



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

**EL PROCESO DE
ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO
DE DOCENTES DE SECUNDARIA DEL
ÁREA DE COMUNICACIÓN DE UNA
INSTITUCIÓN PRIVADA DE LIMA**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA

CECILIA FLORES PONTE

LIMA – PERÚ

2020

ASESORA DE TESIS

Dra. Elisa Socorro Robles Robles

DEDICATORIA

A mis padres, Irene y Manuel, por haberme educado con amor, dedicación y con los valores más nobles y humanos de sus corazones.

A mi hijo y a mi esposo, Gabriel y Omar, por la motivación constante y por el gran amor que me regalan día a día.

AGRADECIMIENTOS

Mi profundo agradecimiento a todas las personas que me ayudaron en esta investigación, en especial a los informantes, por la apertura e interés mostrados; a la institución educativa, por brindarme las facilidades para llevar a cabo esta investigación; y a mi asesora, Elisa Robles, por su apoyo constante y orientaciones brindadas.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Objetivos de la investigación	7
1.2.1. Objetivo general	7
1.2.2. Objetivos específicos	7
1.3. Justificación de la investigación	8
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	10
2.1. Antecedentes	10
2.1.1. Antecedentes internacionales	10
2.1.2. Antecedentes nacionales	13
2.2. Bases teóricas de la investigación	14
2.2.1. Acompañamiento pedagógico	14
2.2.1.1. Teorías que sustentan el acompañamiento pedagógico	15
2.2.1.2. Concepción de acompañamiento pedagógico	24
2.2.1.3. Acompañamiento pedagógico en América Latina y Perú	28
2.2.1.4. Modelos de asesoramiento en el acompañamiento pedagógico	34
2.2.1.5. Proceso de acompañamiento pedagógico	38
2.2.1.6. Ámbitos de intervención del acompañante pedagógico	58
2.2.2. El área de Comunicación en la Educación Básica Regular	59
2.2.2.1. Competencia en la Lectura	61
2.2.2.2. Competencia en la Escritura	69
2.2.2.3. Competencia en la Comunicación oral	76
CAPÍTULO III: SISTEMA DE PREGUNTAS	79
3.1. Pregunta general	79
3.2. Preguntas específicas	79

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	81
4.1 Tipo y nivel de la investigación	81
4.2. Diseño de la investigación	82
4.3. Muestra o informantes clave	82
4.4. Definición conceptual de categorías y subcategorías	86
4.5. Técnicas e instrumentos	87
4.5.1. Guía de observación	87
4.5.2. Guía de entrevista	88
4.6. Consideraciones éticas	89
4.7. Plan de análisis	90
CAPÍTULO V: RESULTADOS	92
5.1. Fase creación conjunta de la relación inicial	92
5.1.1. Relación acompañante pedagógico y docente acompañado	93
5.1.2. Expectativas sobre el acompañamiento pedagógico	96
5.1.3. Roles en el acompañamiento pedagógico	97
5.2. Fase diagnóstico	101
5.2.1. Visita en el aula	102
5.3. Fase planificación del plan de acción	104
5.3.1. Reconocimiento de fortalezas y oportunidades de mejora	104
5.3.2. Involucramiento en la creación del plan de acción	105
5.4. Fase desarrollo del plan de acción	108
5.4.1. Estrategias de formación	109
5.4.2. Acompañamiento en el área de Comunicación	110
5.4.3. Trabajo colegiado	133
5.5. Fase evaluación	135
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	138
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	148
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES	151
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153

ANEXOS

162

Anexo 1. Matriz de consistencia

Anexo 2. Matriz de instrumentos

Anexo 3. Guía de entrevista (Docente)

Anexo 4. Guía de entrevista (Acompañante pedagógico)

Anexo 5. Guía de observación

TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Principios del aprendizaje dialógico	23
Tabla 2.	Códigos para participantes del estudio	83
Tabla 3.	Definición conceptual de categorías y subcategorías	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Proceso autorreflexivo	20
Figura 2.	Modelo de expresión oral	76
Figura 3.	Resultados de la fase creación conjunta de la relación inicial	101
Figura 4.	Resultados de la fase diagnóstico	103
Figura 5.	Plan de acción	105
Figura 6.	Resultados de la fase planificación del plan de acción	108
Figura 7.	Resultados de la fase desarrollo del plan de acción	135

RESUMEN

La presente investigación cualitativa, de diseño de estudio de casos y nivel descriptivo, se realizó con el objetivo de comprender el proceso de acompañamiento pedagógico de docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima. La muestra estuvo conformada por tres docentes del área de Comunicación y un acompañante pedagógico. Los instrumentos utilizados fueron la guía de entrevista semiestructurada y la guía de observación. El análisis de los datos se realizó aplicando la técnica de análisis de contenido y la triangulación. Los resultados muestran que el acompañamiento pedagógico favorece la práctica pedagógica de los docentes; además, en este proceso se proponen más estrategias formativas para desarrollar la competencia de lectura respecto de las otras competencias del área: escritura y comunicación oral. Se concluye que la práctica pedagógica de los docentes se fortalece a través de la reflexión constante.

Palabras clave: Comunicación, acompañamiento pedagógico, práctica pedagógica, área de Comunicación.

ABSTRACT

The present qualitative research, of case study design and descriptive level, was carried out with the aim of understanding the process of pedagogical support of secondary Spanish language and Literature teachers in a private school in Lima. The sample consisted of three secondary Spanish language and Literature teachers and one pedagogical supporter. The instruments used were the semi-structured interview guide and the observation guide. All the data analysis was performed applying the content analysis technique and triangulation. The results showed that pedagogical support has a positive impact on the practice of teachers; also, in this process, more formative strategies are proposed to develop reading skills as a priority over written and communicative skills. It is concluded that the pedagogical practice of teachers is strengthened through constant reflection.

Key words: Communication, pedagogical support, pedagogical practice, Spanish language and literature subject.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual exige que las personas desarrollen diversas competencias para comprender la realidad en la que viven e interpretarla de manera crítica, comunicar de manera clara sus ideas, valorar otras asumiendo una postura reflexiva e interactuar garantizando una comunicación efectiva que les permita aportar y construir el entorno en el que viven.

Desarrollar estas competencias va más allá que solo conocer y manejar el lenguaje en su aspecto formal para leer, escribir y hablar; sino también- como señaló Hymes (1972)- implica usarlo de manera funcional, esto es, emplearlo de manera apropiada en diferentes situaciones y contextos sociales.

En diversos países, incluyendo Perú, se han implementado evaluaciones que miden el nivel de desarrollo de los estudiantes en estas competencias. Los resultados dan cuenta de la necesidad de trabajar con mayor énfasis en la lectura. Y es que esta es un proceso complejo que implica construir significados (Solé, 1998; Pinzás, 2001) no solo para comprender lo que está en los textos, sino para comprender e interpretar las situaciones sociales, políticas y culturales del entorno.

Por ello, en el ámbito nacional se han puesto en práctica diversas acciones para mejorar la calidad en el aprendizaje de los estudiantes, a través de fortalecer las acciones que los docentes realizan en las escuelas. Es así que surge el acompañamiento pedagógico como una estrategia que busca

fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes y, a través de ello, mejoraren los aprendizajes de los estudiantes y la calidad de la educación (Robalino, 2007).

En esta investigación se describe el proceso de acompañamiento pedagógico de docentes de secundaria del área de Comunicación, para ello se realizó el análisis de un caso en una institución privada de Lima. La investigación se divide en siete capítulos que se presentan a continuación:

En el capítulo I se presenta el planteamiento de la investigación, en el que se desarrolla el planteamiento del problema, se establecen los objetivos y la justificación de la investigación.

En el capítulo II se expone el marco referencial, dentro del cual se definen los antecedentes, las teorías y conceptos que orientan la investigación.

En el capítulo III se presenta el sistema de preguntas de la investigación.

En el capítulo IV se precisa la metodología de la investigación donde se exponen los aspectos metodológicos relacionados con la investigación cualitativa: tipo y diseño de investigación, participantes, las técnicas e instrumentos y el plan de análisis y las consideraciones éticas.

En el capítulo V se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos.

En el capítulo VI se desarrolla la discusión de los resultados, en el que se presenta el análisis de los hallazgos obtenidos considerando la teoría revisada y los antecedentes de la investigación.

En el capítulo VII se exponen las conclusiones, que da cuenta de los principales hallazgos encontrados durante el la investigación.

Finalmente, en el capítulo VIII se dan a conocer las recomendaciones cuya finalidad es mejorar el proceso de acompañamiento.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

La comunicación es un proceso complejo e importante para establecer relaciones interpersonales y sociales que conlleven a un desarrollo individual y social. Asegurar que todo estudiante desarrolle la competencia comunicativa es ofrecerle la oportunidad para que pueda desarrollarse como ciudadano, pues de esta competencia depende que comprenda su realidad, desarrolle su pensamiento de manera crítica y adquiera la capacidad para generar cambios en su entorno social.

De ahí que el área de Comunicación es importante en la formación de los estudiantes, ya que promueve que desarrollen diversas competencias en la lectura, la escritura y la oralidad en cada etapa formativa -de acuerdo a los estándares de aprendizaje definidos en cada ciclo- (Ministerio de Educación [Minedu], 2016), por tanto, se desempeñen con éxito en diversos entornos sociales.

En ese sentido, los docentes cumplen un rol importante pues son ellos quienes facilitan los aprendizajes en el área y tienen la responsabilidad de afianzarlos y promoverlos. En la medida en que mejoren sus desempeños profesionales, los estudiantes podrán obtener mejores aprendizajes, por tanto, se alcanzará la calidad de la educación (Robalino, 2007; McKinsey & Company, 2007).

Tomando en cuenta el rol que el docente cumple en la sociedad y con la finalidad de profesionalizar su función (Bar, 1999), el Ministerio de Educación ha desplegado un conjunto de estrategias que buscan mejorar las prácticas pedagógicas. Una de estas está enfocada en la formación de los docentes en servicio, a través del acompañamiento pedagógico.

Así, el 2008 se inicia en Perú el proceso de acompañamiento pedagógico con la creación del Programa de Educación de Logros de Aprendizaje (PELA) que recogió experiencias de los programas creados en América Latina: Argentina, Chile, entre otros (Rodríguez, Leyva y Hopkins, 2016) y cuyo propósito fue profesionalizar la labor docente a través del desarrollo de sus capacidades. Acción que se iniciaba como un objetivo clave de las políticas docentes (Cuenca y Vargas, 2018) que permitirían mejorar la calidad de la formación de los docentes en servicio.

Este programa de acompañamiento pedagógico, PELA, tuvo como antecedentes al Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR) y Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) que -

aunque de manera poco articulada- buscaban mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes e impactar en el aprendizaje de los estudiantes.

En 2015, de acuerdo con el informe de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) publicada en 2017, se evidenció avances en los resultados de la prueba del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA). Además, en el marco nacional, el informe de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) da cuenta de los aprendizajes en lectura y escritura en la Educación Básica. Los resultados de 2016 en relación con los de 2015 muestran un ligero avance en la estadística.

Si bien, aún estos logros son mínimos, da cuenta del avance que se tiene en la educación de Perú. Para obtener avances más significativos, es necesario seguir trabajando en desarrollar y fortalecer las capacidades de los docentes, pues son ellos quienes podrán asegurar la calidad de la educación y lograr elevar los aprendizajes en los estudiantes.

Es por esto último que algunas instituciones privadas han implementado el proceso de acompañamiento pedagógico con el objetivo de fortalecer las capacidades y mejorar los desempeños en los docentes.

La institución educativa, motivo de investigación, preocupada por elevar la calidad de la formación de sus docentes, ha venido invirtiendo en la implementación de un programa de acompañamiento pedagógico para

fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes en el área de Comunicación.

Es cierto que existen evidencias del potencial del acompañamiento pedagógico para mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes en los estudiantes (Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017). Sin embargo, poco se ha profundizado sobre este proceso en las instituciones privadas: cómo se lleva a cabo este proceso, qué ocurre con los actores implicados, ello, desde un enfoque cualitativo.

Tomando en cuenta toda esa situación, se pretende responder a la siguiente pregunta general: ¿Cómo es el proceso de acompañamiento pedagógico de docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima?

1.1. Objetivos de la investigación

1.1.1. General:

- Comprender el proceso de acompañamiento pedagógico de docentes del área de Comunicación de secundaria de una institución privada de Lima.

1.1.2. Específicos:

- Describir la fase creación conjunta de la relación inicial entre los actores del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima.

- Describir la fase diagnóstico del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima.
- Describir la fase planificación del plan de acción del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima.
- Describir la fase desarrollo del plan de acción del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima.
- Describir la fase evaluación del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima.

1.2. Justificación de la investigación

La presente investigación contribuye con el recojo de experiencias sobre el proceso de acompañamiento pedagógico, lo que permite identificar las acciones que realizan los acompañantes en el trabajo con los docentes, así como las limitaciones principales que se presentan en este proceso. De allí que favorezca en brindarles orientaciones metodológicas, adecuándolas a su contexto, a todo docente que realice acompañamiento pedagógico.

A nivel teórico se justifica, puesto que se recoge y sistematiza concepciones teóricas acerca del proceso de acompañamiento pedagógico, desde la perspectiva

de los implicados, lo cual servirá como insumo para los investigadores que consideren trabajar en esta área.

A nivel metodológico, se justifica porque contribuirá con la creación de instrumentos como la entrevista semiestructurada, la guía de observación para recoger información sobre el trabajo que se realiza en el proceso de acompañamiento pedagógico.

Por otro lado, esta investigación es importante, ya que contribuirá en el plano educativo, desde un enfoque de la investigación cualitativa. Si bien existen investigaciones en el campo del acompañamiento pedagógico, estas no se abordan desde el área de Comunicación.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

En esta sección se presentan los antecedentes internacionales y nacionales.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Cantillo y Calabria (2018) realizaron una investigación sobre el acompañamiento pedagógico como estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de primaria con el objetivo de comprender el acompañamiento pedagógico como estrategia para transformar la práctica docente a una práctica reflexiva. En esta investigación de tipo cualitativo y método de investigación acción se aplicó una ficha de observación, un cuestionario y grupo de discusión a cinco docentes. Concluyeron que el acompañamiento pedagógico es una estrategia que funciona como un proceso sistemático que inicia con la observación de la práctica pedagógica y que, a través de la reflexión, permite mejorar la práctica docente.

La investigación que realizaron Garay y Sánchez-Moreno (2017) resulta relevante para este estudio, ya que aborda sobre los procesos de asesoramiento externo a centros educativos chilenos, desde la perspectiva de sus protagonistas (directivos, docentes y asesores). Se establecieron dos objetivos: (i) identificar cómo –los implicados- valoraban el proceso de asesoramiento; (ii) indagar cómo se involucran en el proceso. En este estudio, de naturaleza exploratoria y de metodología mixta, se aplicaron cuestionarios y entrevistas en 17 escuelas básicas que recibieron asesoría en el periodo de 2008 – 2012 en las áreas de Lenguaje y Matemática. La selección de los 36 directores y 54 docentes se estableció por muestreo no probabilístico intencional; y la de los 7 asesores, por muestreo por accesibilidad.

Entre sus principales resultados están la valoración positiva sobre el proceso de asesoramiento por los participantes (el equipo directivo, los docentes y los asesores), la necesidad de establecer un diagnóstico que responda a las necesidades de las escuelas y de los estudiantes, el establecimiento de un plan de asesoramiento coherente a sus necesidades y que las estrategias de formación sean flexibles y contextualizadas.

Porras (2016) realizó la investigación sobre el acompañamiento pedagógico como estrategia para la transformación de la enseñanza de las matemáticas con docentes de primaria. En esta investigación de tipo cualitativa, de nivel descriptivo y diseño de estudio de casos se aplicó una guía de observación a tres docentes de educación primaria para recoger información sobre el

acompañamiento recibido. Como principales resultados se precisa que se encontró resistencia de los docentes a ser acompañados en el aula, se logró desarrollar una secuencia didáctica que articulara los objetivos institucionales con las situaciones reales -a partir de las jornadas pedagógicas-, se pudo consolidar una comunidad de aprendizaje y reconocer a nivel institucional las ventajas del acompañamiento pedagógico.

La investigación de Prieto (2015) sobre las visitas de acompañamiento pedagógico como propuesta de formación continua de docentes se planteó con el objetivo de identificar si las visitas de acompañamiento pedagógico promueven prácticas reflexivas que generan cambios en las prácticas de dos docentes de dos instituciones educativas. En esta investigación, de enfoque interpretativo y método de investigación acción, se aplicó tres entrevistas semiestructuradas y dos a profundidad a dos docentes; además, se usó el diario de campo para recoger información de las clases. Entre sus conclusiones más importantes se precisa que las reflexiones de los docentes fueron poco profundas, estas estuvieron enfocadas en las planeaciones y ejecución de las actividades, pero no en el impacto de sus prácticas ni en las teorías que las guían.

Mairena (2015) realizó una investigación sobre el acompañamiento pedagógico y desempeño de los docentes noveles de la Facultad de Educación e Idiomas. En esta investigación cualitativa, de nivel descriptivo, se aplicó una entrevista estructurada y grupo focal a cuatro docentes, dos directores y seis coordinadores. Dentro de sus principales resultados precisó que no existe un plan de

acompañamiento pedagógico; no se cuenta con instrumentos para recoger data sobre los desempeños pedagógicos de los docentes, ni mecanismos de seguimiento del trabajo que ellos realizan en el aula. Los docentes no han recibido retroalimentación de sus prácticas, manifiestan que las actividades realizadas son reuniones, cursos y revisión de materiales elaborados para una determinada asignatura.

En 2009, Álvarez y Messina realizaron una investigación cualitativa, de nivel descriptivo, en la que se realizó una sistematización del acompañamiento pedagógico de las escuelas de la Fundación Belén Educa de Chile. Se realizó una entrevista a tres acompañantes pedagógicos y se aplicó una encuesta a 26 coordinadores. Entre las conclusiones destacan la importancia del proceso de acompañamiento para el fortalecimiento del desempeño de los docentes; así como, la importancia de identificar sus debilidades que son fortalecidas a través de las capacitaciones para mejorar la práctica pedagógica. Además, se señala la importancia de tener un marco de evaluación docente suficientemente claro para desarrollar las competencias de los docentes.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Rodríguez, Leyva y Hopkins (2016) realizaron una investigación acerca del Efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú. Se definió dos grupos: un grupo de tratamiento, que consideraba a las instituciones educativas (IIEE) cuyos docentes recibieron acompañamiento pedagógico (AP) entre los años 2011 y 2013; un

grupo de control, que incluía a las IIEE cuyos docentes no recibieron AP entre los años 2011 y 2013. En ambos casos solo participaron escuelas multigrado, ubicadas en zonas rurales y cuyos estudiantes tenían como lengua materna el castellano, predominantemente.

En la investigación se utilizó la técnica de evaluación de impacto mixta: diferencia en diferencias (DD)- para controlar las variables no observables que se consideran constantes a lo largo del tiempo- y DD con *propensity score matching* (PSM) –para identificar escuelas de tratamiento y control similares. Sus resultados muestran que los aprendizajes de los estudiantes cuyos docentes reciben acompañamiento son mayores que la de aquellos cuyos docentes no lo reciben. Concluyen que la calidad docente incide sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Mancilla (2015) realizó una investigación de tipo cuantitativo, nivel descriptivo y diseño correlacional sobre el acompañamiento pedagógico y su relación con el desempeño de los docentes. En ella aplicó una encuesta a 70 docentes del nivel inicial de 12 escuelas de la UGEL 05. Como uno de los resultados principales encontró que existe una baja correlación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente.

2.2. Bases teóricas de la investigación

2.2.1. Acompañamiento pedagógico

En el siguiente apartado se desarrolla los fundamentos teóricos referidos al acompañamiento pedagógico.

