda opción.
- Información administrativa de la oficina COAR al momento de la postulación: información socioeconómica de las familias de los postulantes (área de residencia, nivel de pobreza del distrito de origen, nivel educativo de la madre) para realizar una caracterización de los rechazados y aceptados; además de una caracterización del perfil del estudiante que asiste al COAR.
- Datos presupuestales: identificación de eficiencia del gasto por COAR, nivel de gasto por alumno.

²¹ Este objetivo aún no se desarrolla ya que se ha pospuesto la discusión grupal con egresados del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú (CMSPP).

²² Los datos con los que contará el estudio dependerán de las bases e información disponibles desde el equipo encargado de los COAR y el MINEDU.

Esto nos permitirá elaborar una caracterización de los COAR (los que visitaremos y los que no), para compararlos y establecer diferencias y similitudes en cuanto a (i) resultados de exámenes de ingreso de los estudiantes, (ii) COAR más demandados que otros, etc., y (iii) caracterizar a los estudiantes (área de residencia urbano/rural, nivel de pobreza del distrito de residencia, nivel educativo de los padres, etc.) y nos permitirá dar más luces al análisis de proceso de selección y focalización.

El componente cualitativo

El componente cualitativo de la evaluación permitió analizar a profundidad el modelo COAR a partir de la perspectiva de los actores involucrados así como a través de la observación de las dinámicas relacionadas a su implementación en las escuelas. Siguiendo la lógica de una evaluación que combine las perspectivas ‘de arriba hacia abajo’ como ‘de abajo hacia arriba’, se realizaron entrevistas a los distintos actores de la cadena: desde el nivel central hasta las escuelas focalizadas, comparando la información desde los distintos niveles.

Específicamente el componente cualitativo considera los siguientes elementos:

- Revisión de documentos oficiales del MINEDU en donde se contemple el diseño y el avance de la implementación del modelo (lineamientos, reportes de avance, etc.).
- Realización de entrevistas en profundidad y discusiones grupales, tanto a nivel central, regional y local, así como con actores seleccionados en una muestra de escuelas.

El recojo de información en las regiones y COAR se realizó con el apoyo de un equipo de campo conformado por 5 trabajadores de campo y 2 supervisores (sociólogo y economista). El equipo estuvo compuesto por profesionales egresados de carreras de ciencias sociales (sociólogos, antropólogos, y un psicólogo social), con experiencia de campo, quienes recogieron información de 10 COAR a lo largo de 2 semanas.

Además, como parte de la preparación para la investigación, se realizó una visita al COAR Ica, ubicado en la región de Nazca, con la finalidad de pilotear los instrumentos y realizar las modificaciones necesarias²³.

4. Criterios para la definición de la muestra

El muestreo cualitativo sigue pautas distintas a las del muestreo cuantitativo, pues se busca incluir casos con la máxima variación posible que fortalezcan el análisis a partir de la

²³ El piloto se aplicó los días lunes 3 y martes 4 de octubre del 2016. Participaron los cinco trabajadores de campo, dos supervisores de GRADE y uno de la OSEE.

comparación. Se seleccionaron 10 COAR con características heterogéneas a partir de los siguientes criterios:

- La ubicación de los COAR en regiones de costa, sierra y selva del norte, centro y sur del país.
- La demanda existente, para incluir COAR que están entre los más deseados y otros cuya demanda es menor.
- La antigüedad de los COAR, para incluir algunos COAR antiguos y otros de más reciente creación.
- La información proporcionada por el equipo gestor de la intervención con respecto a los lugares donde la implementación se está dando de forma óptima y aquéllos donde están enfrentando mayores dificultades.
- Ya que es el modelo inicial de los COAR, el COAR-Lima se incluye definitivamente como parte de la muestra.

	2015 (5)	2016 (4)
Costa 3	Moquegua Piura	Lambayeque
Sierra 3	Junín Ayacucho	Cajamarca
Selva 3	San Martín	Madre de Dios Loreto
	2015	2016
Fijo	Lima	
Piloto		Ica

5. Actores clave e instrumentos a aplicar como parte de la evaluación

El listado final de actores clave para participar en entrevistas individuales y grupales se definió a partir de la revisión documentaria y tomando en cuenta las propuestas del equipo gestor de la intervención. Los actores se dividen en dos grupos: (i) el equipo gestor en el MINEDU y (ii) los actores a nivel regional y local.

A continuación detallamos los actores considerados en el nivel central, regional y local y los instrumentos a utilizar como parte de la evaluación:

Entrevistas con actores clave a nivel central

La realización de las entrevistas a nivel central se llevó a cabo entre el 6 y el 14 de setiembre en el MINEDU, tanto en la oficina de la OSEE como de la DEBEDSAR. La discusión grupal con expertos se llevó a cabo en las instalaciones de GRADE. Nos reunimos con los siguientes coordinadores, directores y expertos:

EQUIPO DEBEDSAR Y NIVEL CENTRAL
Entrevista con el Director General de Servicios Educativos Especializados
Entrevista con la Directora de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento
Coordinadora de gestión nacional
Coordinadora de bienestar y desarrollo integral
Coordinadora pedagógico
Coordinadora de monitoreo y evaluación
Coordinación de gestión del capital humano
Coordinador de innovación y calidad
Responsable de Infraestructura
Representantes de PRONIED
Representantes de DIPLAN
EXPERTOS
Discusión grupal con expertos

Entrevistas con actores clave a regional y local

	Número de aplicaciones
A nivel regional y local	
Entrevistas representantes del Gobierno Regional (excepto en Lima)	9
Entrevistas a Responsables del área de Gestión pedagógica de la UGEL	5
A nivel de la escuela	
Entrevistas al Director General de los COAR (1 por COAR)	10
Entrevistas al Director Académico de los COAR (1 por COAR)	10
Entrevistas al Director ByDe de los COAR (1 por COAR)	10
Entrevista al Coordinador de Bienestar y Residencia (1 por COAR)	10
Entrevista al Coordinador Psicopedagógico (1 por COAR)	10
Discusiones grupales con docentes (6 por COAR, incluyendo docentes tutores ²⁴)	10
Entrevista a dos docentes tutores (del grupo focal) para tratar el tema de tutoría	20
Entrevista a un monitor para tratar temas de residencia	10
Discusiones grupales con alumnos de 3ero y 4to de secundaria (COAR 2015 mitad de 3ro y mitad de 4to; COAR 2016 todos de 3ro; mitad hombres y mitad mujeres) (6 estudiantes por COAR) ²⁵	10
Discusiones grupales y o entrevistas con padres de familia (mínimo 5 familias por COAR, asegurando algún grado de heterogeneidad buscando padres de familias de zonas alejadas)	10
Ficha de observación de las instalaciones del COAR	10

V. ANÁLISIS DEL DISEÑO

Para facilitar el análisis, éste se ha dividido en dos niveles: el análisis de los objetivos de los COAR como política pública y el análisis del diseño y Marco Lógico del modelo. En la

²⁴ La composición del grupo debe incluir como mínimo 2 docente-tutores

²⁵ Solo los casos de Lima y Ayacucho tienen estudiantes cursando el 5º grado de secundaria. En el caso del COAR Lima se hará una discusión grupal adicional con los estudiantes de 5º de secundaria que están cursando el diploma del Bachillerato Internacional.

primera sección se analizará qué tanto el diseño del modelo conecta y conversa con los grandes objetivos de cambio que los COAR proponen. En la segunda sección, el análisis se concentrará en aspectos concretos del Marco Lógico del modelo, así como en las decisiones tomadas por el equipo central para el diseño de los COAR.

Es importante mencionar que el COAR ha sido presentado en todos los niveles desde la gestión central hasta las escuelas como una “**propuesta viva**”, es decir, que se construye a partir de los aprendizajes de la implementación y propuestas de los actores involucrados en la cadena. Esto permite incluir cambios en un modelo que recién está indicando y aprender y mejorar a partir de la experiencia. Sin embargo, se requiere también definir pronto algunos temas críticos del diseño e implementación para no confundir a los actores y asegurar los resultados y sostenibilidad del modelo.

1. Los aportes que busca la política pública para la atención de estudiantes con alto rendimiento

En la Resolución Ministerial que crea el modelo de servicio COAR, se presentan dos objetivos claves del modelo: (1) la creación de un servicio educativo para estudiantes de alto desempeño que permita fortalecer sus competencias personales, académicas, artísticas y/o deportivas para (2) construir una red de líderes capaces de contribuir al desarrollo local, regional, nacional y mundial (Cuadro 1)

Cuadro 1. Objetivo general del modelo

OBJETIVO GENERAL	Proporcionar a los estudiantes de alto desempeño de la Educación Básica Regular de todas las regiones del país un servicio educativo con altos estándares de calidad nacional e internacional que permita fortalecer sus competencias personales, académicas, artísticas y/o deportivas para construir una red de líderes capaces de contribuir al desarrollo local, regional, nacional y mundial.
------------------	---

Fuente: RM N 274-2014-MINEDU

Del mismo modo, en la misión y visión del modelo (Cuadro 2) se repiten los dos objetivos antes descritos y se agrega la visión de ser (3) un modelo educativo referente de calidad académica, organizacional y de gestión que contribuya a mejorar la educación pública.

Cuadro 2. Misión y Visión de los COAR

--	--

MISIÓN	Brindar a los estudiantes de alto rendimiento de educación básica regular de todas las regiones del país un servicio educativo con altos estándares de calidad nacional e internacional que permita fortalecer sus competencias personales, académicas, artísticas y/o deportivas
VISIÓN	Ser un modelo educativo referente de calidad académica, organizacional y de gestión que contribuya a mejorar la educación pública como base del desarrollo nacional y formar una comunidad de líderes capaces de contribuir al desarrollo local, regional, nacional y mundial

Fuente: <http://www.minedu.gob.pe/coar/>

A continuación, detallaremos estos tres objetivos utilizando las entrevistas con el equipo gestor en el MINEDU.

1. Brindar una educación especializada para estudiantes con necesidades diferentes (de alto rendimiento) para así fortalecer y potenciar sus competencias personales, académicas, artísticas y/o deportivas.

La creación de los COAR responde a la percepción de que las necesidades de los estudiantes de alto rendimiento no están siendo adecuadamente atendidas en las escuelas públicas regulares²⁶. Así, su primer gran aporte de cambio es claro y está relacionado a la importancia de prestar atención a las necesidades singulares de los estudiantes, generando oportunidades de aprendizaje acordes a estas necesidades específicas (Gutiérrez, 2004: p. 150).

Esto es también recalcado por los miembros del equipo gestor:

[...] [El concepto que se maneja hoy es el de] estudiantes de altas capacidades y eso es lo que se atiende en los colegios de alto rendimiento. Estudiantes con altas capacidades – cómo te explico – con una capacidad para desarrollar su alto potencial. Y que además, *son estudiantes que sobresalen y que la oferta educativa hoy día, no está en capacidad de desarrollar ese potencial* [...] Esa es la idea de los colegios de alto rendimiento. (Funcionario 3 MINEDU)

Los estudiantes tienen características específicas. Son estudiantes que, en cierta medida, pasan ciertos requisitos, ciertas características, son primeros puestos en sus colegios, son

²⁶ En la educación pública peruana, existen diversos modelos de servicio educativo, siendo la Educación Básica Regular (EBR) el más extendido. Dentro de este, encontramos el modelo de servicio de la Jornada Escolar Completa (JEC) implementado desde el 2014 y que supone la extensión del horario de clase junto con otras estrategias de acompañamiento a la escuela. Del mismo modo, también existe una opción de modelo de servicio para las poblaciones de lenguas originarias: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que tiene sus propios parámetros de funcionamiento que difieren de la propuesta urbana de EBR. Los Colegios de Alto Rendimiento no son una intervención propiamente dicha, sino un modelo de servicio; si bien a menor escala, a la par que los anteriormente mencionados.

chicos que han demostrado, seguro, en su caminar que les interesa mucho lo académico, pero que cuando están justamente en una educación básica regular sienten que no está siendo atendida esa necesidad de profundización. Por eso es que nacen los COAR. (K. Meza)

El objetivo es, entonces, crear un modelo de excelencia académica que pueda responder a esas necesidades que EBR no puede responder debido a las limitaciones del sistema educativo público actual. Por otro lado, queda claro también que parte de los objetivos del COAR es potenciar no solo las habilidades académicas y personales sino también las artísticas y deportivas.

2. Formar una comunidad de líderes capaces de contribuir al desarrollo local, regional y nacional del país.

Una particularidad del modelo COAR, y de la discusión nacional sobre la necesidad de una oferta educativa para niños con rendimiento sobresaliente es que se le concibe también como una estrategia de formación de líderes regionales y nacionales. Este segundo objetivo, que aparece como parte de la “VISIÓN” del modelo (**Error! Reference source not found.**), está presente, como vimos, desde la creación del Colegio Mayor. Sin embargo, con la expansión de los COAR a todo el Perú, el discurso es más específico hacia una estrategia de formación de élites regionales y locales (Díaz, 2009: p.25).

Como explica uno de los gestores de la intervención:

¿Qué esperan ustedes de los egresados del COAR?

Qué esperamos, que sean líderes, que transformen en sus regiones, que sean líderes de cambio, líderes transformacionales es la palabra; hoy día ya lo estamos viendo. Ya hoy día tenemos estudiantes del COAR Lima que están trabajando ya en sus regiones, en los gobiernos regionales, en las empresas; que ya son un referente inclusive para su ámbito [...] para sus familias, para sus colegios, para sus... no les hacemos firmar nada, no hay compromiso de parte de ellos [...] es increíble la claridad que tienen ellos, en que lo que quieren hacer es regresar y trabajar por su región [...] No los condicionamos...pero sí les hacemos saber, que el país les da la oportunidad hoy día y que ellos deben retribuísela mañana. (Funcionario 3 MINEDU)

Esta apuesta explícita por la formación de élites ha dado lugar a importantes críticas de parte de especialistas que señalan que los COAR fomentan la desigualdad y la segregación educativa. Los defensores del modelo, sin embargo, señalan que se trata de una estrategia de creación de oportunidades en un contexto de descentralización nacional. Para esto, los gestores del programa utilizan el aporte de Hugo Díaz en su libro “Desafíos de la escuela peruana”:

“La política educativa prioriza la atención de los sectores menos favorecidos, pero descuida la preparación de las élites, de los que están en las mejores condiciones para liderar el futuro desarrollo, inventar, dar solución a los principales problemas sociales. Es una práctica que no debería continuar, pues desperdicia un talento que aparece a temprana edad y que si no se cultiva, se pierde.” (Díaz, 2009)

Esta cita, si bien hace referencia a la formación de élites educativas, está relacionada también al primer objetivo antes descrito. Al igual que las demás intervenciones en la región y el mundo relacionadas a atender a estudiantes con aptitudes sobresalientes, se critica

que las políticas educativas se centren en uno de los extremos de las necesidades educativas, dejando de lado las necesidades de la población con aptitudes sobresalientes, cuyo talento se pierde sin las oportunidades de potenciarlo.

3. Ser un modelo educativo referente de calidad académica, organizacional y de gestión que contribuya a mejorar la educación pública.

Según la visión de los COAR y los aportes de algunos miembros del equipo gestor, los COAR también buscarían ser – a futuro – un referente para la educación pública del país a nivel local, regional y nacional.

“El COAR también busca ser un modelo académico y de gestión para el resto de escuelas de EBR” (Funcionario 6 MINEDU).

Este aporte, si bien no se encuentra plasmado en la RM N 274-2014-MINEDU y se encuentra en un horizonte de tiempo más amplio, marca un norte para lo que el modelo busca en cuanto a su relación y articulación con el resto de escuelas de EBR.

4. Los COAR ¿Un modelo inclusivo?

Más allá de estos objetivos explícitos de la política de atención a estudiantes de alto rendimiento, un tema reiterado en el debate público en torno a la creación de los COAR es si estos proveen un servicio que, de acuerdo con el mandato de la Ley General de Educación N.º 28044 en la que la política se enmarca – es inclusivo y promueve la equidad. Este tema está directamente ligado con la definición del grupo objetivo al que la política se orienta.

Así, por ejemplo, durante la creación del Colegio Mayor, se planteó, en diversas oportunidades, que se trataba de una iniciativa orientada a estudiantes de escasos recursos.

“el Colegio Mayor constituye una alternativa al sistema educativo actual y busca satisfacer las necesidades de un grupo de estudiantes de escasos recursos y con alto rendimiento académico.” O. Becerra.²⁷

Este punto ha sido mencionado también en la discusión pública que se suscitó en torno a la ampliación de la iniciativa con la creación del Modelo COAR.

“Están concebidos y dirigidos a reconocer y valorar a jóvenes de rendimiento destacado que han estudiado en colegios públicos y que provienen de sectores de pobreza y extrema pobreza, así como de diferentes grupos de vulnerabilidad, en un contexto de igualdad de oportunidades”.²⁸

²⁷ Ver: (<http://www2.minedu.gob.pe/cne/index.php/CNE-Infoma/presidente-de-la-comision-de-gestion-del-colegio-mayor-brindo-exposicion-ante-pleno-del-cne.html>)

²⁸Ver: <http://www.cne.gob.pe/index.php/ldel-Vexler-Talledo/beca-18-y-los-coar-programas-educativos-inclusivos.html>

“Los COAR son inclusivos, permiten que los escolares de colegios públicos tengan la oportunidad de cursar el BI si es que tienen el talento y la motivación suficientes para acceder a este programa”, Saavedra²⁹

Sin embargo, al igual que en los debates académicos antes descritos, los detractores del modelo en el país señalan que los sistemas diferenciados no aportan a la inclusión educativa. Así, especialistas como Manuel Bello, critican la separación de estudiantes en los COAR según capacidades, ya que no se está atendiendo la diversidad de estudiantes en el aula³⁰. Este fue uno de los puntos centrales discutidos durante la reunión con especialistas que se realizó como parte de la evaluación. Si bien hubo un relativo consenso sobre la necesidad de atender a los estudiantes de alto rendimiento; se cuestionaba cuáles son las acciones que se están tomando desde el COAR para asegurar la inclusión dentro del modelo con aspectos como la Identificación y selección de estudiantes, por ejemplo³¹.

El diseño del modelo para el logro de los objetivos

Dicho lo anterior, ¿qué tanto se están aterrizando estos objetivos o aportes que busca la política en el diseño del modelo de servicio COAR? Para este análisis, utilizaremos un instrumento de gestión clave para el diseño: el Marco Lógico del modelo COAR, donde se definen sus objetivos, componentes y metas. Si bien el Marco Lógico busca orientar el trabajo de los COAR en tanto instituciones educativas, resulta relevante mencionar la aparente desconexión entre los objetivos definidos en este Marco Lógico y los objetivos de la política pública para estudiantes de alto rendimiento antes descritos.

Cuadro 3. Fin y propósito de los COAR en el Marco Lógico

FIN	Contribuir a una educación de excelencia con calidad y equidad en las instituciones públicas como base para conseguir el desarrollo local, regional y nacional del país.
PROPÓSITO	Estudiantes logran altos niveles de desempeño en sus competencias personales y académicas.

Fuente: Documentos internos del MINEDU. Marco Lógico COAR

Si bien son si bien son varios los objetivos propuestos en la política pública de los COAR, es solo el primero – que se refiere a la educación de excelencia para estudiantes de alto rendimiento – el que queda finalmente plasmado en el Marco Lógico. Además, si

²⁹Ver: (<http://gestion.pe/economia/minedu-inicia-proceso-admision-postular-22-colegios-alto-rendimiento-2151444>)

³⁰ Ver artículo “Inclusión educativa o segregación por alto rendimiento”. Consultado en: <https://manuelbello.lamula.pe/2014/12/05/inclusion-educativa-o-segregacion-por-alto-rendimiento/mbellod/>

³¹ Se discutirá la identificación y selección de estudiantes del modelo en la sección correspondiente

comparamos ambos objetivos, se encuentra **que las acciones dirigidas a potenciar las actividades artísticas y deportivas no tienen el espacio inicialmente contemplado en la política pública**, lo que se evidencia en su ausencia en el ML, el cual se concentra en lo académico. Esto se evidencia en que si bien se cuentan con especialistas en el nivel central para las asignaturas dictadas en los COAR como comunicación, ciencias, inglés, matemática y física, no se cuentan con especialistas en educación física o arte.

Como veremos en el análisis de la implementación, este es un vacío en las escuelas visitadas. Si bien existen docentes competentes y capacitados en Educación Física y Arte en cada COAR, así como cursos destinados a potenciar estas áreas³², el modelo no está pensado para alumnos que tengan un rendimiento especial en arte o deporte y en la práctica éstas áreas tienen un rol bastante secundario³³.

El segundo objetivo (Formar una comunidad de líderes capaces de contribuir al desarrollo local, regional y nacional del país) no queda plasmado en el Marco Lógico del modelo, pero sí se aterriza en acciones concretas dentro de los COAR: las redes de excelencia, el consejo estudiantil y la implementación del programa de redes y oportunidades. Además, si bien no forma parte del diseño formal de los COAR, la comunidad de egresados COAR tiene como objetivo establecer una red de líderes y servir como canal de comunicación para el intercambio de experiencias e información.

- **Redes de Excelencia:** Son espacios de intercambio, construcción y difusión de propuestas y experiencias estudiantiles que estimulan la participación, el liderazgo y mejora continua, a través de círculos de excelencia en la institución educativa y entre los colegios de alto rendimiento. Para ello, se promueven encuentros inter COAR por lo menos una vez al año generando iniciativas, que fortalecen la creación de una identidad colectiva como estudiante y el reconocimiento a estudiantes que caractericen el perfil del alumno COAR (REF MINEDU: Prospecto de Admisión COAR 2014)
- **Consejo Estudiantil:** Los COAR cuentan con una asamblea estudiantil que se escoge cada año de forma democrática.
- **Redes y oportunidades:** Programa del equipo COAR en DEBEDSAR que se ocupa de conseguir convenios con instituciones públicas o privadas para la continuación de los estudios postescolares de los egresados de los COAR.

Sin embargo, es importante resaltar que **aún no existe una estrategia concreta de seguimiento a la trayectoria educacional y laboral de los egresados de los COAR**, lo que no permite que se monitoree y mida sistemáticamente dónde se insertan los egresados, cuál es su rendimiento en la universidad y cuáles son sus opciones laborales. Según las entrevistas a los gestores del modelo, si bien no existe un compromiso formal para que los estudiantes trabajen dentro del país o en sus regiones, muchos alumnos tienen un perfil de compromiso con sus comunidades y algunos egresados del Colegio Mayor ya están trabajando en las regiones, pues eso es lo que “se les inculca en su formación en los COAR”

³² En todos los COAR se dictan cursos de Artes visuales, Artes plásticas, etc. En algunos COAR, por iniciativa de docentes y estudiantes, se dictan también cursos de Teatro, Danza, etc.

³³ Veremos luego casos de alumnos deportistas/músicos que no encuentran la contención para desarrollar sus habilidades (x infraestructura, tiempo, currículo y docentes especializados), aunque existen excepciones.

(Entrevista 3). Sin embargo, las evidencias de este objetivo no pasan de lo anecdótico a una estrategia concreta de seguimiento.

El objetivo 3 (Ser un modelo educativo referente de calidad académica, organizacional y de gestión que contribuya a mejorar la educación pública) **es el que menos aterrizado se encuentra en acciones concretas que permitan vincular al COAR con la comunidad educativa de su región y el país.** Como veremos más adelante, a nivel regional los COAR son aún espacios relativamente aislados de sus respectivos contextos educativos (Sección de Estrategia de Implementación) y no hay mayor intercambio entre directivos y docentes de los COAR y sus pares en las escuelas de EBR o los gestores educativos regionales y locales, quienes no saben mucho sobre lo que el modelo propone. Lo mismo ocurre a nivel de la gestión central, donde no parece haber mayor diálogo entre las direcciones nacionales (i.e. DEBESAR, EBR, etc.), con respecto a elementos del modelo pedagógico COAR y los demás modelos de servicio actualmente gestionados por el MINEDU. Si se decide mantener este punto como un objetivo de la política, sería necesario plantear acciones concretas de intercambio con la DRE, UGEL y escuelas de la zona, así como entre las direcciones del MINEDU.

En la reunión con expertos realizada en el marco de la evaluación este tema concitó comentarios relevantes. Algunos de los expertos consultados coincidían en que la idea del COAR como modelo para el resto de la EBR era un punto importante a mantener en la justificación de los COAR, pero veían con preocupación la falta de acciones relevantes en este sentido.

Asimismo, al discutir el costo de atención de los estudiantes del COAR levantaron preguntas con respecto a la medida en que un colegio de esta naturaleza, con esa inversión por alumno (algo que discutimos más adelante) podría ser realmente un referente para otras escuelas públicas del país cuyo presupuesto público es bastante menor.

Del mismo modo, como veremos más adelante, en los procesos de identificación y selección de estudiantes no se encuentra evidencia de que se esté buscando garantizar la inclusión de alumnos de zonas vulnerables. Más bien preocupan las propuestas actuales de aumentar el número de postulantes a 10 por IE, lo cual podría afectar negativamente las oportunidades de las zonas más vulnerables.

En este sentido, los expertos consultados coincidían en señalar la importancia de mantener el criterio de inclusión en la selección de estudiantes del COAR:

2. Análisis del Marco Lógico

Como se mencionó en la sección anterior, hay cierta concordancia entre el propósito del ML del COAR (Ver Anexo 1) y el primer objetivo antes descrito en la política. Sin embargo, aquí se obvia el énfasis en las competencias artísticas y deportivas. Esto se evidencia, además, en que la medición del propósito se centra únicamente en lo académico: el % de estudiantes que obtienen el diploma del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

Algunos aspectos más concretos del ML que necesitan ser mejorados son la correspondencia de los componentes para el logro de los objetivos:

1. Los procesos pedagógicos (Componente 1)
2. Sistema de bienestar y desarrollo integral del estudiante (Componente 2)
3. Infraestructura y mobiliario (Componente 3)
4. Procesos de gestión (Componente 4)

Aquí se propone que estos componentes no se encuentran en el mismo nivel. Por ejemplo, Infraestructura y Mobiliario debería ser un medio para los procesos de pedagógicos y no un componente en sí mismo. Del mismo modo, faltaría un componente de Monitoreo y evaluación que asegure el seguimiento a los procesos generales de los COAR. Finalmente, se considera que se debería dar mayor énfasis a los procesos de Admisión y Selección de estudiantes, subiéndolo de nivel e incluyendo la importancia de la cobertura nacional y procesos inclusivos de selección.

Otro problema identificado en el marco lógico tiene que ver con los indicadores que corresponden a cada componente y objetivo. La primera observación es que no se cuenta con medios sistemáticos para verificar los indicadores del Fin (% de estudiantes que se ubican en el tercio superior a partir del 2do año de educación superior y % de egresados que se encuentran insertos en la educación superior entre el primer y segundo año después de concluir la educación secundaria). Además, como ya se mencionó, el indicador para el propósito reside solo en la aprobación del Programa Diploma del IB. Del mismo modo, uno de los dos indicadores para medir el componente 2 es el % de Especialistas BYDE que obtienen el nivel de desempeño bueno, cuando éste indicador debería centrarse en los estudiantes, ya que los especialistas son parte de la gestión de capital humano

Parece que en la elaboración de este instrumento, se confunde el ML con el modelo de servicio de una escuela COAR y se pierden vista los objetivos de la política. Es necesaria una modificación que articule mejor el instrumento de gestión con lo que el modelo COAR busca.

3. Elementos y decisiones importantes del diseño

La elección del Bachillerato Internacional y los retos de la exigencia académica

El perfil del estudiante de alto rendimiento deseado desde MINEDU³⁴ es el que ha sido clave para la elección de la propuesta pedagógica del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (BI), que se implementa desde la creación del Colegio Mayor.

[...] Cuando se crea [el Colegio Mayor], buscamos un modelo que lo acreditara; un modelo de servicio educativo que lo acreditara internacionalmente. Y empezamos a evaluar diferentes bachilleratos; y encontramos entre toda la oferta que había aquí en el Perú (porque hay varias: hay el bachillerato alemán, hay otras ofertas) que el bachillerato internacional era el que más obedecía al modelo de estudiantes que nosotros queríamos desarrollar [...] *porque busca un estudiante con una visión global; porque busca un estudiante íntegro. Básicamente es el perfil del estudiante que quieres formar.* (Funcionario 3 MINEDU)

³⁴ Ver Sección de Identificación y selección de estudiantes.

Otro factor es de una índole más práctica, y es que el programa ya había sido implementado en varios colegios del país, lo que facilitaba las coordinaciones e implementación en los COAR.

“Además, que ya en el Perú teníamos un número de colegios que ya habían sido acreditados, lo cual facilitaba también el tema” (Funcionario 3 MINEDU)

Un cambio importante entre los primeros años de implementación en el Colegio Mayor y la propuesta actual de los COAR es que el Programa Diploma del BI era opcional para los estudiantes, es decir, en 4to y 5to se podía optar por seguir con el Currículo Nacional o ingresar al BI. Esto, sin embargo, cambia una vez se crean los COAR a nivel nacional, ya que el BI se convierte en obligatorio para todos los estudiantes de 4to y 5to.

Al inicio, no podíamos comenzar muy agresivamente – la promoción era de 300 – y empezamos con dos currículos dentro del colegio: un nacional y un currículo de diploma internacional. Eso dijimos para comenzar, sin embargo, quedó así. Pero eso no debió quedar así. Entonces cuando vino COAR, dijo: “No, se maneja un solo currículo dentro del COAR”. Es un cambio muy importante. Porque tú sabes que a partir del currículo, rige todo. Porque si el currículo responde al perfil del estudiante que quiere desarrollar, cómo tienes dos currículos... O sea, ya eso te puede decir que cambió todo. (Funcionario 3 MINEDU)

El implementar el Bachillerato Internacional para estudiantes de la educación pública del país es un reto reconocido por todos los actores, desde los docentes hasta los gestores en el MINEDU. Esto debido a la heterogeneidad de capacidades de los estudiantes que ingresan al COAR y que responde, en gran medida, a los vacíos de la educación regular pública en el país. Para enfrentar esto, los gestores del Colegio Mayor optaron por no implementar solo los grados 4to y 5to (en los que se dicta el BI), sino incluir el de 3ero de secundaria. Es en este grado que se implementaría un programa de nivelación y fortalecimiento de las competencias de los estudiantes.

En el tercero de secundaria nosotros tenemos guías curriculares, o sea que, justamente con estos consultores que tienen experiencia de Bachillerato Internacional, han consolidado aquello que necesita el estudiante reforzar con mayor énfasis y que necesitan luego, también, adquirir para que lo que viene en el programa del diploma sea en cierta medida mejor anclado. (Funcionario 12 MINEDU)

El modelo de 60 horas pedagógicas

Debido a la misma razón por la que se decide por un programa de reforzamiento para estudiantes de 3ero de secundaria es que se opta por un modelo de 60 horas pedagógicas semanales, que son más que las requeridas por el Bachillerato Internacional.

[El modelo de 60 horas pedagógicas es] porque tenemos dentro del modelo 10 horas, por ejemplo, de inglés; porque además de salir con diploma, también salen con un nivel de inglés que es del Marco Común Europeo, que es creo que el B2, que les permite también acceder a cualquier oportunidad en cualquier universidad del mundo. O sea, salen con una serie de herramientas que les permite también acceder a oportunidades que puedan tener en la educación superior. Tienen además, horas de asesorías personales... (Funcionario 3 MINEDU)

Los estudiantes ingresan al COAR con niveles básicos o nulos de inglés, así como competencias muy heterogéneas y, a veces, bajas, en otras materias claves para el Bachillerato Internacional. Así, los estudiantes que tienen problemas en ciertas asignaturas, llevan talleres de reforzamiento luego de terminado el horario regular de clases.

Si bien la carga horaria es considerada necesaria por el equipo gestor para nivelar estas competencias heterogéneas, trae, en ocasiones, problemas de estrés y ansiedad a los alumnos, como veremos en la sección de la implementación del modelo.

El currículo por asignaturas y no por áreas

Un elemento clave que diferencia el modelo educativo de la EBR de los COAR es el cambio de un enfoque de áreas a uno por asignaturas. Este es un cambio importante y que difiere del resto de modelos educativos del MINEDU.

Una de las características del modelo es la disciplinamiento o el énfasis en la disciplina de la asignatura; inclusive, nosotros denominamos asignaturas a lo que en el gobierno nacional denominan áreas. Nosotros trabajamos todavía a nivel de asignatura porque hay una profundidad en el conocimiento que no necesariamente es demanda en el currículo nacional o en instituciones públicas regulares, entonces, en ese sentido hemos priorizado algunas áreas que son, en cierta medida, más difíciles y que también están en concordancia al currículo (Funcionario 12 MINEDU)

El modelo de residencia

La residencia, y los servicios que esta requiere, es lo que supone el mayor costo del modelo de servicio. Sin embargo, esta es una decisión que se toma a partir de la necesidad de satisfacer la demanda de los estudiantes de alto rendimiento de todo el país.

Lo que pasa es que un COAR sin residencia, tampoco va a atender la demanda de todo el país. [...] En una misma región tenemos de repente, de los 300 alumnos, 10 alumnos que viven o posibilidad de **movilizarse porque viven cerca al COAR. Hay chicos que de repente son de la región de Loreto, pero que viven a tres días, a cinco días; y son chicos con altas capacidades.** (Funcionario 3 MINEDU)

Por otro lado, la exigencia y las horas invertidas en el plan de estudios dificultarían que los estudiantes se puedan movilizar.

Tenemos un **plan de estudios de 60 horas** [...] Lo cual hace también más difícil la movilización, porque si los chicos arrancan las clases a las 8 de la mañana y terminan no sé, por decir a las 6 de la tarde... Entonces, es bien difícil hacer ese plan de estudios sin residencia (Funcionario 3 MINEDU)

Otro elemento es que el colegio propone la formación de habilidades blandas, que son más factibles de trabajar en un modelo de residencia.

“Aparte, sí es una **formación integral**. Entonces, cuando salen los chicos... o sea, no es difícil hacerlo si se van y viven en sus casas [...] Pero el tema de cómo formas sus hábitos de higiene, hábitos alimenticios, hábitos de organización del tiempo. O sea, todo eso lo podemos hacer digamos, porque están viviendo en el colegio; ¿lo podríamos hacer?, sí lo

podríamos hacer si no viven. Pero creemos que facilita, el tema de que vivan en el colegio, el tema de que ellos puedan compartir con chicos de otras regiones, el tema de pertenencia; **todas las competencias blandas que trabajamos, también son más fáciles de trabajar**, por el tema de residencia.” (Funcionario 3 MINEDU)

La pauta de los programas de Bienestar y Residencia

En palabras de los gestores a nivel central, otro de los cambios que se incorpora cuando el modelo del Colegio Mayor crece a la Red COAR es el énfasis en el bienestar y desarrollo de los estudiantes.

Algo que también vale la pena notar es que, a diferencia del BI, las pautas del área de ByDe son menos estructuradas. El BI impone restricciones y exigencias de calidad importantes al componente pedagógico, mientras que los elementos del área de Bienestar, como el manejo de la disciplina, el manejo del estrés de los estudiantes, la educación sexual, etc. son motivo de más discusión y crítica entre los actores del área en las escuelas. Esto conlleva a que existan distintas formas de aterrizar lo que los lineamientos sobre esta área proponen.

Así, por ejemplo, existen diversas formas de implementación de la tutoría en los COAR visitados, e incluso hay actores que cuestionan elementos como las pautas de disciplina, pues las consideran muy tradicionales y poco coherentes con un modelo innovador dirigido a estudiantes de alto rendimiento. Este es un tema al que volveremos a lo largo del informe.

4. Identificación y selección de estudiantes

Si bien existe un cierto nivel de consenso en la literatura con respecto a la necesidad de atender a los estudiantes talentosos, la identificación de dichos estudiantes es materia de debate. Como veremos en la tabla siguiente, distintos países utilizan combinaciones distintas de métodos cuantitativos y cualitativos entre los que se encuentran (DCSF, 2008):

- La nominación por parte de docentes
- Las listas de verificación de características (i.e. son capaces de resolver problemas, asumen roles de liderazgo, son perceptivos, etc.)
- Las pruebas de rendimiento y potencial
- La evaluación de trabajo de los estudiantes
- La información provista por los padres de familia
- Discusiones con jóvenes

Cuadro 4. Métodos de identificación de niños con talento en Iberoamérica

Argentina	<p>Las evaluaciones que se realizan en distintos centros especializados siguen los siguientes pasos: evaluaciones de las características de los niños y entrevistas donde se aplican pruebas psicotécnicas, observaciones y horas de juego diagnóstica (el psicólogo y psicopedagogo deben confirmar la superdotación).</p> <p>Los test más comunes son: test de matrices progresivas de Raven, escalas de Wechsler (WPPSY y WISC III-R), escala de madurez mental Columbia, escala de aptitudes y psicomotricidad para niños de McCarthy y el test de dominós de Anstey.</p>
Brasil	<p>El gobierno de Brasil tiene una larga trayectoria de identificación de niños superdotados. Por lo general, mezclan métodos para poder identificar habilidades intelectuales como también de creatividad y liderazgo. Utilizan test de inteligencia (escala de inteligencia de Wechsler y el test de Raven) y de personalidad. Asimismo, utilizan escalas de características completadas por el docente en base de la observación en clase. Finalmente, los últimos cambios en la identificación han reemplazado test de inteligencia y nominación de profesores por la autonominación (alumnos se comprometen con actividades extracurriculares de un programa de alto rendimiento).</p>
Colombia	<p>El Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece como las tres estrategias para la identificación las siguientes, que son complementarias: entrevistas preliminares con padres y niños, aplicación de pruebas a niños y cuestionarios a padres y profesores.</p> <p>Los indicadores que se deben utilizar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • psicométricos (test de aptitud e intereses), • métodos cualitativos (entrevistas y autobiografía), y • pedagógicos (situaciones de desempeño de alumnos y guías educativas).
Chile	<p>Se utilizan métodos cualitativos y cuantitativos. El cualitativo consiste en la nominación por parte de los educadores que significa que algún docente observe las características de los alumnos y no sólo tome en cuenta la calificación obtenida en las asignaturas. La pauta general para la identificación contiene 30 ítems que recogen características asociadas a la personalidad de cada niño. Por otro lado, los métodos cuantitativos están más relacionados con aspectos académicos como la Prueba de Selección de Habilidades Matemáticas o el test de Raven.</p>
España	<p>Se aplican procedimientos estándar. No hay una norma sobre algún método particular para la identificación. Por lo general, utilizan tests (de inteligencia general, de aptitudes específicas, de rendimiento, de creatividad, de pensamiento divergente) y complementan con alguna otra fuente de información como la nominación de profesores, de los padres, por sus compañeros, autonominaciones y autoinformes.</p>

México	<p>Utilizan una mezcla de métodos cualitativos para identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario sociométrico "Adivina quién es". • Escala Renzulli-Hartman. • Calificaciones escolares. Ficha familiar. • Cuestionario de intereses. Autonomiación. <p>Algunos institutos utilizan otros métodos para la pre-identificación como: entrevista a padres y niño, test de Raven escala coloreada, pruebas de creatividad, nominación de compañeros, identificación por parte del maestro. Y los siguientes para la selección: test de retención visual de Benton, escala de inteligencia revisada para el nivel escolar de Wechsler (WISC-R), cuestionario de inteligencias múltiples para padres y cuestionario de intereses.</p> <p>Para valorar la parte emocional: escala de ansiedad manifiesta (CMAS-R), cuestionario de depresión infantil (CDS), test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI) y el test de los cuentos de hadas (FTT) de Coulacoglu.</p>
Perú	<p>Tres categorías de métodos de identificación que se han utilizado en algunos colegios particulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos psicométricos: tests de inteligencia. Stanford-Binet test of intelligence, Wechsler intelligence scale for children-revised (WISC-R), Wechsler preschool and primary scale of intelligence (WPPSI), matrices progresivas de Raven, y escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (MSCA). • Evaluación del rendimiento o actuación académica: comúnmente una evaluación pedagógica en base el logro de conocimientos que han elaborado. • Análisis de los procesos de aprendizaje: tomar en consideración la habilidad del alumno para aprender cómo hacer y planificar las cosas. Son complementadas con información sobre sus trabajos y la opinión que tienen sobre él sus compañeros y profesores.

Fuente: Unesco (2004)

El Modelo Multifactorial de Superdotación (Mönks, 1992) señala que la superdotación es la combinación de factores de motivación, creatividad y capacidad superior, en un marco influenciado por el colegio, los pares y la familia. Para identificarlos, se realiza una prueba específica para cada factor en lugar de una única prueba de identificación. Es recomendable que el proceso de identificación se base en una teoría, como la presentada, que le de sustento teórico al proceso (Blumen, 2004).

Como vimos antes, una de las discusiones presentes en la identificación es si se debe medir habilidad o logro (NSGT, 2016)³⁵. Por un lado, en cuanto a la habilidad, se busca ver talento a partir de las habilidades verbales y no verbales mostradas en un determinado universo de niños/niñas. Por otro lado, el logro se representa en la nota asignada en los cursos; esto no necesariamente llega a identificar a toda la población de niños talentosos, se calcula que representarían a un tercio de los niños talentosos (Unesco, 2004).

Una alternativa para poder identificar no solo a los que destacan en cuanto a logros es utilizar un sistema universal de identificación. Mediante pruebas a todos los estudiantes de

³⁵ <http://www.nsgt.org/giftedness-defined/>

un grado, como la prueba Naglieri de habilidad no verbal, se selecciona a los que pasen un umbral (130 puntos) para que puedan proceder a postular a alguna escuela de educación especial. Asimismo, se puede tener un umbral distinto, menor, para los que vienen de alguna población minoritaria o de menores recursos y así considerar variables de contextos socioculturales en la identificación y selección (Card, 2015).

Por lo general, no se utiliza un método único. Del Cuadro 4 se desprende que en los procesos de selección se suele combinar métodos, mezclando técnicas cuantitativas con cualitativas para identificar tanto habilidades académicas como de creatividad y personalidad. La elección de los métodos depende de la definición de la población objetivo para poder identificar adecuadamente a los estudiantes talentosos.

Identificación, selección y asignación de estudiantes para los COAR

En el caso de los COAR, el punto de partida para la identificación son las notas obtenidas en 2º de secundaria³⁶. Una vez que se tiene a los postulantes estos deben pasar por el proceso de admisión. Este consiste en una prueba de habilidades verbales y matemáticas, un taller vivencial y una entrevista. La primera etapa del proceso consiste en un método cuantitativo para medir rendimiento académico. La segunda consiste en un taller vivencial donde los postulantes deben agruparse y trabajar en equipo, aquí se mide cualitativamente habilidades de liderazgo y creatividad. Finalmente, la tercera fase es una entrevista personal donde se conversa sobre cómo creen que se van a adaptar al internado, nuevamente una técnica cualitativa. Así, el proceso de identificación del COAR sigue patrones internacionales de métodos mixtos, cualitativos y cuantitativos, pero partiendo de una identificación a través del logro.

Una vez concluido el proceso de admisión los estudiantes seleccionados son asignados a distintos COAR siguiendo un sistema de cuotas. Cada COAR tiene vacantes para 100 alumnos por grado (excepto en Lima que son 300), de las cuales 60 cuotas son para estudiantes de la misma región donde funciona el COAR. Este mecanismo de cuotas se crea para asegurar que un mínimo de cada región ingrese a los COAR con la finalidad de poder atender a estudiantes de todo el país y que provengan de distintos distritos.

Durante la implementación, se han realizado cambios y especificaciones a los requisitos para postular. Estos se detallan en el Cuadro 5.

³⁶ Para el proceso de admisión 2017, los requisitos son haber quedado entre los 10 primeros puestos en 2do de secundaria o haber ganado alguno de los concursos (artísticos, deportivos, académicos) a nivel nacional convocado por el MINEDU en los últimos dos años, haber llevado 1ro y 2do de secundaria en la escuela pública de la EBR, y tener más de 15 de promedio al concluir 2do grado de secundaria.

Cuadro 5. Requisitos para postular al COAR en el tiempo

2014 Julio ³⁷	2014 Setiembre ³⁸	2015 Setiembre ³⁹	2016 Setiembre ⁴⁰
5to superior en el 2do grado de educación secundaria de la EBR y/o haber obtenido uno de los 5 primeros puestos a nivel nacional en concursos (artísticos, deportivos, académicos, etc.) convocado por el MINEDU en los últimos 2 años	1er, 2do o 3er puesto en el 2do grado de educación secundaria de la EBR y/o haber obtenido uno de los 5 primeros puestos a nivel nacional en concursos (artísticos, deportivos, académicos, etc.) convocado por el MINEDU en los últimos 2 años.	1er, 2do o 3er puesto en el 2do grado de secundaria en el año que realice el proceso de postulación; o haber obtenido 5 primeros puestos en concursos nacionales convocados por MINEDU en los últimos 2 años a realizar el proceso de admisión. (cuando hay empate, todos ellos son aptos para postular).	Haber ocupado alguno de los diez primeros puestos en el segundo grado de secundaria en 2016 u obtenido uno de los cinco primeros lugares en los concursos nacionales convocados por el Ministerio de Educación entre los años 2015 y 2016.
Haber cursado secundaria (1ro y 2do) en una institución educativa pública		Haber concluido 1ro y 2do de secundaria en una institución educativa pública de la EBR.	Haber concluido 1ro y 2do de secundaria en una institución educativa pública de la EBR.
Obtener una calificación ponderada anual de 15 o más al concluir 2do grado en Educación Secundaria		Tener calificación promedio anual de 15.00 a más , expresada en decimales al concluir el 2do grado de secundaria.	Tener calificación promedio anual de 15.00 a más , expresada en decimales al concluir el 2do grado de secundaria.
Tener como edad máxima 15 años		Tener edad máxima de 15 años cumplidos hasta el 31 de marzo del año en curso en el que se realice el proceso de admisión.	Tener máximo 15 años cumplidos hasta el 31 de marzo del 2017.
		Contar con autorización escrita de los padres de familia, tutor legal o apoderado, para postular al COAR.	Contar con autorización escrita de los padres de familia, tutor legal o apoderado, para postular al COAR.
		Nacionalidad peruana y/o residencia peruana	Nacionalidad peruana y/o residencia peruana

El criterio que ha sufrido más cambios es el primero, donde se detalla el puesto o nivel de logro que debe haber alcanzado en 2do grado de secundaria. La ampliación del requisito a los 10 primeros puestos de los colegios públicos se plantea en respuesta a la dificultad en los años de postulación anteriores donde no cubrían el mínimo de vacantes de la región que debía pasar a la segunda fase del proceso. Esto ocurría porque en algunas regiones

³⁷ RM N° 274-2014-MINEDU: "Modelo de servicio educativo para la atención de estudiantes de alto desempeño"

³⁸ Modificación de la normativa de Julio 2014 del primer requisito para postular al COAR, RM N° 446-2014-MINEDU

³⁹ RVM N° 052-2015-MINEDU: "Normas para el desarrollo del proceso único de admisión a los COAR"

⁴⁰ RM N° 438-2016-MINEDU: "Modifican numeral del Modelo de Servicio Educativo para la Atención de Estudiantes de Alto Rendimiento".

hay un menor número de alumnos e IIEEs, por lo que el total de los tres primeros puestos no era suficiente para el número de postulantes que requerían. En este sentido, se decide ampliar a los 10 primeros puestos para tener un mayor margen de selección.

Así, el sistema de identificación y selección de estudiantes de alto rendimiento de los COAR pre-selecciona a los estudiantes según logro académico. Una vez identificado a este grupo se procede a realizar las 3 fases del proceso, donde se utilizan diferentes métodos de identificación realizados comúnmente a nivel internacional donde se busca medir habilidad antes que logro. No obstante, como ya se mencionó anteriormente, el preseleccionar utilizando como criterio único el logro académico –las notas– sirve para identificar solo a alrededor de un tercio de la población de estudiantes talentosos (Unesco, 2004). Además, en el caso peruano no se toman en cuenta criterios para la identificación del talentos en contextos multiculturales como sugiere Blumen (2004), pues el concepto e identificación del talento no es el mismo en el paradigma occidental y en la cosmovisión andina o amazónica y esto representa un reto para la identificación en el COAR.

Resultados de la identificación y selección del COAR

La tabla que presentamos a continuación muestra las diferencias entre el perfil de los postulantes e ingresantes a los COAR:

Tabla 1. Perfil de postulantes y porcentaje de ingreso/rechazo

	3ro secundaria (2016)		
	total	% de ingreso	% de rechazo
	postulantes	Ingresantes ^{3/}	no ingresantes
Área ^{1/}			
Rural	4157	14%	86%
Urbano	6297	28%	72%
Sexo			
Hombre	4143	24%	76%
Mujer	6311	22%	78%
Nivel de pobreza ^{2/}			
Q1	1202	12%	88%
Q2	1478	14%	86%
Q3	1657	19%	81%
Q4	2709	24%	76%

Q5	3408	30%	70%
Lengua materna			
Español	8837	25%	75%
Quechua	1375	12%	88%
Otro	242	7%	93%
Nivel educativo de la madre o apoderado			
Primaria o menos	3467	12%	88%
Secundaria Incompleta	745	19%	81%
Secundaria Completa	3616	22%	78%
Superior No Universitaria	1163	35%	65%
Superior Universitaria	1263	42%	58%

Elaboración propia. 1/ estimación realizada en base a distrito de procedencia de alumno con información del censo 2007. 2/ Cálculo realizado en base al distrito de procedencia del postulante con información del mapa de pobreza 2013. 3/ Tasa promedio de ingreso: 26%.

Fuente: Base de datos de postulantes proporcionada por la OSEE.

Como vemos, hay diferencias importantes entre quienes postulan y quienes ingresan, pues entre este último grupo encontramos un mayor porcentaje de áreas urbanas, de nivel socioeconómico alto, habla española y con una madre o apoderado con nivel educativo superior. La tasa promedio de ingreso es de 26% del total que postula; en varios de los perfiles el porcentaje de ingreso se encuentra por debajo o muy por encima de esta tasa, lo cual indica una menor o mayor probabilidad (respectivamente) de ingreso según su perfil. Por ejemplo, cuando la madre o apoderado tiene nivel educativo superior universitario, la tasa de ingreso (42%) está muy por encima del promedio (26%). En otro caso, cuando provienen de distritos con mayor nivel de pobreza, la tasa de ingreso (12% en el quintil 1, y 14% en el quintil 2) se encuentra muy por debajo del promedio (26%).

En esta línea, también ocurre que los que están ingresando al COAR son los que les fue en promedio mejor en la ECE. La Tabla 2 muestra el promedio en la ECE de lectura de los que ingresaron y los que no, y señala el nivel de logro (satisfactorio, en proceso, en inicio, previo al inicio) en base a la clasificación del MINEDU de estos resultados.

Tabla 2. Promedios y niveles de logro en lectura en la ECE de los postulantes

	Lectura			
	Promedio Ingresaron	Promedio No ingresaron	Nivel de logro ingresaron	Nivel de logro no ingresaron
Área ^{1/}				
Rural	637.01	577.63	En proceso	En inicio
Urbano	669.20	619.04	Satisfactorio	En proceso
Sexo				
Hombre	661.55	601.34	Satisfactorio	En proceso
Mujer	660.85	600.56	Satisfactorio	En proceso
Nivel de pobreza ^{2/}				
Q1	625.32	573.67	En proceso	En inicio
Q2	643.20	577.31	Satisfactorio	En inicio
Q3	647.79	583.67	Satisfactorio	En inicio
Q4	663.85	612.11	Satisfactorio	En proceso
Q5	672.41	625.28	Satisfactorio	En proceso
Lengua materna				
Español	663.85	609.64	Satisfactorio	En proceso
Quechua	626.45	562.67	En proceso	En inicio
Otro	640.17	547.88	Satisfactorio	En inicio
Nivel educativo de la madre o apoderado				
Primaria o menos	631.57	579.51	En proceso	En inicio
Secundaria Incompleta	664.30	599.88	Satisfactorio	En proceso
Secundaria Completa	653.71	607.93	Satisfactorio	En proceso
Superior No Universitaria	677.66	633.99	Satisfactorio	En proceso
Superior Universitaria	682.11	630.67	Satisfactorio	En proceso

Elaboración propia. 1/ estimación realizada en base a distrito de procedencia de alumno con información del censo 2007. 2/ Cálculo realizado en base al distrito de procedencia del postulante con información del mapa de pobreza 2013. Fuente: Base de datos de postulantes proporcionada por la OSEE, nivel de logro en base a categorías presentadas en “Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015 (ECE 2015)” elaborado por la UMC⁴¹.

Por lo general los que ingresan tienen un nivel de logro “satisfactorio”. En cuanto a los resultados en matemática, los resultados son similares. En promedio, el nivel de logro de los que ingresan es mayor al de los que no ingresan. Solo en casos particulares como proveniencia de áreas rurales, nivel socio-económico bajo, y cuando el nivel educativo de la madre o apoderado es Primaria, el promedio de los resultados es menor (“en proceso”).

⁴¹ <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Resultados-ECE-2015.pdf>

Así, en la Tabla 3 se muestra que en términos generales, todos los que postulan se encuentran por encima del promedio nacional en la ECE. Esto ocurre tanto a nivel de lectura, como se presenta en la tabla, como también de matemática.

Tabla 3. Promedios en lectura en la ECE de los postulantes y a nivel nacional

	Promedio a nivel nacional	Promedio de postulantes que ingresaron	Promedio postulantes que no ingresaron
Nacional		561	
Hombre	560	661.55	601.34
Mujer	563	660.85	600.56
Urbano	569	669.20	619.04
Rural	502	637.01	577.63

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos de postulantes proporcionada por la OSEE, y promedios de nivel nacional presentados en “Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015 (ECE 2015)” elaborado por la UMC⁴².

Hasta donde se ha revisado, los criterios de postulación y el proceso de selección están identificando a los que han tenido mejor rendimiento. Se puede ver que hay ciertos perfiles están ingresando en menor proporción y que, además, son los que han tenido en promedio menor rendimiento. Estos son los estudiantes que vienen de zonas rurales, de menor nivel socio-económico y con padres con menor nivel educativo.

Consideraciones sobre la identificación y selección

Es importante definir si se quiere mantener un criterio de inclusión en el proceso de selección – que en el marco de la Ley y de la política pública es importante. Esto podría llevar a la definición de criterios de identificación entre los que se incluyan cuotas para estudiantes de bajo nivel socio-económico. Por el momento, los requisitos no detallan ninguna cuota de ingreso particular de algún distrito o por quintil de pobreza. Se podría pensar en un criterio de cuotas a distritos de los quintiles más pobres, para asegurar que, con el paso del tiempo, los que estén preparados para ingresar no sean únicamente los de mayores recursos; así se podría asegurar un criterio de inclusión.

Por otro lado, es de importancia realizar un seguimiento al perfil de los postulantes e ingresantes a la luz de los cambios realizados. El último cambio (a 10 primeros puestos) podría llevar a que las oportunidades se concentren en estudiantes de colegios grandes de zonas urbanas, reduciendo las probabilidades de ingreso al COAR de postulantes que provienen de zonas rurales o de contextos socioeconómicos bajos. Por ello es importante definir si se quiere establecer algún criterio de inclusión.

⁴² Ídem

Asimismo, es importante definir si parte de los objetivos del COAR es tener alumnos de diferentes regiones y promover que los COAR funcionen como un ambiente intercultural. En el proceso de abrir un COAR en cada región y al tener las cuotas regionales de mínimo el 60%, ya hay una tendencia a que con el tiempo los COAR reciban cada vez menos estudiantes de otras regiones.

Por ejemplo, esto se ve claramente en el caso de COAR Cusco:

Tabla 4. Origen de postulante, COAR Cusco

3er grado			4to grado		
	Frecuencia	%		Frecuencia	%
2016:			2015:		
APURIMAC	14	14	APURIMAC	9	9.38
AREQUIPA	5	5	AREQUIPA	3	3.13
CUSCO	76	76	CALLAO	1	1.04
LIMA	1	1	CUSCO	66	68.75
PUNO	4	4	JUNIN	1	1.04
			LA LIBERTAD	1	1.04
			LIMA	4	4.17
			LORETO	2	2.08
			MADRE DE DIOS	3	3.13
			PIURA	2	2.08
			PUNO	4	4.17

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos de postulantes proporcionada por la OSEE.

Así por ejemplo, entre el 2015 al 2016, el COAR Cusco pasó de tener una promoción con alumnos que venían de varias regiones del país (10) a una promoción donde solo hay unos cuantos estudiantes provenientes de otras regiones, lo cual reduce las oportunidades de intercambio.

A su vez, en los nuevos COAR del 2016, ya hay al menos dos COAR que solo tienen alumnos que vienen de una región adicional a la de ese COAR:

Tabla 5. Origen de postulante, COAR Ica

3er grado	Freq.	Percent
-----------	-------	---------

AREQUIPA	1	1
ICA	64	64
LIMA	35	35

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos de postulantes proporcionada por la OSEE.

Tabla 6. Origen de postulante, COAR Lambayeque

3er grado	Freq.	Percent
LAMBAYEQUE	59	59
PIURA	41	41

Fuente: Elaboración propia utilizando la base de datos de postulantes proporcionada por la OSEE.