2.2.1.1. Teorías que sustentan el acompañamiento pedagógico

En la siguiente sección se presenta la teoría que sustenta el acompañamiento pedagógico.

a) Teoría crítica - reflexiva

El acompañamiento pedagógico debe ser comprendido desde la teoría crítica reflexiva que se refleja en el pensamiento de autores como Paulo Freire quien postula que la reflexión crítica sobre la práctica genera cambios en ella. Así, “la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce la práctica” (Freire, 1979, p. 69). Lo que vale decir que los cambios significativos en las acciones de los docentes están supeditados a reflexiones contantes de sus prácticas.

Freire (1979) también precisó que para alcanzar la liberación –autonomía en el pensamiento- se necesita asumir un rol activo que permita alcanzar la reflexión crítica a partir de un compromiso individual y trabajo colectivo.

Schön (1992) señala que el profesional no solo debe alcanzar una formación técnica, sino debe desarrollar la reflexión de la acción práctica que le permita responder a situaciones nuevas y complejas. De ese modo se puede señalar que alcanzar la profesionalización docente no solo requiere de una formación académica que se desarrolla dentro de los centros de formación especializados; sino, es necesario que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica en el día a día. A partir de ello podrá comprender la situación de su entorno, identificar el

problema y tomar decisiones que respondan de manera satisfactoria a las necesidades identificadas.

A través de la reflexión constante, el docente desarrolla capacidades necesarias para reorientar su trabajo de manera crítica, reflexiva e innovadora. Siguiendo el planteamiento de Schön (1992), mientras más se desarrolle procesos de reflexión en la acción práctica del docente, podrá alcanzar la competencia para responder a problemas nuevos y desarrollar nuevos saberes técnicos que le permitan asumir nuevos retos.

En ese sentido es importante que en la formación del docente se considere la reflexión sobre su práctica pedagógica. Asegurar el desarrollo del pensamiento reflexivo es promover en él la capacidad de responder de manera crítica a su propia práctica, a situaciones que acontecen en la escuela y al entorno social. En este marco, Giroux (2008) menciona que las escuelas deben servir como espacios de reflexión y debe concebirse al docente como intelectual transformador cuya consciencia le permite mediar en los estudiantes, haciéndolos conscientes sobre las necesidades de su sociedad y comprometiéndolos a actuar sobre ella.

La labor de formar estudiantes críticos debe ser compartida entre los docentes de la institución. Freire (1979) mencionaba que alcanzar la liberación –entiéndase como pensamiento crítico de su situación- no es una labor de un solo individuo, sino implica el trabajo colectivo mediado a través del diálogo. Ello, permitirá crear verdaderos espacios de relaciones democráticas para reflexionar sobre el

sentido de la educación, profundizando el análisis en la escuela como sistema, criticándola y buscando soluciones que permitan mejorarla.

Si los diversos estudios señalan que es indispensable potenciar el pensamiento crítico y reflexivo de los docentes, ¿las instituciones de formación enfatizan en desarrollar esta competencia? ¿Qué tipo de formación se requiere?

Carmona (2008) da cuenta de la existencia de dos tipos de educación: la instrumental y la humanizadora. Menciona que es la educación humanizadora, y no la instrumental, la que promueve el desarrollo de la reflexión y criticidad. Lo que permite que los docentes asuman roles de mediadores activos capaces de reconstruir la realidad.

De ahí que la formación del docente no debe recaer en lo meramente instrumental -aquella en la que se promueve una formación técnica, experta y especializada-, si eso ocurre, según Carmona (2008), se está limitando la labor del docente hacia la aplicación de conocimientos puros y técnicos, convirtiéndolo en un ejecutor, más que en un profesional reflexivo de su práctica y de las situaciones nuevas que requieran aplicar la teoría en la acción para reconstruirla reflexivamente.

Si bien es importante que los docentes sean expertos en el área que desempeñan, ello no debe estar desligado de una formación integral en la que desarrollen no solo las capacidades intelectuales, sino también la capacidad para reflexionar sobre su quehacer en el aula y que esta trascienda hacia sus

estudiantes. Por eso, la formación que el docente reciba debe darse a través de un proceso continuo en el que la reflexión, la creatividad y el cuestionamiento sean ejes que promuevan cambios en su labor.

De ahí que sea importante que los docentes se formen dentro del marco de la teoría crítica-reflexiva en el que se busca que se desliguen de las prácticas tradicionales, para implementar otras que les permitan desarrollar el pensamiento crítico, reflexiones conscientes que garanticen la formación de ciudadanos críticos y reflexivos que construyan y reconstruyan su entorno social.

Ahora bien, ¿cómo se logra la reflexión? Si bien, como señala Carr (2002), todas las personas tienen la capacidad para reflexionar sobre ellas mismas y saber si han alcanzado o no sus expectativas o han desarrollado la capacidad de guiar sus procesos de reflexión, y “sobre la base de ese conocimiento racional, transformarse ellas mismas y su mundo social” (p. 145), hacerlo requiere de un proceso formativo que implica la colaboración con otros (Freire, 1979).

Por ello, promover acciones de colaboración entre los docentes para realizar un autoconocimiento y autorreflexión, de manera democrática y receptiva, sobre sus prácticas, los ayudará a emancipar sus pensamientos liberándolos de sus creencias y prácticas pedagógicas inadecuadas que impiden el desarrollo de su autonomía profesional.

Desde una perspectiva crítica, Carr y Kemmis (1988) señalan que la educación exige que los docentes sean investigadores críticos. Para tal fin se requiere que las

escuelas sean laboratorios en los que se desarrolle el espíritu de investigar y reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica, sobre la comprensión que tienen de sí mismos y de la realidad, así como de las diversas situaciones sociales.

En esa misma línea Stenhouse (1991) considera que los docentes, a través de la investigación en la acción, podrán alcanzar la liberación y autonomía en sus prácticas para tomar acciones que conlleven a mejorarlas y, por ende, mejorar la comunidad educativa. En ese sentido el papel del docente como investigador es importante, ya que a través de la investigación podrá reflexionar sobre las situaciones que se presentan en la escuela y proponer nuevas acciones que le permitan innovar.

Para que los docentes realicen investigaciones, es necesario garantizar –además de los espacios de reunión- la capacidad de reflexión crítica en quienes lideran los espacios formativos. Si esta condición no se cumple, se podría caer en generar reuniones en los que los docentes continúen compartiendo prácticas repetitivas y poco reflexivas.

De ahí que sea importante que la investigación docente se realice dentro de un trabajo de cooperación, en el que, como señalan Carr y Kemmis (1988), se orienten las prácticas a través de procesos de: (i) planificación; (ii) acción; (iii) observación y (iv) reflexión. Tomando como base la propuesta de estos autores, se podría complementar el proceso autorreflexivo de la siguiente manera:

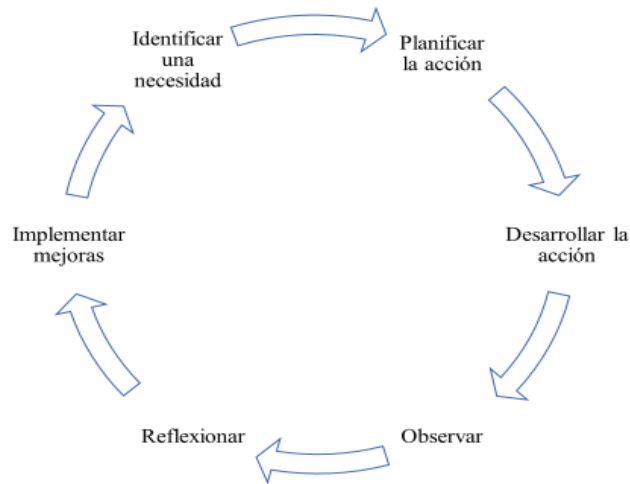


Figura 1: Proceso autorreflexivo

Fuente: Adaptado de la propuesta de espiral autorreflexivo de Carr y Kemmis (1988)

En esta adaptación se precisa que el docente, profesional clave para mejorar la calidad educativa, debe asumir el papel de investigador, a partir del cual podrá transformar las prácticas educativas (Latorre, 2007). En ese sentido, el proceso autorreflexivo inicia con la identificación de una necesidad, problema o situación que resolver y sobre la cual trabajar. Considerando ello, se debe realizar la planificación de la acción que se va a desarrollar, se pone en práctica la acción, se observa el desarrollo de esa acción, se reflexiona sobre los resultados y; finalmente, se implementan mejoras. Así, el ciclo se repite.

Esta práctica constante de reflexión en la acción y capacidad de investigación es la que permite que el docente vaya construyendo nuevos conocimientos técnicos (Schön, 1992) que favorezcan su práctica pedagógica.

Para lograr que los estudiantes sean críticos, se requiere profesionalizar la labor del docente (Bar, 1999). A través de la reflexión crítica de su desempeño, podrá mejorar su práctica y formar estudiantes críticos que respondan a las necesidades de la sociedad impactando en ella de manera positiva. Por ello, surge la estrategia del acompañamiento pedagógico: para mejorar la práctica docente a partir de la reflexión mediada por un diálogo igualitario y reflexivo (Auber, Flecha, García, Flecha, R. y Racionero, 2008) en el que se discuten ideas para la construcción de nuevas prácticas acordes con la realidad y necesidad de los estudiantes.

b) Teoría de la modificabilidad cognitiva

En el punto anterior se ha precisado que la reflexión constante del docente sobre su práctica pedagógica es un aspecto importante para que pueda tomar consciencia de aquellos aspectos pedagógicos y técnicos que ha desarrollado y aquellos otros que necesita mejorar.

Ahora bien, lograr que los docentes reflexionen sobre su práctica pedagógica y asuman un papel crítico sobre ella requiere de la mediación e interacción con otros. Estas interacciones -como se precisa en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1979)- promueven el desarrollo de sus potencialidades, evidenciados en la mejora de sus prácticas. Así, los conocimientos teóricos y pedagógicos que posee el docente -y lo que es capaz de hacer por sí mismo con ellos- se modifica cuando recibe el apoyo y colaboración de otra persona más especializada.

De ahí que la función del mediador y la potencialidad del ser humano para aprender -como lo señala Reuven Feuerstein (De Zubiría, 2002)-, permiten que las estructuras cognitivas de los docentes se modifiquen, por tanto, se generen aprendizajes que promuevan sus procesos de reflexión sobre su práctica pedagógica.

Por ello, es importante contar con un mediador experto, cuyas capacidades reflexivas estén más desarrolladas, que sea capaz de promover la reflexión y toma de consciencia en los docentes, para que –a partir de las interacciones entre ellos- mejoren personal y profesionalmente.

c) Teoría del aprendizaje dialógico

Freire (1978) afirma que establecer un diálogo es alcanzar un trato horizontal e igualitario en el que se brinda las condiciones para expresar las ideas y pensamientos que se tiene. Tomando en cuenta ello, dialogar de manera abierta es crear las condiciones para reflexionar sobre las implicancias de la práctica asumiendo una mirada crítica.

Las reflexiones sobre las prácticas permiten replanteamientos que impactan en la propia acción, en primer lugar; y cuando la reflexión es más profunda, el impacto trasciende a lo social (MacLaren y Kincheloe, 2008). La trascendencia social será posible a través de la conciencia y reflexión que los docentes generen en los estudiantes, de ese modo se podrá aspirar a los cambios sociales.

Flecha (1997), alineado con las ideas de Freire, considera que el aprendizaje

dialógico es aquel que permite establecer una comunicación horizontal en el que quienes participan se miran como iguales, dejando de lado la condición académica y anulando las distinciones de poder que podrían surgir, por ejemplo, por tener algún cargo o responsabilidad. Entonces, lo que debe primar son los argumentos, las ideas que se exponen sobre algún aspecto que moviliza el diálogo (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004).

Este aprendizaje se sustenta en siete principios, los mismos que son propuestos por Flecha (1997) y que se presentan a continuación:

Tabla 1

Principios del aprendizaje dialógico

Principio	¿Qué lo define?
Diálogo igualitario	Todas las personas, independientemente de sus creencias o formación, tienen las mismas oportunidades para intervenir en el proceso de reflexión y toma de decisiones.
Inteligencia cultural	Asume que todas las personas tienen diferentes tipos de inteligencias y habilidades, de acuerdo a sus conocimientos y experiencias.
Transformación	A través del dialógico se promueve el cambio en las personas y en su entorno.
Dimensión instrumental	Se refiere a que todos tengan una formación de calidad, al margen de las condiciones sociales.
Creación de sentido	Hace referencia a que el aprendizaje debe ser significativo, esto es, vincular a teoría con la práctica desde el contexto social. Además, debe romper con los esquemas sociales tradicionales.
Solidaridad	Se concibe que la ayuda mutua permite que se generen mejores aprendizajes en las personas.
Igualdad de diferencias	Todas las personas tienen los mismos derechos de vivir de forma diferente.

Nota: Adaptado de Flecha (1997)

Estos principios enfatizan la idea de que todas las personas – independientemente de su formación, creencias o condición- poseen las capacidades para reflexionar y transformarse a ellos mismos e impactar en la sociedad a través del diálogo.

El mediador, cuya labor es fortalecer las capacidades de los docentes, debe promover un diálogo igualitario en el que los aportes que se realicen sean valorados por los docentes para la construcción de nuevos conocimientos y reflexiones sobre sus prácticas pedagógicas y el entorno social.

En los dos últimos puntos se ha señalado la importancia de la figura del mediador para acompañar el trabajo del docente. En esta investigación, el papel de mediador -como experto y guía- lo asume el acompañante pedagógico dentro del acompañamiento pedagógico.

2.2.1.2. Concepción de acompañamiento pedagógico

Referirse al acompañamiento pedagógico es tomar en cuenta los conceptos iniciales que han evolucionado en la práctica y en la forma de concebirlo.

Autores como Sánchez (1997) y Nieto (1996) han señalado que en sus inicios el asesoramiento era concebido como un proceso a través del cual el asesor asumía la responsabilidad de desarrollar cambios y mejoras en la escuela y responder a sus necesidades, dado su conocimiento y experticia, mas no se consideraba ni involucraba a la comunidad educativa, dejando pasar la

oportunidad de enriquecer las propuestas de cambio desde la mirada y conocimiento de los mismos actores.

Con los cambios sociales y las nuevas necesidades que las escuelas requerían para garantizar la calidad educativa, el asesoramiento incorpora procesos de colaboración e interacción que se establecen entre el asesor y el docente asesorado (Murillo, 2004; Sánchez, 2008), en estos se enfatiza “la reflexión crítica sobre la práctica del profesor [asesorado] como premisa de la mejora de la calidad profesional” (Sánchez, 2003, p.45).

Nótese que este nuevo concepto de asesoramiento implica el involucramiento, el compromiso y la responsabilidad compartidos por quienes participan en este proceso (Nieto, 1996). Todo ello, dentro del marco de un trato confidencial y horizontal que se desarrolla en las escuelas. Asimismo, se incorporan ideas relacionadas con la búsqueda y mejora de la calidad de la escuela a partir del apoyo y guía de una asesor quien –además de poseer la especialización en una determinada área- posee cualidades personales que le permiten trabajar en colaboración con otros agentes de la escuela propiciando -en conjunto- la reflexión constante sobre la labor realizada (Sánchez, 1997).

En ese contexto, el asesor es considerado como un agente de cambio en el que su intervención e involucramiento con los docentes -con quienes comparte experiencias, reflexiones y construcción de conocimientos- contribuyen a los cambios de la escuela (Solé, 1997). Es así que, este concepto de asesoramiento implica, además, la acción que realiza un asesor para promover el desarrollo

personal y profesional de los docentes a través de la orientación, guía y procesos de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas con el fin de que alcancen la autonomía en su profesión (Nieto, 2001).

Este concepto de asesoramiento, en el que el asesor es considerado como guía y quien acompaña al docente, se corresponde con el concepto de acompañamiento pedagógico que se aborda en esta investigación. Así, se presentan los siguientes conceptos:

Martínez y González (2010) afirman que el acompañamiento pedagógico es un proceso de fortalecimiento de la práctica docente que se realiza al interior de las comunidades educativas para alcanzar “la profesionalización en, para y desde la vida” de los docentes (p.532), dentro del marco de una educación integradora y humanizante.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Educación (2007), el acompañamiento pedagógico:

Es el acto de ofrecer asesoría continua, es decir, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica. (p.13)

Según el Ministerio de Educación (Minedu, 2019), en relación con el acompañamiento pedagógico:

Es un conjunto de estrategias de formación docente en servicio, organizadas y situadas en la institución educativa o red. Promueve en los docentes, de manera individual y colectiva, la mejora de su práctica pedagógica en concordancia con los dominios y competencias del MBDD. Dicha mejora se realiza con base en el ejercicio de la reflexión crítica y autónoma de su práctica de enseñanza, responsabilizándose de la formación integral y el logro de los aprendizajes. (p.3)

Siguiendo con lo dispuesto por el Minedu (2019), el docente acompañado es el “docente en ejercicio de una I.E. o Programa Educativo, de los niveles/ciclos y modalidades de Educación Básica. Es el responsable de la gestión pedagógica y del desarrollo de sus competencias y participa activamente de las acciones formativas del mismo” (p.3). En este punto habría que señalar que el docente acompañado es el que recibe la asesoría, apoyo, guía de un acompañante pedagógico con el fin de que este mejore su desempeño en el aula.

Por otro lado, el acompañante pedagógico es el profesional que brinda asesoría a uno o varios docentes a partir de la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica con el fin de que dicho docente mejore su desempeño pedagógico en el aula, fortalezca su participación en la escuela y asegure los aprendizajes de los estudiantes.

En este marco, la labor que realiza el acompañante pedagógico no tiene la finalidad de controlar, inspeccionar o mostrar una valoración punitiva sobre la

actividad pedagógica del docente, sino apoyarlo de manera personalizada en un contexto real (Montero, 2011).

De lo presentado, se destacan como ideas relevantes que el acompañamiento pedagógico es un proceso continuo, sistemático e intencional que busca promover el desarrollo profesional del docente -mediante la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica y la orientación continua- para el logro del aprendizaje de los estudiantes y el aseguramiento de la calidad educativa.

Habiendo precisado qué es el acompañamiento pedagógico y quienes intervienen en él, en el siguiente apartado se abordará la práctica del acompañamiento pedagógico en América Latina y en Perú.

2.2.1.3. Acompañamiento pedagógico en América Latina y Perú

Desde los años sesenta en diversos países se inicia un proceso de búsqueda de cambio y de innovaciones en el plano educativo con el propósito de mejorar la calidad de la educación, por ende, los aprendizajes de los estudiantes (Fullan, 2002; Zorrilla, 2002). Europa y Estados Unidos inician este proceso, sobre todo, este último crea alianzas financieras para apoyar a países de América Latina como Argentina, Chile, Colombia y Bolivia en la reformulación de los cambios curriculares.

En la mayoría de las sociedades, invertir en educación ha sido una prioridad. Así, en el Perú las reformas –que se iniciaron alrededor de los años 20- continuaron realizándose con apoyo de los gobiernos norteamericanos y europeos;

por tanto, muchas de ellas estaban influenciadas por las reformas dadas en dichos países, salvo la de 1972 que fue cambiada en 1982 (Gajardo, 1999).

En los años 90 el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, retomaron el diagnóstico elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO sobre la situación de la educación en América Latina – incluyendo la de Perú. Entre sus principales hallazgos se encontraron una gestión inadecuada de las escuelas, carencia de materiales y bajo nivel de desempeño docente. Por ello, las reformas que se establecieron estaban orientadas a la creación de políticas para la descentralización educativa, la autonomía escolar, currículo nacional, sistema de evaluación y aquellas orientadas a la capacitación docente –a través de diversos programas de formación en servicio, en el caso de Perú- con el fin de profesionalizar la práctica pedagógica (Montero, 2011). Es en ese contexto que se da mayor énfasis a la escuela como agente de cambio (Suasnábar, 2017).

Profesionalizar la práctica docente implica desarrollar la capacidad crítica y reflexiva de los docentes a partir del análisis y la reflexión de la acción práctica (Schön, 1998), y la toma de decisiones que les permitan dirigirse de manera autónoma y con capacidad para resolver problemas propios de su labor.

Con el fin de profesionalizar esta práctica es que surgen diversos programas de desarrollo de las capacidades pedagógicas y didácticas de los docentes. Uno de estos es el acompañamiento pedagógico que se desarrolló en países europeos y en América Latina, específicamente en países como Chile, Argentina, Ecuador y

Perú. Lo que se rescata de estas experiencias es el trabajo desarrollado en la práctica y las fuentes teóricas que las sustentan, lo que han permitido mejorar las experiencias (Vezub y Alliaud, 2012).

Ávalos (1999) menciona que Chile inicia con el programa microcentros rurales en 1992 con el objetivo de atender a las escuelas básicas rurales y brindar asistencia a docentes multigrado. Con este programa los docentes recibían acompañamiento técnico por parte de los supervisores del Ministerio de Educación y se promovía reuniones –mensuales- entre docentes para reflexionar sobre su práctica y elaborar propuestas para mejorarla. Las evaluaciones favorables sobre el impacto de este programa motivaron a que se desarrolle el programa Red de Maestros, cuyo liderazgo era ejercido por docentes capacitados para apoyar a sus pares a través de la reflexión.

En 2010, Ecuador implementó el programa de mentoría con el objetivo de mejorar la calidad y aprendizajes de los estudiantes a través del acompañamiento pedagógico dirigido a los docentes de las escuelas cuyos resultados indicaban un rendimiento bajo en las pruebas nacionales. La diferencia de este programa con el de Chile es que los mentores eran docentes que desempeñaban labores en el aula, las mismas que eran compartidas con sus pares. (Särkijärvi - Martinez, 2015).

En 2005, de acuerdo con Alen (2009), Argentina desplegó acciones para apoyar a los docentes que se incorporaban a la labor pedagógica a través del programa Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) -impulsado por el Ministerio de Educación junto con instituciones de educación superior. Para tal

fin, se establecieron alianzas estratégicas con Francia, quien ya tenía informes y sistematizaciones de experiencias en el acompañamiento a docentes noveles.

Como evidencia la literatura, para llevar a cabo los programas de acompañamiento pedagógico se ha requerido de un largo periodo de pruebas piloto, de cambios en políticas educativas, de revisar otras experiencias y generar alianzas que permitan construirlo tomando en cuenta las realidades y necesidades de cada país. La importancia de estas experiencias es que sirven como base para analizarlas, reflexionar sobre ellas y tomar decisiones considerando la realidad y necesidad del país.

¿Cómo se desarrolló el acompañamiento pedagógico en Perú? Montero (2011) señala que el acompañamiento en Perú se inicia con tres experiencias: el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), el Proyecto de Educación de Áreas Rurales (PEAR) y el Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA).

El PLANCAD surge como un sistema de formación para mejorar el desempeño de los docentes. Se realizó en el periodo de 1995-2001. El programa consistía en desarrollar dos talleres –en febrero y agosto- para los docentes y dos visitas -entre abril y noviembre- para quienes habían participado en ellos. Las visitas consistían en observar las clases de los docentes y brindarles asesoría. Debido a que estas se dieron de manera muy espaciada, sin un plan de diagnóstico inicial, ni evaluación del proceso, se encontró limitaciones para medir su alcance, lo que limitó además la intervención de organismos que pudiesen utilizar información y articularla a nuevas acciones.

El PEAR surge como una acción para desarrollar la calidad de las escuelas en el ámbito rural. Este programa se desarrolló entre 2005-2007. Una de sus líneas de acción era el acompañamiento pedagógico a los docentes que atendían las escuelas multigrado en primaria. Dado que la concepción de acompañamiento estaba vinculada con el de monitoreo docente, sumado a la poca preparación de los acompañantes para esta labor, la percepción de los docentes frente al programa era la de fiscalización y falta de claridad y precisión en las recomendaciones que recibían. Sin embargo, las diversas acciones de intervención que se incorporaron en el programa como los talleres, microtalleres, las visitas a aula, asesoría, trabajo con grupos de aprendizaje, entre otros permitieron que en el balance general la opinión fuera mayoritariamente favorable hacia el proyecto (Montero, 2011).

Tras el informe final del PEAR, se creó el PELA en 2008. El acompañamiento pedagógico era parte importante de este programa, el cual se estableció en tres procesos (Majerowicz, 2015):

- el inicio, desde 2008-2011, en el que se realizaban tres actividades: visitas al aula -a un promedio de 10 docentes-, microtalleres -dirigidos a grupos pequeños- y talleres dirigidos a grupos más grandes (local y regional);
- revisión y rediseño en el 2012; y la
- implementación del rediseño, a partir de 2013. En esta tercera etapa se implementaron acciones específicas para potenciar este proceso: (a) formar a los acompañantes, (b) se amplió el alcance del acompañamiento a

docentes del nivel inicial y los primeros grados de primaria y (c) se priorizó el acompañamiento a escuelas multigrado del área rural.

Majerowicz (2015) y Rodríguez, et al. (2016) mencionan que hay resultados positivos de la implementación de esta estrategia, los cuales se evidencian en los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de lectura y escritura. Ahora bien, sobre los resultados Majerowicz (2015) presenta dos hipótesis que es conveniente evaluar: (i) los aprendizajes de los estudiantes mejoraron a partir de la mejora del desempeño pedagógico de los docentes y (ii) hubo pocas inasistencias de los docentes y un esfuerzo adicional durante las visitas como efecto del monitoreo.

En cualquiera de las hipótesis es indudable el impacto del acompañante pedagógico en la labor que se realiza en la escuela. La reflexión en este punto es que si la mejora de los aprendizajes responde a la hipótesis dos –los docentes y la escuela se sienten monitoreados-, habría que buscar mecanismos para orientar la práctica pedagógica de modo que la acción se realice por convicción y conciencia de que lo que se hace es lo correcto, más que por el monitoreo en sí mismo.

Se observa que se han elaborado diversos proyectos y planes que –con nombres distintos- realizan acompañamiento pedagógico. Estos deberían concretarse en políticas que permitan su institucionalización y una continuidad en el tiempo, más aún si los diversos estudios dan cuenta de los resultados positivos de esta práctica.

Hasta este punto se ha señalado cómo se dio inicio al acompañamiento pedagógico en diversos países de América Latina, asimismo, se ha abordado una breve historia sobre el desarrollo del acompañamiento pedagógico en Perú. En los siguientes apartados se precisarán aspectos relevantes sobre el acompañamiento pedagógico para seguir profundizando en esta categoría de estudio.

2.2.1.4. Modelos de asesoramiento en el acompañamiento pedagógico

Es importante precisar que dentro del acompañamiento pedagógico se conciben modelos que marcan las pautas de las asesorías que se desarrollan durante este proceso y que, de acuerdo con Nieto (2001), permiten caracterizar las relaciones que surgen en este proceso.

La forma de asesoría se dará de acuerdo con las experiencias que las partes involucradas, acompañante pedagógico y docente acompañado, tienen sobre el tema, el conocimiento de la dificultad y el dominio en torno a la necesidad que se ha identificado. Nieto (2001) señala que se presentan tres modelos: (a) intervención, (b) facilitación y (c) colaboración. Este último modelo es el que se tomará en cuenta para fines de esta investigación.

En el modelo de *intervención*, la figura del acompañante pedagógico se presenta como el técnico-especialista que sabe cuáles son las dificultades y necesidades del docente acompañado y pone en práctica acciones para abordarlas, pero desde su propia interpretación de la situación, marco conceptual y experiencia. Es el acompañante quien brinda las soluciones a las necesidades

identificadas en la práctica pedagógica del docente y lo hace dependiente de su capacidad resolutoria y experiencia en el tema.

En este modelo es claro que el desarrollo de la capacidad reflexiva del docente queda relegada por la acción del acompañante quien direcciona y propone acciones para que el docente las ponga en práctica. Así, la acción de poder que ejerce el acompañante (Domingo, 2003) se evidencia de dos formas: (a) a través de la persuasión, para que el docente acompañado asuma las decisiones y recomendaciones dadas por él y (b) por el ejercicio de autoridad, en caso de que el docente muestre rechazo o discrepancias hacia las disposiciones dadas.

En cualquiera de las formas, el acompañamiento viene dado desde fuera y no involucra el sentir, las ideas y conocimientos del docente, es decir, se presenta como servicio técnico (Vezub y Alliaud, 2012) en el que se evalúa, se diagnostica y se proponen soluciones y “en una u otra medida el control de las decisiones radica en quien asesora” (Nieto, 2001, p.155). Como esta es una decisión que se da de manera unilateral y vertical –al margen de la precisión y pertinencia de la intervención-, habría que preguntarse, ¿en qué medida esta acción promueve un compromiso real y verdadero del docente acompañado para la modificación de su práctica pedagógica?

Cuando se realizan acciones considerando las ideas y opiniones de las partes involucradas, se crean oportunidades para la reflexión de la práctica. Es a través de esta que el docente podrá comprender su acción pedagógica para cambiar su forma de enseñanza (Bolívar, 1997) hacia la mejora de la calidad educativa.

En el modelo de *facilitación* la orientación se focaliza en el plano personal del docente acompañado. Por ello, el acompañante pedagógico debe conocer al docente en sus distintas dimensiones para ayudarlo a identificar las dificultades que tiene sobre algún aspecto pedagógico –o incluso personal- y la manera en que las puede resolver.

En este modelo, el docente tiene la libertad para tomar acciones propias. Es capaz de pensar y reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones a fin de responder a las dificultades que se presentan con autonomía y responsabilidad (Stenhouse, 1991; Carr y Kemmis, 1988). En ese sentido, la labor del acompañante pedagógico es la de orientar y apoyar al docente en este proceso, que debe ser flexible y ajustarse a sus necesidades.

Es por esta última razón que el acompañante pedagógico debe “construir una relación positiva, cultivando de manera especial los aspectos personales y emocionales de la misma” (Nieto, 2001, p. 160), ya que para crecer profesionalmente es necesario cubrir los espacios de desarrollo personal.

El modelo de *colaboración*, que se asume para fines de esta investigación, considera que las dificultades que se presentan en la práctica pedagógica del docente se resuelven con la coparticipación del acompañante pedagógico. Ambos –docente y acompañante- toman decisiones responsables sobre acciones de mejora de la práctica pedagógica del docente, las mismas que se alcanzan en un espacio de diálogo reflexivo y crítico.

En este tipo de modelo de acompañamiento se crea una cultura de aprendizaje continuo y mutuo entre el docente y el acompañante en el que la participación es democrática, horizontal y los aportes de cada uno son valorados y asumidos como oportunidades para el crecimiento profesional y personal a partir de la “mutua formación y retroalimentación” (Vezub y Alliaud, 2012, p. 43).

Cabe precisar que colaborar implica realizar actividades en conjunto para aprender, superar las dificultades, crear conocimientos y mejorar la práctica pedagógica de las partes involucradas. Asimismo, es desarrollar un liderazgo en el que las responsabilidades de los resultados que se alcancen -en la dinámica de la enseñanza aprendizaje- son compartidas. Por ello, es necesario que se establezca una comunicación fluida, horizontal, en el que se exterioricen las expectativas y los roles que cada parte asumirá durante el acompañamiento.

Hemos observado que en cada uno de estos modelos se refleja la concepción de formación docente y se precisan cómo es la intervención o acompañamiento para desarrollar las prácticas de los docentes. En unos la dinámica que se maneja en el modelo de formación favorece el desarrollo de las capacidades reflexivas de los docentes; otros en cambio, son prescripciones sobre qué y cómo poner en práctica acciones de mejora. Teniendo en cuenta ello, habría que preguntarse, ¿cuál es el propósito del acompañamiento pedagógico?, ¿es hacer dependiente al docente o permitirle la toma de decisiones sobre su práctica pedagógica?

A partir de esta pregunta, se puede señalar que el modelo de colaboración aporta al propósito de todo acompañamiento pedagógico que es hacer competente

a los docentes, creando autonomía en ellos, para que tomen decisiones pertinentes a partir de las reflexiones constantes sobre sus prácticas (Carr y Kemiss, 1988). Alcanzar la autonomía es lograr que el docente sea un profesional reflexivo y crítico capaz de transformar el contexto que lo rodea e impactar positivamente en ella.

2.2.1.5. Proceso de acompañamiento pedagógico

El proceso de acompañamiento pedagógico implica el desarrollo de acciones sistémicas que atraviesan diversas fases y presentan tareas particulares que se desarrollan gradualmente involucrando labores del acompañante pedagógico y del docente acompañado.

Marcelo (1996) presenta el proceso en tres fases: (a) La construcción de la relación inicial, (b) Desarrollo del proceso y (c) Evaluación del proceso. Las mismas que se precisan brevemente a continuación:

- La construcción de la relación inicial, en esta fase se precisan las tareas, se construyen las relaciones, se comunican las expectativas y las responsabilidades de cada participante.
- Desarrollo del proceso, se pone en funcionamiento cada una de las acciones que se han establecido como metas y se realiza un seguimiento de las mismas.
- Evaluación del proceso, los asesores junto con el equipo de docentes analizan el impacto y los resultados del acompañamiento.

Bolívar (1997), quien tiene una mirada de acompañamiento centrado en la escuela, presenta este proceso en seis fases, las que deben ser flexibles, ya que la escuela, según el autor, encargada de promover este proceso debe adecuarla a partir de las necesidades que ha identificado. Así presenta las siguientes fases:

1. Creación conjunta de condiciones previas para iniciar un proceso, en esta etapa el asesor pedagógico es quien construye la relación inicial y el establecimiento de un clima que permita el trabajo con los docentes. Se definen de metas y se comparten las expectativas.
2. Autorrevisión crítica de la situación de la escuela: Identificación y análisis de necesidades, esta es la etapa de exploración, revisión y análisis de la situación de la escuela con el fin de priorizar aspecto en los que se van a trabajar. Lo importante de esta priorización es que se involucra a las personas que van a participar del proceso
3. Búsqueda de alternativas, recursos y formación: Elaboración de planes para la acción, se inicia el proceso de planificación progresiva de la formación del docente, a partir de un trabajo conjunto en el que las decisiones sobre las acciones a realizar son establecidas en consenso con las personas implicadas: acompañante, docente, directivos.
4. Desarrollo o puesta en práctica de los planes, se ponen en práctica las acciones que se han establecido en la fase anterior. Se considera además una revisión de las acciones realizadas dentro de un marco de trabajo colaborativo. El análisis y la reflexión guían esta fase para la toma de acciones continuas que permitan la mejora en el acompañamiento.

5. Evaluación del proceso de trabajo en su conjunto, se evalúan todas las acciones realizadas en las fases anteriores, a partir de los resultados se toman decisiones que definen: (a) la continuación de las acciones, (b) los cambios en las estrategias empleadas y (c) los planteamientos de nuevas metas.

La evaluación –por el impacto que tiene en la toma de decisiones- se debe realizar de manera continua y en todo el proceso, aunque la fase se presenta casi al final del mismo.

6. Institucionalización de la formación. Terminación de la relación de asesoramiento. En esta fase se ven los resultados del trabajo realizado en todo el proceso. Como señala Bolívar (1997), el logro del acompañamiento es que las personas implicadas consoliden buenas prácticas y desarrollen autonomía en la toma de decisiones propias de sus labores.

Lago y Onrubia (2008) presentan cuatro fases de proceso de asesoramiento, las que se precisan a continuación:

1. Análisis y negociación de la demanda y definición conjunta de los objetivos y proceso de asesoramiento, en esta fase se delimitan los roles de los participantes, se identifican los problemas a trabajar, se establecen los contenidos a trabajar a partir de la identificación de las necesidades.

2. Registro y análisis de las prácticas de los profesores y formulación de propuestas de mejora, en esta fase se analizan las prácticas de los docentes, se evalúan documentos y experiencias sobre asesoramiento.
3. Diseño de las mejoras de las prácticas de los profesores, se delimitan las propuestas establecidas en la fase anterior, se seleccionan los materiales e instrumentos para mejorar la propuesta, se establecen acuerdos sobre el proceso de evaluación de las acciones.
4. Colaboración en el desarrollo, seguimiento y evaluación de los cambios en las prácticas de los profesores, se hace seguimiento y evaluación de las implementaciones de las acciones que recaen en las prácticas de los docentes.

Domingo (2005) considera seis fases en el proceso de asesoramiento, que se presentan a continuación:

1. Creación conjunta de una relación inicial, en esta fase se precisa el contacto inicial que guiará la relación entre el acompañante pedagógico y el docente acompañado, la misma que se va construyendo de manera conjunta. En esta etapa se establecen las acciones que se tomarán en cuenta durante el proceso de acompañamiento, se establecen los roles, las formas de comunicación y las expectativas.
2. Autorrevisión de la práctica, esta fase trata de la revisión conjunta, de la comunidad educativa, sobre la práctica que se ha establecido en la institución. En esta se hace un análisis de la acción pedagógica,

identificando los aspectos donde se deben trabajar. Se realiza un diagnóstico que implica reestructurar lo que se ha venido avanzando para garantizar una mejor práctica y crecimiento profesional de los docentes. El debate y la apertura para compartir ideas y cuestionamientos se torna importante para garantizar un análisis minucioso de la situación.

3. Identificación y priorización de necesidades, en esta fase se establecen metas alcanzables formuladas a partir del análisis y reflexión de la situación. Estas deben partir del consenso y de la priorización de los aspectos analizados en fase anterior, los mismos que han sido relevantes y han surgido de las necesidades de los docentes.
4. Planificación de la acción, en esta etapa se desarrollan diversas acciones que dan respuesta a las necesidades que se han priorizado en la fase anterior. Estas deben ser concertadas junto con los docentes a partir del diálogo y reflexiones sobre las diversas experiencias profesionales, considerando la viabilidad de lo propuesto.
5. Desarrollo del plan: llevar al aula los acuerdos, esta fase implica la concreción de las acciones propuestas durante la planificación, considerando el análisis y reflexión de la práctica pedagógica para continuar con lo planificado, enriquecerlo o cambiarlo. Las actividades que se realizan involucran el trabajo de reflexión individual y colaborativo.
6. Seguimiento y evaluación del proceso de puesta en práctica, en esta última fase la evaluación se realiza a través de un proceso de reflexión colectiva

sobre los logros y lo que aún queda afianzar en el aula y en la escuela. Aunque esta sea la última fase, la evaluación es un proceso que debería hacerse a lo largo de todas las fases.

Los procesos de acompañamiento revisados presentan puntos de encuentro que refuerzan la importancia de considerar cada una de las fases para profesionalizar la labor docente a través de la mejora de su práctica pedagógica. Estas fases presentan una mirada cíclica del acompañamiento pedagógico que toma las bases del modelo de proceso (Area y Yanes, 1990) en el que la reflexión individual, las acciones de colaboración e involucramiento de quienes participan son aspectos clave para un impacto positivo en los resultados.

Area y Yanes (1990) precisan que el proceso de asesoramiento se desarrolla en cuatro fases: (a) identificación y necesidad de análisis de problemas, (b) planificación para la acción, (c) desarrollo o puesta en práctica y (d) evaluación. A diferencia de los autores antes mencionados, Area y Yanes no toman en cuenta la creación/establecimiento de un vínculo inicial como parte del proceso de asesoramiento *per se*, sino lo consideran como un paso previo a él. Sin embargo, en esta investigación sí se considerará como parte del proceso de acompañamiento, ya que en esta fase se inicia un primer contacto que marcará la dirección de la relación entre el acompañante y el docente.