Esto demuestra que con el tiempo y la apertura de un COAR por región, se va a perder el carácter intercultural que el Colegio Mayor tenía al recibir alumnos de todas las regiones. Por ello es importante definir si el COAR busca tener esta característica intercultural o más bien, que la variación venga de la misma región. Cabe mencionar que, como se verá más adelante, ese carácter intercultural es algo muy valorado por los estudiantes.

5. Hallazgos y recomendaciones con respecto al diseño

La revisión de la literatura internacional permite identificar algunos vacíos en la justificación del modelo COAR. Si bien hay un consenso amplio en cuanto a la necesidad de atender a estudiantes de alto rendimiento, las opciones para hacerlo son múltiples e incluyen opciones dirigidas a atender a dichos estudiantes en el contexto de la educación regular.

En el Perú, si bien la Ley General de Educación reconoce la necesidad de atender a los estudiantes con rendimiento sobresaliente, se establece también que “su educación se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran” (Ley General de Educación 28044, artículo 39). En este contexto llama la atención la opción por un modelo que separa a los estudiantes de la EBR.

Encontramos también algunas discrepancias entre la política a partir de la cual se crea el modelo de atención para estudiantes de alto desempeño (RM N° 274-2014-MINEDU) y el Marco Lógico utilizado para la implementación de los COAR. En la primera se resalta la integralidad del modelo, que se enfoca en la formación académica, artística y deportiva, y se propone que los COAR deben ser un ‘referente de calidad académica, organizacional y de gestión’. Asimismo, encontramos que en la justificación de la política se menciona reiteradamente que los COAR deben ser inclusivos y dar cabida a estudiantes de alto desempeño que provengan de los sectores menos favorecidos del país.

Sin embargo, al analizar el Marco Lógico no se encuentra ninguna mención a los objetivos del COAR como modelo integral, ni a la necesidad de asegurar que estos funcionen de un

modo inclusivo. Además, hay un claro énfasis en las habilidades académicas y no así en las artísticas y deportivas. Durante el trabajo de campo realizado como parte de la evaluación encontramos que el desarrollo de actividades artísticas y deportivas no tiene un papel tan central. Si bien existen docentes competentes y capacitados en Educación Física y Arte en cada COAR, así como cursos destinados a potenciar estas áreas, el modelo no está pensado para alumnos que tengan un rendimiento especial en arte o deporte y en la práctica estas áreas tienen un rol bastante secundario – algo a lo que quizás contribuye la falta de espacios adecuados en los COAR provisionales.

Por otro lado, encontramos que no hay acciones orientadas a promover la vinculación entre los COAR y el resto de escuelas de la región, y que más bien los COAR operan de manera bastante aislada del resto de escuelas públicas de su región.

Finalmente, encontramos que los criterios de identificación y selección no contemplan estrategias para asegurar la inclusión de estudiantes de contextos vulnerables. Esto se refleja también en la composición actual de los COAR donde hay un predominio de estudiantes provenientes de zonas urbanas y de nivel socio-económico medio. Es probable, además, que de no tomarse medidas al respecto, en el tiempo los COAR den cabida solo a estudiantes de zonas urbanas y de niveles socio-económicos medios y altos, algo a lo que contribuirá la reciente decisión de ampliar el número de cuotas por IE de los 3 a los 10 primeros puestos.

En vista de estos hallazgos la evaluación recomienda:

- Mejorar la justificación pública del modelo COAR, estableciendo claramente por qué resulta conveniente optar por un modelo que separa a los estudiantes de mejor rendimiento de la EBR.
- Articular mejor el Marco Lógico a los objetivos de la política de atención a estudiantes de alto rendimiento y aclarar: de qué modo se espera que los COAR se conviertan en un modelo de calidad académica, organizacional y de gestión para la EBR (por ejemplo, mediante acciones de intercambio tanto a nivel regional como a nivel central); y cuál es el grado de centralidad que se le quiere asignar a las actividades artísticas y deportivas en el modelo.
- Finalmente se recomienda revisar los criterios de identificación y selección de estudiantes para asegurar la inclusión de estudiantes de alto desempeño provenientes de zonas o contextos vulnerables o de realidades culturales diversas. En este sentido, se recomienda la posibilidad de incorporar algún criterio de cuotas para estudiantes de determinados distritos o tipos de escuelas (ej. escuelas EIB).

VI. ANÁLISIS DE LA ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN

La presente sección describe y analiza la estrategia diseñada para la implementación de los COAR. Para tal propósito, se presenta la organización de la DEBEDSAR y de los COAR, la articulación intergubernamental, la contratación, selección y capacitación de personal, los protocolos establecidos, y las estrategias de monitoreo del modelo.

1. Modelo de gestión de los COAR: organización en DEBEDSAR y los COAR

La gestión de los COAR está a cargo de dos instancias que se articulan entre sí: la DEBEDSAR⁴³ y los COAR. A diferencia de lo que ocurre con los otros modelos de servicio en la EBR la gestión de los COAR no involucra a las instancias de gestión educativa regional y local, sino que la gestión del servicio se realiza directamente desde la DEBEDSAR, es decir desde el nivel central.

Las exigencias del modelo de servicio, tanto en lo académico como en la gestión del bienestar, dan lugar a una serie de procesos, que van desde la difusión y convocatoria, hasta la gestión de servicios de residencia. Los COAR, por un lado, se organizan en dos grandes áreas - la académica y la de bienestar y desarrollo integral - que son gestionadas por un equipo directivo compuesto por un director general, un director académico y un director de bienestar y desarrollo integral, cada uno de los cuales maneja diferentes equipos y procesos. La DEBEDSAR, por su lado, se organiza más bien de acuerdo a procesos, e incluye 9 coordinaciones, cada una con un rol particular, entre las que se cuentan las coordinaciones de ByDe y la académica. A continuación se presenta los principales procesos de implementación de la DEBEDSAR a nivel central como los de los COAR a nivel descentralizado.

Organización de la DEBEDSAR

El modelo de servicio educativo tiene 5 componentes, explicados en la sección anterior: pedagógico; convivencia y participación; alojamiento y bienes y servicios; gestión y liderazgo; y, gestión intergubernamental. Inicialmente la DEBEDSAR cuenta con coordinaciones para cada uno de estos componentes, pero en el tiempo, los retos de la gestión de algunos procesos dio lugar a la creación de nuevas coordinaciones. Como indica el equipo central, con el tiempo el organigrama de la DEBEDSAR se ha ido modificando en función de las necesidades y retos surgidos de la gestión. Así, por ejemplo, a mediados del 2016 se decide que la coordinación de servicios de residencia, que originalmente se encontraba en manos de la coordinación de ByDE, debía tener una coordinación propia. Esto se ha traducido también en un cambio a nivel de los COAR, donde la gestión de

⁴³ Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento, pertenece a la Dirección General de Servicios Educativos Especializados.

servicios ha salido del área de ByDE y ha pasado a estar en manos de personal administrativo y bajo la coordinación directa de la Dirección General.

“[...] En teoría debería estar resumido ahí todo, o sea, pedagógico, bienestar, infraestructura, mobiliario y gestión, que incluso yo te diría que mobiliario podría estar dentro de pedagógico [...] En la EBR todo lo maneja, todos sus mobiliarios lo maneja una sola coordinación, entonces, por ahí también podría ser. E infraestructura, en realidad lo nuestro es algo temporal, porque si tú vez, esta coordinación de gestión nacional, es temporal, porque una vez que ya estén todos las provisionales, ya no tendría por qué estar, luego pasas a la definitiva. [...] Entonces, te diría, ese incluso de infraestructura y mobiliario, no sé todavía, si fuese un proceso como tal del COAR, porque no es algo que el COAR mismo lo puede gestionar aparte.” (Funcionario 8 MINEDU)

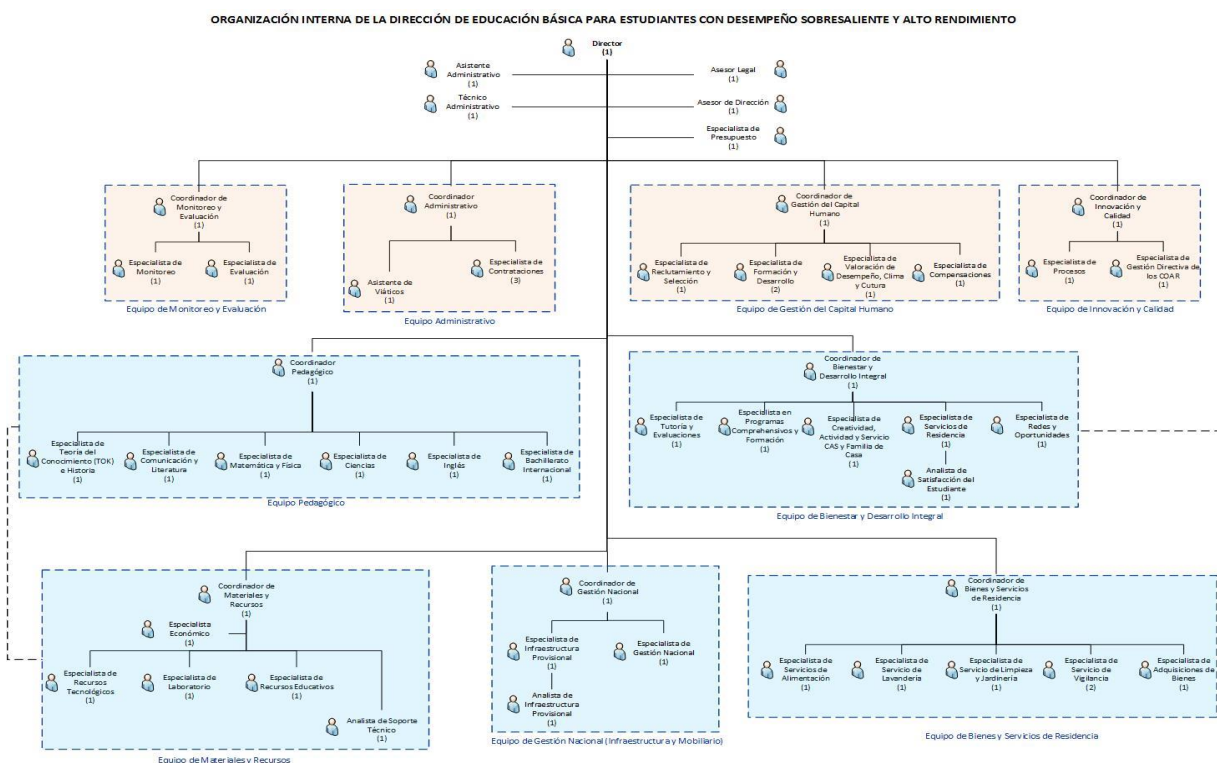
Así, la DEBEDSAR, se ha ido adecuando a las necesidades del momento y las funciones que debe cumplir para el funcionamiento de los COAR y modificando su organización en el tiempo.

La idea es tener esto [el organigrama de la DEBEDSAR], y sobre esto volver a reelaborar algunas cosas, porque claro, cuando nosotros empezamos había otro fondo de esta manera incluso, ver de adecuarlo... o sea, que nos pueda servir por un tiempo esto para ordenarnos y después ya bajar a los COAR. La idea que nosotros tenemos es, después hacer esto mismo en los COAR [una organización en función de procesos]. (Funcionario 8 MINEDU)

Como se indica en la cita previa, debido a que el modelo de servicio fue creado recientemente, se le reconoce como una “propuesta viva”. Esto genera que la estrategia de gestión vaya cambiando para adecuarse a los diferentes retos que surgen en el proceso de implementación. Así por ejemplo, se tiene un área de coordinación para infraestructura, mobiliario, personal y servicios que debería ser temporal. Se espera además que cuando los COAR tengan la infraestructura y mobiliario adecuados y la gestión se descentralice y cada COAR sea más autónomo, la DEBEDSAR deberá cambiar y organizarse para dar pautas, capacitaciones y coordinaciones generales. Este análisis se va a profundizar en la subsección de gestión de la infraestructura y de la articulación con los gobiernos regionales.

En la actualidad, la DEBEDSAR está compuesta por 9 coordinaciones. Cada una tiene un equipo de especialistas y analistas. Las 9 coordinaciones se encuentran al mismo nivel, por debajo del director de la DEBEDSAR. El organigrama más reciente, proporcionado por la DEBEDSAR, se presenta en la Ilustración 1.

Ilustración 1. Organigrama DEBEDSAR



Cada coordinación tiene un rol específico.

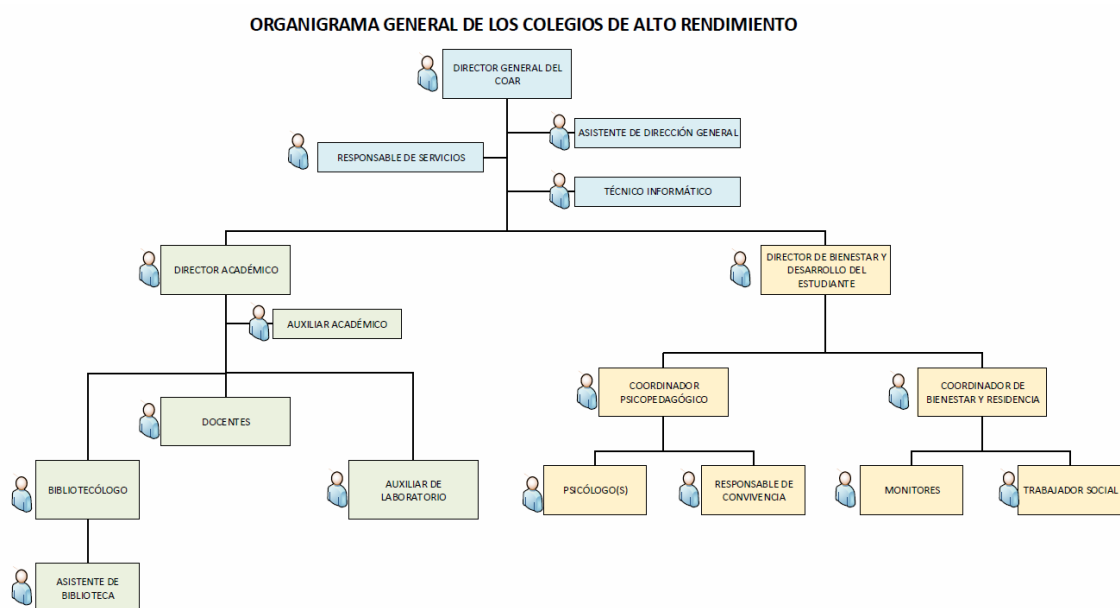
- La *coordinación pedagógica* se encarga de la articulación con el Área Académica de cada COAR. Elaboran orientaciones para la implementación del currículo y de los directores académicos. Además, realizan asesorías técnico-pedagógicas, que pueden ser tanto visitas una vez al semestre o vía webinar. Se encargan también de monitorear la implementación del currículo por lo que coordinan con los docentes y directores académicos para que llenen una serie de instrumentos de observación por cada asignatura. Finalmente, tienen un especialista que es el encargado de coordinar con la Organización de Bachillerato Internacional.
- La *coordinación de materiales y recursos* se encontraba inicialmente dentro de la pedagógica. Se separó debido a que la gestión de materiales requería de mucha dedicación (más de tipo administrativo) y con el personal existente no se daban abasto para manejar los temas pedagógicos y los materiales educativos. Se encargan de asegurar que cada COAR tenga los suministros necesarios para llevar a cabo las clases.
- La *coordinación de bienestar y desarrollo integral* coordina con el Área de Bienestar y Desarrollo Integral (ByDe) de cada COAR. Se encargan de dar lineamientos generales para la coordinación psicopedagógica (guías de tutorías y los lineamientos de los programas comprensivos) y de residencia, así como para la selección del personal de ByDe.
- La *coordinación de bienes y servicios en residencia* es la encargada de velar por la provisión de servicios de residencia (alimentación, limpieza, lavandería, etc.). Pertenecía anteriormente a la coordinación ByDe, pero al igual como ocurrió con el área de materiales, se tuvo que separar debido a que suponía una fuerte carga administrativa que distraía de las funciones propiamente vinculadas con el área.

- La *coordinación de gestión nacional* se encarga de la articulación de la DEBEDSAR con los Gobiernos Regionales (GORE). Su función es coordinar la firma de los convenios con los GORE y hacer el seguimiento del cumplimiento de los mismos. Los convenios tienen una vigencia de 10 años, donde el GORE cede las facultades de gestión educativa del COAR al MINEDU. Luego de los 10 años se debe realizar la transferencia a los GORE, donde se debe compartir la experiencia de gestión de estos colegios como también transferencia presupuestal para manejarlos. Por el momento, la gestión implica que el GORE cumpla con tener un local provisional acondicionado y la entrega del terreno de 3 hectáreas, en zonas urbanas, saneado y con acceso a servicios básicos y vías de acceso.
- La *coordinación de gestión de capital humano* se encarga de reclutar, seleccionar, contratar, formar/capacitar al personal del COAR (directores, docentes, especialistas, etc.). Adicionalmente, se encargan de temas de licencias y/o compensaciones del personal de la DEBEDSAR. Los perfiles se determinan junto con la coordinación que los requiera, por ejemplo, el perfil de los docentes se elabora en conjunto con la coordinación académica.
- La *coordinación de monitoreo y evaluación* se creó en el 2015 al ver la necesidad de apoyo para la implementación y seguimiento a la implementación de los COAR. En un inicio apoyaron con las adquisiciones, pero su función principal es dar seguimiento y apoyo a las áreas que lo necesiten. Actualmente, se centran en el monitoreo y evaluación del área académica, realizando pruebas de rendimiento a los alumnos para identificar las competencias que necesitan reforzamiento. Asimismo, se han encargado de elaborar el marco lógico del modelo de servicio y realizar su seguimiento a través de una serie de indicadores.
- La *coordinación de innovación y calidad* tiene tres funciones principales: el proceso de admisión, la estandarización de procesos y el acompañamiento a los Directores Generales.
 - En cuanto al proceso de admisión se realizan coordinaciones con los COAR y las UGEL, aunque se espera que poco a poco sean los DG desde el COAR quienes se encarguen del proceso de admisión.
 - La gestión y calidad de los procesos implica funciones como por ejemplo la definición del organigrama de la DEBEDSAR (incluyendo la matriz de funciones, perfiles y dimensionamiento), o el mapeo de procesos (MAPRO) para los COAR.
 - La función de acompañamiento a los DG de cada COAR surge en abril del 2016 frente a la necesidad de fortalecer el trabajo de los equipos directivos de los COAR. Entre las actividades que realizan se encuentra un ranking de gestión de los COAR y la creación de plataformas virtuales – ej. “Apps” para que los padres de familia puedan hacer seguimiento a la situación de sus hijos en cuanto a salud, alimentación, rendimiento académico, entre otras; App para el manejo interno del COAR.
- La *coordinación de administración* se encarga de la administración interna de la DEBEDSAR y de la gestión de pasajes y viáticos. No se articula directamente con los COAR.

Organización de los COAR

La organización del COAR responde a dos de los cinco componentes del modelo. Los dos grandes pilares son el Área Académica (1. componente pedagógico) y el Área de Bienestar y Desarrollo Integral (2. componente convivencia y participación). Como ha ocurrido con la DEBEDSAR, la estructura organizativa de los COAR ha variado en función de los retos surgidos en el proceso de implementación pero manteniendo siempre la organización en torno a los dos pilares mencionados. El tercer componente (3. componente de gestión) se plasma en la función del Director General en cuanto su gestión de todos los actores del COAR y con la DEBEDSAR.

Ilustración 2. Organigrama COAR



Al interior de los COAR cada director tiene una función específica, pero los tres directores deben trabajar juntos para que el COAR funcione adecuadamente. Asimismo, cada director debe tener reuniones periódicas con los equipos a su cargo. Como vemos, a los procesos administrativos y pedagógicos propios de una escuela regular, se añaden una serie de procesos vinculados al bienestar del estudiante y la gestión de servicios que son necesarios en un modelo de internado y con alta exigencia académica

Las funciones del Director General son las siguientes:

1. Liderar y gestionar la administración integrada de la Institución Educativa que comprende los procesos y actividades de gestión institucional, pedagógica, de bienestar y desarrollo estudiantil y administrativo, de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación.
2. Liderar y promover procesos de la gestión interinstitucional con la comunidad local y regional, para el establecimiento alianzas estratégicas que favorezcan el posicionamiento del modelo del servicio educativo del COAR.

3. Liderar participativamente en la elaboración, aprobación, ejecución y evaluación de las herramientas de gestión (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular Institucional, Reglamento Interno, Reglamento Interno de Trabajo, Plan Anual de Trabajo), así como requisitos de habilitación (Licencia de funcionamiento y certificado de defensa civil), plan de gestión de riesgo y planes de contingencia, manual de convivencia, para asegurar mejores condiciones en el logro de los objetivos del COAR.
4. Implementar las normas y procedimientos relacionados al Proceso Único de Admisión establecidos por el MINEDU.
5. Liderar y gestionar participativamente procesos de autoevaluación y mejora continua dentro del COAR.
6. Implementar y evaluar el Plan de Acompañamiento, Monitoreo y Supervisión, para asegurar mejores condiciones de logro de los principales resultados del COAR.
7. Liderar y gestionar estrategias y mecanismos de transparencia sobre la gestión institucional ante el MINEDU.
8. Promover y garantizar la implementación de normas, actividades y estudios conducentes para la autorización del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.
9. Garantizar el manejo de los recursos financieros, capital humano, bienes y servicios del COAR, con la finalidad de llevar un adecuado control de las operaciones, gastos e inventarios.
10. Otras que la Dirección de DEBEDSAR le encargue.

- *Área Académica*

La implementación de las áreas curriculares se realiza a través de los esquemas y la planificación anual que realizan los docentes. Cada asignatura tiene una guía de contenidos donde se detallan las capacidades y habilidades que los alumnos deberían desarrollar en cada tema. Los docentes deben planificar dichos contenidos en sus unidades y sesiones, utilizando diferentes metodologías y estrategias. Los docentes de cada curso tienen reuniones periódicas y existe un docente-coordinador por cada área que funciona como un acompañante especializado para los demás docentes del área (monitoreando sus labores, brindando apoyo para el desarrollo de las sesiones, etc.). Asimismo, el Director Académico también monitorea y acompaña a los docentes que no cuentan con acompañante especializado.

Las funciones del Director Académico para articular el Área Académica son:

1. Planificar y conducir la gestión pedagógica del COAR de acuerdo a los lineamientos establecidos en el Modelo de Servicio Educativo de los COAR y en otros documentos aprobados por el MINEDU.
2. Supervisar del cumplimiento de horas de los docentes durante su permanencia.
3. Generar la diversificación del currículo de la propuesta COAR y ejecutar programas de apoyo a las acciones educativas orientadas al proceso enseñanza- aprendizaje.
4. Conducir la implementación del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional para la autorización, desarrollo y evaluación del mismo asumiendo el rol de Coordinador del PD- IB.

5. Implementar las acciones de acompañamiento pedagógico y gestionar el desarrollo de los profesionales del componente pedagógico.
6. Promover y coordinar el desarrollo del proyecto de innovación pedagógica generados por los estudiantes y profesores del COAR.
7. Monitorear, evaluar y dar a conocer el desarrollo de la implementación del currículo en el COAR y la propuesta de mejoras continuas a la Dirección General del COAR y a la DEBESAR.

- *Área ByDE*

Las actividades se deben programar en el Plan Anual de Trabajo (PAT) específico del área ByDE. El plan debe incluir las actividades de tutoría, familia de casas⁴⁴ y los programas comprensivos⁴⁵. La tutoría es el acompañamiento y orientación al estudiante, tanto en aspectos académicos como de desarrollo personal. Cada tutor debe trabajar con un aula a su cargo, desarrollando sesiones grupales y entrevistas individuales de 10-15 minutos, dependiendo de las necesidades de los alumnos (si lo solicitan o ellos lo consideran necesario). Hay un plan elaborado por la coordinación psicopedagógica que sigue directivas de la DEBESAR⁴⁶, y las sesiones deben ser elaboradas por los tutores. Esto implica que hay reuniones constantes entre tutores y el equipo psicopedagógico (coordinadora y psicóloga), en las cuales deben trabajar las sesiones, estrategias para las mismas, y discutir casos especiales de alumnos. Familia de casas es implementado por la psicóloga. Aquí se incluyen temas relacionados a las vivencias de los alumnos en el COAR. Tanto en la tutoría como en familia de casas se debe vincular el programa comprensivo, adaptación y vínculo familiar, aunque también se busca que sea trabajado de forma transversal en actividades co curriculares y en el trabajo con padres de familia.

El Director ByDE se encarga de articular el Área ByDE. Sus funciones son:

1. Planificar, gestionar y dirigir la implementación del sistema de bienestar y desarrollo integral del estudiante, en articulación con el componente pedagógico y de acuerdo a los lineamientos establecidos en el Modelo de Servicio Educativo de los COAR y por el Ministerio de Educación.
2. Supervisar y reportar la implementación del sistema de bienestar y desarrollo integral del estudiante a la Dirección General del COAR y a la DEBESAR.
3. Supervisar, validar y suscribir oportunamente el informe de conformidad de los servicios tercerizados del COAR (Alimentación, Salud, Seguridad, Lavandería, Limpieza, Jardinería y Mantenimiento).

⁴⁴ Familia de casas es un curso liderado por el equipo psicopedagógico en coordinación con el área académica. Este está pautado al 60% por DEBESAR y 40% por la realidad del COAR donde ven temas de sexualidad, enamoramiento, autoestima y convivencia.

⁴⁵ Los programas comprensivos son una serie de acciones de orientación educativa: secuenciadas, programas y planificadas en función de los objetivos del servicio educativo. Que a su vez incorporan particularidades del contexto y la realidad de cada COAR. Estas acciones deben implementarse bajo el liderazgo de la Dirección de Bienestar y Desarrollo Integral del Estudiante. En 3er año tienen "adaptación, convivencia y vínculo familiar", en 4to "competencias socioemocionales y liderazgo" y en 5to tienen "proyecto de vida".

⁴⁶ Se le da un gran peso a sesiones grupales sobre organización del tiempo, técnicas de estudio, aspectos que apoyen al mejor desempeño académico de los estudiantes; así como mayor vinculación con el programa comprensivo

4. Liderar la gestión articulada del componente pedagógico, Proyecto Creatividad, Acción y Servicio (CAS); y de los programas comprensivos del Sistema de Bienestar y Desarrollo Integral del Estudiante.
5. Identifica, promueve y reporta el establecimiento de alianzas estratégicas que contribuyan con garantizar la implementación del CAS, el bienestar en residencia y la promoción del desarrollo integral del estudiante.

Los cambios en la organización han dado lugar a cambios en las funciones de cada director. Por ejemplo, la función 3 del Director ByDE ha pasado a ser una función del Director General. Esto ocurre como reflejo del cambio en DEBEDSAR donde se separan las coordinaciones de ByDE y servicios. Algo similar ocurrió con la función 4 del Director Académico, ya que en el 2015 había un actor adicional que se encarga únicamente de ser el encargado del IB, pero esta figura se eliminó para el año escolar 2016.

De lo presentado hasta aquí notamos que los cinco componentes del modelo de servicio no se traducen directamente en la organización de la DEBEDSAR ni en la del COAR. La organización de ambas instancias se ha ido ajustando con el tiempo y se prevé que se seguirá ajustando según sea necesario y no se observa aún claridad respecto a la organización final. Como se observa, los cambios han sido originados ante la necesidad de definir y establecer las funciones claves para el funcionamiento de los COAR.

Se nota además que el modelo de gestión de un COAR es complejo. Desde los requisitos para cumplir con los estándares del currículo del IB en el área académica, hasta el manejo de los servicios de residencia y los retos que implica un modelo de internado para la convivencia y el bienestar, se trata de un modelo de gestión exigente y demandante para todos los actores e instancias.

2. Presupuesto

La implementación de los COAR contempla la inversión de S/. 191.8 millones anuales para la gestión de los 22 COAR en el año 2016. El MINEDU maneja el presupuesto de todos los COAR, excepto en el caso de COAR Lima que funciona como Unidad Ejecutora. El presupuesto se divide en los siguientes rubros: gestión pedagógica, gestión de bienestar del estudiante, soporte y gestión administrativa, y mobiliario⁴⁷. La Tabla 7 ilustra la división del presupuesto.

⁴⁷ Excepto para el caso del COAR Lima, donde el presupuesto no incluye una partida para mobiliario.