Tomando en cuenta los procesos descritos con anterioridad, las siguientes fases -que parten de la propuesta de Domingo (2005)- se tomarán en cuenta para el análisis del proceso de acompañamiento pedagógico: Fase 1: Creación conjunta

de una relación inicial; Fase 2: Diagnóstico; Fase 3: Planificación del plan de acción; Fase 4: Desarrollo del plan de acción; y Fase 5: Evaluación.

1. Fase 1: Creación conjunta de la relación inicial

En esta fase se inicia el primer contacto entre el acompañante pedagógico y el docente acompañado, se establece el primer vínculo de la relación (Area y Yanes, 1990; Marcelo, 1996; Bolívar, 1997; Domingo, 2005), el mismo que se irá construyendo sobre la base de la confianza, escucha activa, trato horizontal, reconocimiento y aceptación para desarrollar un trabajo conjunto.

Es importante considerar que de acuerdo a cómo se haya construido la relación entre el acompañante pedagógico y el docente acompañado se asegurará el éxito o no del proceso de acompañamiento. Siguiendo la línea de Area y Yanes (1990), es necesario asegurar el involucramiento y compromiso de los docentes con el acompañamiento que reciben, esto es, que lo consideren necesario e importante para su crecimiento profesional; y, que acepten al acompañante como una persona que los ayudará en el proceso de cambio; para ello, es necesario que el acompañante busque estrategias que le permitan vincularse adecuadamente con el docente.

En esta fase se presentan tres acciones que el acompañante debe asegurar en el trabajo con el docente: (a) Diálogo para la creación de un vínculo inicial, (b) Intercambio de expectativas y (c) Alcance de acuerdos y compromisos.

Construir la relación inicial entre el acompañante pedagógico y el docente es un proceso que implica el diálogo inicial para que se conozcan y se vinculen, a partir de una presentación, intercambiando ideas, escuchándose, compartiendo información que les permita acoger al otro. Area y Yanes (1990) señalan que en esta etapa los docentes deben saber quiénes son los acompañantes, por qué y para qué van a trabajar con ellos y en qué los beneficiará hacerlo. De igual modo, los acompañantes deben conocer a los docentes que asesorarán: ¿quiénes son?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cuáles son sus dificultades individuales y colectivas?, ¿cuáles son sus proyecciones en la educación?, etc.

Conocer más aspectos del docente es acercarse a la persona y, a través de ella, al profesional; además, implica saber quiénes son los docentes más predispuestos y quiénes, los más resistentes. Información que será de utilidad para diseñar una estrategia que los involucre en el proceso de acompañamiento.

El intercambio de expectativas se refiere a que el docente y el acompañante comunican sus necesidades para el trabajo en conjunto: cómo quisieran que se realice el proceso de acompañamiento, qué esperan de este. Por otro lado, especifican qué rol asumirá cada uno. Establecen, además, el nivel de responsabilidad y alcance de las tareas que asume cada uno a partir de sus intereses y posibilidades (Domingo, 2005).

Compartir las expectativas delimita la responsabilidad que cada uno –docente y acompañante- asume en el acompañamiento pedagógico. Así, el acompañante clarifica en qué consiste el acompañamiento, qué características presenta y cuál es

su objetivo y, de ese modo, puede sincerar cuál es el límite de sus acciones, qué es lo que puede ofrecerle al docente y de qué manera (Murillo, 2004). Aclarar estos aspectos es aportar a la construcción de una relación basada en la honestidad, apertura y confianza que hagan posible aportar desde los roles asignados en favor del crecimiento profesional del docente y del acompañante.

La tercera acción de esta fase es lograr que el acompañante y docente lleguen a acuerdos y compromisos. Esto implica una aceptación y negociación (Area y Yanes, 1990) sobre lo que están dispuestos o no a realizar en el trabajo individual y colaborativo durante el proceso de acompañamiento. Para alcanzar este objetivo el acompañante debe haber creado una relación de confianza, cercanía y preocupación honesta por el docente.

En esta fase el acompañante pedagógico tiene la oportunidad y responsabilidad de establecer vínculos afectivos con los docentes para que se realice un trabajo en el que ambos – docentes y acompañante- se miren como iguales, sientan la confianza de compartir inquietudes, dudas y reflexiones sobre la práctica pedagógica. Así, desarrollen un pensamiento más reflexivo y crítico sobre la acción docente.

2. Fase 2: Diagnóstico

En esta fase se realiza una revisión y valoración de la realidad de la escuela y de los docentes (Bolívar, 1997). Conocer esta realidad le permite al acompañante pedagógico saber cuáles son los logros, las necesidades y las dificultades que se

presentan en la institución educativa para analizar cómo influyen en la práctica pedagógica de los docentes. Por otro lado, el acompañante debe considerar -en la elaboración del diagnóstico- la información recabada en la fase anterior -creación conjunta de una relación inicial.

Es necesario precisar que para establecer el diagnóstico el acompañante pedagógico debe asegurar dos aspectos (Domingo, 2005):

- La autorrevisión de la práctica pedagógica individual y colectiva
- La identificación y priorización de las necesidades

El primer aspecto implica que los docentes revisen sus prácticas pedagógicas y reflexionen sobre ellas identificando sus logros, oportunidades de mejora y se priorice lo que se trabajará en el proceso de acompañamiento. Esta revisión debe hacerse a través del diálogo reflexivo y debate pedagógico que oriente a determinar qué se debe mantener en la práctica y qué se debe cambiar o mejorar (Domingo, 2005).

Ahora bien, la revisión de esta práctica se debe enfocar en el plano individual y colectivo. Individual en tanto que los docentes son quienes ponen en práctica sus desempeños pedagógicos en el aula y responden, bajo sus propias concepciones y formación, a las necesidades y demandas de sus estudiantes; y, colectivo, porque los docentes no trabajan solos en la institución, sino forman parte de una estructura organizacional que requiere del trabajo colaborativo para la mejora de la calidad educativa.

El segundo aspecto, la revisión y análisis de la práctica individual, se debe realizar a partir de la visita al aula, ya que es el ámbito en el que el docente pone en evidencia los principios pedagógicos que sustentan su labor, el enfoque o paradigma que orienta su trabajo. El Minedu (2014) considera que las visitas en el aula tienen como propósitos diagnosticar y hacer seguimiento personalizado de la práctica pedagógica del docente. A través del análisis de la acción práctica del docente se podrá alcanzar procesos de reflexión (Perrenoud, 2004; Schön, 1998) con el fin de transformarla.

La revisión de la práctica colectiva es importante ya que a través de ella se puede recoger una visión compartida de los docentes sobre los aspectos que influyen en la labor que realizan. Así, se pueden compartir y confrontar ideas e inquietudes y precisar en “dónde se está y hacia dónde se querría ir” (Domingo, 2005, p.14).

Una vez que se han revisado y analizado las prácticas individuales y colectivas, y reflexionado sobre ellas, se debe determinar sobre qué aspectos se van a trabajar, qué necesidades –de todas las identificadas- se van a priorizar. Esta priorización no debe ser impuesta por el acompañante sobre lo que él cree que los docentes necesitan mejorar o fortalecer, sino debe partir de los docentes, de sus necesidades y expectativas, así el trabajo será significativo (Bolívar, 1997) y el involucramiento del docente será más efectivo.

Luego de identificar las necesidades y de priorizar lo que se va a trabajar, se plantean los objetivos que guiarán el trabajo en el acompañamiento pedagógico, este aspecto es el que inicia la siguiente fase.

3. Fase 3: Planificación del plan de acción

Una vez que se tenga claridad sobre los aspectos de mejora del desempeño del docente -de acuerdo con lo que es más significativo para él-, se plantean los objetivos para el desarrollo del plan. Estos se deben establecer en consenso con el docente a partir de la reflexión sobre su práctica. Es necesario que cuando se formulen los objetivos estos cumplan con los siguientes criterios: que sean medibles; que sean retadoras, pero alcanzables y realizables en un determinado tiempo, y sobre todo, que responda a las necesidades más relevantes de los docentes; de tal manera que sea un reto que involucre y motive la acción del docente.

Bolívar (1997) señala que la planificación responde a los objetivos establecidos de manera conjunta entre el docente y el acompañante pedagógico. En ella se deben considerar los recursos y acciones de formación que respondan a las necesidades identificadas. Las acciones deben acoger las experiencias anteriores y la reflexión de las mismas. Como señala Marcelo (1996) más que un conjunto de ideas burocráticas, deben ser el resultado de una toma de decisiones pensadas, argumentadas y fundamentadas en el que se involucre la teoría y la práctica (Domingo, 2005).

Es necesario enfatizar que en la planificación de la acción se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- Involucrar al docente en la toma de decisiones de las acciones a implementarse, hacerlo partícipe y responsable de la mejora de su práctica pedagógica y no un receptor y ejecutor de recomendaciones dadas por un especialista.
- Cada una de las acciones en la planificación deben ser formuladas de manera conjunta con el docente y deben considerar la realidad institucional y las responsabilidades de quienes participan en el proceso de acompañamiento: docente y acompañante pedagógico.
- Plantear todas las acciones que orienten el acompañamiento pedagógico: las estrategias que se van a emplear, las visitas que se van a realizar, las actividades de formación (Vezub, 2011), los talleres de actualización docente, entre otros; considerando que deben ser flexibles frente a las necesidades que surjan en el proceso.

Establecer acciones para el trabajo junto con los docentes debe ser una acción guiada por la reflexión constante y una toma de decisiones que permita reinventarse y rediseñarse de acuerdo con los resultados y la evaluación del logro o no de los objetivos iniciales.

4. Fase 4: Desarrollo del plan de acción

En esta fase se desarrollan las acciones formativas planteadas en la fase anterior, las mismas que deben combinar trabajos individuales y colaborativos. Como señala Domingo (2005) en esta fase se realiza “una relación dialéctica entre la acción individual y la cultural” (p.20). En la primera se refleja la reflexión de la acción pedagógica en el aula; en la segunda, el análisis y debate grupal. Ambas deben ser complementarias para la acción formativa y reflexiva de los docentes.

Para alcanzar la reflexión y mejora de la práctica pedagógica el acompañante pedagógico debe conocer e implementar diversas estrategias que se han definido en el plan de acción, las que serán desarrolladas de acuerdo con las necesidades identificadas en los docentes.

La práctica del acompañamiento pedagógico como estrategia de formación, debe cumplir el objetivo de desarrollar las capacidades de los docentes a través de la mejora de sus prácticas. Por tal motivo, Marcelo (2002) propone cuatro modalidades de formación:

- Aprender de otros, implica la formación a través de un curso dirigido por el acompañante –a quien se considera experto en el manejo de los contenidos. Se concibe al aprendizaje como un proceso individual.
- Aprender con otros, hace referencia al aprendizaje que surge a partir de la interacción y colaboración en el trabajo en equipo para alcanzar las metas de aprendizaje compartidas.

- Aprender solo: autoformación, en esta modalidad se define la capacidad que tiene toda persona para dirigir por sí misma sus procesos de aprendizaje y formación.
- Aprendizaje informal, se refiere a una actividad no planificada, pero de la cual se puede aprender. Esta modalidad no se tomará en cuenta para esta investigación.

Las primeras tres modalidades presentadas por Marcelo son las que se corresponden con las estrategias de acompañamiento que considera Maureira (2008) y que las define como (a) el acompañamiento en la sala de clases, (b) los talleres colectivos y (c) el diálogo profesional. Los mismos que se desarrollan a continuación:

- Acompañamiento en la sala de clases**, se da cuando el acompañante pedagógico ingresa a un aula para observar la práctica pedagógica del docente. Este puede ser participativo (el acompañante pedagógico interviene en la clase) y no participativo (el acompañante pedagógico solo observa la clase).

El Minedu (2014) señala que se presentan tres modalidades de visita en el aula: (a) visita diagnóstica, (b) visita de asesoría personalizada y (d) visita de salida. Cada una comprende tres momentos: (i) antes de la observación, en el que se coordina con el docente la visita y se comunica su propósito; (ii) durante la observación, en el que se ingresa a aula y se registran las acciones desarrolladas por el docente y la respuesta de los estudiantes; y (iii) después de la observación,

en el que se realiza el análisis del registro de las evidencias de la clase y la retroalimentación a partir de estas.

En la estrategia de acompañamiento en la sala de clases o visita en el aula, de acuerdo con el Minedu (2019), el acompañante pedagógico puede potenciar su intervención a partir de seguir la siguiente ruta:

- Planificación conjunta de una sesión, que consiste en revisar de manera conjunta una sesión de clase previa a su desarrollo.

Analizar el plan de clase orientando la reflexión del docente, haciéndolo consciente de las acciones y decisiones que asumirá para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes, es ayudarlo a reflexionar sobre el impacto de las decisiones que toma para la preparación de las clases y cómo estas favorecen o no el aprendizaje de los estudiantes.

- Observar la clase del docente, consiste en que el acompañante pedagógico ingrese al aula, observe la práctica pedagógica del docente y realice un registro minucioso de las acciones que aquel realiza - considerando algún instrumento de evaluación- para reflexionar sobre su práctica. Durante la observación es importante cuidar el espacio del docente y evitar ser invasivo para no interferir con el desarrollo y la naturalidad de un ambiente de clase.
- Retroalimentar el desempeño del docente a partir de la información recogida durante la observación de la clase. Para ello, es necesario

establecer un diálogo reflexivo e igualitario (Flecha, 1997) entre el docente y el acompañante pedagógico en el que se promueva la reflexión sobre la práctica pedagógica del docente a través de preguntas y repreguntas. En este diálogo, el acompañante pedagógico debe crear un ambiente adecuado para que el docente pueda expresar con libertad sus ideas y reflexiones que le permitan tomar acciones para mejorar su desempeño en el aula.

Autores como Schön (1998) y Perrenoud (2004) consideran que la reflexión se desarrolla a partir del análisis del profesorado sobre su propia práctica pedagógica. Así el acompañante pedagógico, a través del diálogo reflexivo, promueve que el docente desarrolle procesos reflexivos que implican la toma de conciencia de sus fortalezas y oportunidades de mejora, para proponer acciones que lo ayuden a mejorar sus capacidades y, con ello, su práctica pedagógica.

De acuerdo con el rol que se asume el acompañante en el acompañamiento a la sala de clases este puede ser (a) participativo y (b) no participativo. La ruta presentada en el punto anterior corresponde al no participativo, ya que en este el acompañante pedagógico está presente en la clase solo como un observador.

En el acompañamiento de tipo participativo, el acompañante interviene en la clase empleando la estrategia del modelado o codictado. En el primer caso el acompañante realiza la clase, mientras que el docente observa algún aspecto relacionado con algún área de mejora—previamente definido— que le permita

reflexionar y mejorar su práctica; en el segundo, el acompañante realiza una parte de la clase; y, el docente, otra.

Tomando en cuenta la participación del acompañante pedagógico en la sala de clase, la ruta para llevar a cabo esta estrategia es la siguiente:

- Planificación conjunta de una sesión de clase entre el docente y el acompañante pedagógico que, enfocados en algún aspecto de mejora del docente, realizan previo al modelado.
 - Modelado/codictado, es la puesta en práctica de las acciones que se han considerado en la planificación. En el modelado solo el acompañante pedagógico realiza la clase; mientras que en el codictado participan ambos (docente y acompañante).
 - Retroalimentación, es la reflexión conjunta sobre los aspectos llevados a cabo en el modelado/codictado. Esta está relacionada directamente con los objetivos definidos previamente, las mismas que responden a las oportunidades de mejora del docente.
- b) **Talleres colectivos** que se realizan para desarrollar temas relacionados con el manejo curricular, estrategias didácticas, u otros aspectos que el acompañante pedagógico ha identificado como necesidad en los docentes.
- c) **Diálogo profesional**, este se desarrolla de forma individual o colectiva. En él se promueve la reflexión del docente a partir del diálogo crítico en el que deconstruyen la sesión para analizar la práctica realizada.

En el Minedu (2019) se consideran otras estrategias como: los grupos de interaprendizaje (GIA), cuyo propósito es que los docentes analicen y reflexionen sobre sus experiencias pedagógicas de manera colegiada con el fin de mejorarlas. Estas reuniones se realizan con docentes de la misma institución o con docentes de otras instituciones.

En el desarrollo del plan de acción el acompañante pedagógico junto con el docente deberán decidir qué estrategias implementarán, evaluar cuáles funcionan y qué otras estrategias podrían emplear. Para ello, es necesario que se haga un seguimiento y evaluación de la efectividad de las acciones que se han implementado en esta fase.

5. Fase 5: Evaluación

En esta fase se realiza el seguimiento al proceso de acompañamiento pedagógico, se analizan los avances para tomar decisiones que permitan mejorar la propuesta. No debe considerarse como una etapa final, ni debe realizarse al término del proceso de acompañamiento (Bolívar, 1997), sino debe ser una práctica que le permita al docente reflexionar sobre las acciones que ha realizado en relación con su desempeño: ¿qué le ha permitido mejorar?, ¿qué es lo que aún le cuesta realizar?, ¿en qué necesita enfocarse?

La evaluación no debe entenderse como una práctica sancionadora, sino como un proceso formativo y, como tal, una oportunidad para aprender, para

cuestionarse y reflexionar sobre el trabajo realizado a lo largo del acompañamiento pedagógico.

El análisis que se realice de la evaluación del proceso de acompañamiento debe considerar las funciones que competen al acompañante pedagógico y al docente acompañado y valorar de manera crítica el avance en el desempeño del docente, el trabajo en conjunto que han realizado y los cambios que han experimentado o no en sus prácticas pedagógicas.

En este proceso la labor del acompañante pedagógico es importante ya que es él quien debe asegurar la reflexión del docente -o docentes a quienes acompaña- y prepararlo para que la evaluación del proceso de acompañamiento sea un “dinámico proceso autosostenible” (Domingo, 2005, p. 21), lo que significa que el docente evalúe el acompañamiento y autoevalúe su desempeño independientemente de la presencia del acompañante pedagógico.

Los resultados de la evaluación, deben permitir tomar acciones que favorezcan la labor que se realiza en el proceso de acompañamiento y, a manera de lecciones aprendidas, quienes participan en él deben asumir acciones que les permitan seguir el plan de acción o reestructurarlo para alcanzar los objetivos propuestos.

2.2.1.6. Ámbitos de intervención del acompañante pedagógico

Como se ha visto en el punto anterior, en el proceso de acompañamiento el acompañante pedagógico tiene una participación importante en cada una de las fases para empoderar al docente que acompaña. En ese sentido cumple algunos roles que exigen de él capacidades que le permitan desempeñarse en cuatro ámbitos de intervención (Vezub y Alliaud, 2012):

1. Interpersonal, en este ámbito quien acompaña promueve un clima de respeto y valoración mutua, establece un vínculo afectivo y empático. Manifiesta sus expectativas y construye acciones para el plan de acción en el trabajo a desarrollar con el docente.
2. Pedagógico – didáctico, en este ámbito el acompañante guía al docente a través de la reflexión para que desarrolle sus capacidades en el manejo de estrategias, recursos, proponga acciones que le permitan asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. Algunas actividades que el acompañante realiza: planifica actividades, analiza producto de la clase y los trabajos de los estudiantes, brinda retroalimentación.

Cabe precisar que el rol que cumple el acompañante no es dar las respuestas frente a las de necesidades puntuales del docente, sino es guiarlo a través de diversas preguntas para que este reflexione sobre su práctica pedagógica, de modo que pueda proponer acciones para mejorarla. De ese modo se promueve docentes

autónomos, reflexivos y capaces de resolver situaciones propias del aula y de la escuela (Vezub y Alliaud, 2012).

3. Desarrollo profesional, el acompañante propone acciones que permitan al docente empoderarse de su aprendizaje. Para ello, establece espacios de trabajo con otros docentes. En estos se promueve el diálogo, las discusiones, la construcción de nuevos saberes. Algunas actividades que el acompañante realiza: organiza talleres y actividades de formación.
4. Vínculo con la comunidad, en este ámbito el acompañante promueve que los docentes desarrollen sus capacidades para que trasciendan las aulas y se acerquen a la comunidad para comprometerla en el trabajo con la escuela, a través de actividades alternativas al espacio escolar.

2.2.2. El área de Comunicación en la Educación Básica Regular

El área de Comunicación tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas (Minedu, 2017). Según Hymes (1972), la competencia comunicativa implica el manejo y empleo de la lengua y sus componentes (gramática, sintaxis, fonología, etc.) para desarrollar una comunicación efectiva en un contexto social.

Cuando alguien ha alcanzado la competencia comunicativa sabe “el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma” (Hymes, 1972, p.22). Lo que significa poner a práctica los recursos aprendidos en la experiencia social. Nótese que el autor hace referencia a la

función social del lenguaje y su desarrollo en situaciones concretas y cercanas a las personas.

En ese sentido el papel del docente es importante pues el trabajo que desarrolla en el área de Comunicación permite que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas, esto es, que se expresen de manera coherente y apropiada en diversas situaciones comunicativas, que desarrollen la capacidad para comprender e interpretar -además de los textos- la realidad en la que viven, que adquieran la capacidad para reflexionar de manera crítica frente a los hechos sociales para generar cambios en su entorno y que se comuniquen de manera efectiva en sus interacciones sociales.

Es necesario precisar que esta área se enmarca en el enfoque comunicativo. Este presenta como principales postulados los siguientes aspectos (Zebadúa y García, 2012): (a) se promueve interacciones comunicativas, sociales y culturales, con propósitos variados y adecuando el lenguaje a estos; (b) la enseñanza se debe contextualizar a la realidad y necesidad de los estudiantes, considerando los contextos socioculturales en el que se desenvuelven y (c) se debe trabajar con textos reales, completos y diversos, y en situaciones reales.

Dentro del Currículo Nacional de la educación básica de Perú (MINEDU, 2016), se señala que en el área de Comunicación se pretende que los estudiantes alcancen las competencias comunicativas, a partir del trabajo en tres competencias importantes: la lectura, la escritura y la comunicación oral. Las mismas que se abordarán a continuación.

2.2.2.1. Competencia en la Lectura

La lectura es un proceso complejo que, lejos de ser una simple decodificación, implica la construcción de significados (Pinzás, 2001; Solé, 1998; Moreno, 2003) que el lector va creando a partir de procesos de razonamiento y de la interacción con el texto y la activación de sus conocimientos previos. Esto supone concebir al lector como un ser activo, capaz de reaccionar frente a la información que se precisa en el texto.

De acuerdo con Pinzás (2001) hay cuatro características que definen a la lectura como: construcción, interacción, estratégico y metacognitivo. Los mismos que se desarrollan a continuación:

- a) Como construcción, porque el lector va dándole significado, interpretando de manera personal, la información del texto que va leyendo.
- b) Como interacción, porque permite la construcción de significados a partir de la interacción entre los saberes previos del lector y el texto, de ese modo se concibe al lector como un ser activo que opera sobre el texto y facilita el proceso de construcción. Por ello, es necesario considerar textos cercanos a sus contextos para movilizar sus saberes previos.
- c) Como proceso estratégico, porque requiere poner en práctica diversas acciones de acuerdo con los propósitos de lectura. Así, las estrategias del lector cambian cuando lee para ubicar información; para responder preguntas; para formular preguntas; para conocer la trama de la novela; solo para recrearse, etc. Para ello, el lector toma en cuenta el tipo de texto,

el lenguaje que utiliza el autor, la cercanía de la temática y si comprende o no aquello que lee.

- d) Como proceso metacognitivo, porque permite que el lector tenga control de los procesos de pensamiento que pone en práctica para comprender. En ese sentido, adecúa de manera consciente la forma en que lee cuando se enfrenta a diversos tipos de textos (argumentativos, expositivos, narrativos), a diversos formatos (continuos, discontinuos) y a diversos propósitos, como los mencionados anteriormente. Este proceso, por ser complejo, implica una orientación reflexiva para que el lector desarrolle las capacidades necesarias para realizar la metacognición.

Como se ha precisado, la lectura es un proceso complejo en el que los lectores tienen que construir significados a partir de la interacción entre el texto, sus saberes previos y el contexto. En ese sentido, los lectores –ya así los estudiantes en la escuela- tienen una participación activa. Por ello, el docente debe proponer acciones que faciliten la construcción de los significados: ayudándolos a reconocer o proponer sus metas para leer, formulando preguntas para alcanzar inferencias y reflexiones sobre el texto, vinculando el texto con situaciones reales y cercanas a sus contextos, desarrollando estrategias para que potencien sus habilidades cognitivas, generando -así- nuevos aprendizajes.

Tipos de lectura

Tomando en cuenta la naturaleza de la lectura y el rol que asume el lector es que se considera necesario abordar los siguientes tipos de lectura considerados para esta investigación:

a) Lectura silenciosa sostenida

Condemarín (1983) considera que la finalidad de la lectura silenciosa sostenida es promover, en los lectores, el hábito de leer desarrollando en ellos mejores actitudes e intereses hacia la lectura, para ello precisa que esa actividad debe ser “recreativa, voluntaria y holística, estructurada en un tiempo fijo y con materiales previamente autoseleccionados” (p.1).

Esta forma de efectuar la lectura representa un reto y una demanda para las escuelas, dado que implica otorgarle la responsabilidad del desarrollo de la lectura -entendida en su verdadera dimensión- a los lectores-estudiantes e ir disminuyendo, gradualmente, las lecturas oralizadas, mediadas por el docente. La complejidad radica en lograr que los estudiantes, en edad escolar, desarrollen una lectura autosostenida, generada por una motivación intrínseca que les permita construir los significados del texto.

Esta forma de lectura es importante porque, de acuerdo con Smith, permite captar de manera directa el significado de la expresión (como se cita en Condemarín, 1983), sin necesidad de oralizarla: entonarla, pronunciarla o vocalizarla y, por ende, se enfoca más en desarrollar una lectura comprensiva.

Para ello, es necesario que la práctica docente rompa con sus esquemas tradicionales de mediar la lectura a través de la oralidad y centrarse más en la participación activa de los estudiantes.

Para que los estudiantes desarrollen una lectura silenciosa sostenida el docente debe acoger sus intereses, promover que los estudiantes propongan los textos que desean leer, generar espacios confortables para que los estudiantes, no solo lean, sino también compartan entre ellos la valoración de sus textos. Además, el docente debe involucrarse y mostrarse como un modelo de buen lector que disfruta y siente placer por leer.

b) Lectura autorregulada

Zimmerman (como se citó en Woolfolk, 2006) concibe a la autorregulación como: “el proceso que usamos para activar y mantener nuestros pensamientos, conductas y emociones, para alcanzar nuestras metas” (p.478). En ese sentido este concepto se relaciona con la metacognición en la lectura que señala Pinzás (2008), quien la define como la “capacidad que tiene todo aprendiz para guiar su propio pensamiento mientras lee, corrigiendo errores de interpretación y comprendiendo de manera más fluida y eficiente” (p.41).

Teniendo estos marcos conceptuales, se puede precisar que desarrollar la lectura autorregulada o metacognitiva es asegurar los aprendizajes, pues el lector guía sus procesos de manera estratégica para asegurar la comprensión del texto: relee si no comprende, se da cuenta cuando ha perdido la ilación del texto y

vuelve al punto en el que lo perdió para retomar la lectura, conoce qué estrategias favorecen su comprensión y las aplica de manera consciente.

Para desarrollar la lectura autorregulada en los estudiantes, el docente deberá realizar diversas acciones como dar a conocer los objetivos de la lectura o motivar a que los estudiantes los establezcan; proponer a los estudiantes que elaboren las estrategias que seguirán para alcanzar los objetivos propuestos; motivarlos a que monitoreen su comprensión, a partir de lo cual analicen: ¿qué están logrando?, ¿qué dificultades han tenido?, ¿de qué manera han o van a superar las dificultades?, ¿qué les falta lograr?, ¿de qué manera lo van a hacer?

Momentos de la lectura

En el desarrollo de la lectura se atraviesan por tres momentos importantes: (a) antes de la lectura; (b) durante la lectura y (c) después de la lectura. De acuerdo con Solé (1998), cada uno de ellos tiene un propósito para la construcción de significados.

a) Antes de la lectura

En este primer momento de la lectura, Solé (1998) menciona que se debe considerar tres aspectos: (i) establecer el objetivo de la lectura; (ii) activar los conocimientos previos de los estudiantes y (iii) realizar predicciones.

Sobre el primer punto, es importante que se tome en cuenta cuáles son las motivaciones que orientan la lectura de un determinado texto; cuál es el propósito

de la lectura que el lector va a realizar, esto es, para qué se va a leer, pues de acuerdo con esto es que movilizará sus motivaciones y estrategias.

La activación de los conocimientos previos, le permitirá al lector generar ideas en torno al tema que se aborda en el texto, lo que le ayudará a conectarse y comprender mejor la nueva información.

De acuerdo con Solé (1998) la realización de las predicciones permite que el lector asuma un papel activo en la construcción de significados, a través de propuestas de ideas sobre lo que cree que ocurrirá en el texto o la información que supone encontrará ahí. A partir de las cuales establecerá un propósito para su lectura y validará el cumplimiento o no de la misma. Se pueden realizar predicciones a partir de los indicios del texto: títulos, imágenes de la portada, el índice del libro, etc.

Asegurar las acciones de este primer momento es permitir que los estudiantes propongan ideas en torno a la lectura que van a desarrollar y es darles insumos que les permitan acercarse al texto, a partir de activar sus saberes previos, y prepararlos para una lectura interactiva entre ellos y el texto. Es, además, concebirlos como sujetos activos capaces de asumir con responsabilidad la lectura.

Considerando ello, el docente debe (i) comunicar el propósito de la lectura, pueden formular preguntas como ¿para qué se va a leer?, ¿con qué objetivo se va a leer?; y (ii) acercar el texto a los estudiantes a partir de preguntas como ¿de qué

se tratará?, ¿qué hechos o situaciones ocurrirán?, ¿a qué hace referencia este título?, etc.

b) Durante la lectura

En este segundo momento, el lector se enfrenta con el texto, se desarrolla la lectura para construir significados. Para ello, el lector realiza diversas inferencias, se pregunta y repregunta en razón a la lectura regulando su comprensión y tomando medidas para asegurarla. Considera las ideas desarrolladas en el antes de la lectura para validarlas.

Si bien Solé (1998) plantea algunas estrategias para este momento y menciona que son sugerencias, se enfoca en una lectura con mayor mediación por parte del docente: la lectura compartida. De acuerdo con lo que señala, esta es una lectura dirigida por el docente. Es él quien va marcando la pauta entre la lectura, la formulación de preguntas y respuesta de los estudiantes.

Indudablemente esta puede ser una estrategia que ayude a la comprensión de los estudiantes, pero lo que podría ocurrir es que no todos los estudiantes lleguen a construir significados del texto. De ahí que es necesario dar autonomía a los estudiantes y considerar a la lectura como una actividad individual y silenciosa (Cassany, Luna y Sanz, 2003) en la que el docente puede realizar intervenciones periódicamente para verificar la comprensión del estudiante.

¿Y la función del docente? En este punto, su práctica debe promover que los estudiantes realicen una lectura silenciosa, acompañándolos y monitoreándolos,

observando qué es lo que subrayan, haciendo preguntas individuales, acompañando el proceso, para lo cual debe planificar su clase y conocer el desempeño lector de sus estudiantes. Así podrá asegurar la construcción de la lectura en ellos.

c) Después de la lectura

Solé (1998) señala que en este momento el lector da cuenta de la comprensión global del texto a través de diversas actividades: elaborar un resumen, sintetizar las ideas, organizar la información en algún esquema, dar respuesta a preguntas de comprensión, entre otras. Al proponer estas actividades el docente debe enfocarse en las individuales, primero; luego, en las colaborativas, con el fin de asegurar la construcción de significados de cada estudiante; para luego mediar a través de las actividades colaborativas.

En este momento de la lectura es conveniente que el docente promueva la metacognición sobre el proceso de comprensión que han seguido los estudiantes y las dificultades que han vivenciado, algunas preguntas que pueden orientar el proceso: ¿qué les ha resultado más complejo resolver?, ¿de qué manera han superado la dificultad?, ¿cómo han logrado construir las ideas del texto?, ¿qué estrategias han utilizado? ¿Ayudaron a la comprensión del texto las ideas trabajadas antes de la lectura?

Formular preguntas como estas es promover en los estudiantes, y en cualquier lector, la conciencia sobre las acciones que lo ayudan o no a mejorar la comprensión lectora.

Todo docente debe tener el conocimiento y manejo de estos momentos de trabajo de la lectura, porque al conocerlos propondrá actividades focalizadas en cada uno de ellos asegurando el propósito de cada momento, de ese modo se podrá desarrollar una lectura comprensiva en los estudiantes y el logro en esta competencia.

2.2.2.2. Competencia en la Escritura

La escritura, al igual que la lectura, es un proceso complejo que implica una serie de etapas para alcanzar una redacción adecuada. De acuerdo con el propósito de la enseñanza, este objeto de estudio puede ser abordado desde tres perspectivas (Caldera, 2003): (i) la escritura como producto; (ii) la escritura como proceso; (iii) la escritura condicionada por el contexto.

Considerar la escritura como producto es asumirla desde un enfoque tradicional, en el que se prioriza el producto analizando su estructura formal: ortografía, gramática, oraciones, etc., dejando en un segundo plano la forma como se organizan y construyen las ideas.

Asumirla como condicionada por el contexto es enmarcarla como un producto dado por un elemento externo, la escuela, por tanto es social y comunicativo y adquiere significado en el contexto en el que se desarrolla.

El enfoque que se considerará en esta investigación es el planteado por Flower y Hayes (1996) que conciben a la escritura como proceso cognitivo que despliega un conjunto de procesos mentales y subprocesos organizados jerárquicamente.

Así, la escritura se realiza a partir de la movilización de diversos procesos de pensamiento que se desarrollan cuando se escribe, en la que se presenta tres etapas: (a) planificación, (b) textualización y (c) revisión. Las que se detallan a continuación.

a) Planificación

En este proceso, el escritor debe hacer una representación interna de la información que empleará en su redacción, para lo cual realiza una serie de subprocesos mentales: (i) la generación de ideas, (ii) la organización de la información y (iii) planteamiento de objetivos.

El primer subproceso: la generación de ideas relacionadas con el tema, debe ser una tarea que le permita al escritor evocar de su memoria a largo plazo información para darle sentido a la estructura que establezca; el segundo, se refiere a la organización de las ideas, la importancia de este subproceso es que le permite al escritor ordenar las ideas y jerarquizarlas de acuerdo al nivel de relevancia, ayudándolo a determinar qué escribirá primero y qué después.

Por último, establecer los objetivos de lo que se va a escribir le permite al escritor orientar la redacción de su escrito. Si bien es recurrente que estos se

plantean al inicio, no se excluye que se puedan ir reconstruyendo a medida que se escribe, al identificar nuevos objetivos u otros más retadores.

Por ello, Flower y Hayes (1996) no se limitan a señalar que los procesos son lineales -siendo procesos que se desarrollan en la mente- estos pueden reestructurarse y reconstruirse mientras se realiza el proceso de escritura.

El docente puede asegurar esta primera etapa en los estudiantes a través de actividades que orienten cada uno de los subprocessos señalados anteriormente, puede considerar la formulación de preguntas como: ¿qué voy a escribir?, ¿para qué voy a escribir?, ¿qué conozco sobre el tema?, ¿de qué manera daré a conocer mis ideas?

b) Textualización

Esta etapa consiste en poner por escrito las ideas que se han vertido en la planificación. Escribir todas las ideas implica un esfuerzo mental y manejo de recursos discursivos y lingüísticos por parte de los escritores, ya que se tiene que desarrollar las ideas de manera coherente, haciendo uso de recursos cohesivos que permitan darle unidad de sentido y significado al texto tanto en el fondo como en la forma.

Para desarrollar una escritura adecuada en los estudiantes es necesario que el docente observe el nivel de experticia que maneja cada estudiante, con el fin de hacerlos más conscientes de los procesos que deben seguir para concretar la redacción.

c) Revisión

De acuerdo con Flower y Hayes (1996) este proceso implica dos subprocesos: la evaluación y la revisión. Lo que involucra una lectura minuciosa y consciente de lo que han escrito, considerando lo determinado en la planificación. Así, se debe analizar si el texto cumple con los objetivos establecidos en ella, si se ha considerado la jerarquía de las ideas, si cumple con ser un texto claro y coherente para decidir qué cambios hacer para enriquecer y/o mejorar la redacción del texto.

Autores como Cassany et al. (2003) señalan que en este proceso se debe leer de manera selectiva analizando el contenido y los aspectos formales del texto, con el fin de dar prioridad a los errores profundos (de contenido: coherencia y cohesión) y dejar para el final los errores más superficiales (de forma: ortografía, gramática).

En este aspecto el docente deberá observar cuáles de sus estudiantes se enfocan en realizar una revisión superficial de aquella que debe ser profunda para orientarlos en el proceso y proponer algún modelo que permita asegurar una buena calidad en la revisión y, por tanto, una reflexión sobre la importancia de este proceso para la escritura efectiva. Al tener en cuenta estos aspectos, el docente podrá asegurar el logro de la competencia en la escritura de sus estudiantes.

2.2.2.3. Competencia en la comunicación oral

Desarrollar la competencia oral en la escuela es una oportunidad para formar hablantes y oyentes que sepan escucharse y comunicarse de manera clara sus ideas, sentimientos, emociones en diversas situaciones comunicativas.

De acuerdo con Cassany et al. (2003) el papel que una persona asuma en el “proceso de comunicación; o sea, según actúe como emisor o receptor” (p.87) le permitirá desarrollar -entre otras- las habilidades para hablar y escuchar. En ese sentido, la competencia en la comunicación oral toma en cuenta dos aspectos que se deben lograr en la formación de los estudiantes: la comprensión oral y la expresión oral.

La comprensión oral

Al igual que en la lectura, en la oralidad se requiere desarrollar una serie de procesos cognitivos que le permitan, a quien escucha, construir significados. Entonces quiere decir que para alcanzar la comprensión oral es necesario desarrollar la escucha. Sobre este punto Cassany et al. (2003) refiere una serie de acciones que implica escuchar. Al igual como se plantean los objetivos en la lectura y en la escritura, también cuando escuchamos lo hacemos con un fin determinado: obtener información, recibir una respuesta, anticiparnos a lo que se va escuchar. “Esta capacidad de predecir lo que vamos a oír nos prepara para la

comprensión” (p.100). No se trata de escuchar cualquier información, sino aquella que sea del interés y que responda a un objetivo establecido.

Para señalar que se está desarrollando una escucha activa y comprensiva, no se trata de estar en silencio, sino por el contrario es necesario manifestarlo a partir de una interacción con el interlocutor. Así, las respuestas a la escucha -que se brinda a manera de feedback- se pueden evidenciar con asentir con la cabeza, a través de la mirada, los gestos, decir: “ahhh...”, estas pueden ser verbales o no verbales.

En suma, escuchar implica comprender el mensaje, para lo cual se debe poner en marcha procesos cognitivos que permitan construir el significado e interpretación de lo pronunciado en la oralidad (Cassany et al., 2003).

¿Cuál es la función del docente para promover la comprensión oral en sus estudiantes? La labor del docente debe enfocarse desde la planificación de su clase, debe explicitar qué se espera que demuestren sus estudiantes durante la escucha para alcanzar la comprensión, por ejemplo, los estudiantes pueden: tomar notas, asentir con la cabeza, formular preguntas, demostrar conexión a partir de la comunicación no verbal (gestos, mirada, etc.); es decir, deben asumir un rol activo y una actitud de respeto hacia el interlocutor.