Tabla 7. Presupuesto COARs 2016

TAREAS / RECURSOS	MONTO TOTAL
TOTAL	191,769,016.34
21 COAR	162,265,703.34
GESTIÓN PEDAGOGICA	60,637,732.48
GESTIÓN DE BIENESTAR DEL ESTUDIANTE	77,425,993.49
SOPORTE Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA	15,658,637.03
MOBILIARIO	8,543,340.34
COAR Lima	29,503,313.00
SERVICIO ACADEMICO	11,716,494.02
SERVICIO DE RESIDENCIA	15,074,462.80
SOPORTE Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA	2,712,356.18

Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por el equipo de la OSEE.

Como se puede ver, los servicios de residencia y de bienestar del estudiante constituyen más del 50% del presupuesto.

La Tabla 8 muestra el presupuesto asignado al año 2016 por alumno en el COAR.

Tabla 8. Presupuesto por alumno COAR, 2016

	Total alumnos	Gasto total	Gastos por alumno	Gastos por alumno sin mobiliario	Gastos por alumno sin residencia	Costo por alumno JEC 1/	Costo por alumno secundaria EBR 2/
21 COARs (100 vacantes) 2015 y 2016	3500	162,265,703	46,362	43,921	21,799	6,500	3,700
1 COAR Lima (300 vacantes)	900	29,503,313	32,781	32,781	16,032		

1/ <http://larepublica.pe/impresasociedad/749106-por-alumno-de-secundaria-el-peru-gasta-7-veces-menos-que-el-promedio-de-50-paises>. 2/ <http://elcomercio.pe/sociedad/peru/educacion-asignatura-pendiente-noticia-1887247>. Fuente: Elaboración propia a partir de información entregada por el equipo de la OSEE.

El costo anual por estudiante COAR asciende a S/. 46 362 compuesto por S/. 21 799 de gasto en gestión pedagógica, administrativa y mobiliario y por S/. 21 563 de gasto en residencia. Como se puede ver, el costo anual por estudiante, sin considerar los gastos por residencia son más de 3 veces el costo por alumno en Jornada Escolar Completa (JEC) (S/. 6 500); además, es gasto por alumno del COAR representa más de 5 veces el gasto por alumno de secundaria en la EBR (\$ 1 100).

Los gastos en residencia representan casi la mitad del gasto en el modelo de servicio educativo. Sin embargo, son necesarios en la medida que sin ellos el COAR no podría atender a la población de fuera de la ciudad en que opera (además de que dada la exigencia académica requiere la permanencia extendida de los estudiantes en la institución educativa).

3. Articulación con gobiernos regionales y locales

La implementación de los COAR contempla la articulación con los Gobiernos Regionales (GORE), para el establecimiento de los convenios de cesión de capacidades y para la gestión de la infraestructura temporal y definitiva, así como con las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) para temas vinculados con la convocatoria al proceso de admisión. La implementación no contempla la coordinación con la Direcciones Regionales Educativas (DRE) pero hay casos en donde estas instancias sí se involucran en el proceso de implementación. A continuación se describe y analiza la difusión y convocatoria, la gestión de la infraestructura y la relación con las regiones.

a. Difusión y convocatoria

La difusión y convocatoria es una tarea compartida entre el Director General (DG) de cada COAR y las UGEL. Cada director se encarga de su propio proceso de admisión. Ellos deben contactarse con cada UGEL para iniciar el proceso de convocatoria.

La convocatoria consiste en la coordinación entre el DG de cada COAR con las UGEL de su región. El DG le brinda información sobre los beneficios del COAR y los requisitos para postular. Cada UGEL tiene la responsabilidad de enviar oficios a todas las Instituciones Educativas (IIEE) de su jurisdicción indicando estos requisitos. También pueden tener reuniones con los directores para informarles sobre los beneficios del COAR y lo importante que es explicar la oportunidad a sus alumnos que cumplen con los requisitos. Lo ideal es llegar a todas las IIEE que tienen a su cargo, sin embargo esto no ocurre debido a problemas de conectividad o cercanía a éstas. Los entrevistados, durante el trabajo de campo de la evaluación, indican que la lejanía de algunas IIEE es un reto en la convocatoria. Asimismo, a nivel central señalan que el objetivo es poder tener al menos un inscrito por UGEL. En el año 2015 no lo lograron, pero sí en el 2016. Una mejor forma de monitorear la llegada de la información a todas las IIEE sería verificar que se tiene un inscrito por lo menos de cada distrito de la jurisdicción de cada UGEL.

También ocurre que algunos directores, por falta de información o de iniciativa, no socializan la convocatoria. Esto sucede porque luego de informar a los alumnos, ellos son los que deben armar un expediente con las fichas de inscripción de los alumnos de su escuela y lograr que los padres den la autorización firmada. El expediente debe ser entregado a la UGEL quien debe verificar en el sistema que los postulantes cumplan con los requisitos.

b. Gestión de la infraestructura

Debido a la necesidad de implementar los COAR rápidamente en las regiones, se pensó en una estrategia que permitiera que éstos vayan funcionando en locales provisionales mientras se gestionaba y construía los locales definitivos con las condiciones necesarias.

La **primera fase** en la gestión de la infraestructura es entonces la gestión del local provisional.

“El acondicionamiento de este local provisional para cumplir con estos ambientes que el modelo necesita está a cargo del Gobierno Regional, [que se encarga también del] acondicionamiento en términos de infraestructura y el Ministerio de Educación se encarga ya de la dotación de bienes y servicios, mobiliario, el uniforme de los estudiantes, la alimentación, limpieza, seguridad, equipos de informática, todo lo que necesite el colegio, salvo infraestructura, le corresponde al Ministerio de Educación, en la fase provisional.”
(Funcionario 1 MINEDU)

La **segunda fase** es la construcción de los locales definitivos, la cual tiene distintos pasos:

“[En] la **fase definitiva**, el Gobierno Regional tiene como compromiso la entrega al Ministerio de Educación de un terreno, no menor a tres hectáreas, debidamente saneado, con servicios básicos y el Ministerio de Educación se encarga de la construcción y también del equipamiento y la operación de este colegio.” (Funcionario 1 MINEDU)

La construcción de los locales definitivos del COAR se está gestionando a partir de tres modalidades de inversión: Asociación Público Privada (APP), Obras por impuestos (Oxi) y Obras públicas a través de PRONIED.

En los convenios firmados con el GORE, se presentó un cronograma o línea de tiempo para la construcción de los locales definitivos donde se establecía que estos debían estar listos en un plazo de dos años a partir del inicio del funcionamiento del COAR. Los convenios de los COAR que se implementaron el 2015 indican que el local provisional debía atender a un máximo de 200 alumnos ya que para el 3er año iban a tener listo el local definitivo. Sin embargo, este proceso está tomando bastante más tiempo de lo esperado. El equipo central indica que recién a partir del año 2019 van a poder tener los primeros locales definitivos listos.

Si bien aún no hay ningún proyecto en ejecución, sí hay algunos proyectos en fase de pre-inversión y solo en el caso de Oxl ya hay 3 proyectos viables, como se observa en la Tabla 3:

Tabla 9. Avance infraestructura definitiva

Estado	Oxl	APP	Obras Pública
Viable	Ica	-	-
	Piura Lambayeque		
Formulación	Ancash Tacna	Paquete norte	7 proyectos en formulación
		Paquete sur	
La Libertad	Amazonas San Martín		
Junín Pasco Huancavelica Cusco			

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas con equipo de nivel central (DIPLAN-MINEDU)

El tiempo para la construcción depende de la modalidad de inversión. En el caso de PRONIED, esta entidad se encarga de la fase de pre-inversión, es la unidad formuladora, determina el costo de inversión y formula el expediente técnico. En cambio, desde DIPLAN, tanto por modalidad de Asociación Público Privado (APP) o por Obras por Impuesto (Oxl) entran en la gestión más actores como Pro Inversión, el MEF, la Unidad Formuladora del MINEDU, e inclusive los GORE para declarar la prioridad de la inversión. El tener que gestionar la pre-inversión entre tantos actores genera que los procesos puedan demorar más. Sin embargo, son estas modalidades las que están en una fase más avanzada en la pre-inversión, teniendo ya 3 proyectos viables a la fecha por Oxl, 2 en formulación en Oxl, y 2 proyectos (de paquetes de 3 y 4 COARs) por APP⁴⁸.

El equipo gestor en DEBESAR explica los retrasos en la construcción de la infraestructura definitiva:

“Inicialmente se pensó que en dos años se iban a tener esos colegios. Se estaba trabajando con mecanismos de promoción de la inversión privada, que son la APP y la Oxl, obras por impuestos, Oxl, les decimos. Bueno, lamentablemente han pasado por una serie de situaciones que han postergado esta... no sé, que se tenga finalmente la infraestructura ya

⁴⁸ La situación de los proyectos de PRONIED no han sido entregada por los funcionarios de DIGESE hasta el momento.

lista. Se estima, ahorita según los últimos informes de la oficina que corresponde, que se tendrán hechas en el 2019.” (Funcionario 1 MINEDU)

Según DEBEDSAR el retraso en la construcción de los locales se debe a problemas de diseño:

“Ese fue un **problema de diseño, no pensar en la contingencia, de repente, ser demasiado optimistas, confiar y no ver que, mira, si por si acaso no cumplo mi meta de atención que es de 300**, mejor prever y saco mi local para 300 y si está, está y sino lo chicos van a tener más ambientes para hacer sus clases, ese es un problema. [...] en el momento en que se pensó no se vio esa variable, no se vio el cambio de gobierno y no se vio la posibilidad de que, viendo la experiencia del Estado en gestión de obras, que muy difícilmente una inversión tan grande como esos colegios, se hacen en dos años, es bien difícil.” (Funcionario 1 MINEDU)

“Personalmente, hubiera preferido que sea un convenio con un anexo de un cronograma con fechas que se ajusten, que se adapten” (Funcionario 9 MINEDU)

Entre los principales cuellos de botella para la construcción de los locales definitivos DEBEDSAR identifica:

- Los cambios constantes de normativas y lineamientos con respecto a la infraestructura desde el MINEDU demoran el proceso de gestión.
- La determinación de los costos de inversión (en el caso de APP y Oxl) porque involucra más discusión de todos los involucrados.
- La demora en la formulación del proyecto de los COAR. El diseño del proyecto de infraestructura se fue adecuando durante el primer año de implementación.
- Demora en el proceso de evaluación y validación desde el MEF y Pro Inversión:
 - “Los proyectos demoran no solo en formulación sino en el proceso de evaluación y validación de las entidades competentes” (Funcionario 9 MINEDU)
- La toma de decisión oportuna en las distintas fases del proceso (formulación, evaluación, validación, etc.). Algunos funcionarios consideran que esto genera que se dilaten los procesos más de lo necesario.
- Gestión del GORE:
 - Terrenos con problemas de saneamiento: cada caso es distinto y varía el tiempo para realizar el saneamiento. Casos en los que hay variabilidad en las condiciones del terreno (Puno) o hay opciones y no se llega a una decisión del terreno escogido, lo que demora en proceso de formulación (Tumbes).

- Ha sido un problema conseguir terrenos de 3 hectáreas, en zonas urbanas. Debido a la dimensión del terreno puede que se ubiquen en zonas rurales o más alejadas. Por lo que es necesario realizar obras complementarias para abastecer de servicios básicos: temas de infraestructura alrededor (intervenciones complementarias) para que el proyecto sea sostenible.

“En la definición no tenemos control. Más allá de que podamos gestionar con el Gobierno Regional en temas de saneamiento, que no sé pues, el punto de desagüe está a un kilómetro, “Gobierno Regional tienes que hacerte un kilómetro de desagüe”, no tenemos más injerencia.” (Funcionario 1 MINEDU)

“No es fácil contar con un área de 3 hectáreas, se entregan terrenos que no son adecuados y se necesitan más estudios, lo que toma más tiempo. Esto ya no depende del privado ni del Ministerio” (Funcionario 10 MINEDU)

En las discusiones realizadas con el equipo central e instituciones encargadas de la infraestructura (PRONIED y DIPLAN), había opiniones encontradas. Por un lado, se señala como problema la falta de experiencia de las empresas privadas para llevar a cabo este tipo de proyectos:

“Se supone que el ingresar proyectos de inversión privada es con la finalidad de minimizar procedimientos y acortar el tiempo. Sin embargo, la falta de lineamientos para iniciar con proyectos ha tomado más tiempo en la fase de preinversión. No puede ser posible que se dilaten 4 o 5 años porque el privado demora en sacar el proyecto. Hay privados que no tienen experiencia suficiente para llevar los proyectos a cabo ” (Funcionario 9 MINEDU)

Por otro lado, indican que el diseño del proyecto de infraestructura no estaba listo:

“Desde el lado del Ministerio no se tenía un modelo armado... Se ha ido armando y esto ha demorado. La empresa privada es la más interesada en estos proyectos, porque invierten dinero en ellos y no se le paga hasta que se declaren viables. El problema es que los involucrados no cumplen con los plazos estipulados” (Funcionario 10 MINEDU).

La estrategia de articulación intergubernamental es con los GORE y con las UGEL. En el caso de las UGEL cada vez se trata menos con ellas dado que estas funciones (de convocatoria e inscripción) han pasado a cada Director General. En el caso del GORE, la articulación es necesaria por los temas de infraestructura, tanto del acondicionamiento del local provisional como de la entrega del terreno debidamente saneado.

c. Relación con las Regiones

La articulación del modelo COAR con las regiones enfrenta algunos retos. Por un lado, el diseño de la estrategia de implementación no considera explícitamente la socialización de la gestión y materiales del COAR con otras instancias de gestión educativa regionales o con actores de la EBR. Como se ha visto, no se contempla mecanismos para que los actores de los gobiernos regionales y locales se involucren con el modelo de gestión de los COAR. A su vez, tampoco se organizan espacios para compartir experiencias, prácticas

pedagógicas, discutir el currículo, etc.; esto representa un reto en cuanto al tercer objetivo de los COAR en cuanto ser un referente de la escuela pública. Además, la falta de socialización en la gestión dificulta el futuro proceso de descentralización de la gestión de estos colegios.

Por otro lado, las instancias que gestionan el COAR aún no han establecido una organización de la gestión del COAR clara. Desde la DEBESAR indican que antes de poder iniciar la transferencia a los GORE, en el momento que se concluyan los convenios, se debe tener claro cómo se deben gestionar los COAR.

“Para decirle a la región cómo se gestiona un COAR yo tengo que saber cómo lo gestiono y **todavía hay cosas que están definiéndose**, los niveles de servicio, los servicios, los niveles de evaluación, los ítems de evaluación.

“Para transferir experiencias, tú tienes que tenerla bien mapeada, bien pulida, porque no solamente transfieres y te olvidas, [...] es transfieres y asistes o sea, no es que en 10 años la unidad va a desaparecer, en 10 años la unidad va a transferirla o antes de 10 años va transferir la experiencia, va a ser el monitoreo de la transferencia de la experiencia, va a asistir y hasta que ese tema se haga en un periodo razonable, pueda ser manejado bien por el Gobierno Regional, se descentralizará la gestión de este colegio pues. Así está pensado.”
(Funcionario 1 MINEDU)

Se tiene entonces que debido a que el modelo de servicio se crea separado de la EBR y es administrado por el MINEDU, la gestión del COAR se encuentra aislada de la comunidad educativa. De ello surgen una serie de preguntas sobre la conveniencia de pensar de un proceso de transferencia de la gestión a las DRE, así esto se piense para el mediano plazo, pues no es claro si estas instancias tendrán la capacidad operativa para gestionar los COAR, tanto en personal capacitado como en manejo de presupuesto. Una alternativa a esto podría ser que, como ocurre en el caso del Colegio Mayor, cada COAR funcione como unidad ejecutora y que la DEBESAR mantenga sus funciones de orientación, monitoreo y evaluación. Aunque esto último podría influir negativamente en el objetivo de convertir a los COAR en un referente para las otras escuelas de su región.

4. Contratación, selección y capacitación del personal

Contratación

Como señalamos antes, los procesos de contratación de personal para los COAR están en manos de la DEBESAR. Los perfiles para los diferentes puestos se elaboran en la coordinación de gestión del capital humano en coordinación con el área que requiera el perfil. Por ejemplo, el perfil del docente se elabora de la mano de la coordinación pedagógica:

“Empezamos por procesos críticos, todos los procesos de selección y reclutamiento, sobre todo el de selección, son lanzados con cada una de las áreas porque ellos determinan la necesidad. [...] el perfil se construye en conjunto. Porque nosotros tenemos como que la parte técnica de cómo construir el perfil pero ellos tienen la parte técnica de qué es lo que necesito en competencias técnicas y probablemente competencias blandas.

“Entonces, el perfil se construyen con ellos, se determina la necesidad, se lanzan las convocatorias y la selección, de hecho también participan en las entrevistas sobre todo en las etapas finales, y se contrata a las personas” (Funcionario 8 MINEDU)

Las convocatorias son públicas. Cuando son al inicio del año, tienen alrededor de 25 postulaciones para un puesto. Si hay renunciaciones, a mitad del año el número de postulantes por puesto suele ser menor.

Para postular, los interesados deben llenar un perfil en línea (que es parte de una plataforma de la oficina de recursos humanos del MINEDU), donde adjuntan los documentos requeridos. Todos los postulantes pasan por una evaluación curricular en base a los documentos que adjuntaron, esta evaluación la realiza el equipo de la oficina general del MINEDU y el especialista en contratación de la DEBESAR. Al inicio del año, cuando son procesos masivos, se contrata un *assessment center* para que identifiquen competencias blandas entre los postulantes.

“[...] el equipo de capital humano, en especial, no es del todo independiente, porque muchas, porque estamos contratando personas, finalmente, en tema de contrataciones en el Estado de capital humano es bien sensible, siempre tenemos que hacer coordinación con la Oficina General de Recursos Humanos.” (Funcionario 8 MINEDU)

Las contrataciones del COAR deben pasar por los procesos de contrataciones del MINEDU. Esto genera algunos problemas en cuanto a lo estrictos que son con las plataformas de contratación como menciona el equipo de DEBESAR. Esto representa un **primer desafío en cuanto a la contratación del personal**.

“Entonces la evaluación curricular se hace en la plataforma de la oficina general, la gente postula online, sube toda su documentación, y tenemos un especialista, que es la especialista de reclutamiento de selección, que coordina con el especialista de la oficina general para realizar el día de la evaluación curricular, y todo un equipo de la DEBESAR y equipo de gestión, y equipo de la oficina general, realiza las evaluaciones curriculares. Entonces, y es un tema que realmente hayan postulado bien, por ejemplo nuestras restricciones son, **hemos tenido perfiles muy buenos pero se olvidó de poner la huella digital o firmar o ya no pasa, por ejemplo. Entonces es frustrante para nosotros en ese sentido.**” (Funcionario 8 MINEDU)

Un **segundo desafío** es la falta de mecanismos de promoción. Para cada puesto, cada vez que se requiera es necesario un concurso público donde aplican varios postulantes, cuando alguien dentro del mismo COAR, que ya conoce el modelo, podría asumir ese cargo y cumpliendo el perfil requerido.

“[...] tampoco tenemos como que **mecanismos que nos permitan promover a personas**, y eso es algo que yo no sé si en la nueva política de modernización del Estado, se está tomando en cuenta porque, por ejemplo, tenemos perfiles muy buenos, que son directores académicos y nos encantaría que asuman [...] No pueden, o sea, yo tengo que sacar un concurso público definitivamente de todas maneras y se presenta muchos otros postulantes, y finalmente quien tiene las competencias, de repente ya sea director académico porque ya conoce el modelo, tiene muchas ventajas sobre los otros. [...]Entonces no puedo ascenderlo.” (Funcionario 8 MINEDU)

Un **tercer desafío** es encontrar los perfiles adecuados para todas las regiones. El equipo central comenta que es difícil ubicar el talento que necesitan y, además, una vez que lo

encuentran ver si están dispuestos a ir a otras regiones. Si no encuentran el perfil indicado, deben formarlo mediante las capacitaciones.

“[...] pero es con lo que contamos, con lo mejor de lo que podamos contar, hacer lo necesario para que sea el que cumpla.” (Funcionario 8 MINEDU)

En el caso particular de los docentes, la modalidad de contratación es CAS y no forma parte de la Carrera Pública Magisterial. Por lo cual, los docentes deben utilizar sus años de licencia (máximo 2), y no se les toma en consideración como parte de la carrera docente. Esto representa un **cuarto desafío** y el cual va a llevar a rotación del personal docente y pérdida de inversión en capital humano que ha sido capacitado.

Cabe resaltar que los actores señalan que el proceso de postulación y contratación ha sido transparente. En cuanto a la plataforma online indican que al inicio se veía complicado, pero la asesoría telefónica en Lima fue útil. Los puntajes se presentan a todos los postulantes.

Lo descrito es en cuanto a la contratación CAS. Sin embargo, los COAR pueden recurrir a la modalidad de orden de servicio cuando necesitan un perfil con urgencia y deben contratarlo en el momento. Esta modalidad funciona en varios COAR, pero luego de un tiempo la plaza se debe llenar con la modalidad CAS. Aquí ha ocurrido que los que cumplían el rol por orden de servicio no podían ser contratados ya que había algún requisito que no cumplían para el perfil CAS. Esto ha representado un problema pues actores del COAR señalan que tenían el perfil indicado pero que los perfiles y requisitos son muy específicos y poco flexibles. Esto, además, genera rotación de personal y pérdida de inversión en capital humano que ha sido capacitado y conoce el modelo.

Inducción

El personal contratado pasa por un proceso de inducción al modelo COAR.

“[...]se hace una inducción al modelo COAR, que muchas veces está a cargo de Marilú [Martens], dependiendo de si es más senior o no y finalmente después de tener como, la capacitación y la inducción, pues también o sea, de hecho la contratación formal sí la hacemos nosotros y las capacitaciones también intervienen Pedagógico y Bienestar...” (Funcionario 8 MINEDU)

La inducción al modelo se realiza una vez al año, al inicio del año, dura entre 7 y 10 días y se realiza en Lima. Esta se da para el personal contratado a través del proceso masivo de convocatoria. El personal contratado durante el año recibe una inducción al modelo en el mismo COAR. Sin embargo, esto puede variar según cada caso y puesto.

La inducción consiste en presentar el modelo COAR en general, para luego centrarse en las funciones particulares de cada cargo (por separado); y en el caso de los docentes destinan algunos días a las características del BI. Sin embargo, actores del COAR mencionan la poca profundización y tener que aprender cuáles eran los roles y funciones ya trabajando en el COAR. Aquellos que llegaron después han recibido una inducción de 2 días, y en algunos casos ni siquiera la han recibido y tienen que guiarse más por conversaciones con los actores del colegio y revisando las guías y documentos que tenían a la mano en cuanto al modelo.

Capacitación

Las capacitaciones se llevan a cabo al inicio y a mitad del año en Huampaní, Lima. No van todos los docentes de todos los COAR, va 1 representante por asignatura y este se debe encargar de liderar las capacitaciones en su COAR. Los que van a las capacitaciones son financiadas con presupuesto del MINEDU.

Estas son organizadas y llevadas a cabo por el equipo de la coordinación de gestión de capital humano en la logística y con la coordinación del tema que se deba tratar en cuanto al contenido.

“en las capacitaciones intervienen también Pedagógico y Bienestar y desarrollo integral porque ellos nos ayudan a hacer los contenidos de los talleres, que es lo que necesita esta gente para estar súper bien en el COAR, entonces y ya nosotros también corremos un poco con la parte de logística, de implementar ya las capacitaciones, de hacerlas realidad pero se construye como el plan con todos ellos.” (Funcionario 8 MINEDU)

El personal que ingresa luego que ya inició el año recibe las guías de la DEBEDSAR, y sus colegas van explicándole cómo debe realizar sus funciones. Estas personas también se comunican con la DEBEDSAR para resolver dudas pues deben esperar hasta la siguiente capacitación impartida por la DEBEDSAR para poder tener acceso a toda la información. Es importante mencionar que esta situación sucede con pocos actores.

Los actores del COAR consideran las capacitaciones útiles e interesantes. Sin embargo, actores del área académica señalan que hubieran preferido que les brinden capacitaciones, por un lado más prácticas⁴⁹, y por otro lado, que se concentren en enfoques de enseñanza-aprendizaje y estrategias metodológicas, que es lo que más hace falta para implementar la propuesta educativa del COAR y no tanto en contenidos generales.

Rotación de personal

El año 2015 no ha habido mucha rotación de personal, pero para el 2016 se han presentados más casos. Esto ha sido, por un lado, por el cambio en el tipo de contratos, pues el año 2015 los contratos eran de un año, pero este año se han reducido a 3 meses (constante renovación). Esta situación reduce la seguridad y generando una preocupación constante para el personal. Los directivos señalan que esto es crítico en especial para el caso de los docentes. Hay algunos casos donde el personal se ha retirado para postular a otro puesto en otro COAR.

DEBEDSAR señala que es difícil conseguir el perfil adecuado de docentes para el IB, lo cual hace la implementación del segundo año especialmente difícil. Más allá de los docentes, algunos puestos particularmente difíciles fueron el de la trabajadora social y de bibliotecólogo, pues no existen muchas personas de dichas profesiones en varias regiones (San Martín, Cajamarca, etc.), o no tienen la cantidad de años en experiencia que pide el TDR (o si los tienen están en trabajos fijos que no dejarían por trabajar en un régimen

⁴⁹ Esto también era mencionado por otro actores, diciendo que sería interesante que sean más como talleres que capacitaciones, donde aprendan cómo lidiar con las situaciones, tratar con casos y que puedan compartir experiencias

temporal). Cuando no se consiguen perfiles adecuados en la misma región para este tipo de puestos esto da lugar a altos niveles de rotación y a que existan periodos donde no hay personal para el puesto

Los retos en cuanto al personal del COAR se presentan al momento de establecer el perfil del puesto y el método por el cual se realiza la convocatoria. Al estar centralizado el proceso de convocatoria y selección de personal, se debe pasar por todos los requisitos y exigencias de la oficina central de recursos humanos del MINEDU. Esto deja poco espacio de acción de contratación y/o promoción de personas que pueden cumplir las funciones de su puesto contratado por orden de servicio pero que luego no pasan el proceso de contratación CAS. Asimismo, otro reto es la escasez de profesionales, en algunas regiones no encuentran trabajadores sociales o psicólogos, en otras no hay bibliotecólogos, también con profesores de arte o del nivel avanzado de IB de física o química. A su vez, no conviene ofrecer puestos a tiempo parcial debido a que la demanda del COAR es más que sólo tiempo parcial y el sueldo no es suficiente. El equipo de DEBESAR ha identificado este problema e indican que ya no van a haber contrataciones de docentes a tiempo parcial.

5. Protocolos y transmisión de ideas

En cuanto a los protocolos revisados se identifica una mayor cantidad de protocolos para el área académica. Existen documentos desde inicios del año 2016 sobre la evaluación en los COAR, planificación curricular en los COAR, elaboración de horarios, programa de fortalecimiento, plan lector, plan de trabajo para la monografía, guías de CAS, e instrumentos de observación para cada asignatura. Asimismo, tienen una serie de documentos oficiales del MINEDU que debe firmar el Director Académico para certificar evaluaciones que hace a su personal, el acompañamiento pedagógico, lista de cotejo sobre avance del plan anual de trabajo del área, etc.

Cuadro 6. Protocolos y guías del área académica

Área Académica	Elaborado por	Fecha
Orientaciones para el Programa de fortalecimiento	Especialistas de Gestión Pedagógica	abril, 2016
Orientaciones para elaboración de horarios en los COAR	Especialistas de Gestión Pedagógica y especialistas de Bienestar y Desarrollo Integral, aprobado por Coordinación de Innovación y Calidad	marzo, 2016
Orientaciones para la evaluación de aprendizajes para los COAR	Especialistas de Gestión Pedagógica, revisado por especialistas de Bienestar y Desarrollo Integral, aprobado por Coordinación de Innovación y Calidad	marzo, 2016
Orientaciones para la planificación curricular para los COAR	Especialistas de Gestión Pedagógica, revisado por especialistas de Bienestar y Desarrollo Integral, aprobado por Coordinación de Innovación y Calidad	marzo, 2016

Orientaciones para el plan lector en los COAR	Especialistas de Gestión Pedagógica	abril, 2016
Orientaciones para el proceso de desarrollo de monografía	Especialista de Bachillerato Internacional de la Gestión Pedagógica	2016
Orientaciones para el acompañamiento pedagógico en los COAR	Especialistas de Gestión Pedagógica	2016
Orientaciones para la emisión de notas previstas para el 4to grado de secundaria y pruebas bimestrales (1er año del programa diploma)	Especialistas de Gestión Pedagógica	2016
Guía curricular de aprendizaje, servicio y valores	Especialistas de Gestión Pedagógica	No indican
Guía de Creatividad, Actividad y Servicios	Organización de Bachillerato Internacional	2015
12 Instrumentos de Observación para cada asignatura	DEBEDSAR	No indican
13 Anexos: fichas de reflexión docente, encuestas, asesorías, acompañamiento, fichas de seguimiento	DEBEDSAR	No indican

Por otro lado, el área ByDE tiene menor número de protocolos, de lo entregado por el MINEDU esta área tiene lineamientos en cuanto a la tutoría, la gestión de redes y oportunidades, un manual de convivencia y una orientación general sobre la implementación del sistema de bienestar y desarrollo integral en los COAR. En este caso, no tienen los documentos de certificación para el MINEDU en cuanto a la evaluación de los procedimientos que realizan y los actores que lo llevan a cabo.