Por otro lado, el docente, debe proponer actividades diseñadas para la implementación de acciones que ayuden a los estudiantes a desarrollar la comprensión oral a partir de situaciones auténticas en la comunicación: un debate sobre un tema controversial, un monólogo, una exposición sobre los efectos del

calentamiento global, etc. De no planificar y diseñar de manera pertinente, las intervenciones de los estudiantes se darán de manera desordenada y poco efectiva.

La expresión oral

La sociedad actual exige en las personas una comunicación efectiva, esto es, personas capaces de expresarse de manera clara y coherente. Para desarrollar la expresión oral, en la escuela, es importante que se planteen diferentes situaciones comunicativas que promuevan la motivación para que los estudiantes se comuniquen de manera funcional. Así, el docente en sus planeaciones de clase, puede proponer actividades de debates, parlamentos, pronunciamientos, exposiciones, discusiones, entrevistas, etc.

Para que los estudiantes pongan en práctica estas actividades los docentes deben proponer acciones de preparación antes de la realización de una determinada actividad de expresión oral, tomando en cuenta sus desempeños comunicativos. Sobre esto, Bygate (1987) menciona que hay herramientas para construir el discurso oral: *conocimientos*, que son las informaciones que tenemos productos de nuestras experiencias y *habilidades*, que son las estrategias que utilizamos cuando creamos un discurso.

Para este autor los conocimientos y habilidades se combinan para establecer un modelo de construcción de la comunicación:

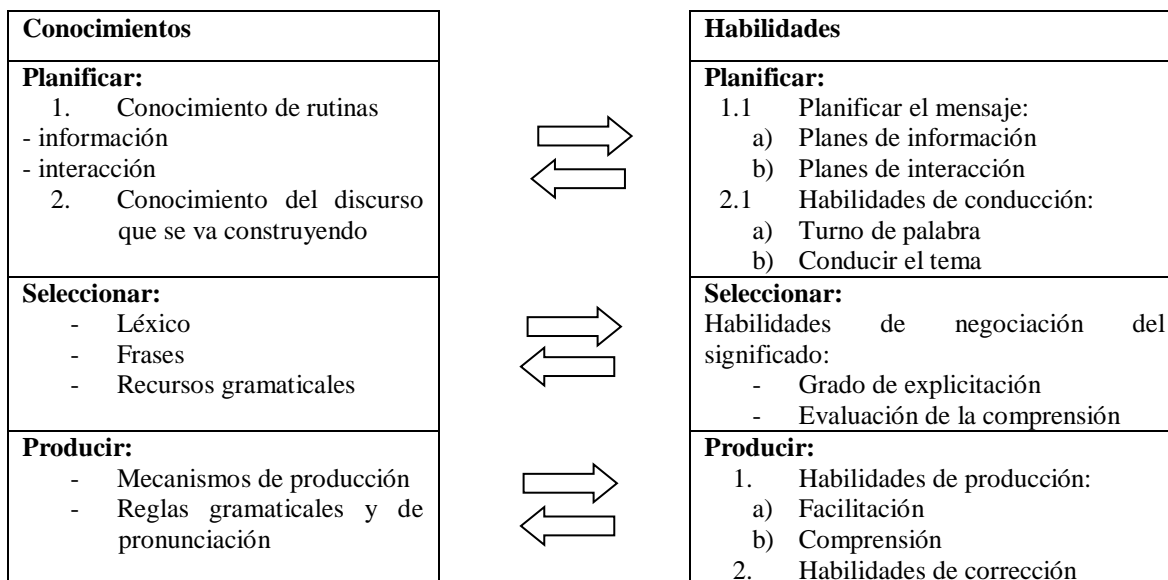


Figura 2: Modelo de expresión oral

Fuente: Bygate (1987)

Siguiendo el modelo planteado por el autor, para que se realicen las actividades de expresión oral es necesario iniciar por un proceso de planificación que permita el desarrollo inicial de las ideas para concretarlo en la producción.

Así Cassany et al. (2003, pp. 148-149), sobre la base de Bygate, propone una serie de microhabilidades de la expresión oral:

a) Planificar el discurso

- Se debe analizar la situación para preparar la intervención.
- Se debe planificar y preparar el tema del cual se va a abordar, cómo se estructurarán las ideas, qué información se utilizará, qué lenguaje se empleará, etc.

- Se establecen los soportes escritos: apuntes, notas, guiones, etc.

b) Conducir – producir el discurso

- Conducir el tema, lo que implica desarrollar el tema, conducir la conversación
- Conducir la interacción, lo que implica manifestar que se quiere intervenir, comunicar que se quiere intervenir, reconocer cuando el interlocutor pide la palabra, etc.
- En esta actividad implica que el interlocutor se adecúe a las necesidades de sus oyentes, así, resume las ideas importantes, reformula lo que ha precisado.
- Debe hacer uso de los recursos no verbales que le permitan enfatizar en su comunicación: gestos, voz, entonación, movimiento de manos, etc.

c) Después del discurso

- Llegar a conclusiones a partir de las ideas presentadas.
- Promover las interacciones e intercambio de ideas sobre el contenido de lo presentado.

Evaluar y retroalimentar el desempeño de los hablantes, y reflexionar sobre los logros y oportunidades de mejora.

¿Cuál es el rol del docente en el desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes?

- Debe planificar la secuencia de las actividades para asegurar que sus estudiantes pasen por estos procesos de manera satisfactoria, considerando las características de la actividad, las de sus estudiantes; tomando en cuenta la organización de los equipos de trabajo, los espacios necesarios, entre otros aspectos.
- Debe comunicar de manera clara cuáles son los objetivos de la actividad, de qué manera se debe trabajar y cuál es el tiempo que tienen para hacerlo.
- Debe acompañar mientras sus estudiantes trabajen en cada uno de los procesos para brindarles recomendaciones que les permitan mejorar.
- Debe promover la evaluación, autoevaluación y retroalimentación del trabajo realizado por los estudiantes para considerar los logros y los aspectos que aún necesitan mejorar.

CAPÍTULO III

SISTEMA DE PREGUNTAS

La presente investigación considera el siguiente sistema de preguntas.

3.1. Pregunta general

- ¿Cómo es el proceso de acompañamiento pedagógico de docentes de secundaria del área de comunicación de una institución privada de Lima?

3.2. Preguntas específicas

- ¿Cómo se realiza la fase creación conjunta de la relación inicial entre los actores del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima?
- ¿Cómo se realiza la fase diagnóstico del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima?
- ¿Cómo se lleva a cabo la fase planificación del plan de acción del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima?

- ¿Cómo se lleva a cabo la fase del desarrollo del plan de acción del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima?
- ¿Cómo se lleva a cabo la fase evaluación del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima?

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se hace referencia a los aspectos metodológicos desde una perspectiva cualitativa, la cual pretende conocer cómo se desarrolla el proceso de acompañamiento pedagógico de docentes de secundaria del área de Comunicación en una institución educativa privada.

4.1. Tipo y nivel de la investigación

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, en esta se pretendió conocer y comprender el proceso del acompañamiento pedagógico desde la perspectiva y percepción de los mismos actores involucrados, para lo cual el investigador se involucró desde adentro en un contacto directo con los participantes con el fin de recoger la experiencia del fenómeno investigado y construir una interpretación (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 1996).

El nivel de investigación, descriptivo, se enfocó en identificar y describir el proceso de acompañamiento pedagógico de docentes de secundaria del área de Comunicación en una institución educativa privada.

4.2. Diseño de la investigación

La investigación se realizó tomando en cuenta el diseño de estudio de casos, ya que se buscó comprender el fenómeno de estudio complejo, desde su realidad y contexto, en el que no se necesita algún control externo (Yin, 2003). Además, porque se presentó un informe detallado del proceso de acompañamiento pedagógico de tres docentes del nivel secundario del área de Comunicación de una institución privada de Lima que ha asumido el acompañamiento pedagógico como estrategia para desarrollar profesionalidad en sus docentes y mejorar los aprendizajes.

4.3. Muestra o informantes clave

La muestra fue de naturaleza intencional (Martínez, 2006) en razón que ha sido seleccionada por el investigador por motivos de conveniencia dada la cercanía del ámbito y la disposición de los docentes. Los informantes estuvieron conformados por tres docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima, quienes son los sujetos acompañados, y un acompañante pedagógico.

Se establecieron como criterios de inclusión que los docentes ejerzan la docencia en el área de Comunicación en secundaria, estén dispuestos a participar en la investigación, sean de ambos sexos y que al menos uno de ellos haya tenido experiencia recibiendo acompañamiento pedagógico; asimismo, que el acompañante pedagógico haya tenido por lo menos dos años de experiencia

realizando acompañamiento pedagógico, con manejo del área curricular, así como con capacidades interpersonales desarrolladas y disposición para participar en la investigación. Como criterios de exclusión, se consideró a los docentes del área de Comunicación que no hayan mostrado asistencia regular en la institución educativa.

A continuación se presenta la codificación de los informantes de la presente investigación:

Tabla 2

Códigos para participantes del estudio

Participantes	Código de participantes	Código de entrevistas	Código de observaciones
Docente 1	D1	ED1	OD1
Docente 2	D2	ED2	OD2
Docente 3	D3	ED3	OD3
Acompañante pedagógico	AP	EAP	OAP

Caracterización del informante D1

El informante D1 fue un docente de 33 años de edad, con 6 años ejerciendo la docente, que laboró en la institución desde el 2018. Licenciado en Educación secundaria en la especialidad de Lengua y Literatura. Asumió el cargo de docente de Comunicación del 2.º grado de secundaria.

Caracterización del informante D2

El informante D2 fue una docente de Comunicación de 26 años de edad, con 4 años ejerciendo la docencia. Se incorporó a la institución desde el 2018. Asumió el cargo de docente de 1.º y 2.º grado de secundaria. Estudió una Maestría en Gestión de la Educación.

Caracterización del informante D3

El informante D3 fue una docente de 39 años de edad, quien laboró en la institución educativa desde hace 4 años. Asumió la función de docente de Comunicación a cargo del 3.º y 4.º grado de secundaria. Con 11 años ejerciendo la docencia en el área de Comunicación, 8 de los cuales ha ejercido en colegios de enseñanza preuniversitaria. Ha recibido dos años de acompañamiento pedagógico en la institución educativa con acompañantes mujeres.

Caracterización del informante AP

El informante AP correspondió a un acompañante pedagógico de 35 años de edad. Contaba con 10 años de servicio en la docencia, 3 de los cuales ha sido como docente de secundaria en la institución educativa privada.

Por haber mostrado una destacada labor, un alto desempeño pedagógico en el aula y en el trabajo colegiado con sus pares, y haber superado las evaluaciones respectivas ha sido promovido para realizar la labor de acompañante pedagógico de tres escuelas de la red de colegios a la que pertenece la institución privada. Es su tercer año de experiencia asumiendo el acompañamiento pedagógico.

El acompañante era docente de secundaria en la especialidad de Lengua y Literatura, ha recibido capacitaciones sobre temas de Coaching educativo, escucha activa y retroalimentación efectiva, como parte del programa de inducción que brinda la institución privada a quienes se incorporan al equipo de acompañamiento pedagógico.

Además de la labor de acompañamiento pedagógico que realiza en las escuelas, por el manejo del área y el conocimiento de la metodología de la escuela, diseña las capacitaciones para los docentes nuevos y elabora unidades didácticas para toda la red.

4.4. Definición conceptual de categorías y subcategorías

Tabla 3

Definición conceptual de categorías y subcategorías

Categoría	Subcategorías
1. Acompañamiento pedagógico El acompañamiento pedagógico es un proceso de fortalecimiento de la práctica docente que se realiza al interior de las comunidades educativas para alcanzar la profesionalización en, para y desde la vida, dentro del marco de una educación integradora y humanizante. (Martínez y González, 2010)	1.1. Creación conjunta de la relación inicial Es la fase en la que se construye la relación inicial entre el acompañante y el docente. (Domingo, 2005). En esta fase se crea de manera conjunta una relación interpersonal que va a definir el trabajo durante el proceso, se comunican las expectativas, se delimitan las funciones y los roles de cada uno de los involucrados (acompañante pedagógico y docente).
	1.2. Diagnóstico Es la fase en la que se realiza el diagnóstico de la práctica docente lo que implica revisar la práctica pedagógica individual y colectiva e identificación y priorización de las necesidades identificadas (Domingo, 2005).
	1.3. Planificación del plan de acción Es la fase en la que se identifican las necesidades y se elabora un plan de acción en el que el docente interviene a partir del reconocimiento de sus necesidades producto de la reflexión (Domingo, 2005).
	1.4. Desarrollo del plan de acción Es la fase en la que se desarrollan las acciones planteadas en la fase de planificación del plan de acción. En la que se considera momentos de trabajos individuales y colaborativos que complementan la acción formativa y reflexiva de los docentes Domingo (2005).
	1.5. Evaluación Es la fase en la que se realiza el seguimiento y evaluación del proceso de acompañamiento pedagógico y se analizan los resultados (Domingo, 2005).

4.5. Técnicas e instrumentos

Las técnicas propuestas para esta investigación fueron la observación y la entrevista. La observación permitió observar de manera detallada el proceso de acompañamiento pedagógico sin manipularlo (Latorre et al., 1996); mientras que a través de la entrevista se recogió información a partir de la formulación de diversas preguntas con el fin de conocer cómo se lleva a cabo dicho proceso.

4.5.1. Guía de observación

La guía de observación se empleó como instrumento que permitió observar y recoger información detallada sobre el proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación.

Se realizaron tres observaciones no participantes para apreciar los acompañamientos que el acompañante pedagógico llevó a cabo con los docentes durante los meses de octubre y noviembre. Se realizó una observación por cada competencia del área de Comunicación: lectura, escritura y comunicación oral.

La primera observación se realizó en el mes de octubre. En esta la D2 recibió el acompañamiento en una sesión de lectura. Se recogió información de las acciones realizadas: planificación conjunta de una sesión de lectura y visita a aula (observación de clase y retroalimentación). La segunda observación se realizó en el mes de noviembre, en esta el D1 recibió el acompañamiento en una sesión de escritura. La tercera observación se realizó, también en el mes de noviembre, en

ella la D3 recibió acompañamiento en una sesión de comunicación oral. En estas últimas dos observaciones se recogió información de la acción realizada por el acompañante pedagógico: visita a aula (observación de clase y retroalimentación).

Las observaciones se han codificado de acuerdo con los participantes de estudio de la siguiente manera: observación docente 1 (OD1), observación docente 2 (OD2), observación docente 3 (OD3) y observación al acompañante pedagógico (OAP).

4.5.2. Guía de entrevista

Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada como instrumento que permitió recoger información a partir de preguntas dirigidas a los docentes acompañados y al acompañante pedagógico sobre sus apreciaciones respecto al proceso de acompañamiento pedagógico en el área de Comunicación. (Ver anexos N° 3 y N° 4)

Se realizaron entrevistas a los tres docentes de secundaria del área de Comunicación y al acompañante pedagógico. Estas se estructuraron en cinco dimensiones que corresponden a las fases del acompañamiento pedagógico: creación conjunta de la relación inicial, diagnóstico, planificación del plan de acción, desarrollo del plan de acción y evaluación del proceso.

Para el caso de los docentes se establecieron 11 preguntas y para el del acompañante pedagógico, 8. Estas entrevistas se realizaron previa coordinación con los participantes (en sus bloques libres dentro del horario laboral), en un aula,

dentro de la institución educativa, que el equipo directivo brindó para tal fin. En promedio, la duración de cada una fue de 50 minutos. Las entrevistas se realizaron durante el mes de octubre.

Las entrevistas se han codificado de la siguiente manera: entrevista docente 1 (ED1), entrevista docente 2 (ED2), entrevista docente 3 (ED3) y entrevista acompañante pedagógico (EAP).

4.6. Consideraciones éticas

Para el desarrollo de la investigación se tomó en cuenta las consideraciones éticas establecidas por el Comité de Ética en Investigación (CEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. En tal sentido, se solicitó la autorización a la institución educativa seleccionada para llevar a cabo el estudio; además, a los informantes implicados se les comunicó, en una reunión, el propósito, las características de la investigación, y los beneficios de participar en ella: (i) comunicar los principales hallazgos de la investigación tanto a la institución en el que se realiza el acompañamiento, como a quienes intervienen en él y (ii) brindar recomendaciones para fortalecer el proceso de acompañamiento pedagógico del cual forman parte. Para ello, firmaron el consentimiento informado, destacando su acción voluntaria y autónoma para participar en el estudio, así como la libertad de retirarse en el momento que lo consideren pertinente.

Ninguna persona, excepto la investigadora, ha tenido acceso a la información brindada por los informantes, esta se ha manejado con absoluta confidencialidad y

ha sido usada solo para fines de esta investigación. Asimismo, se han usado códigos para proteger la identidad de los informantes.

La información se ha recabado distanciándose de los sesgos personales, en tal sentido no se han emitido juicios de valor ante la información recabada, asimismo, la relación entre la investigadora y los informantes se ha dado en un marco de horizontalidad y respeto, asegurando con ello, el principio ético de justicia.

Los datos y los resultados de la investigación no han generado ningún perjuicio personal o profesional a los informantes ni a la institución educativa, tampoco han sido usados con fines distintos al objetivo propuesto, evitando todo acto que rompa con el principio ético de no maleficencia.

Por otro lado, esta investigación muestra respeto por la propiedad intelectual, por ello se ha registrado la autoría de las fuentes utilizadas, para lo cual se ha tomado en cuenta todas las disposiciones presentes en las normas APA. Asimismo, se ha asumido el compromiso por desarrollar una investigación cuya información es de carácter fidedigna.

4.7. Plan de análisis

En el análisis de datos se utilizó la técnica de análisis de contenido y la triangulación. Bardín (1991) señala que el análisis de contenido permite realizar inferencias sobre la información que se brinda en la comunicación humana. Así, este análisis permitió comprender el proceso de acompañamiento pedagógico y realizar representaciones de las diferentes fases a partir de lo que expresaron y

vivieron los actores implicados (el acompañante pedagógico y docente acompañado), registrados en las entrevistas y las guías de observación.

La información recogida en las entrevistas y guías de observación se procesó y analizó considerando las categorías y subcategorías previamente establecidas, encontrando unidades de significado.

Se identificaron las unidades de registro del texto, estableciendo palabras claves que hacían referencia a las categorías. Se llevó a cabo el proceso de codificación, lo que permitió establecer códigos descriptivos y analíticos, y así lograr clasificar elementos, de un conjunto, que responden a ciertas características. Es así que se logró tener un análisis más profundo del fenómeno estudiado para realizar la interpretación de los resultados.

La triangulación de datos permitió utilizar diferentes fuentes de datos para comprender la unidad de análisis. El uso de diversas fuentes de datos permitió comprender con mayor profundidad el proceso de acompañamiento pedagógico. De esa manera, se usaron los datos de las entrevistas a los docentes, la entrevista al acompañante pedagógico y las observaciones.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los resultados del estudio sobre el proceso de acompañamiento pedagógico a docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima.

Los resultados se presentan a partir de los objetivos específicos propuestos en esta investigación, realizando una descripción de lo que acontece en cada una de las fases del proceso de acompañamiento pedagógico: creación conjunta de la relación inicial, diagnóstico, planificación, desarrollo del plan de acción y evaluación.

5.1. Fase creación conjunta de la relación inicial

En el análisis de esta subcategoría, se resaltan los siguientes aspectos: (i) relación acompañante pedagógico y docente acompañado, (ii) expectativas sobre el acompañante pedagógico y (iii) roles en el acompañamiento pedagógico.

5.1.1. Relación acompañante pedagógico y docente acompañado

En las entrevistas, los docentes mencionaron que el acompañante pedagógico era asertivo, les brindaba confianza, los ayudaba a reconocer sus oportunidades de mejora. Así el D1 mencionó “siempre tiene las formas adecuadas para brindarme recomendación o ver errores y oportunidades de mejora, pero es asertivo y me brinda confianza. Hace que yo confíe en él”. Además, la D2 indicó que los motivaba a seguir avanzando “creo que valoro más que sea exigente y que me diga las cosas de manera adecuada. Además, que sea motivador y que esté presente en diversas situaciones, que siempre esté presente si lo solicitas”. Por otro lado, también el D3 valoró la exigencia para que den más de sí “¡Uy!, yo valoro que él sea exigente, meticuloso en su acompañamiento [...] no solo ayudarnos en el acompañamiento de forma somera”.