Cuadro 7. Protocolos y guías del área ByDE

Área ByDE	Elaborado por	Fecha
Memo Múltiple 041-2016-DEBEDSAR "Orientaciones para la implementación del sistema de bienestar y desarrollo integral estudiantil en los COAR"	Visto bueno por: Gestión Pedagógica, Bienestar y Desarrollo Integral, Innovación y Calidad y Evaluación y Monitoreo	2016

Memo Múltiple 097-2016-MINEDU "Procedimiento de gestión de oportunidades y alianzas instituciones"	Especialista de redes y oportunidades y especialista en procesos. Visto bueno por: Gestión Pedagógica, Bienestar y Desarrollo Integral, Innovación y Calidad y Director de DEBEDSAR.	2016
Memo Múltiple 123-2016-MINEDU "Guía metodológica para el 'acompañamiento tutorial a COAR'"	Especialistas de Bienestar y Desarrollo Integral	julio, 2016
Memo Múltiple 031-2016-MINEDU "Manual de Convivencia para los COAR"	Especialistas de Bienestar y Desarrollo Integral	abril, 2016
Matriz del sistema ByDE	Especialistas de Bienestar y Desarrollo Integral	2016
Orientaciones para la implementación de los programas comprensivos VF 07-03	Especialistas de Bienestar y Desarrollo Integral	2016

6. Estrategias de monitoreo

Las estrategias de monitoreo del COAR se realizan desde la DEBEDSAR y dentro del mismo COAR. En la DEBEDSAR, se creó un área específica para realizar el monitoreo de la implementación. Inicialmente el área de monitoreo surge ante la necesidad de hacer seguimiento a las adquisiciones y procesos de los COAR pero luego se fueron estableciendo otras funciones.

“empezamos a ver ya un poco a ordenarnos, en el sentido de que habían muchos documentos normativos que fueron naciendo con el tiempo, primero el Decreto Supremo, etcétera; y había que ordenar cómo vamos a intervenir y entonces el área empezó a coordinar, digamos, a **liderar la elaboración del marco lógico para que este sueño hacerlo un poco más operativo y poner indicadores e identificar claramente cuáles van a ser los componentes, cómo nos vamos a medir, cuáles va a ser nuestras metas**” (Funcionario 7 MINEDU)

Desde la coordinación de monitoreo y evaluación de la DEBEDSAR se elaboró el marco lógico del modelo de servicio, que han ido ajustando según la implementación y conversaciones con los directores de los COAR.

Monitoreo a estudiantes

La DEBEDSAR realiza una serie de evaluaciones para medir el nivel de los alumnos.

En tercer año de secundaria se llevan a cabo tres evaluaciones: al inicio del año (evaluación diagnóstica), a mitad del año (evaluación de proceso) y final del año escolar (evaluación de salida). Estas pruebas evalúa el desempeño de los estudiantes en áreas clave del

currículo (matemática, comunicación, ciencias, historia, ciudadanía e inglés) para medir si están preparados para entrar al Bachillerato Internacional. La DEBEDSAR busca:

“un seguimiento desde acá, desde la DEBEDSAR de cuál es el nivel de desempeño, cómo van ellos, digamos, en el tiempo cómo van avanzando

“En tercero, por ejemplo, hay 5 áreas que son, no podríamos decir pre requisitos pero son áreas que los van acompañar a los estudiantes hasta quinto año y que son comunes a los planes de estudio, lo que en el programa diploma ellos tienen la posibilidad de identificar, de elegir el plan de estudios del chico, arma su plan de estudios; y estas áreas, digamos, son comunes a los planes que ellos podrían elegir, son matemáticas, son comunicación, ciencias, historia, ciudadanía, inglés básicamente.” (Funcionario 7 MINEDU)

Estas pruebas de diagnóstico las realizan en la DEBEDSAR con el apoyo de la coordinación pedagógica, con lineamientos e indicaciones de la UMC (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes), y con el apoyo de consultores externos (docentes expertos).

Para el caso de 4to año, las pruebas son distintas, en cuanto a estructura, tipo de preguntas, y al tipo de calificación, y se realizan con miras a las evaluaciones del BI. Las evaluaciones de 4to de secundaria se han implementado una sola vez en el 2016.

“[...] proponemos la prueba pero durante todo el procedimiento es trabajado con el equipo pedagógico, por ejemplo la prueba parte desde elaborar una matriz de especificaciones de la prueba, le digo “estas son las competencias, estas son las capacidades, estos son los indicadores que voy a pedir” y en todo el proceso, en todas las etapas de elaboración del instrumento participa el equipo pedagógico, ellos son los que validan la matriz, los que validan el instrumento final.

“[...] nosotros aplicamos la evaluación, entregamos los resultados y **a partir de los resultados, los COAR elaboran un plan de fortalecimiento de los aprendizajes que es una actividad que está a cargo el equipo pedagógico**, entonces como que ellos están esperando los resultados y plantean un plan de fortalecimiento.” (Funcionario 7 MINEDU)

El ranking de resultados según estas pruebas se presenta en la Tabla 10.

Tabla 10. Ranking de resultados de prueba diagnóstico, 3er grado

3er grado 2015 5 áreas evaluadas	3er grado 2016 1 área evaluada
1 Junín	1 Amazonas
2 Piura	2 Lima
3 Cusco	3 Tacna
4 La Libertad	4 Cajamarca
5 Lima	5 Lambayeque
6 Arequipa	6 Junín

7 Tacna	7 Ica
8 Amazonas	8 La Libertad
9 Moquegua	9 Madre de Dios
10 Ayacucho	10 Huancavelica
11 Pasco	11 Ucayali
12 Huancavelica	12 Piura
13 San Martín	13 Arequipa
14 Puno	14 Cusco
	15 Ayacucho
	16 Huanuco
	17 Loreto
	18 Moquegua
	19 Apurimac
	20 San Martín
	21 Pasco
	22 Puno

Áreas evaluadas el 2015: comunicación (comprensión lectora y producción de textos), matemática, ciencias (biología, química, física), ciencias sociales (historia, geografía, ciudadanía), inglés. Área evaluada el 2016: producción de textos. Fuente: Elaboración propia a partir de información brindada por la OSEE.

Asimismo, los estudiantes de los COAR pasarán por una evaluación externa liderada por la Organización del Bachillerato Internacional que tendrá lugar al finalizar el 5to año de secundaria, una vez concluido el Programa Diploma.

Las pruebas de monitoreo mencionadas son utilizadas para medir nivel y progreso académico mas no el bienestar. En el 2016 la coordinación de monitoreo y evaluación ha estado trabajando en la elaboración de instrumentos para medir el bienestar de los estudiantes.

Monitoreo a personal COAR

A nivel de los COAR, cada director se encarga de realizar el seguimiento del personal que tiene a su cargo. Deben llenar formatos sobre el desempeño de su personal (docentes, psicólogos, monitores, etc.). Desde el 2016 año la Coordinación de Monitoreo y Evaluación en DEBEDSAR está realizando el seguimiento de los Planes Anuales de Trabajo de cada área en el COAR en un “aplicativo Excel”. Esta información es brindada por el personal del COAR y sistematizada por DEBEDSAR. Están buscando tener una aplicación para que el llenado pueda ser en línea desde el mismo COAR pero para crearla deben pasar por procesos dentro del MINEDU y es por ello han iniciado el seguimiento en el excel.

Asimismo, se realizan evaluaciones 360 a los directores COAR. Para ello se realizan encuestas a varios actores dentro del COAR (directores, coordinadores, docentes, psicólogos, estudiantes). Los resultados de esta evaluación son utilizados para dar retroalimentación a los directores.

En el caso de los docentes hay un seguimiento y monitoreo de su trabajo de evaluación de trabajos por parte del personal del BI. Estos procesos se enmarcan en el seguimiento que hace el BI a los colegios acreditados para ofrecer el Programa Diploma. El acompañamiento por parte de los directores académicos y de los coordinadores de área también sirve para monitorear el trabajo de los docentes y darles retroalimentación sobre su práctica.

Monitoreo de la gestión

Complementariamente al seguimiento de los alumnos y del personal del COAR, al finalizar el año escolar se elaboran informes de implementación y funcionamiento del modelo de servicio. En estos se detalla todos los elementos necesarios para la implementación y correcto funcionamiento de los COAR, desde la implementación en los COAR con más de 1 año de implementación, la gestión en los nuevos COAR, y el funcionamiento de los procesos pedagógicos y de bienestar, gestión de los materiales y mobiliario, y gestión de las comunicaciones.

Las estrategias de monitoreo presentadas en esta sección indican que desde la DEBEDSAR surgió la necesidad de saber cómo iba la implementación. Esto no se contempló en el diseño original de la organización, pero con el tiempo están elaborando cada vez más instrumentos para poder hacer el seguimiento de los indicadores del Marco Lógico. En un inicio, la prioridad ha sido monitorear el logro académico de los estudiantes.

7. Hallazgos y recomendaciones

En base a lo analizado en la sección, se identifican los siguientes retos y oportunidades en la estrategia de implementación del modelo de servicio de los COAR.

Uno de los principales desafíos es en cuanto a la organización de la DEBEDSAR y del COAR. La propuesta del modelo de servicio plantea una organización compleja. Por ello, ambas instancias han sufrido cambios en el tiempo, ajustando las funciones y roles en base a la implementación de los COAR. Esto presenta un desafío para la descentralización de la gestión del modelo. El proceso de transferencia va a requerir que los GORE o DRE recreen toda la organización de la DEBEDSAR para manejar los COAR; esto va a demandar capacitaciones, contratación de personal técnico y manejo de un mayor presupuesto. Ante la evidencia de la complejidad de la gestión de los COAR podrían considerarse alternativas, como una gestión autónoma en la que los COAR funcionen como unidades ejecutoras bajo la dirección de DEBEDSAR.

Otro desafío en la estrategia de implementación es en cuanto a la infraestructura, en especial para el paso de los locales provisionales a los definitivos, donde la articulación con los GORE, Pro Inversión, MEF, y DIPLAN han supuesto retos importantes. El haber iniciado

la implementación considerando locales provisionales temporales va a afectar en la implementación adecuada del modelo de servicio. Los locales provisionales no cumplen con las especificaciones que se espera que el local definitivo tenga, y según cada gestión, estos locales van a variar en espacio, calidad de ambientes, bienestar de los actores del COAR. Se demandan más recursos del GORE para que acondicione estos locales, que en el caso de los del 2015 no fueron pensados para atender a los 300 estudiantes que debe tener el COAR cuando tenga las 3 promociones.

Asimismo, en cuanto a la contratación de personal, la rigidez de los perfiles representa un tercer desafío. Los perfiles elaborados no contemplan la escasez de profesionales en las regiones y la dificultad que representa el tener que trasladar a la persona a otra región (no se entrega ningún tipo de compensaciones por mudanza, alquiler, traslados). La contratación por orden de servicio soluciona este problema temporalmente, pero luego no necesariamente cumplen los requisitos del CAS. Además, la contratación del personal docente no forma parte de la Carrera Pública Magisterial por lo que definitivamente los docentes van a rotar cada 2 años o renunciar a la carrera.

Por otro lado, la estrategia de implementación también presenta oportunidades. Por ejemplo, los COAR tienen la oportunidad de generar espacios con la EBR para compartir experiencias de gestión y metodologías pedagógicas a otras IIEE de la región. Así estaría en camino para cumplir el tercer objetivo de “Ser un modelo educativo referente de calidad académica, organizacional y de gestión que contribuya a mejorar la educación pública”. La generación de espacios para compartir, con la UGEL, con la DRE, contribuiría a que lo que se hace en el COAR no se quede solo en el COAR y desde la UGEL u otras instituciones puedan capacitar a otros directores de la EBR o socializar prácticas del COAR a otras IIEE.

En esta línea, también se podrían generar espacios para discutir y mejorar el currículo. ¿Qué partes del currículo del COAR puede mejorar el de la EBR? ¿Se debería tener un enfoque por áreas o por asignaturas? Siendo el COAR un modelo tan exigente en lo académico, se podría pensar qué cosas del COAR podrían servir para actualizar la EBR, nuevamente siendo el COAR un referente que contribuya a mejorar la educación pública.

Finalmente, en cuanto al monitoreo, se resalta que el seguimiento se realiza en cuanto al área académica. Desde la estrategia de implementación es una prioridad el progreso académico. Sin embargo, es importante también el monitoreo del bienestar de los estudiantes por lo que ya se están tomando acciones desde la DEBESAR para poder tener un seguimiento y monitoreo del bienestar de los estudiantes.

VII. IMPLEMENTACIÓN DE LOS COAR EN LAS REGIONES

1. Características e impacto de la infraestructura en la implementación

Como vimos antes, la implementación de los COAR contempla un periodo inicial en locales provisionales – originalmente previsto para dos años – y el paso posterior a locales definitivos.

La implementación de los locales provisionales ha estado a cargo de los Gobiernos Regionales, quienes usualmente los han instalado en locales de colegios e institutos disponibles en la región. Es así que en la mayoría de casos, el local provisional cedido temporalmente al COAR venía con ciertos espacios ya construidos, y el Gobierno Regional se encargó de implementar espacios adicionales. Dado que el uso de los locales temporales se previó solo para los dos primeros años de la implementación, éstos están acondicionados para recibir un máximo de 200 alumnos, correspondientes a dos grados de secundaria: tercero y cuarto. Los locales temporales deben contar con los espacios requeridos por el área académica (aulas, laboratorios, biblioteca, entre otros), por el área de residencia y bienestar (dormitorios, comedor, baños), y también con las oficinas para el personal del COAR; así como también con los servicios necesarios para su funcionamiento (agua, desagüe, electricidad, internet).

Capacidad de la infraestructura provisional para albergar al número de alumnos de cada COAR

Como es de esperar, la calidad de la infraestructura de los locales provisionales no es homogénea, sino que varía en cada localidad. En algunos casos, los locales provisionales no son propicios para albergar a tantos alumnos. A continuación, presentamos una tabla que muestra la cantidad de alumnos por COAR y la descripción general sobre su infraestructura.

Cuadro 8: Cantidad de alumnos por COAR y su infraestructura

COAR	Cantidad de alumnos	Descripción general de su infraestructura
Ayacucho	252	Espacio reducido, no hay áreas de estudio ni espacios de recreación adecuados.
Cajamarca	93	Espacio adecuado, pero ciertas áreas no son suficiente espaciosa para todos los alumnos. Los baños están lejos de los dormitorios.
Ica	100	Ambiente cómodo para los alumnos, solo carecen de espacios de esparcimiento.
Junín	198	Muy buen ambiente, grandes áreas verdes y espacios de socialización.

Lambayeque	100	Espacio con muy buenas condiciones, amplias y limpias.
Lima	891	Local con las mejores condiciones para los alumnos.
Loreto	90	Ambiente bastante amplio, con adecuadas áreas para la residencia y el estudio
Madre de Dios	81	Cuenta con áreas cómodas para el personal del COAR como para sus alumnos.
Moquegua	197	La infraestructura es buena, pero pocas duchas para los hombres.
San Martín	194	Ambientes cómodos aunque hay problemas de hacinamiento en las residencias.
Piura	190	Espacios buenos para el alumnado, aunque hay espacios que no se dan abasto para todos.

Si bien en líneas generales los locales provisionales son adecuados, hay casos donde la infraestructura es claramente limitada y afecta la implementación del COAR. Un caso que resalta en este sentido es el del COAR Ayacucho, que presenta problemas de hacinamiento graves. Hay otros casos, como el de Cajamarca, donde las condiciones de residencia no son idóneas, pues, por ejemplo, los baños de mujeres están fuera y relativamente lejos del área de dormitorios. En el caso de Ica, si bien la infraestructura es suficiente, el espacio es relativamente reducido y limita considerablemente las actividades de esparcimiento y socialización, lo que parece contribuir al uso de un esquema de control y disciplina bastante rígido.

La cantidad de alumnos es una variable importante para determinar si la infraestructura provisional es adecuada o no. El caso de Ayacucho, por ejemplo, donde el número de alumnos es alto, es un caso crítico. Si bien hasta la fecha la infraestructura provisional ha resultado suficiente, esta fue prevista para albergar hasta 200 alumnos y dadas las demoras en la construcción de la infraestructura definitiva es de esperar que en el 2016 se generen situaciones problemáticas en tanto los COAR recibirán a 100 alumnos más. Se espera, además, que en mejor de los casos la infraestructura definitiva estará lista recién para el 2019, con lo cual los COAR deberán funcionar con tres promociones en locales provisionales.

Ante este contexto, el personal del COAR, la DEBESAR y el Gobierno Regional, por lo general, buscan crear soluciones al problema de la infraestructura. Por ejemplo, el COAR Ica solo tiene capacidad para recibir a 100 alumnos, y no se dará abasto para recibir a una promoción más el próximo año. Es por ello que han optado por disponer de la losa deportiva para insertar módulos en esta área, y así condicionar el espacio para la nueva promoción. Sin embargo, esta situación conlleva a limitar el único espacio para hacer deporte que tienen los alumnos, y esta decisión generará consecuencias en el bienestar de los alumnos de un COAR cuyo funcionamiento ya se estaba viendo afectado por el reducido espacio.

Disponibilidad y calidad de los espacios académicos

Respecto a los espacios académicos, los COAR deben contar con aulas, auditorio/sum, biblioteca y laboratorio de ciencias. La tabla siguiente presenta el resultado de las

observaciones realizadas durante las visitas de campo. Con el fin de identificar si los espacios académicos son de calidad hemos tomado en cuenta la iluminación, ventilación, mobiliario del área, así como también si dichos espacios son suficientes para la cantidad de alumnos.

Cuadro 9: La calidad de los espacios académicos de cada COAR

COAR	Aulas		Auditorio/SUM		Biblioteca		Laboratorio de ciencias	
	Cantidad de aulas	Calidad del espacio	¿Cuentan con...?	Calidad del espacio	¿Cuentan con...?	Calidad del espacio	¿Cuentan con...?	Calidad del espacio
Ayacucho	10	Buena	SI	Problemas con la iluminación	SI	Espacio insuficiente para todos los alumnos	SI	Buena
Cajamarca	4	Buena	SI	Espacio insuficiente para todos los alumnos	NO	-	SI	Buena
Junín	8	Buena	No	-	SI	Buena	SI	Buena
Lambayeque	8	Buena	SI	Buena	SI	Buena	SI	Buena
Lima	34	Espacio insuficiente para todos los alumnos	NO*	Lo alquilan pero no es propio	SI	Espacio insuficiente para todos los alumnos	SI	Buena
Loreto	4	Buena	SI	Buena	SI	Buena	SI	Buena
Madre de Dios	10	Problemas de ventilación	SI	Problemas de ventilación	SI	Problemas de ventilación	SI	Problemas de ventilación
Moquegua	8	Problemas de ventilación	SI	Problemas de ventilación	SI	Espacio insuficiente para todos los alumnos	SI	No cuentan con el mobiliario necesario
San Martín	10	Problemas con la ventilación	SI	Problemas de iluminación	SI	Problemas con la ventilación	SI	Problemas con la ventilación
Piura	8	Espacio insuficiente para	NO	-	SI	Espacio insuficiente para	SI	Buena

		todos los alumnos				todos los alumnos		
--	--	-------------------	--	--	--	-------------------	--	--

Entonces, la realidad encontrada en los locales provisionales de los COAR visitados difiere de la esperada, ya que el COAR Cajamarca, Junín y Piura no cuentan con todos los espacios requeridos. En el caso de Cajamarca, la biblioteca no se encuentra implementada pues este colegio carece de bibliotecólogo, es por ello que se optó por guardar los libros en el almacén del colegio y los alumnos no cuentan con el servicio. El local provisional del COAR Piura no cuenta con auditorio o sum, entonces, a modo de sum utilizan el comedor del colegio. Por último, el COAR Junín también carece de auditorio o sum.

En cuanto a los espacios académicos, en general, notamos que el de mayor relevancia son las aulas. Pues es en este espacio que los alumnos y profesores pasan más tiempo y las condiciones de las aulas repercuten en la motivación y desempeño de los estudiantes durante las clases, ya que es necesario un ambiente con las condiciones adecuadas para lograr el aprendizaje y la participación en clase. Es por ello que genera preocupación las aulas de los COAR Lima, Madre de Dios, Moquegua, San Martín y Piura.

Como se mencionó, uno de los grandes problemas que ha presentado en Madre de Dios es su clima tropical. Pues las altas temperaturas dificultan el desempeño de los alumnos y los docentes, los llega a aturdir y adormitar. Sobre todo a los alumnos que provienen de regiones frías que les cuesta acostumbrarse a estas temperaturas que pueden llegar a sensación térmica de 42°C.

Sí, qué bueno, eso es muy bueno. ¿Y les gusta, se sienten estimulados aquí con esto de la alta exigencia?

H: Se puede decir que sí, mayormente por nuestra parte sí decimos que sí, pero el clima influye, para mí, el clima influye.

H: Igual.

[...]

H: Sí, yo estoy acostumbrado al frío.

H: Hay un momento que está, por ejemplo como ahorita, tibio, está bien, pero cuando hace calor, así me anime el profesor, no me concentro para nada, me siento aburrido (Grupo focal, estudiantes)

Entonces, notamos que los alumnos del COAR Madre de Dios identifican como una dificultad el clima tan caluroso de dicha región para la alta exigencia. Debido a esta situación, los alumnos y padres de familia se encuentran interesados en la implementación de un sistema de área acondicionado en las aulas. No obstante, ellos se lo solicitaron al COAR para que lo planteara como propuesta, pero no se puede ejecutar porque no se tiene el presupuesto para emplearlo. Entonces, los padres de familia se organizaron para instaurar un sistema de aire acondicionado, al averiguar sobre estos, se percataron que tenía un altísimo costo que ellos no podían solventar. Es por ello que decidieron comprar ventiladores para las aulas.

En el caso del COAR Moquegua, el brillo solar entra con mucha intensidad por las ventanas de las aulas, por este motivo, los alumnos y profesores cierran las cortinas para que este no les moleste. Sin embargo, al tomar esta medida, no se logra ventilar adecuadamente las aulas, y se produce molestia en los alumnos y profesores pues el calor se concentra en este espacio. Es por ello, que al igual que los padres de familia de Madre de Dios, los padres de familia del COAR Moquegua solicitan un sistema de aire acondicionado. Por el momento,

se encuentran en la gestión de implementar una malla raschel en conjunto con el Gobierno Regional, para que esta dé sombra en el patio y en las aulas.

Por último, cabe señalar que, los COAR de Moquegua y Cajamarca no cuentan con un aula para taller de arte. Entonces, ante la falta de un espacio ideal para realizar dicho taller, el personal del COAR Moquegua, decidió que las clases de arte se realicen al aire libre. De igual manera, dicho COAR carece de un espacio para las clases de música. Es por ello que también esta actividad se realiza al aire libre. Esta situación se presenta como una problemática pues la carencia de espacios de música y arte no fomenta el desarrollo integral de los alumnos, pues no se establece como prioridad, al igual que el ámbito académico, el desarrollo artístico.

Disponibilidad y calidad de espacios de residencia y bienestar

La implementación de los espacios de residencia es quizás el mayor reto en términos de la habilitación de la infraestructura temporal. Para asegurar una convivencia y residencia adecuadas cada COAR debería contar con:

- Tópico
- Comedor
- Espacios de residencia: dormitorios y baños

Todos los COAR visitados cuentan con tópicos, comedores, y el área de residencia. Sin embargo, varían los tamaños y comodidades necesarias para los alumnos. Ahora bien, a continuación, presentamos una tabla que permite comparar la calidad de estos espacios de bienestar.

Cuadro 10: Espacios de residencia y bienestar

COAR	Tópico		Comedor		Espacios de Residencia	
	¿Cuenta n con...?	Calidad del espacio	¿Cuenta n con...?	Calidad del espacio	¿Cuenta n con...?	Calidad del espacio
Ayacucho	SI	Buena	SI	Buena	SI	Buena
Cajamarca	SI	Pequeño para la cantidad de usuarios	SI	Pequeño para la cantidad de usuarios	SI	Problemas de hacinamiento.
Ica	SI	Buena	SI	Espacio insuficiente para la cantidad de alumnos	SI	Buena
Junín	SI	Buena	SI	Buena	SI	Problemas de hacinamiento
Lambayeque	SI	Buena	SI	Buena	SI	Los baños de la residencia se encuentran fuera de esta
Lima	SI	Buena	SI	Buena	SI	Buena

Loreto	SI	Buena	SI	Problemas de ventilación	SI	Buena
Madre de Dios	SI	Mobiliario prestado	SI	Problemas de ventilación	SI	Problemas de filtración de agua
Moquegua	SI	Buena	SI	Buena	SI	Pocas duchas para los alumnos varones
San Martín	SI	Espacio insuficiente para la cantidad de alumnos	SI	Problemas de ventilación	SI	Problemas de hacinamiento
Piura	SI	Bueno	SI	Bueno	SI	Buena

Los COAR que cuentan con áreas de residencia y bienestar de calidad adecuada son el COAR Ayacucho, Lima, y Piura. Mientras que los otros COAR presentan al menos una observación respecto a la calidad de estos espacios. En el caso de los COAR Cajamarca, Junín y San Martín, estos muestran una grave problemática respecto a las áreas de bienestar, nos referimos específicamente al problema de hacinamiento en los dormitorios. La situación actual de hacinamiento en algunos COAR preocupa sobre todo en vista del incremento del alumnado en los próximos años

En el caso de Madre de Dios, las intensas lluvias han llegado a maltratar ciertos sectores del área de residencia de los alumnos, debilitando las paredes y techos de los dormitorios. El personal de Byde manifiesta que el Gobierno Regional no ha construido adecuadamente el sistema de canaletas cercano a los dormitorios, y es por ello que el agua ingresa a la residencia de los alumnos. Ante esto, el personal de Byde ha solicitado al Gobierno Regional que arregle este sistema, y así evitar que el agua ingrese y debilite la infraestructura.

Disponibilidad y calidad de los espacios para el desarrollo de actividades artísticas, deportivas y de recreación

Al observar los locales provisionales notamos que en la mayoría de casos estos no cuentan con espacios de suficientes para la realización de actividades artísticas, deportivas y de recreación. En algunos COAR los espacios disponibles se limitan a una losa deportiva.

Cuadro 11: Espacios de recreación⁵⁰

⁵⁰ La calidad del espacio se ha categorizado en regular, bueno y malo. Se ha utilizado "Bueno" cuando están en condiciones aceptables, "Regular" cuando están regularmente descuidados, sucios, y cuando este no es un espacio suficiente para los alumnos. Finalmente, "Malo" cuando los espacios están en pésimas condiciones (completamente descuidados)

COAR	Patio		Cancha/Losa deportiva		Sala de esparcimiento		Jardines	
	¿Cuenta con...?	Calidad del espacio	¿Cuenta con...?	Calidad del espacio	¿Cuenta con...?	Calidad del espacio	¿Cuenta con...?	Calidad del espacio
Ayacucho	NO	-	NO	-	NO	-	NO	-
Cajamarca	SI	Buena	SI	Buena	NO	-	NO	-
Ica	SI	Regular, no existe espacios de sombra	SI	Buena	NO	-	NO	-
Junín	SI	Buena	SI	Buena	SI	Buena	SI	Buena
Lambayeque	NO	-	SI	Buena	NO	-	NO	-
Lima	SI	Buena	SI	Buena	SI	Buena	SI	Buena
Loreto	SI	Buena	SI	Regular	SI	Buena	SI	Regular
Madre de Dios	NO	-	SI	Buena	NO	-	NO	-
Moquegua	NO	-	SI	Buena	NO	-	NO	-
San Martín	NO	-	SI	Regular	NO		SI	Regular
Piura	SI	Buena	SI	Buena	SI	Buena	NO	-

Las limitaciones en cuanto a los espacios deportivos y recreativos serán aún mayores en el 2017, cuando el alumnado aumente. En algunos casos, como Ica o Moquegua, esto será particularmente grave, pues se piensa acondicionar aulas y zonas de residencia en los actuales espacios deportivos y de recreación.

Si bien se trata de locales temporales, la demora en la construcción de la infraestructura definitiva, implica que los COAR seguirán funcionando por varios años en estos locales. Durante el trabajo de campo se ha podido observar que la falta de espacios deportivos y de recreación afecta el funcionamiento de los COAR. Estos efectos se observan, por ejemplo, en la posibilidad de ofrecer una formación integral que incluya no solo el trabajo en las áreas académicas, sino también en el desarrollo de actividades artísticas y deportivas. Por otro lado, la falta de espacios de recreación y esparcimiento adecuados afecta las dinámicas de interacción y el clima escolar, pues se observa que en aquellos casos donde la infraestructura es más limitada, como en Ayacucho o Ica, el clima es o más caótico o en extremo controlado.

Muchos alumnos se encuentran fastidiados con la carencia de espacios deportivos y de recreación, pues el deporte era parte de su rutina diaria. Los padres de familia también

identifican la falta de espacios de recreación como un problema, pues sostienen que en estos espacios sus hijos pueden desestresarse y relajarse. Esta situación se presenta, por ejemplo en el COAR Ayacucho:

“...para él creo que fue un poco chocante. Y la mayoría, porque la mayoría prácticamente, yo he conversado con mamás, un poco estresados los chicos, porque para salir a jugar fútbol, tienen que salir a otro lado, o sea, no tienen el espacio, no hay espacio, y a los chicos, parece mentira, pero les estresa, imagínate estar acá toda la semana, y si salen, salen a otro lado, creo que alquilan su cancha de fútbol para poder jugar y de verdad para ellos ha sido chocante...” (Madre de familia, COAR Ayacucho)

“Es cierto que todos vemos que están estresados, tensionados, de todas partes, mayormente es sobre el ambiente que es reducido...” (Madre de familia, COAR Ayacucho)

Es de esta manera que los padres de familia identifican que las condiciones de hacinamiento de dicho COAR influyen en el estado de ánimo de los alumnos, pues consideran que sus hijos se encuentran estresados por las características del local provisional. Asimismo, los padres de familia enfatizan como problemática la falta de espacios de recreación. Sin embargo, este malestar lo compensan con el agradecimiento que sienten ante el Estado porque sus hijos reciben una buena educación.

Por otro lado, la calidad de los espacios de recreación no son las mejores. Encontramos que los patios del COAR Ica y Moquegua carecen de lugares con sombra, y esta situación se presenta como un problema pues ambas regiones cuentan con alta radiación solar. En búsqueda de una solución, los padres de familia del COAR Moquegua se reunieron con el Gobierno Regional para trabajar en conjunto, y mejorar la calidad de dicho espacio. Es de esta manera que unieron fuerzas y decidieron implementar una malla *raschel* con el fin de generar sombra en el patio. De esta manera, se establece un espacio con condiciones más agradables para los alumnos y profesores

La disponibilidad y calidad de servicios básicos en los COAR

Asimismo otra variable relevante para determinar si nos encontramos ante una infraestructura de buena calidad es la disponibilidad y calidad de sus servicios básicos. Es por ello que, a continuación, mostramos una tabla que presenta los diferentes COAR, y la calidad de sus servicios.

Cuadro 12: Servicios básicos en los COAR

COAR	¿Cuentan con agua?	¿Cuentan con teléfono?	¿Cuentan con desagüe?	¿Cuentan con alumbrado?	¿Cuentan con internet?
Ayacucho	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Cajamarca	Sí (carecen de agua caliente)		Sí	Sí	Sí
Ica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Junín	Sí	No	Sí	Sí	Sí

Lambayeque	Sí (carecen de agua caliente)	Sí	Sí	Sí	Sí
Lima	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Loreto	Sí (Problema de suministro y carecen de agua caliente)	No	Sí	Sí	Sí
Madre de Dios	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Moquegua	Sí (Problema de suministro y limitación en el agua caliente)	Sí	Sí	Sí	Sí
San Martín	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Piura	Sí		Sí	Sí	Sí

Entonces, identificamos que casi en su totalidad los COAR cuentan con servicios básicos. Sin embargo, se observa que en Cajamarca, Lambayeque y Loreto, los COAR carecen de agua caliente. En el caso de Loreto, la falta de agua caliente no se presenta como un problema por las altas temperaturas. No obstante, para Lambayeque y, en especial, para Cajamarca, el no contar con agua caliente sí se presenta como una dificultad, pues las bajas temperaturas complican que los alumnos se bañen en un ambiente agradable. En esta región existen problemas con las duchas eléctricas, y es por ello que los alumnos deben bañarse con agua fría. A pesar de las incomodidades que esto genera, los estudiantes mantienen una actitud positiva frente al problema:

G1: ¿Todos se bañan con agua fría?

E4: Bueno, también helada...

E6: Algunas veces...

G1: ¿Y cómo se acostumbraron a eso...?

E3: Hace que te despiertes...

E5: Te mata el sueño...

E4: Uno entra...

E3: Y sales como nueva... no te duele nada

E6: Las malas vibras...

(Grupo focal, estudiantes, COAR Cajamarca)

En el caso del COAR Moquegua, el Gobierno Regional no proporcionó la cantidad de duchas eléctricas necesarias y se han establecido turnos para que algunos se bañen por la mañana, y otros por la noche.

Además, encontramos que el COAR Moquegua y Loreto cuentan con problemas de suministro de agua. Ante esto, por ejemplo, el COAR Moquegua ha decidido buscar soluciones, cuentan con tanques para almacenar agua y solicitan apoyo a los bomberos para llenar los tanques. Sin embargo, a veces, los bomberos no les pueden brindar ayuda, y en esos casos, el COAR se queda sin acceso a agua.

En el COAR Junín se presentaron problemas con el agua y el sistema eléctrico. Por un lado, el agua con la que se abastecía a dicho COAR llegaba contaminada y tuvieron que solicitar la colaboración del Municipio para resolver el problema. En el caso del sistema eléctrico, la

caja eléctrica no tenía la capacidad para distribuir energía a todo el COAR. La directiva del COAR recurrió a los padres familia para conseguir sus aportes y poder reemplazar la caja por una de alta capacidad.

Retos surgidos de la necesidad de extender los convenios para los locales provisionales

Líneas arriba mencionamos que el convenio del local provisional solo es por dos años, es por ello que al no realizarse la construcción del local definitivo, los Gobiernos Regionales se han encargado de realizar una prórroga al convenio con la institución que cedió el local provisional. Sin embargo, no todos los convenios se están vigentes. En Moquegua, por ejemplo, el convenio se encuentra vencido. El Instituto Pedagógico Mercedes Cabello de Carbonera cedió por dos años una parte de su terreno para que en este se implementara el COAR Moquegua. Esta área incluía algunos salones, pero no eran suficientes así que el Gobierno Regional tuvo que construir varios de los ambientes y condicionar las áreas. El problema surge cuando al culminarse los dos años, el Gobierno Regional de Moquegua buscó negociar una prórroga, pero se encontró ante la negativa de la directora de dicho instituto, quien ha solicitado algunos servicios a cambio: específicamente pide que el GORE realice algunos estudios de infraestructura en su instituto. Sin embargo, el GORE no cuenta con los recursos económicos para llevarlos a cabo, es por ello que se mantiene una situación de incertidumbre respecto al local provisional del COAR Moquegua.

Además, una preocupación latente por parte de los estudiantes y padres de familia es que los locales provisionales no se encuentran preparados para albergar a tres cientos alumnos. Es por ello que una de las demandas de los padres de familia es que pongan en marcha la construcción del local definitivo.

El COAR de Lima como el ideal

El COAR Lima fue el primero en implementarse en las instalaciones del Club Campestre Huampaní, donde se construyeron aulas y espacios de residencia, y se ha establecido como un parámetro de funcionamiento, infraestructura y servicios para los demás COAR. Al ubicarse en un club campestre, el COAR Lima cuenta con todos los servicios necesarios y con espacios adecuados y agradables para el trabajo académico, la residencia y el desarrollo de actividades artísticas, deportivas y recreativas. A pesar de tratarse de un club del Estado, el COAR Lima paga un alquiler por el local.

En las entrevistas con padres de familia y estudiantes estos identifican al COAR Lima como un referente importante y mencionaron esperar instalaciones similares en los demás COAR. Sin embargo, al llegar al COAR que les fue asignado se encontraron con una realidad diferente. En algunos casos, esta situación les generó malestar porque sus expectativas eran otras.

“Yo sabía del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, en el caso de mi colegio, desde el año que se creó ingresaba un alumno por año y se le reconocía publicándose las fotos en las agendas y todo, y de ahí nacía el saber un poco más

de ese colegio, sabía que era de Lima, que todos los estudiantes de segundo de secundaria que iba a ingresar a tercero estaban capacitados para postular, algo bastante genérico.” (Grupo focal, alumna, COAR, Junín)

Asimismo, constantemente, los padres de familia y los alumnos de los COAR comparan sus locales provisionales con el de Lima. Sobre todo en el caso del COAR Ayacucho pues, como sabemos, los alumnos asistieron durante una breve temporada al COAR Lima por no encontrarse preparado el local provisional de Ayacucho.

“...noté una cierta incomodidad, porque como dicen, es reducido el espacio y no está en condiciones para que los alumnos estudien tranquilamente, además creo que en un cuarto hay 12 camarotes e imagínese, son 24 alumnos en un cuarto y no tienen esa privacidad, no es tampoco... como dice el padre, al principio nos dijeron que van a tener eso, que van a tener el otro, y yo también, como estaba en Lima, yo también vi en Huampaní, es una comodidad amplia, en un edificio hay varios cuartos y en un cuarto viven dos, o sea, es apropiado, y podías hacer tus cosas, o no sé, ponerte a pensar un momento sin bulla, podías salir a recrearte porque hay áreas verdes, hay lugares así para que tú te diviertas. En cambio acá, yo los veo, como dice la mamá, se van, alquilan su canchita, juegan fútbol y a veces, un corto tiempo, también les alquila por un determinado tiempo y eso creo que a ellos también les incomoda, dicen, “si tan solo fuera así”. Además en Lima tú podías desarrollar talleres, o sea, contaban con materiales necesarios para poder desarrollar talleres robóticos, no sé, en cambio acá no es así, acá, o sea, les limita eso, no pueden realizar talleres de danza, no pueden realizar otros talleres, creo que entre ellos se reúnen, y a veces yo les veo en los pasadizos que están ahí practicando, o a veces cuando salen, no sabe qué hacer ya, ellos dicen, “no tenemos dónde practicar esta danza, o no tenemos dónde practicar esto, o el teatro, o no tenemos esa privacidad, por decir, para poder hacer lo que nosotros queremos hacer”.

(Grupo focal, Madre de familia, COAR Ayacucho)

Principales hallazgos y recomendaciones con respecto a la infraestructura

A lo largo de la presente sección hemos identificado que las condiciones de infraestructura afectan el desarrollo integral de los estudiantes. Principalmente, el problema de hacinamiento, el calor extremo, y la falta de áreas de esparcimiento en algunos COAR afectan el desenvolvimiento académico y emocional de los estudiantes. Esta situación es complicada pues el modelo COAR es un modelo de internado, es por ello que los estudiantes permanecen en este ambiente prácticamente todos los días de la semana. Por tal motivo es fundamental brindarles todas las comodidades a los alumnos como al personal del COAR, y así generar un espacio propenso para el aprendizaje y la estabilidad emocional de los estudiantes.

Como mencionamos, el problema de hacinamiento para algunos COAR es un problema grave, que posiblemente, en los próximos años, se agudizará con la llegada de más alumnos. La falta de espacios para todos los alumnos dificulta que las actividades planteadas se realicen con normalidad, así como también la convivencia se vuelve complicada al tener que compartir espacios pequeños que no se dan abasto para la cantidad de alumnado.

En el caso de la calidad de los espacios, no todos se encuentran en las mejores condiciones, algunos les hacen falta algún servicio básico o el suministro de agua no

siempre es el mejor, como también las altas temperaturas generan malestar. Entonces, esta situación suele generar incomodidades para el desarrollo de las actividades, sin embargo, los alumnos constantemente muestran una actitud positiva frente a los posibles inconvenientes.

La falta de espacios de recreación y artísticos conllevan a cuestionarnos si en realidad se les está dando la misma importancia a dicha áreas frente a lo académico.

En muchos casos, los padres de familia han colaborado con el COAR para brindarles un mejor espacio a sus hijos. Pues, como hemos visto, el local provisional no siempre tenía las mejores condiciones para el alumnado. Es por ello que muchos de los padres, sobre todo los que residen en la localidad del COAR, han buscado estrategias para mejorar las condiciones de calidad de ciertos espacios del colegio. No obstante, sería útil para la gestión del COAR contar con una APAFA, pues se establecería como un actor estratégico para el COAR, pero desde la DEBESAR se evita que este tipo de asociaciones se concreten.

En vista de las demoras en la construcción de la infraestructura definitiva resulta fundamental tomar medidas para la mejor habilitación de todos los locales temporales, en especial en vista de que, desde el 2017, estos tendrán que albergar a un mayor número de estudiantes.

2. El funcionamiento de la triada directiva en los COAR

Como se mencionó líneas arriba, cada COAR tiene un equipo directivo que gestiona el funcionamiento de la escuela y sus distintas áreas. Este equipo incluye: un Director General (DG), un Director Académico (DA) y un Director de Bienestar y Desarrollo del Estudiante (DByDE).

El Director General (DG) es la cabeza de la institución educativa y es quien lidera y coordina directamente entre las dos áreas y directores. Del mismo modo, también tiene responsabilidad de liderar las coordinaciones del COAR con la comunidad (GR, DRE, UGEL, instituciones, etc.). El DA es el responsable del área académica, y tiene a su cargo liderar la organización de los docentes en la escuela. Asimismo, también es el Coordinador del Bachillerato Internacional (BI), siendo el encargado de liderar la acreditación (si es un COAR nuevo) y/o supervisar la implementación del BI si ya se ha obtenido la acreditación⁵¹. El DByDE es el responsable del área de Bienestar y Desarrollo del Estudiante, y tiene a su cargo liderar la Coordinación Psicopedagógica y de Residencia. Del mismo modo, también es el encargado de supervisar el programa CAS (Creatividad, acción y servicio) del Bachillerato Internacional y de coordinar las actividades de tutoría (a través de la Coordinación Psicopedagógica).

Dicho esto, no es necesario resaltar que la coordinación del equipo directivo resulta crucial para la implementación del modelo. En este aspecto, sin embargo, los COAR han

⁵¹ El Director Académico es el único actor de la escuela que tiene autorización para comunicarse con los representantes del Bachillerato Internacional para la coordinación de la implementación del programa en el COAR.

experimentado varias dificultades relacionadas a problemas de liderazgo y pugnas de poder entre los directivos de los COAR, lo cual es reconocido por el equipo central

El problema que se va perfilando es que el liderazgo no siempre es bien ejercido, entonces puede haber conflictos entre los tres. Eso se da porque el concepto de unidad [...] todavía no se está dando porque cada uno tira para su lado. (Funcionario 4 MINEDU)

El problema de la triada directiva desde el equipo central del MINEDU

Según los miembros del equipo central, esta problemática tiene distintas causas:

1. **La definición inicial del trabajo en equipo y del liderazgo en la triada directiva desde DEBESAR no fue la adecuada.** Tampoco lo fueron los canales de comunicación entre DEBESAR y el COAR, lo cual dificultó el liderazgo en los COAR. Estos problemas en la definición del trabajo del equipo directivo correspondían a las propias definiciones que estaban ocurriendo dentro del equipo de DEBESAR.

[...] Haciendo un autoanálisis, también fue el mensaje que ellos recibieron. En un momento dijimos que los tres eran el equipo [...] y que más o menos estaban en el mismo nivel; entonces, eso de decirles “el mismo nivel” hizo que cada uno “Ah, ya, entonces yo voy de frente con el ministerio y yo coordino con el coordinador de Bienestar solo, no le diré a mi director general”; y otros decían “Oye –al director general-, tú no puedes tomar decisiones si no coordinas con nosotros, porque los tres somos un equipo”, y el director general, o sea, hay momentos en que no va a tener que preguntarle a nadie qué hacer, va a asumir su responsabilidad. Entonces, no se entendió bien. Luego se dijo es un triángulo de liderazgo, no sé, varias cosas que empezamos a ver que no estaban funcionando. Pero, básicamente, nació también porque nosotros como DEBESAR también nos estábamos formando, empezar a formar, entonces, cada uno comenzó a ver el aspecto específico que le tocaba responder porque tenía que garantizar que se implementara. (Funcionario 12 MINEDU)

- Actualmente, si bien se enfatiza el trabajo en equipo, se ha intentado recalcar que el Director General es la cabeza de la institución y quien debe liderar al equipo directivo. Se ha recalcado, por ejemplo, que el DG es la única autoridad que puede comunicarse con la Dirección General del equipo central del Ministerio, sin embargo, los otros directivos pueden también comunicarse con los especialistas de sus áreas para asuntos puntuales.

Al inicio hubo una serie de dificultades entre los especialistas del Ministerio y de allá, y había un cruce de información, desorden total; entonces, [se definió que el DG es] la única autoridad en línea que debe comunicarse con la Dirección General de acá. Es una comunicación directa, entonces las alertas y todo eso se van dando por ahí (Funcionario 4 MINEDU)

2. **La mirada desde DEBESAR a los directivos y áreas es compartimentada**, es decir, cada área se ocupa de lo suyo: el área pedagógica con el DA, el área de Bienestar con el DByde, y no existe una mirada que vea al equipo directivo en conjunto y potencie su trabajo. Del mismo modo, se cree que el trabajo del DG no está tan definido y potenciado como el de los otros directivos (aunque eso está cambiando desde que el área de Innovación y Calidad asume el liderazgo frente al equipo directivo)

Hay varios problemas. Veo que esta parte está potenciada en lo pedagógico, incluso han potenciado al director académico en lo pedagógico, lo mismo bienestar, y falta ese nexo del directivo académico y del directivo ByDE hacia el director general. ¿Por qué? Este está potenciado, pero falta potenciar acá al director general [en] liderazgo, pero más como equipo directivo. Incluso la mirada desde acá, estas coordinaciones pedagógicas, ese es mi director, ese es académico [...] (Funcionario 4 MINEDU)

Lo que pasaba mucho en el pasado es que cada coordinación [en DEBEDSAR] defendía lo suyo, entonces, el pedagógico decía no, mi director académico, el otro decía, mi director de ByDe, nadie decía mi director general, por eso es que también se creó ese tema en calidad, para ver el perfil general. (Funcionario 6 MINEDU)

3. La importancia que tiene el Área Académica – y por tanto, del DA – en cada COAR es tal que puede llegar a generar conflictos con el rol de Dirección General.

“Más poder tiene el pedagógico [...] Y también tiene más gente a su mando.” (Funcionario 2 MINEDU)

4. Los directores vienen de ejercer cargos como directores generales en IEs públicas de EBR, donde no existe un modelo de poder compartido entre un equipo directivo.

“Hay pugnas de poder porque, en realidad, no hay muchos perfiles, y aparte, los perfiles que encuentras, son perfiles de gente súper potente, entonces tienes un director general, que ha sido director general por ejemplo, en una I.E. Tienes un director académico que también ha sido un director general en I.E y tienes un director de ByDe que en muchos casos ha sido también director general, o ha tenido un puesto importante en la región, entonces, tienes tres personas que han tenido un CV bastante interesante y claro, los pones ahí pues en un rol de juegos, o sea, quién asume qué, quién lidera qué, cómo coordinan, entonces, muchas veces se da ese tema.” (Funcionario 6 MINEDU)

“Nuestros directores generales son directores que vienen de un colegio regular, ellos no están acostumbrados a administrar un colegio con tantas exigencias como en el COAR [...] donde] tienen que administrar servicios que es algo que nunca lo han hecho, tienen que administrar gente que está dentro del COAR [...]” (Funcionario 7 MINEDU)

5. Los directores, especialmente los DG, no tienen un manejo de habilidades blandas y liderazgo.

“[...] es un tema de manejo relaciones interpersonales, a todo nivel. Entonces, o sea tenemos, sí tenemos COAR [donde los DG] son súper buenos, y en verdad cuál es ahí la característica que obviamente el equipo directivo funciona muy bien. Porque es un equipo que reconoce que tiene un líder y que es el director general. El director académico y el director de Bienestar están claritos en eso, que tienen como líder al director general. Entonces en los COAR donde hemos encontrado, digamos esas sinergias son los COAR que mejor caminan...” (Funcionario 8 MINEDU)

“Tú ves la diferencia de cada COAR y ves también al director, la gestión del director la ves reflejada en las actitudes de los estudiantes. Ese es el tema, actitudes. Más que capacidades académicas y todo, actitudes. Entonces, donde tú ves que hay un clima, un buen clima; liderado por el director.” (Funcionario 3 MINEDU)

6. Problema con el enfoque asumido en la capacitación, donde se ha capacitado a los tres directivos por separado y no en equipo (Esto ha cambiado desde este año, en que se están realizando capacitaciones para los 3 directivos)

“Es el uso de la autoridad, o sea que cada uno quiere tener su autoridad, el Director de Bienestar con su grupo... El tema es que, de repente, una dificultad es la capacitación; o sea, cuando se capacita a la gente toda, tanto al director académico como al director de bienestar y al director general, tienen que estar los tres juntos.” (Funcionario 4 MINEDU)

La capacitación de la triada directiva

Tanto el DG como el DA y el DByDE reciben una inducción al modelo y una capacitación sobre sus cargos. Del mismo modo, también reciben capacitaciones presenciales a mediados y final de año, sobre temas relacionados a las necesidades que se encuentran en los COAR. Desde los inicios del modelo, esta capacitación se realizaba de forma separada para cada actor y a cargo de las áreas correspondientes en DEBESAR.

Sin embargo, tanto los directivos de algunos COAR como los funcionarios del equipo central notaron la necesidad de realizar un cambio en el enfoque de las capacitaciones a los directivos⁵². Esto se implementa en algunas capacitaciones en conjunto a partir del 2016, tanto en la inducción inicial como en un taller de fortalecimiento de habilidades de gestión que se llevó a cabo en abril del 2016 para los 3 directivos.

Sin embargo, se plantea la necesidad de repensar la presencia de los tres directores, especialmente la del Director General, en los talleres de ambas áreas desde un inicio.

Tienen que estar los tres juntos, tanto en la parte pedagógica como en la de bienestar [...] Estamos corrigiendo esa forma de atención; o sea, antes cada uno capacitaba a su gente, entonces este grupo sabía lo que tenía que hacer, pero no sabía nada de acá, y este igual, entonces un poco que había una especie de desequilibrio. (Funcionario 4 MINEDU)

Además de la inducción inicial y los talleres de capacitación, los equipos encargados de cada área en DEBESAR acompañan, visitan y monitorean a sus respectivos directivos. Así, el equipo de Innovación y Calidad se encarga del DG, el área pedagógica del DA y el área de Bienestar del DByde. Por ejemplo, el equipo de Innovación y Calidad realiza un monitoreo de los DG con una encuesta virtual a la comunidad educativa (directores, docentes y estudiantes), a partir de la cual obtienen indicadores que se toman en cuenta al momento de tomar decisiones con respecto a despidos o renovaciones y enfatizar el acompañamiento a ciertos directores⁵³.

Los directivos encuentran las capacitaciones como espacios provechosos donde no solo se informan sobre el modelo y la implementación, sino donde también aprenden profesionalmente. Además, son también espacios de motivación necesarios para actores que se encuentran altamente sobrecargados en sus labores. Dicho esto, se han recopilado algunos elementos de mejora que los directivos consideran se podrían aplicar a las capacitaciones.

⁵² Por ejemplo, a finales del 2015, el equipo directivo del COAR San Martín, luego de un primer año de experiencia, y viendo la importancia del trabajo conjunto del trío directivo, le proponen a DEBESAR que las siguientes capacitaciones sean para los 3 directores en conjunto para estar al tanto de las funciones de cada uno y trabajar en equipo.

⁵³ Esta encuesta mide, principalmente, capacidades de gestión: liderazgo, trabajo en equipo, etc.

- Espacios pautados para el diálogo y socialización de experiencias de éxito en otros COAR
- Mayor profundización en las explicaciones sobre el Bachillerato Internacional, ya que es ajeno a la experiencia de los actores (BI)

La posibilidad de analizar experiencias ajenas... es decir, yo sé que hay diferentes maneras de implementación del modelo y sugeridos a cada COAR. O sea, no todos los COAR apuntamos a la misma escala, porque desarrollamos actividades en espacios diferentes, muy particulares; si bien es cierto, es un modelo... y un modelo debe implementarse tal cual... pero hay que atender las condiciones, las características de cómo se implementa el modelo. Por lo tanto, no van a ser las mismas condiciones las de Tacna que las de Tumbes... a pesar que es el mismo modelo. Entonces, serviría mucho... Si bien el intercambio de experiencias de éxito han sido informales, la idea sería que haya un espacio [en la capacitación] para compartirlas (Director General)

El equipo directivo en los COAR visitados

- En los COAR donde el equipo directivo funciona bien, el Director General asume el rol de mediador y conciliador entre el DByDe y el DA. En los casos en los que hay problemas, se evidencia la falta de manejo de equipo y liderazgo del Director General, así como su incapacidad de definir canales de comunicación oportunos y claros. La comunicación del equipo directivo es clave, así como la comunicación dentro de las áreas (hacia arriba y hacia abajo)
- Casos de directores más horizontales y que fomentan la participación y otros más verticales y autoritarios (ejemplo: DG que por agilizar las gestiones, toma decisiones sin consultar a los demás, lo cual crea un conflicto, por ejemplo). Esto influye en las relaciones entre el trío directivo, con el resto del personal del COAR y en el clima laboral.
 - o En dos casos, se observó roces con el DA, siendo un tema recurrente en ambos que éste consideraba que su cargo era el de mayor importancia en el funcionamiento del colegio, incluso más importante que el del DG.
- Dificultad en articular las áreas académica y de ByDe en la práctica. Esto trae problemas especialmente al Director General, ya que a veces las áreas compiten entre sí (sobre todo si no hay articulación entre ambos directivos). Por ejemplo, en las coordinaciones para la tutoría o para generar reflexiones sobre temas transversales como el de la disciplina. En este último, por ejemplo, se encuentra una falta de coordinación entre el manejo de la disciplina entre personal del área de ByDe, y en especial la coordinación psicopedagógica y los docentes. Así, si bien el equipo psicopedagógico puede cumplir un papel orientador importante, tiene poca llegada a los equipos docentes que están bajo la Dirección Académica.
- La elección del personal de la escuela. DGs consideran que los miembros vigentes del equipo directivo deberían poder seleccionar a todo el personal del COAR en conjunto (incluidos DA, DByDe, responsable de servicios). Caso Loreto (malas experiencias y rotación por malas elecciones)

En una ciudad como esta, entre directores nos conocemos, sabemos de dónde venimos, todo... y nos sorprendió, pues, que hayan hecho la selección que hicieron... bueno, dimos todo el apoyo al director que vino, pero a los dos meses renunció... entiendo que porque la carga laboral o por el rigor de dirigir el área de bienestar. Pero no me parece coincidencia que el personal directamente seleccionado por el ministerio haya tenido problemas en su desempeño, ¿no? no creo que haya sido una coincidencia, creo que se debería permitir que participemos. Al menos como ente consultor (Miembro del equipo directivo)

- La alta rotación de personal es un problema importante para que el trabajo en equipo de la triada directiva se consolide; así como para el clima laboral.
 - o Casos: Junín, Ayacucho, Loreto.

- Para los directivos, es una gran dificultad adaptarse a un modelo tan distinto a EBR (de donde viene la mayoría de directores): en organización, exigencia, gestión, composición multidisciplinaria de los equipos.

No ha sido fácil [adaptarse al modelo]. Vengo de varios años en la escuela regular... en donde el rigor académico y gestión es... yo diría, mediano... de un nivel medio, aquí, alrededor, es mayor... es alto, en cuanto a la responsabilidad... y en cuanto a la complejidad del modelo en sí, ¿no? En el área académica, en el área de bienestar hay una serie de procesos, hay una serie de elementos que hay que implementar... y que eran desconocidos para quien ha estado en la educación regular por tantos años. (Director General)

Una gran diferencia también es el estar a cargo de **equipos multidisciplinarios**, porque en la experiencia que he tenido en la escuela regular, estaba a cargo de maestros únicamente, no te voy a decir que era tan simple, pero... aquí hay [equipos] multidisciplinarios, especialistas... en psicología, psicopedagogía, trabajadores sociales, personal que se encarga de la administración de los servicios. Ese es una de las diferencias, ¿no? que es un equipo multidisciplinario... Eh... otra de las diferencias es, lo que te decía hace un rato, **la modalidad de residencia** es una diferencia enorme, no es lo mismo un colegio que tiene un horario de entrada y salida, donde los estudiantes se retiran a la salida, y otro es atender un colegio en donde los estudiantes viven. (Director General)

Hallazgos y recomendaciones

- El trabajo conjunto del equipo directivo aún no está consolidado
- Ha habido mayor claridad en cuanto a la definición de roles y funciones de las áreas académica y de ByDe, pero no así del rol a cumplir por el DG y sobre todo del trabajo articulado entre la triada directiva.
- Si bien este año se ha avanzado en la definición del rol del DG, quien debe asumir el liderazgo, y se iniciado la capacitación en conjunto, hay algunas prácticas o casos de COAR que aún evidencian falta de articulación.