En la EAP, el acompañante reconoció como sus características el ser objetivo, observador y asumir una preparación personal para realizar un mejor trabajo con los docentes a los que acompaña “debo tener una preparación personal, ser muy observador, muy minucioso con lo que voy observando, además tengo que ser objetivo para poder ayudarlos a mejorar y que sean más autónomos”.

Durante la OAP, se encontró que este se muestra cercano y preocupado por cómo se sienten los docentes, además, se prepara antes de dar la retroalimentación de la clase, anotando y leyendo sus apuntes y formulando preguntas con anticipación. En la OD2 se observó que cuando la D2 llega la saluda cordialmente

y le sonríe con amabilidad y calidez. Le toca en el hombro y le pregunta: ‘ qu  tal?’, ‘ c mo te sientes?’, ‘ c mo te has sentido en la clase?’, ‘ cu ntame!’”.

Las características que se presentan en el acompañante pedagógico ayuda a que se fortalezca el vínculo con los docentes, lo que favorece la creación de una relación que permita el desarrollo de diversas acciones en el acompañamiento pedagógico.

Durante las entrevistas, los docentes definieron la relación que se ha entablado con el acompañante pedagógico. El D1 manifestó que es “una relación horizontal, porque él es muy amable y confiable”. Asimismo, siente que “es una relación de apoyo en el que se brinda orientación y se esclarecen puntos difíciles y dudas”. La D2 precisó que es “cordial, agradable, dispuesto a responder a todas tus interrogantes”. Sin embargo, en la ED3 si bien la docente reconoce el trato cercano del acompañante pedagógico, no siente mucha confianza hacia él por el género, aunque reconoce el esfuerzo y la buena disposición por establecer una relación horizontal y cordial con ella.

Como es varón no hay mucha confianza en cuanto a lo personal. Pero me da confianza, me pregunta, nunca se muestra reacio, siempre sonríe y eso me inspira confianza para conversar con él. [...] En el espacio del almuerzo compartimos sobre nuestras familias.

En la EAP, el acompañante mencionó que busca promover el trabajo en equipo y generar confianza con sus docentes para comunicarse de manera abierta, aunque es consciente que por la personalidad o carácter de cada docente, no con todos ha llegado a establecer una afinidad como a él le gustaría.

Es una relación muy profesional y de mucha solidaridad, trato de asegurar que haya un espíritu de confianza para trabajar en equipo, de manera abierta y con el espacio para poder refutar [...] Por un tema de carácter de personas, no con todos he logrado la misma afinidad, ello me ha exigido comprenderlos para llegar a establecer un vínculo más profundo.

Durante la observación de la relación entre los docentes acompañados y el acompañante pedagógico, se observó que este se mostraba cordial, amable y cercano a los docentes: sonreía con ellos, los llamaba por su nombre y los felicitaba. En la OD1 se observó que el acompañante pedagógico, tocándole en el hombro, le dijo al D1 “¡Muy bien!, veo que te has esforzado por seguir la secuencia esta vez”. En la OD2, se observó que en la retroalimentación, él felicitó a la D2 por una acción lograda con sus estudiantes “¡Te felicito! Me da mucha alegría que José esté más involucrado en la clase. Todo es premio a tu esfuerzo”.

Asumir actitudes de cercanía con los docentes le permite al acompañante pedagógico crear espacios que fortalecen el vínculo afectivo lo que facilite el trabajo en el proceso de acompañamiento pedagógico.

5.1.2. Expectativas sobre el acompañamiento pedagógico

En las entrevistas, los docentes manifestaron que las expectativas sobre el acompañamiento pedagógico estaban enfocadas en recibir apoyo y orientación pedagógica para mejorar sus prácticas pedagógicas, la comprensión del área curricular y las unidades de aprendizaje. Así, en la ED1 este manifestó “mi deseo era mejorar mi práctica pedagógica y la propuesta del área... Comprender mejor la unidad y los aspectos del área”. En la ED2, la docente mencionó:

Yo quiero incorporar la metodología de la escuela dentro del desempeño en el aula. Mejorar para comprender los estándares del área de Comunicación. El acompañamiento debe servir para que el docente mejore en las estrategias, en el aula, que mejore en sí mismo.

Una de las expectativas comunes que los docentes mencionaron tener sobre el acompañamiento pedagógico era que los ayude a mejorar sus prácticas pedagógicas, pero no todos asumen esta mejora desde la reflexión de sus propias prácticas. En este aspecto hay una diferencia entre los docentes que tienen experiencia recibiendo acompañamiento pedagógico y aquellos que no la han tenido.

En la ED3, la docente –quien tiene dos años de experiencia recibiendo acompañamiento pedagógico- señaló el deseo de seguir mejorando su desempeño

profesional a través de la reflexión constante, a diferencia de lo que mencionaron el D1 y la D2, quienes plantean la mejora a partir del acompañante.

Como mi expectativa es aprender, pulir algunos aprendizajes que ya tenía, y seguir aprendiendo, siempre hay aspectos que mejorar [...]. Espero guía y en base a mis aspectos de mejora, buscar mejorar con la reflexión. [...] a través de preguntas y repreguntas para que yo reflexione y pueda mejorar. Estoy feliz porque aprendo mucho, me ayuda a crecer como profesora y eso lo pongo en práctica y lo transmito a mis colegas.

Mientras más años se trabaje desde la reflexión docente, esta es valorada y reconocida como aspecto importante para el crecimiento profesional. Además, en el caso de la D3 hay una intención de colaborar con otros docentes para que también mejoren sus prácticas pedagógicas.

5.1.3. Roles en el acompañamiento pedagógico

Los resultados se presentan considerando dos aspectos: (i) el rol del acompañante pedagógico y (ii) el rol de los docentes.

Rol del acompañante pedagógico

En las entrevistas, los docentes precisaron dos funciones que cumple el acompañante pedagógico: (i) guía que orienta la mejora de sus prácticas, haciendo que ellos se den cuenta de sus logros y oportunidades de mejora, como se recogió en la ED2 “te guía cuando no sabes algo, hace que infieras, no te dice la respuesta.

Su función es que el docente mejore en las estrategias, en el aula, que mejore en sí mismo” y (ii) especialista que brinda diversas estrategias para que las incorporen en sus prácticas, tal como se precisó en la ED3:

La función de mi acompañante es brindarme estrategias y herramientas adecuadas para alcanzar los estándares. Me motiva para avanzar. También es guía, asesor, está a la expectativa, es un modelo, orienta y refuerza aquellas necesidades y enfatiza aquellas potencialidades que tengo.

La D3, además, reconoce la importancia de que el acompañante promueva la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y la propuesta de acciones para mejorarlas.

A veces hay muchas quejas de los mismos docentes porque no los satisfacen, dicen que no les dan muchas estrategias. Yo al contrario, pienso que nos inducen a profundizar y a conocer, ir más allá... en base a eso llegar a acuerdos para mejorar. A veces tenemos una mala expectativa de los acompañantes queremos que nos den todo, pero no es así, nosotros también debemos seguir investigando por nuestra cuenta.

En la EAP, el acompañante mencionó que su rol es lograr que los docentes reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas para que mejoren, “mi función es que se den cuenta de qué han desarrollado, qué han aprendido. El propósito es

fortalecer, contribuir para que se sientan más sólidos. Los ayudamos a que sean más críticos y reflexivos”.

Durante la OAP, se encontró que el acompañante promueve que los docentes reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas; además, brinda recomendaciones y comparte estrategias para que las fortalezcan. Así, formula preguntas reflexivas de cada acción realizada por el docente, abordando varias oportunidades de mejora “¿De qué manera podrías potenciar la actividad?, ¿cómo generamos mayor reflexión en los estudiantes sobre sus logros y oportunidades de mejora tomando en cuenta los criterios presentados?” y comparte algunas recomendaciones que complementan la idea del docente “además podrías establecer turnos de participación”.

Rol de los docentes

El D1 y la D2 se reconocen como aprendices que deben comprender la lógica del área, aprender del acompañante pedagógico y responder a sus requerimientos, más si él tiene experiencia y manejo del área. En la ED1, el docente mencionó “la función que yo he tenido era revisar la unidad o más que función era una tarea, cumplir con sus recomendaciones porque él sabe y tienen más experiencia”; por su parte en la ED2 la docente precisó “me siento como una alumna y él es el maestro, me guía”.

Sin embargo, en la ED3 la docente asume un rol más activo sobre su práctica, no solo espera recibir asesoría del acompañante pedagógico, sino se concibe como

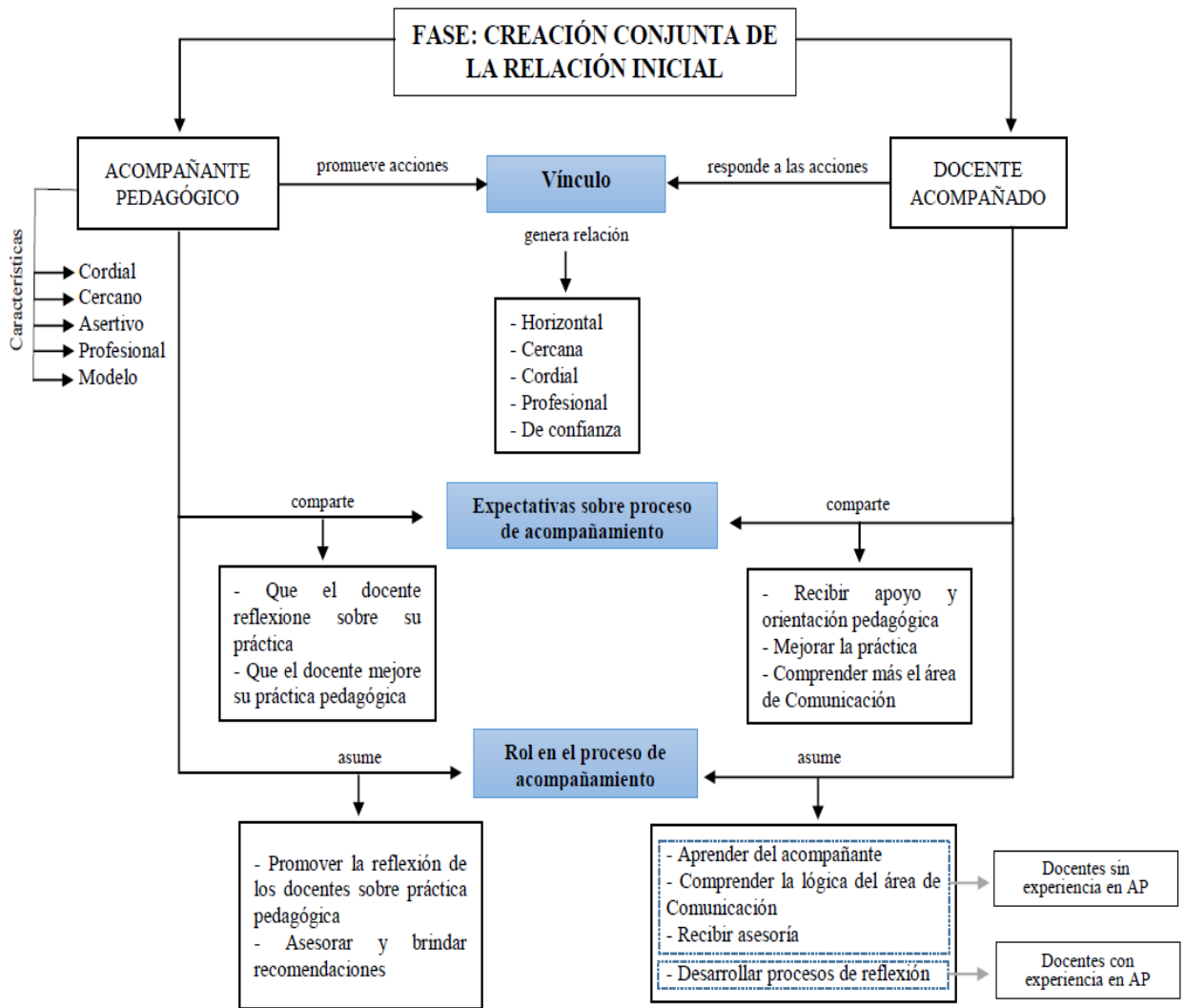
persona capaz de desarrollar procesos de reflexión y análisis de las actividades relacionadas con su labor para el aprendizaje de sus estudiantes.

Mi función es lograr que los estudiantes lleguen a aprender, para eso tengo la asesoría del acompañante. [...] Tengo que prepararme, tener interiorizada las unidades, leer los textos, leer mis sesiones, preparar las clases, buscar andamios, ver la necesidad de mis estudiantes para ver qué mejorar en ellos. Tengo que seguir reflexionando sobre qué hago bien, qué puedo seguir mejorando cada vez que salgo de mi clase.

Por otro lado, en la EAP el acompañante precisó que los docentes “tienen que prepararse, comprender lo que van a hacer en el aula, conocer a los estudiantes [...], investigar y reflexionar sobre su práctica para hacerlo de manera autónoma”.

Durante la OAP, se encontró que el acompañante propone una serie de preguntas que lleva a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Así se observó en la OD1 el acompañante pregunta “¿hemos retroalimentado para asegurar que los estudiantes redacten el texto de acuerdo con el propósito de la fábula?”, “¿cómo ha sido nuestra intervención?”, “¿qué podríamos haber hecho para asegurar que escriban una fábula?”. El D1 escucha las preguntas, responde algunas de ellas, luego el acompañante formula otras.

La siguiente figura se presenta a manera de síntesis de lo encontrado en esta



fase.

Figura 3: Resultados de la fase creación conjunta de la relación inicial

5.2. Fase diagnóstico

En el análisis de esta subcategoría se encontró que el diagnóstico se realiza a partir de la visita en el aula.

5.2.1. Visita en el aula

En las entrevistas, los docentes mencionaron que el diagnóstico se llevó a cabo luego de que el acompañante pedagógico realizara una visita en el aula, lo que implicó una observación de la clase y su retroalimentación. En esa observación se utilizó un instrumento, elaborado por la escuela, que recogió información sobre cinco dimensiones del desempeño docente: clima de aula, enseñanza centrada en los estudiantes, dominio de área, aprendizaje colaborativo y retroalimentación efectiva. A partir de la reflexión de la práctica de los docentes se identificaron sus logros y oportunidades de mejora relacionadas con el dominio de área.

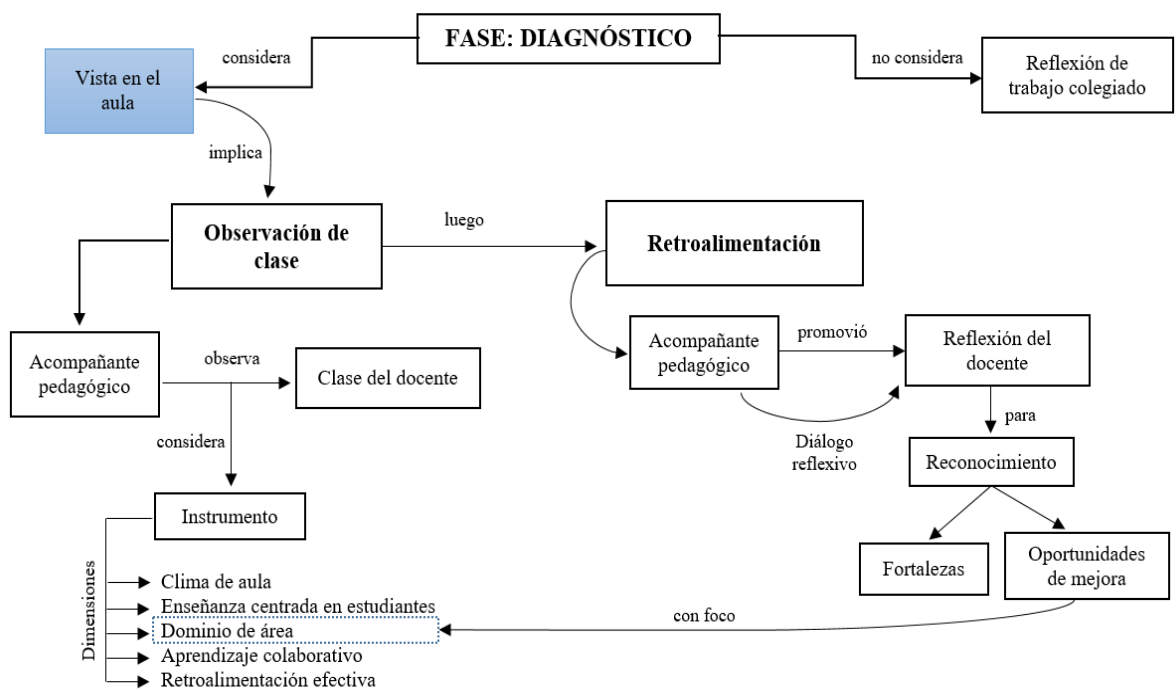
Esta visita fue valorada de manera positiva por ellos, en la ED1, el docente mencionó que “su primera visita fue oportuna me permitió ver mi práctica y comprender los estándares y los momentos de la lectura, la planificación, [...] para fortalecer esos puntos que son importantes”. En la ED2, la docente señaló que “después de la retro establecimos acuerdos para mejorar lo que debíamos cumplir, a partir de una primera visita en el aula”. Finalmente, la D3 precisó que la ayudó a reforzar sus fortalezas “formular las preguntas de textos”, y afinar sus oportunidades como “estar más atenta a los estudiantes para apoyarlos de forma equitativa”.

Durante la EAP, el acompañante mencionó que “el diagnóstico se hizo a partir de la observación de sus clases y las retroalimentaciones”. Al observar la clase ve “cómo el docente va comprendiendo la lógica de la actividad, si comprende el

propósito. Durante la retro me doy cuenta de cómo [el docente] percibe el proceso de aprendizaje”.

Cabe precisar que el diagnóstico se realizó solo con la actividad de trabajo individual con cada docente. No se mencionó ni evidenció que se haya realizado una reflexión sobre la práctica colegiada para delimitar las necesidades que se identifican como equipo.

La siguiente figura se presenta a manera de síntesis de lo encontrado en esta



fase.

Figura 4: Resultados de la fase diagnóstica

5.3. Fase planificación del plan de acción

En el análisis de esta subcategoría, se resaltan dos aspectos: (i) el reconocimiento de las fortalezas y oportunidades de mejora y (ii) el involucramiento en la creación de plan de acción.

5.3.1. Reconocimiento de fortalezas y oportunidades de mejora

Los docentes, en las entrevistas, mencionaron que el acompañante pedagógico ha promovido que se den cuenta de sus fortalezas y oportunidades de mejora, a partir del análisis y reflexión de sus prácticas pedagógicas. La D2 señaló “luego, me preguntaba a partir del análisis de los criterios con lo que ocurría en mi clase... Siempre me preguntaba, ¿por qué crees? Así me daba cuenta de cuáles son mis falencias y mis fortalezas”. En tanto que la D3 precisó “me pregunta cómo me he sentido y qué cosa creía que había logrado en la clase. Entonces me decía tú tienes una habilidad para formular preguntas y repreguntas en los textos”.