- La armonía en las relaciones entre la triada directiva es clave para el buen funcionamiento de los COAR.
- Las medidas que la DEBEDSAR está tomando son apropiadas, pero convendría modelar mejor algunos temas en los que la articulación es clave, como es la tutoría o el tema del manejo de la disciplina en los COAR.
- La fase de adaptación a la gestión del modelo ha sido dura para los directivos, especialmente porque es un modelo complemente distinto a sus experiencias previas y a lo que se ha implementado antes en el país. Luego del primer año, los directores ganan más experiencia, aprenden a manejar mejor a su equipo y comienzan a apropiarse del modelo. No es sostenible que los directivos cambien constantemente, ya que los aprendizajes se pierden y los nuevos tendrán que pasar por todo el proceso antes descrito. Es importante asegurar la continuidad de los directivos que muestran buenos resultados en los informes de monitoreo.

3. El funcionamiento de las áreas: Académica y ByDe

Área académica

El área académica busca la implementación del currículo del COAR y la acreditación e implementación del Programa Diploma del Bachillerato Internacional. La labor del director académico (DA) se centra en coordinar y acompañar a su equipo y en monitorear y evaluar el desarrollo de la implementación del currículo en el COAR y de IB y proponer mejoras continuas.

Los docentes son de las siguientes asignaturas:

- Matemática/Física
- Comunicación y Literatura
- Arte
- Inglés
- Historia
- Biología/Química
- Física
- Educación Física
- Tecnología
- Teoría del Conocimiento
- Empresa y Gestión
- Inglés/Empresa y Gestión
- Creatividad Acción y Servicio (CAS)

Equipo académico

- Compuesto por: director académico, docentes, auxiliar académico, auxiliar de laboratorio, bibliotecólogo.
- El Director Académico tiene una gran carga laboral. Debe liderar el trabajo docente en cuanto a guías de clases, plan anual de trabajo del área, monitoreo y acompañamiento a docentes, supervisar y coordinar la implementación del

Bachillerato Internacional. La gestión documentaria tanto para la implementación del currículo COAR como para la autorización del IB parece ser una carga muy pesada para estos actores y parece dificultar el trabajo. La carga laboral del DA requiere de la ayuda de un personal administrativo que se encargue de cierta parte de la gestión documentaria.

Protocolos y pautas

- La DEBEDSAR brinda una guía, construida por sus especialistas de cada asignatura, donde se determinan los lineamientos del área académica. Además, en una capacitación con los Directores Académicos se empieza a aterrizar estos lineamientos en aspectos más concretos, el plan de estudios para cada asignatura, la carga horaria y la calendarización que debe seguirse en los COAR. A partir de esta directriz, los docentes deben elaborar su planificación anual, sus unidades didácticas y sus sesiones de aprendizaje, contextualizando los temas y contenidos específicos de cada asignatura.
- Los docentes señalan que cada asignatura tiene una guía de contenidos donde se detallan las capacidades y habilidades que los alumnos deberían desarrollar en cada tema. Los docentes deben planificar dichos contenidos en sus unidades y sesiones, utilizando metodologías y estrategias que permitan desarrollarlos. Sobre esto, explican que existe muy poco espacio para incluir otros contenidos/temas, lo cual le quita la flexibilidad que ellos requieren en vista de las carencias y dificultades con los que llegaron los alumnos.
- Esta área tiene lineamientos de la DEBEDSAR y del IB que son monitoreados y medidos por ambas instancias, por lo que deja poco espacio para que los docentes y/o directores propongan nuevos temas/contenidos.

Acompañamiento docente

- Los COAR tienen una estrategia de acompañamiento a los docentes. El 2015 estaba totalmente a cargo del Director Académico, pero en el 2016 tiene el apoyo de docentes que asumen el rol de acompañantes especializados (de 6 áreas: matemática, literatura, ciencias, inglés, historia y educación física). Estos se encargan de acompañar y monitorear a los docentes, y el Director Académico monitorea a dichos acompañantes. Esto se realiza a través de visitas en el aula y la revisión de las sesiones/planificación de los docentes, se llena una ficha y se realiza un feedback a los docentes en el momento (no punitivo, sino con miras a mejorar), se realiza un informe y se establecen compromisos de mejora.
- Este acompañamiento se realiza según cada DA.
 - o los profesores comentan que el acompañamiento por parte del Director Académico ha sido muy poco, y sienten que los acompañantes ahora realizan ese trabajo por él, pero no tienen quién los apoye a ellos: caso San Martín, Ayacucho
 - o Se realizó el acompañamiento a todos los docentes (los acompañantes especializados a su equipo y el DA a los acompañantes): caso Cajamarca, Loreto, Lambayeque, Junín.

Bachillerato Internacional

- El DA se encarga tanto del funcionamiento del área e implementación del currículo, como del proceso de acreditación IB y coordinación con IB. Indican que debería haber una persona que se encarga del área académica, y otra persona que específicamente vea el proceso de acreditación (esta es una figura que se tuvo el 2015, pero se eliminó para el 2016). Pues la carga del proceso de acreditación no les permite estar pendiente de todos los temas que surgen del área académica.
- El proceso de acreditación es exigente y demanda tiempo y recursos de todos los actores del área académica. El IB tiene un serie de protocolos y monitoreo, además de estándares mínimos de infraestructura para los colegios que buscan la acreditación.
- La exigencia del Bachillerato Internacional, tanto para los estudiantes en rendimiento académico, como para los docentes y otros actores en preparación de clases y gestión, es un reto para todo el COAR. En las siguientes secciones se precisará cómo se han adaptado actores del COAR (estudiantes y docentes) al modelo del IB.

Horario académico

- El currículo del COAR establece 60 horas pedagógicas por semana: 10 horas de inglés a la semana (deben salir los estudiantes con nivel B2), 7 horas de matemáticas, horas de asesorías personales, horas de reforzamiento personal, horas de monografía, talleres.
- Varios actores de los COAR, del área ByDE señalan que el horario académico es excesivo en horas para los alumnos. Deben entrar desde las 7:30 a.m. hasta las 7:00 p.m. Tienen dos descansos y una hora de almuerzo. Además, en la mayoría de casos, los alumnos no tienen la oportunidad de ingresar a sus habitaciones para descansar en sus horas de descanso/almuerzo.

“los chicos podrían tener menos tiempo [de clases], [...] nosotros sí creemos que los chicos deberían tener más espacio de construcción propia, de recreación. Lo necesitan. No tienen tiempo para leer y procesar la información. Este todo muy cargado. El horario tendría que ser un poco más flexible. Las clases deberían ser hasta las 5pm o 5:30pm máximo. No tener tantas actividades. No tienen tiempo para otras cosas.” (Personal COAR)

Área de Bienestar y Desarrollo del Estudiante (ByDe)

Como se vio anteriormente, al área ByDe busca asegurar el bienestar y el desarrollo de los estudiantes. La labor del Director ByDe se centra en coordinar el equipo y en hacer un seguimiento de los distintos procesos vinculados con el bienestar y desarrollo de los estudiantes: salud mental y física, la buena convivencia y la seguridad en los servicios (residencia, alimentación, limpieza).

Equipo ByDe

- Compuesto por: Director ByDE, Coordinador Psicopedagógico, Coordinador de Residencia y Binestar, equipos de psicólogos, monitores y trabajadora social.
- Coordinadores Psicopedagógicos son actores importantes y con un excelente perfil. Tienen mucho que aportar en temas como el de la disciplina, además de su rol en la coordinación del área de tutoría. Sin embargo su espacio en la estructura organizativa no les permite ejercer un rol de liderazgo en estos temas y en relación con el equipo académico. Tampoco encuentran espacios para hacer llegar sus perspectivas hacia la DEBESAR en tanto que todo pasa por el Director ByDE.
- Un cambio importante en los COAR es que la gestión de servicios pasa al área administrativa. Posible cambio en perfil de director de ByDE, sobre todo en vista de este cambio, hacia el de un psicólogo que podría incluso asumir la coordinación del área psicopedagógica. Tomar en cuenta que los directores de ByDe igual tendrán que dar conformidad a servicios, pero esto podría hacerlo alguien con un perfil más específico desde la coordinación de Bienestar y residencia. Hacer algo como esto podría facilitar la coordinación entre el área psicopedagógica y el área académica.

Protocolos y pautas

- En la estructuración del modelo organizativo de ByDe, se cuenta con lineamientos generales no tan claros, que dejan mayor margen de interpretación y de aplicación de las distintas líneas de acción. Esto, sobre todo, en el manejo de ciertos temas como: la disciplina, la articulación entre áreas, el vínculo familiar, los programas comprensivos, etc.
- Esta mayor libertad es discrecional a los actores.
 - o En los casos en los que hay un buen equipo ByDe, es considerada como positiva para los actores. Caso Junín: El Director ByDe y el coordinador psicopedagógico están encargados de realizar un diagnóstico sobre la realidad de los estudiantes y, en base a ello, han planteado los enfoques teóricos y las estrategias más pertinentes para el accionar de ByDe.
 - o En los casos en los que hay menos concordancia en cómo deben manejarse estos temas o equipos ByDe menos articulados, el manejo de estos temas es menos claro: Caso Piura (Director Pedagógico), Caso Ica, Caso Loreto.

Tutoría

- La tutoría se trabaja en relación al desarrollo personal de los estudiantes y a las necesidades de convivencia que van surgiendo. En las horas de tutoría se abordan temas de sexualidad, de madurez emocional, comunicación asertiva, de empatía, entre otros que se creen necesarios.
- La elección de los tutores varía: Algunos mencionan que es decisión de DEBEDSAR, otros que son elegidos por el trío directivo o por el Director Académico (Junín). En teoría, se escoge a los tutores que tienen menos horas de dictado y tienen relaciones más cercanas con los estudiantes.
- Los horarios son un problema para la implementación de la tutoría. En algunos COAR, los tutores se quejan de que no hay espacio para realizar las tutorías individuales con los alumnos (casos: Madre de Dios, etc.), mientras que en otros COAR, los tutores afirman que, con tiempos ajustados, pueden cumplir con sus cuotas de tutoría individual semanales (casos: Junín, etc.)

Acompañamiento psicopedagógico

- La orientación psicopedagógica se centra en el estudiante, en los procesos de desapego a la familia, en la convivencia y en sus dificultades inter e intrapersonales. Se brindan sesiones colectivas (Familia de casas, charlas extraoficiales) y también acompañamientos individuales a los estudiantes que han sido derivados a esta área.
- Si bien el acompañamiento psicopedagógico está pensado para los estudiantes y no tanto en la labor de los docentes, se considera relevante repensar la labor del acompañamiento en darle un enfoque psicopedagógico al docente y en transformar el vínculo pedagógico. Casos en los que ocurre: Ayacucho. Casos en los que no: Junín.

Programas comprehensivos

- La coordinación psicopedagógica está encargada de los programas comprehensivos y en su aplicación. Los programas comprehensivos son 3:
 - **3° grado:** Programa de Adaptación, convivencia y vínculo familiar
 - **4° grado:** Programa de Competencias socio-emocionales y liderazgo
 - **5° grado:** Programa Proyecto de vida.
- Estos se desarrollan principalmente uno por cada año escolar, aunque algunos contenidos pueden desarrollarse en varios grados. Estos programas se ejecutan principalmente en las clases de Tutoría y de Familia de Casas (orientación psicopedagógica en grupo).
- En teoría, los programas comprehensivos también deberían desarrollarse de forma transversal en los cursos académicos por medio de los docentes. En este punto hay poca claridad en cómo se implementa y los docentes no supieron dar cuenta de ello (Ayacucho)

- Tampoco hay consenso en la aplicación de los programas comprensivos en los cursos de CAS (4to y 5to) y ASV (3ero). COARs donde se dicen que sí: Junín. COARs donde se dice que no: Ayacucho, quienes señalaron que la integración requería otra forma de planificación, de enfoque y de estrategias de enseñanza.

Bienestar de los estudiantes

- Debido a la alta exigencia académica y la competencia entre estudiantes, se incrementen las horas de estudio y los estudiantes se autoexigen para dedicar la gran mayor parte de su tiempo a los estudios. Por un lado, eso estaría bien debido a que es el deseo de los estudiantes y ello les permitirá desarrollarse mejor; sin embargo, por otro lado, no les permitiría descansar adecuadamente y vivir experiencias acorde a sus edades. Muchos estudiantes somatizan el estrés y actores del área de ByDe son críticos con respecto a la falta de espacios de ocio y recreación.
- La infraestructura influye también en el bienestar de los estudiantes. En los casos en los que los espacios de residencia no son adecuados, éstos se encuentran hacinados y sin privacidad. Las condiciones actuales de residencia generarían mayores dificultades en la convivencia, en la limpieza, en el respeto por las horas de dormir, etc. (Caso Ayacucho)
- En general, el tiempo dedicado a las tutorías, acompañamiento psicopedagógico, etc. es escaso – y a veces insuficiente – en comparación de las horas dedicadas a actividades académicas. En ese sentido, se siente el tiempo apretado para implementar cualquiera de las actividades del área psicopedagógica. La sugerencia que proviene de los Coordinadores Psicopedagógicos es que se deberían disminuir las horas de enseñanza (Casos: Ica, Cajamarca, Piura donde los coordinadores psicopedagógicos han coincidido en recomendar la reducción de la jornada educativa para garantizar mejores niveles de concentración, sano esparcimiento, etc.)

El modelo de disciplina en los COAR

- Hay variaciones en cuanto al manejo de la disciplina y directores imponen su marca personal, muchas veces influenciada por sus creencias religiosas o por sus experiencias en la EBR donde el modelo de disciplina es más tradicional/vertical.
- Actores, sobre todo del área psicopedagógica, cuestionan el modelo de disciplina 'vertical' al que encuentran contradictorio para el perfil de estudiantes y plantean que los COAR deberían ser un espacio de innovación no solo en lo académico sino también en lo disciplinar.

Articulación entre áreas

- Si bien las dos áreas funcionan por separado, hay aún trabajo por realizar para articular el área de bienestar y el área académica. En la práctica, estas áreas no conversan mucho en los COAR visitados debido a diversas razones, entre las que podemos encontrar problemas de liderazgo entre los directores de las áreas, falta de tiempo para realizar las coordinaciones y falta de claridad en cómo compatibilizar lo académico con las tutorías, apoyo psicopedagógico y orientación (sobre todo desde los docentes)

Articulación con DEBEDSAR

- Los directivos consideran como positivo que DEBEDSAR cuente con un acompañamiento constante a su labor en los COAR. Aun así, los directivos de los COAR del 2014 consideran que el acompañamiento que recibieron durante el primer año ha disminuido considerablemente, y perciben que esto es ya que DEBEDSAR se está enfocando en monitorear a los nuevos COAR. Mencionan que este acompañamiento debería ser constante ya que aún están en proceso de aprendizaje al ser el segundo año de implementación.

4. Los docentes de los COAR

El compromiso de los docentes de los COAR es un tema importante a resaltar, y es reconocido también por el equipo a nivel central.

Los profesores ponen el 100 % y más para que esto funcione, porque se están dando cuenta que realmente les está haciendo crecer como docentes, que ahora se les demanda más, pero quieren hacerlo porque están aprendiendo cosas que no son de uso regular cuando estaban en el otro sistema público. (Funcionario 12 MINEDU)

Por otro lado, también desde el nivel central, se perciben como grandes problemas el conseguir los perfiles adecuados en ciertas regiones (sobre todo de la selva y algunas de sierra) y la rotación de los docentes que no se logran adecuar al modelo. Otra preocupación es que los docentes logren apropiarse del modelo y puedan responder a la exigencia que requiere atender a estudiantes de alto rendimiento. Esto es importante ya que casi todos los docentes nunca han trabajado con el Programa Diploma del BI y se necesita un tiempo para la adaptación.

Es pronto [para evaluar a los docentes], yo creo que el resultado va a hablar por sí mismo, porque todo es para ellos nuevo [...] creer que el profesor en un mes, en un bimestre, está aprendiendo y está haciendo las cosas excelentes, no va a suceder; sí en un tercer año, en el que vamos a ver los resultados y ellos mismos también se van a evaluar. (Funcionario 12 MINEDU)

Sin embargo, esto se contradice con un problema importante que está ocurriendo en las regiones y que veremos más adelante: la caducación de la licencia de la Carrera Magisterial Pública (CMP) y las expectativas de los docentes para continuar en los COAR.

En cuanto a la organización de los docentes, estos se dividen por asignaturas y tienen reuniones semanales con los docentes de las mismas, donde comparten información y estrategias para elaborar sus sesiones y planificar de manera conjunta. Las reuniones por asignatura se dan más espontáneamente entre los docentes, pero la reunión con todo el equipo académico es liderada por el Director Académico.

Perfiles

- En ciertas regiones, resulta complicado llenar las plazas para todos los cursos, especialmente porque se necesita un nivel de BI para dictarlos. Un problema importante fue la plaza para Teoría del Conocimiento (curso obligatorio para el BI), que necesita un perfil específico con un contrato a medio tiempo. Resultó casi imposible que docentes de ese perfil decidan mudarse por un contrato parcial a regiones y se optó por capacitar a los docentes de Historia para que dictasen ese curso. Lo mismo ocurre con el curso de Gestión empresarial, que se dicta en inglés y ha caído en las manos del docente de Inglés del COAR.
 - o Otros casos: dificultad en conseguir docentes con el perfil para Física y Química en el nivel de BI (San Martín)

Horarios y carga laboral

- El horario de 48 horas, si bien es intenso para los docentes, es lo que permite que puedan realizar todas las actividades necesarias para poder implementar el área académica de este modelo (planificación, coordinación, asesoramiento, etc.). No obstante, si bien en teoría se trabaja un máximo de 48 horas, la realidad de los docentes es que muchas veces trabajan 60 horas a la semana, lo que está afectando su vida familiar y es preocupación que termina por desgastarlos (sobre todo a aquellos que tienen hijos pequeños).
- Una queja importante de los docentes es que DEBESAR les exige constante documentación sin un formato que se mantenga en el tiempo. Así, explican que los informes cambian de formato constantemente, son pedidos con poca anticipación, y les quitan demasiado tiempo de las labores docentes que deben cumplir. En algunos casos, mencionan que esto ocurre al menos dos veces al mes.

Adaptación al currículo, IB y estar lejos de sus familias

- La adaptación a este modelo ha sido algo complejo para los docentes, pues difiere enormemente de lo que se brinda en colegios de EBR. En primer lugar, el enfoque de enseñanza en el COAR se centra más en el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad investigativa, por lo que todas las actividades deben estar ligadas a esto. En segundo lugar, las herramientas de planificación y estructura de sesiones son distintas a lo que trabajaban anteriormente, y están son revisadas con mayor escrutinio. Finalmente, la evaluación constante y las nuevas formas de hacerlo

también les ha resultado un poco difícil y algo a lo que no estaban acostumbrados (la mayoría de casos).

- En todos los casos, aunque en algunas regiones más que otras, el bajo nivel con el que entran algunos de los estudiantes al COAR, dificulta el trabajo de los docentes. Casos más críticos: Loreto, Madre de Dios. En algunos de estos casos, los docentes critican el hecho de que en DEBESAR no se tenga en cuenta esta situación, pues requieren una mayor nivelación que supondría cambiar los temas e incluir cosas más básicas, pero no hay esta posibilidad pues son muy estrictos con el avance de los contenidos según las guías de las asignaturas.
- Los docentes consideran que hay mucha exigencia de que los alumnos rindan y, al mismo tiempo, les preocupan que sus alumnos estén sobrecargados.

Bienestar/Satisfacción

- A pesar de las dificultades antes mencionadas, los docentes se sienten contentos del trabajo en el COAR, por todo lo que han aprendido, la remuneración y el desarrollo profesional que trabajar en una propuesta como esta implica.
- Los docentes se encuentran contentos con la remuneración recibida. Sin embargo, hay una percepción general de que en el COAR Lima la remuneración es mucho mayor por realizar el mismo trabajo. Otra queja es que los docentes que han debido migrar de región para trabajar en el COAR consideran que las remuneraciones deberían ser diferenciadas para las regiones con menor demanda, ya que se incluye el costo de mudanza que en otras regiones no es necesaria.
- En muchos casos surge el tema de excesiva carga de trabajo y demandas y exigencia lo que se suma a que en algunos casos el COAR queda alejado de la ciudad.

El problema de la rotación y las expectativas de los docentes a futuro en el COAR

- Rotación de personal por horarios y exigencia de trabajo, así como por desconexión entre el paso por el modelo y la carrera docente.
- Generalmente, la rotación ocurre en los primeros meses, cuando los docentes entran y no se acostumbran o no pueden lidiar con el modelo. Dicho esto, a la mayoría de los entrevistados le gustaría continuar trabajando en el COAR, pero los que están en CPM tienen la limitación de las licencias. Les parece injusto que su paso por el COAR no cuente como tiempo de servicio y que deban escoger entre irse o quedarse y perder la licencia. En este sentido, los docentes son muy críticos sobre lo que implicaría esta situación, pues el COAR perdería toda la inversión que se ha puesto en ellos para llevar a cabo el programa del COAR y el BI si se vieran obligados a retirarse.
- Seguridad laboral: Los docentes también sienten que el tipo de contrato (CAS) genera que su permanencia en los COAR sea incierta. Muchos señalan que les

gustaría continuar, pero que no depende de ellos ya que sus contratos se renuevan cada 3 meses. Esto les genera mayor incertidumbre sobre si les conviene o no renunciar a la CMP o seguir de licencia.

5. Implementación y gestión de servicios en los COAR

Dado que los COAR funcionan con un modelo de internado, la gestión de servicios de residencia tiene un papel importante en su funcionamiento. Como parte de las políticas de la DEBEDSAR se estipula que los servicios de lavandería, limpieza, seguridad y alimentación se tercerizan.

Por lo general, un servicio de lavandería recoge los uniformes sucios de los alumnos, y se los devuelve lavados y planchados. Para hacer esto de manera óptima, los alumnos codifican sus prendas de vestir, y les entregan una bolsa con la ropa sucia a las personas encargadas de recogerlas. La ropa interior y la de calle sucia es lavada una vez por semana por los propios alumnos, sin embargo, en ciertos casos, algunos alumnos prefieren llevarse su ropa sucia para lavarla en casa.

La seguridad consta de personal de vigilancia que se encarga de monitorear la entrada y salida del COAR, así como los movimientos de los alumnos. Por lo general, manejan una libreta con las principales acciones de los alumnos en los espacios del colegio.

En el caso de la alimentación, los alimentos son servidos cinco veces al día y constan de un desayuno, merienda de media mañana, almuerzo, merienda de media tarde, y cena. Cabe señalar que en algunos casos los alimentos se han adaptado a las costumbres de cada localidad. Por ejemplo, los alumnos del COAR Madre de Dios solicitaron que preferían tomar como desayuno un plato de segundo, y que lo que normalmente se espera tomar de desayuno como es, por ejemplo, una taza con leche y un emparedado preferían que sea por la noche. Ante este pedido, el personal del COAR accedió.

La gestión de servicios ha implicado un reto importante para los COAR. Por un lado, encontramos que los requisitos establecidos en los términos de referencia por DEBEDSAR son muy exigentes y algunas regiones no cuentan con empresas que presten los servicios con los estándares requeridos. En algunos casos se ha recurrido a empresas limeñas, para que estas se establecieran en la provincia del COAR.

Por otro lado, si bien la gestión del COAR se encarga de coordinar y dar las conformidades de servicios, es la DEBEDSAR quien se encarga de realizar los pagos, y esto a veces genera demoras en los servicios. La demora de pagos por parte del MINEDU debilitó la relación entre el COAR y las empresas de servicios. En algunos casos, algunas empresas renunciaron y el COAR recurrió a contratar a sus propios empleados.

Aunque en general se observó que los servicios son buenos, los estudiantes entrevistados realizaron diversas observaciones con respecto a los servicios que presentamos en la siguiente tabla:

Cuadro 13: Los servicios de los COAR

COAR	Alimentación	Lavandería	Limpieza	Seguridad
Ayacucho	Sostienen que hay un exceso de alimentos con pollo y carne.	Algunos consideran que ha malogrado sus prendas.	Personal contratado por el COAR, el service renunció por demoras en los pagos.	
			Mientras que no había personal, los alumnos ayudaron barriendo algunos espacios.	
Cajamarca	A algunos les gusta, a otros no.	Buen servicio	Buen servicio.	Buen servicio.
Junín	Antiguo service encontraron tornillos en los platos de comida, lo cambiaron y ahora es un buen servicio.	Han tenido algunos problemas con ropa teñida, ropa que se achicó.	Buen servicio	Personal contratado por el COAR, el service renunció por demoras en los pagos.
Lambayeque	Antiguo service generaba molestia y fueron cambiados. Ahora buen servicio.	Buen servicio.	Buen servicio.	Buen servicio.
Lima	Buen servicio.	Servicio deficiente, se cree que es por la cantidad de alumnado.	Buen servicio.	Labor excesiva y controladora.
Loreto	Algunos alumnos no les gusta el tipo de comida que sirven.	Antiguo servicio criticado por pérdidas y mal lavado, nueva empresa se desenvuelve mejor.	Buen servicio	La antigua empresa no pagaba a sus trabajadores y dejaron de ir, ante esto el COAR contrató a su propio personal.
Madre de Dios	No les gusta que haya mucha presencia de pescado en la alimentación.	Algunos problemas entre el trato de los alumnos con los trabajadores del service de lavandería.	Buen servicio.	Buen servicio.
Moquegua	Sienten que las comidas son repetitivas, mucho pescado.	Buen servicio.	Buen servicio.	Labor excesiva y controladora.

San Martín	Buen servicio	Buen servicio	Buen servicio	Buen servicio
Piura	Buen servicio	Buen servicio	Buen servicio	Labor excesiva y controladora.

Uno de los servicios que llama la atención es el servicio de seguridad, pues se observa que en varios COAR se ha registrado una labor controladora, y excesiva. Dentro de las actividades de estas empresas se encuentra el monitoreo continuo de los alumnos, muchos de los servicios apuntan en cuadernos los movimientos que realizan los estudiantes. Es por ello que los alumnos se encuentran constantemente vigilados, llegándoles a aturdir dicho sistema. Asimismo, en algunos COAR, el personal de vigilancia ha interrumpido el contacto físico entre compañeros, por ejemplo, ha evitado que dos alumnos se abracen. En este sentido, se tendría que analizar si este tipo de servicio de vigilancia es el adecuado para el desarrollo emocional de los alumnos.

6. Los alumnos y las familias del COAR

Estrategias de postulación

Las estrategias de postulación difieren entre grupos de alumnos. Por un lado, encontramos alumnos que no tenían conocimiento alguno sobre el modelo COAR así como tampoco sus padres. Es por ello que recién se enteraron sobre dicho modelo educativo cuando en sus instituciones educativas les informaron que podían postular, y, en la mayoría de casos, esta información fue compartida el último día de clases.

Mi situación de hecho fue muy diferente, porque yo me recuerdo que mi profesor-director no me dijo nada hasta que llegó el 12 de diciembre, a las 4 de la tarde [...] vino y me dijo, “los tres primeros puestos tienen que llenar estos papeles porque van a postular a tal colegio, que ya no hay tiempo, que se apuren”, y comencé a agarrar lapicero y dije, “¿qué es eso?”, porque la verdad no tenía conocimiento de nada, y como Quirichico es una comunidad alejada a Puerto Maldonado, no se sabía nada sobre esto. Entonces yo dije, “¡qué!” y me dijo, “trae tu DNI, trae DNI de tu mamá, de tu papá”, y yo dije, “¿pero para qué, dónde me van a llevar?”, yo no sabía nada. Y bueno, al final vino mi papá, vino mi mamá, fue difícil que venga, porque mi mamá tiene muchos quehaceres y mi papá que tiene que estar ayudando en chacras [...] y vinieron todos, tal como estaban, mi papá cubierto de lodo, mi mamá con todo y su mandil de cocina, bueno, pero y ya se presentaron, y para que vengan tuvieron que decirle que he ganado un concurso, sí, me acuerdo, le dijeron a mi mamá, “ganó un concurso, que venga rápido con todo”, y mi mamá no sé cómo, pero aparecieron y dije, “wow, ¿qué, no era un colegio?”, al final me confundieron. Llegó, si más no me recuerdo, el 23 de diciembre que el director trajo las fechas para los exámenes de primera etapa, segunda etapa, y yo no sabía hasta ese momento qué era. Pero como ya se me abrió la interrogante, lo primero que hice fue al profesor preguntarle qué es eso, dónde me van a llevar... (Grupo focal, estudiantes, Madre de Dios)

Si bien el director les proporcionó los documentos para postular al COAR, no les informó de manera clara sobre el modelo COAR. Como este caso también se encuentran otros muy similares. En este sentido, al no tener en mente postular, el empeño de los alumnos durante el año escolar no se encontró influenciado por su deseo de ingresar al COAR.

Sin embargo, esta situación no se presenta para todos pues un grupo significativo de alumnos que se encontraban al tanto de lo que era el modelo COAR decidió esforzarse en obtener las notas necesarias y ocupar los tres primeros lugares para postular. Principalmente este grupo se encuentra compuesto por hijos de docentes quienes, al ser parte del sistema educativo, sí tenían conocimiento de dicho modelo.

Como ya les conté, me había enterado... me contaba mi mamá, que es profesora también, de los beneficios que podría tener un COAR, que en educación... modalidad de vida en residencias... Entonces, para informarme más y para comprometerme más... con lo que yo quiero- no que sean decisiones de mis padres, que si influyen, pero que sean decisiones propias, mías-; entonces, también cuando leí el prospecto de admisión, recuerdo que lo leí todo, y al ver los enfoques de enseñanza y al ver los demás perfiles que tratan- no que deben ser, sino que tratamos de ser una comunidad COAR-, eso te gratifica mucho para ti... Los enfoques de enseñanza donde te decía... "La formación del alumno es integral"; entonces, integral es un todo, es un todo que abarca todo los... los valores que después son hábitos. Entonces, al escuchar la formación integral, educación de alta calidad con estándar internacional, modalidad de residencia... y no solo eso, sino que actividades recreativas que permitan a nosotros sentirnos bien, a pesar de estar alejados... Entonces, yo me imaginaba todas esas oportunidades que podría tener, pero también me imaginaba lo que iba a dejar... mi familia. Entonces, había decisiones que... siempre he dicho esta frase "Hay decisiones que confunden--- perdón, situaciones que confunden nuestras decisiones". Entonces, al ver esto, al ver las oportunidades... estoy de hecho, completamente, seguro que mi situación no complicó mi decisión de estar acá en el COAR. (Grupo focal, estudiantes, COAR Cajamarca)

En general, las familias que tenían conocimiento sobre el modelo COAR consideraban que este era un modelo de alta exigencia y lo valoraban positivamente, pues para ellos este se posicionaba como el mejor modelo dentro de la oferta pública. A pesar de estar interesados en acceder a este modelo educativo, en la mayoría de casos, las familias que tenían conocimiento sobre el modelo COAR desconocían que este incluía el programa bachillerato internacional para cuarto y quinto de secundaria. Así como tampoco tenían conocimiento del contenido del programa educativo.

Algunos estudiantes que sí tenían conocimiento sobre COAR decidieron prepararse para el examen de admisión durante el mes y medio que hubo entre la inscripción al COAR y el examen. No obstante, los alumnos que tenían como meta ingresar al COAR desde hace algunos años se prepararon para rendir el examen desde inicios de año. Los alumnos que tuvieron la oportunidad de prepararse, tomaron las siguientes estrategias:

- a. Se prepararon por su cuenta
- b. Asistieron a un pre COAR
- c. Asistieron a una academia preuniversitaria
- d. Tomaron clases particulares

Debido al incremento de los COAR en las regiones y la alta demanda de los estudiantes, se está desarrollando – en algunas regiones -- un modelo de academia para los alumnos que quieran prepararse para ingresar. Es decir, se prepara a los estudiantes para rendir adecuadamente las pruebas y así ingresar al COAR, a estas academias se les conoce como académicas pre COAR.

H: Hasta donde yo sé, en Huánuco para que ingresen los nuevos a tercero, hubo un tipo de academia donde enseñaban exámenes o prácticas de matemática, de comunicación, similares a lo que está en el COAR.

E: Claro, ahí sí hay, por ejemplo. ¿En Huancayo no hay?

H: Yo observé que... Bueno, yo no entré, pero en el año que yo entré no había todavía, porque fue su primer año de los COAR, pero este año ya aparecieron academias, una de ellas fue la San Fernando que decía que, si tú quieres entrar al COAR, hay un semestre para exámenes de COAR e inmediatamente se abrió, y creo que más academias también se están abriendo. (Grupo focal, alumnos, COAR Junín)

Proceso de selección de alumnos

- El proceso de selección de alumnos consta de tres etapas: el examen escrito, el taller vivencial y la entrevista. En líneas generales, tanto los padres de familia como los alumnos consideran que dichas etapas de selección son las adecuadas, ya que se busca seleccionar a alumnos de alto rendimiento, y por ende este proceso permite seleccionar dicho perfil.
- Durante el proceso de selección, los alumnos se percataron de la competencia que existía en sus regiones para ingresar al COAR. Para algunos, pasar por la entrevista les generó ansiedad, pues se encontraban muy nerviosos. Además, varios alumnos consideran que había mucha competencia en el taller vivencial, pues todos los postulantes querían mostrar su liderazgo durante las dinámicas.
- Según el personal del COAR Lima, cada año el enfoque de selección de alumnos varía. Por ejemplo, este año, la consigna tomada en cuenta para seleccionar a los estudiantes fue el rendimiento.

Percepción de distintos actores (docentes, directivos, etc.) sobre retos y diferencias entre alumnos con perfiles distintos

- Los alumnos que se encuentran en la zona urbana tienen un mejor desempeño en el COAR que los de la zona rural, esto se refleja en las notas que sacan. Sin embargo, los de la zona rural se esfuerzan constantemente para lograr los objetivos. Es de esta manera que, en ciertos casos, a base de esfuerzo y dedicación han logrado remontar y obtener buenas notas.
- La adaptación ha sido más difícil para los de la zona rural, por ejemplo, a muchos se les dificultó trabajar con laptops. Es así que el personal del COAR decidió dar clases para que todos aprendan a utilizarlas de manera eficiente.
- A la hora de comer, muchos de los alumnos no sabían utilizar los cubiertos de manera correcta, es así que desde el COAR se decidió impartir clases de buenos modales para que sepan cómo deben comer sus alimentos. Sobre todo, el personal

del COAR manifiesta que muchos alumnos de la zona rural no estaban familiarizados con el uso del cuchillo.

“Acá ha superado bastante. Ahora sus hábitos, él llegaba almorzaba y calle. Ahora (risas). Porque acá tienen horarios, se respetan. Por ejemplo, a mí me gusta comer así, con cuchara, como más rico. “No papi” – me dice- “ahora, de acá en adelante, hay que cambiar acá. Cuando yo esté acá, se tiene que comer así, con todos los cubiertos.” El mismo pone la mesa.” (Grupo focal, padres de familia, Moquegua)

- Es así como vemos que los hábitos impulsados desde el COAR, como es el uso adecuado de los cubiertos para comer, son llevados a casa por parte de los alumnos. De esta manera, se observa que los alumnos interiorizan lo aprendido en el y reproducen lo aprendido en otros espacios, como en este caso en su círculo familiar.

Modelo internado

Condiciones de residencia

- El modelo de internado supone que, de lunes a sábado, los alumnos permanezcan en el COAR, y que a partir del sábado en la tarde, los padres de familia recojan a sus hijos. Sin embargo, los días sábados no todos los alumnos son recogidos, pues muchos de ellos no residen en la localidad del COAR. Algunos viven en la zona rural de la región, y entonces, al estar alejados, sus familias no pueden pasar tiempo con ellos los fines de semana. Las principales razones por las que dichos padres de familia no los pueden visitar son por escasez de tiempo y dinero
- Los alumnos logran adaptarse al modo de internado pero el desapego inicial les costó. Cabe detallar que esta situación no solo afectó a los estudiantes, sino que para los padres de familia también fue muy complicado, ya que extrañaban a sus hijos en las actividades rutinarias que realizaban como es comer en familia.
- Muchos alumnos cuentan con servicios y materiales con los que no contaban antes de ingresar al COAR, ya que varios de ellos provienen de lugares alejados y de familias de bajos recursos. Es por ello que los alumnos y padres de familia se encuentran sumamente agradecidos con el modelo, porque muchos de ellos sienten que en el COAR se encuentran mejor que en su casa.
- Sin embargo, como hemos visto, algunos COAR no cuentan con las mejores condiciones para su alumado. Situaciones de hacinamiento, escasez de espacios para el arte y el deporte, y problemas de ventilación son las principales problemáticas que se presentan para los estudiantes. Este contexto conlleva a que los estudiantes se sientan hastiados, y los perjudica en el desarrollo de sus capacidades.
- Por otro lado, los alumnos también se encuentran insatisfechos con ciertas reglas. Una de estas es que no se les permite ingresar a sus residencias durante la jornada de estudio. Esta situación les genera malestar pues les parece una regla muy

estricta, ya que a veces se presentan eventualidades que ameritan acceder a sus dormitorios pero no se les permite.

Exigencia académica

El Rendimiento académico de los estudiantes

- En todos los casos, los alumnos del COAR provienen de escuelas públicas en donde obtenían notas altas, ya que pertenecían a los primeros tres puestos de sus respectivas promociones. Sin embargo, esta situación varió pues al ingresar al COAR la mayoría dejó de alcanzar este nivel de calificaciones. Principalmente debido a tres razones, por un lado el método de enseñanza, el contenido y la exigencia eran diferentes. A muchos de ellos esta situación los frustraba y los hacía sentir incapaces de lograr los objetivos trazados. Sin embargo, muchos canalizaban dicha frustración y tomaban su participación en el COAR como un motivo de superación personal.
- En la mayoría de casos, las instituciones educativas no incluían cursos como biología, física ni inglés, es por ello que para una cantidad considerable de alumnos del COAR dichos cursos son totalmente nuevos. Es por ello que, desde el modelo COAR, se establece tercero de secundaria como un año de adaptación en el que se busca darles las herramientas y las asesorías necesarias para que se desenvuelvan adecuadamente durante los siguientes años en el programa de bachillerato internacional.
- A pesar de establecerse tercero de secundaria como un año para nivelar a los alumnos, los docentes y directores consideran que muchos de ellos no han logrado los objetivos esperados, y por tal motivo no lograrán aprobar el programa bachillerato internacional. [hemos visto ya que varios actores no están de acuerdo con que todos los estudiantes rindan los exámenes de BI y lo consideran un gasto desperdiciado para el Estado].

Sobrecarga académica

- Según el modelo COAR, los estudiantes deberían realizar todas sus labores académicas durante la jornada educativa, pero aún hay docentes que les envían tareas. Pero debido a la sobrecarga académica, los estudiantes no cuentan con tiempo para realizarlas. Entonces, terminan realizándolas durante los fines de semana, mientras que se encuentran con sus familias.
- Esta situación se presenta sobre todo a partir de cuarto de secundaria, pues uno de los trabajos académicos asignados, desde el programa de bachillerato internacional, es la realización de una monografía. Esta actividad demanda varias horas de investigación, y al no tener tiempo para realizarlas durante los días de la semana, finalmente, aprovechan los fines de semana para trabajar en dicho trabajo de investigación.

- El nivel de exigencia es directamente proporcional al paso de los grados, pues las exigencias y retos aumentan cada año escolar. El modelo COAR como estrategia ha establecido horarios para que de esta manera los alumnos cumplan todos sus deberes. Sin embargo, los alumnos consideran que se les debería dar la libertad para crear sus propios horarios, y así adecuar la realización de sus tareas a sus tiempos predilectos. Los alumnos creen que no se les da esa libertad porque el personal del COAR piensa que malgastarán el tiempo, y no realizarán labores productivas. Sin embargo, los alumnos creen que los únicos perjudicados serían ellos mismos, ya que, ellos conocen las consecuencias de no cumplir con los objetivos. Además, la mayoría de alumnos considera que el tiempo de ocio es improductivo, y por ende, le dan una valoración negativa.

Estado emocional

- Algunos docentes sostienen que los alumnos del COAR al formar parte de este modelo de alta exigencia e internado conllevaría a que los alumnos se pierdan etapas de su desarrollo como adolescentes. Pues dentro de la currícula se prioriza el desempeño académico, y no se dan espacios para el desarrollo personal.
- Para muchos alumnos, la exigencia académica les genera ansiedad y estrés, es común que los estudiantes somaticen estos malestares en dolencias físicas. Durante la semana de exámenes, los tópicos de los COAR se encuentran abarrotados de alumnos, los principales problemas que aparecen es gastritis.
- Se han presentado pocos casos de deserción estudiantil, la razón por la cual decidieron retirarse fue por autoperibirse como incapaces, dichos adolescentes sentían que no podían lograr los objetivos. El personal del COAR busca evitar que los alumnos deserten, es así que se reunieron con las familias y los alumnos para conversar sobre los motivos que llevaría a la salida de estos estudiantes. En todo momento, el personal del COAR busca que los alumnos permanezcan en este modelo educativo.

Recepción de los alumnos y las familias y expectativas a futuro

- Si bien los alumnos y las familias del COAR no se sienten conformes con algunas condiciones de los locales provisionales, en líneas generales, estos se encuentran sumamente agradecidos con el Estado por implementar el modelo COAR. Pues, en primer lugar, comparan este modelo educativo con la educación básica regular que recibían e identifican las deficiencias de sus antiguas instituciones educativas. Entre las que destacan métodos de enseñanza de baja calidad, la ausencia constante de profesores y la poca exigencia. Estas características difieren de las encontradas por los padres de familia y alumnos en el COAR. Asimismo, consideran que este modelo educativo les abrirá las puertas a grandes oportunidades, sobre todo gracias al programa de bachillerato internacional.
- Los padres de familia consideran que al ingresar al COAR sus hijos han cambiado y madurado. Particularmente, notan las ansias de seguir aprendiendo, son más

educados, y tienen un mejor comportamiento. Este crecimiento personal es valorado positivamente por los padres de familia.

- Luego de terminar la secundaria, los estudiantes desean acceder a educación superior universitaria. En la mayoría de casos, desean hacerlo en universidades extranjeras, pues consideran que el bachillerato internacional les abre las puertas. Luego, les gustaría volver al Perú a trabajar por su comunidad. Estas ideas son compartidas por las familias, alumnos y personal del COAR. No obstante, en menor cantidad, se presentan casos en los que las familias y alumnos establecen como una opción las universidades peruanas.
- Una de las mayores preocupaciones identificadas por parte de las familias es el futuro de sus hijos al egresar del COAR. Pues consideran que ellos, al estudiar en el COAR, están haciendo un gran esfuerzo, y por ende el personal del COAR debe brindarles estrategias para continuar su proceso educativo. Principalmente, los padres de familia se encuentran interesados en recibir una guía para que sus hijos accedan a universidades.

Vínculo familiar

Dentro del modelo COAR, uno de los grandes intereses es que se fortalezca el vínculo familiar entre los alumnos y sus familias. Es por ello que esta es una prioridad dentro del programa comprensivo de tercero de secundaria.

Aparte de ser parte de uno de los programas comprensivos, el interés por fortalecer el vínculo familiar se aprecia en diferentes prácticas que imparte el COAR. Por ejemplo, los estudiantes ingresan al COAR con un teléfono celular para comunicarse con sus familias. Por lo general, los COAR han establecido dos turnos para que los estudiantes se comuniquen con sus familiares, por la mañana antes de comenzar clases, y por la noche luego del último taller.

Asimismo, el personal del COAR se encuentra constantemente monitoreando que los alumnos y sus padres se comuniquen constantemente. A pesar del énfasis que el personal le pone a fortalecer esta relación, en la práctica el vínculo familiar parece que no se fortalece. Pues los alumnos evitan llamar a sus padres o, en muchos casos, no les contestan las llamadas.

Pero digamos, ustedes se comunican por sus teléfonos con sus papás.

H: Desde hace una semana nada más.

H: Mío también.

Desde hace una semana nada más. ¿Tú?

M: Me llamó ayer.

¿Tú?

X: Dos semanas.

¿En tu caso? Ah, te acaban de llamar, escuché que sonó.

Z: Sí, pero me llaman y nunca contesto.

¿Por qué no les contestas?

Z: Es que no quiero recordarlos mucho para no extrañarlos tampoco.

(Guía focal, estudiantes, COAR Madre de Dios)

Entonces, por lo recogido, se aprecia que a pesar del ingreso de celulares y el monitoreo por parte del personal del COAR, no se logra que el alumnado mantenga una comunicación fluida con sus familiares.

Otra de las estrategias que se desarrolla para fortalecer el vínculo familiar es que los alumnos que provienen de regiones y/o comunidades alejadas del COAR salgan con alguna familia del COAR durante el fin de semana. Debido a que este grupo de alumnos no puede salir todos los fines de semana, pues la distancia y el costo del pasaje evitan que sus familias los puedan visitar. Es por ello que el COAR ha establecido como estrategia que alguna familia del COAR los hospede y se haga cargo de ellos durante algunos fines de semana. Por lo general, se trata de las familias de algún amigo o amiga con el/la que tenga afinidad. Esta situación es conversada entre las familias en cuestión y el personal del COAR. Según el personal del COAR de Moquegua esta directiva se ha dado debido a que los alumnos de regiones y/o comunidades alejadas al permanecer durante todo el fin de semana en el COAR se genera un gasto por parte del Estado que se podría evitar. Entonces, se ha establecido como estrategia que el COAR motive a los alumnos a salir durante el fin de semana por medio de esta figura de apoderados.

Si bien se busca desde el COAR fortalecer el vínculo familiar, muchos de los alumnos comentan que cuando regresan a sus hogares ya no se sienten parte de la dinámica familiar. Y es por ello que buscan no participar de los eventos familiares, y en todo caso buscan permanecer en el COAR durante los fines de semana.

E: ¿Sienten que ahora son más maduros? Por ejemplo, tú comentabas que llegabas a tu casa y las bromas que antes te parecían graciosas, ahora ya no.

M: Ajá, y hasta en cierta manera mis hermanos me miran bien feo. O sea, ellos se ríen, todos en la mesa de ríen y yo, para seguir la broma (risa fingida); y luego me dicen “pero, ¿por qué no te ríes?”, “no, es que no me da risa”. Y me dicen aburrida. “Qué aburrida. ¡Fuera de acá!”, y como que “ya, okey”. O, si no, cuando salimos y empiezan a hacer sus bromas o quieren salir a otro lado a comer...

M: Ya no da ganas.

M: Ajá, en realidad yo no tengo ganas, me siento cansada y quiero irme a mi casa. O sea, quiero estar todo el día en mi casa, en mi cama, eso es lo único que pido y a veces, por formar parte de mi familia tengo que ir con ellos y ellos como que se divierten y yo soy la única seria, la que no dice nada y está calladita.

M: Qué raro.

M: Sí, y yo también los miro, “qué raro son ellos”.

(Grupo focal, alumnos, COAR Moquegua)

A partir de este tipo de testimonio se genera la duda si realmente los programas comprensivos, así como las diferentes dinámicas que se realizan desde el COAR para fomentar la relación familiar, están funcionando adecuadamente.

Balance

- Muchos alumnos provienen de familias de bajos recursos, es por ello que los servicios y materiales con los que cuentan dentro del COAR son superiores a los que se encontraban acostumbrados. Esta situación los hace sentir sumamente agradecidos con el modelo COAR y el Estado, porque sienten que ellos como padres no les habrían podido dar estas comodidades y oportunidades.
- Los alumnos de los COAR se sienten privilegiados por tener esta experiencia y estar rodeados con los mejores estudiantes de la educación pública. Valoran mucho este privilegio, pues consideran que esta experiencia ha hecho que tengan un desarrollo personal más intenso y claro, se sienten más seguros de sí mismos, independientes y que tienen una visión a futuro que, paulatinamente, va haciéndose más clara.
- El modelo COAR evita que se establezcan asociaciones de padres de familia, sin embargo, en la práctica notamos que el COAR recurre, muchas veces, a los padres de familia para resolver eventualidades. No obstante, los padres de familia también por cuenta propia proponen ideas y buscan aliados estratégicos, como el Gobierno Regional, para mejorar y facilitar alguna gestión necesaria para el COAR.

VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El análisis de diseño permite identificar algunos desafíos. Uno de ellos es en la justificación del modelo COAR. Si bien hay un consenso en cuanto a la necesidad de atender a los estudiantes de alto rendimiento, las maneras de hacerlo son múltiples. En el marco de la Ley General de Educación 28044, artículo 39, llama la atención optar por un modelo que separe a los estudiantes de la EBR. Asimismo, encontramos discrepancias en cuanto a la política de creación del modelo de servicio y los objetivos aterrizados en indicadores en el Marco Lógico. Por ejemplo, las actividades artísticas y deportivas no forman parte del papel central en la implementación ni en el Marco Lógico, y no hay acciones para promover la vinculación entre el COAR y el resto de IIEE de la EBR, más bien los COAR operan de manera aislada del resto de escuelas públicas de su región.

Asimismo, encontramos que los criterios de identificación y selección no contemplan estrategias para asegurar la inclusión de estudiantes de contextos vulnerables. Esto se refleja también en la composición actual de los COAR donde hay un predominio de estudiantes provenientes de zonas urbanas y de nivel socio-económico medio. Es probable, además, que de no tomarse medidas al respecto, en el tiempo los COAR den cabida solo a estudiantes de zonas urbanas y de niveles socio-económicos medios y altos, algo a lo que contribuirá la reciente decisión de ampliar el número de cuotas por IE de los 3 a los 10 primeros puestos.

Además, en base a lo analizado en la estrategia de implementación, se identifican los siguientes retos y oportunidades en la estrategia de implementación del modelo de servicio de los COAR. La estructura organizativa tanto de la DEBESAR como del COAR y cambios en esta representan un desafío para la descentralización de la gestión del modelo. Ante la evidencia de la complejidad de la gestión de los COAR podrían considerarse alternativas, como una gestión autónoma en la que los COAR funcionen como unidades ejecutoras bajo la dirección de DEBESAR. La gestión de la infraestructura también ha representado un reto ya que ha demandado más recursos del GORE de lo previsto y las diferencias en cuanto a los locales provisionales puede tener impacto en la implementación. También, se han presentado retos en cuanto a la contratación del personal debido a la rigidez de los perfiles de todos los actores del COAR y, en particular, en el caso de los docentes de la Carrera Pública el no considerarse como años de servicio han generado rotación de personal.

En vista de estos hallazgos la evaluación recomienda:

- Mejorar la justificación pública del modelo COAR, estableciendo claramente por qué resulta conveniente optar por un modelo que separe a los estudiantes de mejor rendimiento de la EBR.
- Articular mejor el Marco Lógico a los objetivos de la política de atención a estudiantes de alto rendimiento y aclarar: de qué modo se espera que los COAR se conviertan en un modelo de calidad académica, organizacional y de gestión para la EBR (por ejemplo, mediante acciones de intercambio tanto a nivel regional como a nivel central); y cuál es

el grado de centralidad que se le quiere asignar a las actividades artísticas y deportivas en el modelo.

- Revisar los criterios de identificación y selección de estudiantes para asegurar la inclusión de estudiantes de alto desempeño provenientes de zonas o contextos vulnerables o de realidades culturales diversas. En este sentido, se recomienda la posibilidad de incorporar algún criterio de cuotas para estudiantes de determinados distritos o tipos de escuelas (ej. escuelas EIB).
- Revisar los perfiles requeridos para la contratación del personal COAR considerando la oferta de profesionales en cada región. También, se recomienda considerar como años de servicio para los docentes que pertenecen a la Carrera Pública Magisterial y que han tenido que tomar licencia.
- Finalmente, se recomienda generar espacios con la EBR para compartir experiencias de gestión y metodologías pedagógicas a otras IIEE de la región. En esta línea, también se podrían generar espacios para discutir y mejorar el currículo. ¿Qué partes del currículo del COAR puede mejorar el de la EBR? ¿Se debería tener un enfoque por áreas o por asignaturas? Siendo el COAR un modelo tan exigente en lo académico, se podría pensar qué cosas del COAR podrían servir para actualizar la EBR, nuevamente siendo el COAR un referente que contribuya a mejorar la educación pública.

IX. CONSIDERACIONES FINALES

El estudio se realizó sin mayores dificultades. Los resultados dan interés para investigar sobre otras alternativas de atención a estudiantes de alto rendimiento en el país que hayan tenido iniciativas privadas como también para realizar un estudio comparativo con otros países en la región. La atención de estudiantes de alto rendimiento es un tema clave que se discute en varios países. En particular en cuanto a cómo les identifica y, una vez identificados, cómo se los atiende.

El estudio ha recogido las percepciones de los actores involucrados en la implementación del modelo de servicio tanto de nivel central como regional y local. La mayoría de los actores ha cooperado (algunas excepciones en cuanto a permiso para realizar grabaciones).

Una limitante del estudio es que, debido a que el modelo de servicio es reciente, no se puede hacer un seguimiento a los egresados de los COAR. En unos años será interesante investigar las trayectorias que han tenido en cuanto a estudios superiores como a vida profesional.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adnett, N. y Davies, P. (2002). Education as a Positional Good: Implications for Market-Based Reforms of State Schooling. En: *British Journal of Educational Studies*, Vol. 50, No. 2 (Jun., 2002), pp. 189-205.
- Allende, C. (2015) Efectividad de los Liceos Públicos de Excelencia en Chile. Santiago de Chile: Universidad de Chile
- Ballou, D.; Goldring, E.; Liu, K. (2006) "Magnet Schools and Student Achievement" Vanderbilt University
- Barrett, Susan M. 2004. "Implementation studies: time for a revival? Personal reflections on 20 years of implementation studies." *Public administration* 82 (2):249-262.
- Blumen, S. (2004). Meta-análisis sobre estudios de identificación y atención al talento y la superdotación en el Perú. *Revista de Psicología*, 22(2), 277-317.
- Card, D., & Giuliano, L. (2015). Can universal screening increase the representation of low income and minority students in gifted education? (No. w21519). National Bureau of Economic Research.
- Carrasco, A. et al. (2014) Análisis del Estado de Implementación el Programa "Liceos Bicentenario de Excelencia". Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas y Centro de Estudio de Políticas y Prácticas en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Christenson, B. et al. (2003) Evaluation of the Magnet Schools Assistance Program, 1998 Grantees. Washington DC: American Institutes for Research.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF). (2008) Identifying gifted and talented learners – getting started.
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Getting%20StartedWR.pdf> (consultado el 4/11/16)
- De Waal, A. (ed.) (2015) *The Ins and Outs of Selective Secondary Schools: A Debate*. Londres: Civitas.
- Díaz, H. (2009) *Desafíos de la Escuela Peruana*. Lima: Grupo Santillana y Consejo Nacional de Educación.
- Gamarra, P. (2015) Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años de edad en el contexto peruano. Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
- Gutierrez, E. (2004). La educación de niños con talento en Perú. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro, & R. (. Blanco, *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (págs. 143-153). Chile: UNESCO.
- Huamán-Arismendi, L. (2007). Concepciones de los Profesionales de la Educación de Perú acerca de la inclusión de las Altas capacidades. Centro Peruano de Desarrollo Humano y Social (DHS)

Johnsen, S. K. (2004). *Identifying gifted students: A practical guide*. PRUFROCK PRESS INC..

Kingore, B. (2004). *Differentiation: Simplified, Realistic, and Effective*. Austin: Professional Associates Publishing.

Libertad y Desarrollo. (2010) *Liceos de Excelencia: Un Puente a una Mayor Movilidad Social*. Santiago de Chile: Libertad y Desarrollo, Temas Públicos.

Matland, Richard E. 1995. "Synthesizing the implementation literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation." *Journal of public administration research and theory* 5 (2):145-174.

Miguel, A. & Moya, A (2011) *Conceptos generales del alumno con altas capacidades*. En J. Torrego (Dir) *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-33). Madrid: Fundación SM.

Ministerio de Educación (1983). *Ley General de Educación 23384*. Lima: MED.

Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación 28044*. Lima: MED.

Mönks, F. J. (1992). *Development of gifted children: The issue of identification and programming*. *Talent for the future*, 191-202.

Mora, R. (2008) *Impacto de los Colegios Científicos de Costa Rica, el caso de Pérez Zeledón*. San Isidro de El General: 10º Congreso Nacional de Ciencias y Estudios Sociales.

Secretaría de Educación Pública (2011) *Estrategia de Atención para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes en la Educación Básica del D.F. México DF: SEP*. Consultado en:
[http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/cas_web.pdf]

Treasury Board of Canada Secretariat. (2012) *Theory-Based Approaches to Evaluation: Concepts and Practices*. Ottawa: Treasury Board of Canada Secretariat.

Unesco. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*.