A partir de este reconocimiento priorizaron aspectos relevantes de sus oportunidades de mejora y se definieron qué aspectos se iban a trabajar como metas a corto plazo y cómo se iba a trabajar durante el proceso de acompañamiento pedagógico. En la ED2, la docente mencionó “luego del análisis de mi desempeño me preguntaba cuál de todos los criterios sentía que había cumplido y por qué y a partir de esto proponíamos acciones”. En la EAP, el acompañante mencionó -aunque de manera general- que “la principal oportunidad de mejora que tienen es cuando trabajan la lectura, a veces no saben cómo abordar

Además, precisaron que las acciones propuestas junto con el acompañante están enfocadas principalmente para desarrollar la competencia de lectura. El D1 señaló que “algunas de las estrategias trabajadas es realizar planificaciones de los textos. Ya cuando planificábamos nos dábamos cuenta de qué estrategias podríamos implementar para mejorar la lectura...”. En esa misma línea la D2 mencionó que las acciones realizadas como “el modelado de una clase de lectura” la ha ayudado a mejorar “he notado una diferencia en el salón con un cambio positivo con lo que he ido implementado”.

Se observa que los docentes han participado junto con el acompañante pedagógico en proponer acciones para la mejora de sus desempeños a partir de identificar y priorizar sus necesidades; sin embargo, cuando se refiere al término *plan de acción*, no tienen claridad de lo que es ni cómo intervienen en el proceso a pesar de evocar las acciones que han realizado en el proceso de acompañamiento y de tenerlo como documento compartido. Así se encontró en la ED2, la docente refirió “¿plan de acción? ¿A qué se refiere? No se ha realizado un plan de acción. Solamente me decía los aspectos para mejorar y los acuerdos que tomábamos se registraban en el sistema” y en la ED3, docente que mencionó “¡Ahhh!, ¿ese cuadrito que hemos llenado es el plan de acción?”.

Los docentes indican que el tiempo es un factor que limita el trabajo autónomo en el plan de trabajo (plan de acción). Al no revisar sus planes, no proponen acciones orientadas a mejorar sus prácticas. Y si lo completan es porque el acompañante pedagógico lo solicita, no porque lo consideren como acción

reflexiva que los ayuda a mejorar, tal como refiere la D2 “en realidad lo hago cuando él viene, porque no me da tiempo para hacerlo sola”.

En la EAP, el acompañante mencionó que ha “considerado los acuerdos de las distintas observaciones para construir el plan, asegurando que el docente comprenda su utilidad y que lo haga de manera autónoma”. Lo ha tratado de hacer desde la reflexión, pero considera que “los espacios y el tiempo son insuficientes” para involucrar a los docentes en este trabajo autónomo. Además, añadió que “la forma como se ha constituido no ayuda a comprender la lógica” del documento para desarrollar el plan de acción. Este es visto como complejo y poco funcional para los docentes y para el acompañante pedagógico, quien ha encontrado documentos vacíos, haciendo que “el seguimiento por parte del docente sea complejo”.

En la OAP, se observó que durante el acompañamiento con cada docente, el acompañante no hacía referencia al plan de acción, ni a los acuerdos que se habían establecido en este. Tampoco, se consideró al finalizar la retroalimentación. En este el acompañante completó, junto con los docentes, una ficha de evaluación de desempeño. Luego, les pidió que propongan dos acuerdos a partir de la reflexión, mas no consideró los acuerdos anteriores registrados en el plan de acción relacionado con el trabajo de la lectura, no se realizó la revisión del plan de acción para el seguimiento respectivo.

La siguiente figura se presenta a manera de síntesis de lo encontrado en esta fase.

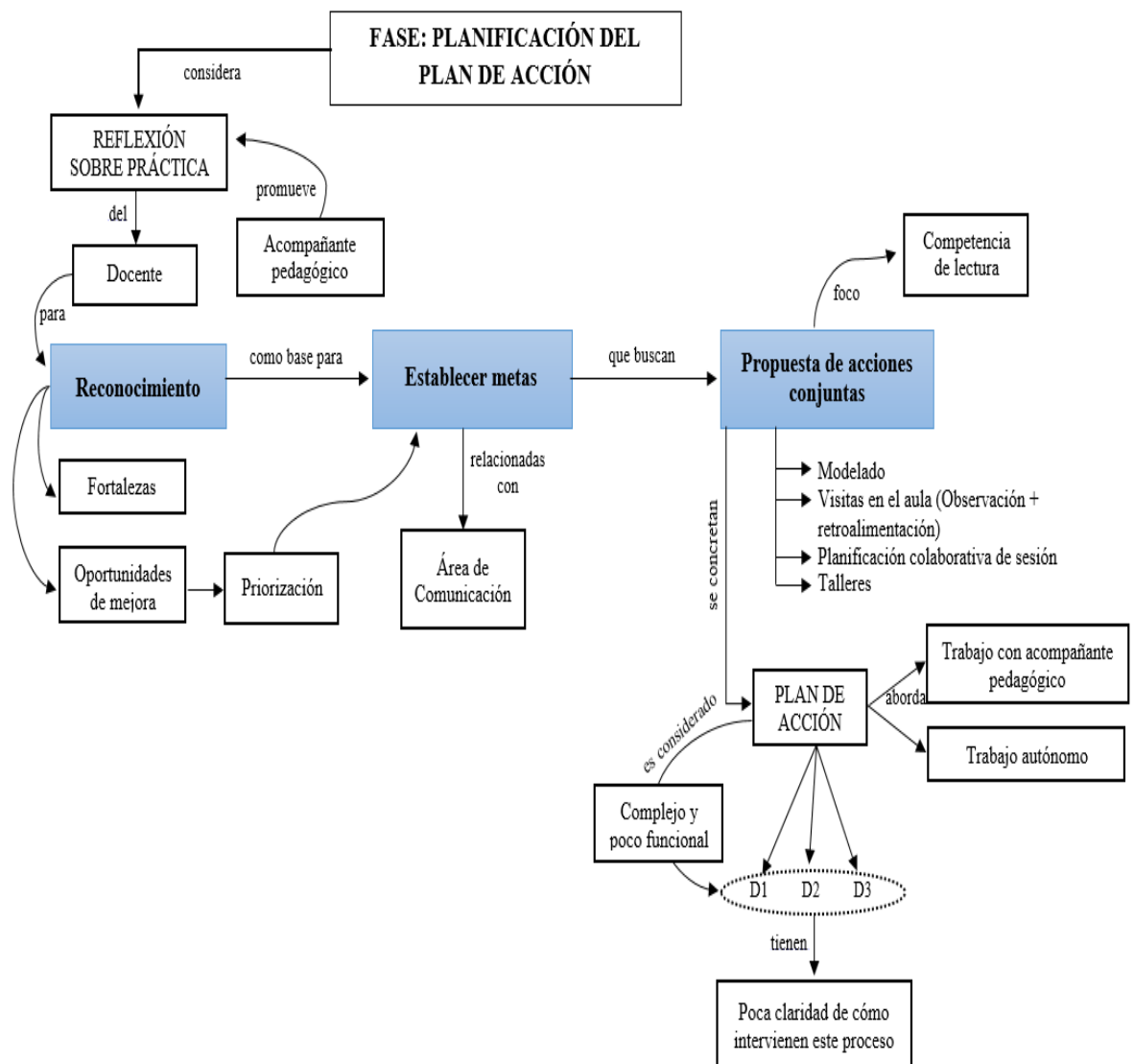


Figura 6: Resultados de la fase planificación del plan de acción

5.4. Fase desarrollo del plan de acción

En el análisis de esta subcategoría, se resaltan los siguientes aspectos: (i) estrategias de formación, (ii) acompañamiento en el área de Comunicación y (iii) trabajo colegiado.

5.4.1. Estrategias de formación

En las entrevistas, los docentes precisaron que las estrategias que el acompañante pedagógico ha desarrollado son las que se han considerado en el plan de acción: modelado, codictado, visita en el aula y planificación conjunta. Valoran estas estrategias porque consideran que han ayudado a mejorar sus prácticas pedagógicas. El D1 precisó que el acompañante “ha realizado observación de clase, codictado y modelado, que me han ayudado a mejorar y ver cómo debo trabajar”. La D2 señaló que el modelado le ha ayudado “a tener una noción de lo que ocurría en la clase” y que las observaciones en clase y las planificaciones de la unidad le “han ayudado mucho para que las clases salgan con éxito”.

En la EAP, el acompañante mencionó que las estrategias que ha utilizado son “los que habíamos planteado en el plan de acción con cada docente”. Estas son diferentes, pues toma en cuenta sus necesidades, experiencias y cuán cómodos se sienten para usar algunas de las estrategias. Considera que “la estrategia más efectiva depende del docente y de su forma de aprender”, pero cree que “el modelado ha tenido el mayor efecto a la par con la planificación de clase”.

Sobre las estrategias de formación, se encontró que los docentes que no han tenido experiencia previa en el acompañamiento pedagógico valoran más aquellas estrategias de formación que implican aprender de otros, como el modelado. Así se precisó en la ED1, el docente señaló que “el modelado fue el más efectivo, porque se podía evidenciar directamente el trabajo pedagógico propiamente del

área... uno se va dando cuenta del trabajo que debe realizar el maestro y así vas aprendiendo más” y en la ED2, la docente mencionó que “de todas las acciones el modelado y la planificación antes del modelado son más potentes”, asegura que “el modelado la ayudó a tener una noción de lo que ocurría en la clase”.

Un resultado diferente se encontró en la ED3, la docente valora más las acciones que la lleven a la reflexión de su práctica como la visita en el aula -que implica la observación de su clase y la retroalimentación con procesos de reflexión- y la planificación conjunta de la sesión.

La planificación y observación son más importantes para mí. En la planificación de la sesión, porque los dos contribuimos. Por ejemplo, para mí el tiempo es mi talón de Aquiles. Por eso cuando planificamos, él me dice: “¿crees que para esta parte se requiere tanto tiempo, por qué no priorizamos la parte del texto?”. Así vamos proponiendo [...] Y, en la observación porque reflexiono sobre las acciones que hago y si resulta bien o no.

5.4.2. Acompañamiento en el área de Comunicación

A continuación se presenta el análisis de las acciones que el acompañante pedagógico realiza con los docentes en las competencias que se buscan desarrollar en el área de Comunicación: (i) lectura, (ii) escritura y (iii) comunicación oral.

a) Acciones de trabajo en la lectura

En la EAP, el acompañante señaló que, en el diagnóstico que ha realizado, los docentes necesitan comprender cómo desarrollar la competencia lectora “he notado que es común que los docentes necesitan que se trabaje más en la lectura que en la escritura o en la competencia oral”; además, cómo se producen los aprendizajes en la lectura “ellos [los docentes] terminan dando las respuestas a las preguntas o no acompañan a sus estudiantes cuando leen, entonces no hay aprendizajes. Allí hay mucho por trabajar en ese aspecto...”.

En la observación de las acciones que realiza el acompañante pedagógico junto con la D2, se evidenció que el acompañante realizó tres acciones: (i) planificación conjunta de una sesión de lectura, (ii) visita en el aula: observación no participativa y (iii) retroalimentación.

1. Planificación conjunta de una sesión de lectura

En la ED2, la docente precisó que una de las acciones que hace el acompañante es que “la guía cuando no sabe algo” y hace que se dé cuenta de las acciones que debe considerar para mejorar o le “dice cómo hacerlo”, cuando no encuentra la respuesta.

En la OD2, se pudo observar que el acompañante pedagógico analiza junto con la D2 una sesión de clase de lectura. Esta actividad busca que la docente reflexione sobre su práctica y las acciones que debe tomar para mejorarla. Ello se realiza a partir de las preguntas que promueven la discusión y la reflexión sobre

las acciones que la docente implementará en clase, preguntas como: “¿Cuál es el propósito de la sesión?, ¿qué pretendes lograr en tus estudiantes?... ¿Y de qué manera has pensado trabajar este texto?... ¿Dónde consideras que tendrán más dificultad tus estudiantes?”.

Si bien la docente responde a cada pregunta, algunas de sus respuestas son imprecisas y generales, no propone ideas concretas de las acciones que debe asumir para asegurar que sus estudiantes comprendan el texto. El acompañante pedagógico formula repreguntas para que la docente profundice más en sus ideas, pero al no encontrar respuesta, él le brinda sugerencias de lo que ella debería o no realizar en clase. Así se observó lo siguiente en la OAP en el trabajo con la D2:

La docente menciona que asegurará la comprensión del texto en los estudiantes diciéndoles que subrayen, hagan sumillas y formulando preguntas (no menciona cuáles). El acompañante pedagógico pregunta: “¿Qué ideas son las más importantes o en qué parte del texto tus estudiantes podrían tener dificultad?”. La docente no responde, por ello el acompañante pedagógico le brinda algunas sugerencias: “Por ejemplo podríamos preguntar, ¿cuál es el propósito del texto?, ¿qué idea plantea el autor?”. La docente comenta sobre esta idea.

Esta planificación finaliza con acuerdos abordados en la reflexión, enfocados en los momentos de la lectura: anticipación del texto, contrastarlo luego con la

lectura silenciosa y la formulación de preguntas. El acompañante pedagógico ni la docente han hecho referencia al plan de acción.

2. Visita en el aula: observación no participativa

En la ED2, la docente manifestó que algunas características del acompañante pedagógico eran “la confianza que brinda hace que me sienta acompañada, además es cordial, agradable y no genera intimidación. No me siento evaluada, sino acompañada”.

En la EAP, el acompañante mencionó que “la relación es muy profesional” procura mostrarse como una persona confiable y respetuosa del trabajo de los docentes, buscando continuamente “generar un espíritu de confianza y respeto para que los docentes no se sientan invadidos en clase”.

En la OAP, se pudo observar que el acompañante asiste al aula con anticipación a la llegada de la docente. Demuestra un trato cordial y amable, mostrando respeto y cuidando no ser invasivo en la labor de la docente. Así se pudo observar que cuando ella llega la saluda cordialmente y le sonríe. Ambos ingresan al aula, el acompañante saluda a los estudiantes, estos responden al saludo y le sonríen; luego, se ubica en el fondo del aula, saca su cuaderno y lapicero y registra las acciones de la D2 y de los estudiantes.

En el desarrollo de la sesión, se observó que la D2 tomó en cuenta lo acordado durante la planificación conjunta de la sesión, así realizó las actividades que

corresponden al antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura en la interacción con sus estudiantes.

La docente presenta el título del texto “Para saber elegir” y les pide a los estudiantes que registren sus ideas sobre lo que piensan que tratará el texto. Ellos realizan la actividad de manera individual, luego comparten sus ideas al interior de sus equipos y las registran en un papelógrafo que colocan en la pizarra. Luego, la docente les menciona que leerán el texto tratando de ubicar estas ideas; además, les menciona el objetivo de la lectura: “Recuerden que leerán para validar las ideas de la anticipación”.

Durante la lectura, mientras los estudiantes leen en silencio, subrayan y hacen anotaciones en sus textos, siguiendo la recomendación de la docente, el acompañante se desplaza por el aula sin intervenir ni interrumpir la lectura que ellos realizan. Se acerca a los estudiantes y, sin interrumpirlos, observa que los estudiantes realizan una lectura silenciosa y activa, están subrayando o haciendo anotaciones en sus textos, tal como indicó la docente. Luego, vuelve a su lugar y continúa con el registro.

Después de la lectura, la docente formula preguntas de comprensión para que los estudiantes reflexionen sobre ellas o compartan las respuestas en equipo. En tanto, el acompañante pedagógico se acerca a cada equipo para preguntar o para escuchar la intervención de la docente con los estudiantes. En ese momento solo

observa no emite ningún comentario, mantiene un gesto neutral, por momentos sonríe cuando tiene contacto visual con la docente.

Lo anterior se pudo recoger en la OAP y OD2: Después de la lectura, el acompañante pedagógico se acerca a los equipos para observar si los estudiantes interactúan o no, de acuerdo con la consigna dada por la profesora. En esta parte sí interviene con algunas preguntas: “¿Qué están haciendo?”. Escucha la respuesta y -sin valorarla ni dar recomendaciones- se retira para observar a otro equipo. Además, el acompañante se acerca a la docente cuando está dando alguna sugerencia o preguntando a algún estudiante en un equipo determinado, no interviene, solo escucha y cuando la docente termina se retira y toma nota en su cuaderno.

Se observó que el tiempo que brindó la D2 para que los estudiantes respondan las preguntas fue menor al requerido por ellos para responder de manera individual y compartir en equipo. Cuando la D2 guía las respuestas interrumpe de manera constante a los estudiantes, por lo que no terminan de desarrollar sus ideas y es ella quien brinda las respuestas.

Lo anterior se recogió en la OD2, la docente presenta una diapositiva con cinco preguntas referidas al texto, al cabo de cinco minutos pide a los estudiantes que respondan de manera oral, antes de que hayan compartido entre ellos. Cuando responden, lo hacen sin considerar información relevante por lo que sus participaciones son poco profundas; además, interrumpe e impide que los estudiantes cierren sus ideas, al final ella termina respondiendo las preguntas.

Cuando finaliza la clase, el acompañante pedagógico, agradece a la docente y pacta el lugar y hora de reunión.

3. Retroalimentación

Preparación

En la OAP se observó que, antes de la reunión entre el docente, hay un momento de preparación del acompañante, quien revisa sus anotaciones y registra un conjunto de preguntas –con el fin de emplearlas al momento de la reunión. Lee de manera detallada su cuaderno de apuntes, resalta con algunos colores alguna información de su registro. Luego escribe, en unas notas adhesivas, algunas preguntas para emplearlas en la reunión con la docente.

Creación de condiciones

En la EAP, el acompañante pedagógico precisó que uno de los aspectos que toma en cuenta para iniciar las retroalimentaciones es escuchar cómo se sienten los docentes “busco que cada retroalimentación sea cálida, por eso siempre empiezo preguntando cómo se sienten. Cuando escuchas su sentir se sienten más valorados y tomados en cuenta, eso facilita nuestros diálogos”.

Por otro lado, la D2 también mencionó que se siente escuchada y con la confianza para poder expresarse “como es amable y de carácter asequible, le tengo bastante confianza y me siento cómoda en todas las retroalimentaciones”.

En la OAP, se evidenció que el acompañante pedagógico inicia acogiendo el sentir de la D2, creando un clima cercano para el diálogo, con amabilidad y

calidez, le toca en el hombro a la docente y le pregunta: “¿qué tal?”, “¿cómo te sientes?”, “¿cómo te has sentido en la clase?”, “¡cuéntame!”.

Diálogo reflexivo

- Sobre los aspectos positivos

En la ED2, la D2 refirió que el acompañante pedagógico promueve que se dé cuenta, a través de preguntas, de lo que ha alcanzado y de lo que aún debe mejorar.

Yo misma tengo que inferir mis logros y oportunidades de mejora y si no me doy cuenta, él me guía a partir de preguntas. [...] A veces no sé qué contestar, entonces le digo que ya no sé qué responder y le digo: “¿y tú qué responderías?” Y así comenzamos a dialogar.

En la OAP y OD2, se evidenció que el acompañante pedagógico formula preguntas para que ella reconozca las acciones que han tenido un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y aquellos aspectos que debe mejorar, para lo cual le pide que comente algunas evidencias que respalden sus respuestas. Además, el acompañante le pregunta a la docente: “¿qué acciones hemos hecho bien para que nuestros estudiantes comprendan el texto?”, “¿qué evidencias tenemos de ello?”. “¿En qué sentido consideras que están progresando los estudiantes?” Escucha con atención las respuestas y registra algunas en su cuaderno.

El acompañante reconoce y refuerza las acciones positivas que la D2 ha identificado en su práctica, lo que hace que ella se muestre con mayor confianza y abierta a escucharlo. Manteniendo contacto visual con la docente, le dice: “¡Muy bien!, concuerdo contigo, me gustaría resaltar que todos los estudiantes estaban leyendo en silencio de manera activa: estaban subrayando el texto, algunos incluso sumillaban”. La docente registra en su cuaderno los comentarios que escucha.

- Sobre las oportunidades de mejora

En la EAP, el acompañante pedagógico indicó que promueve que los docentes reflexionen sobre su práctica aunque a veces eso cuesta.

Durante la retro es preguntarles sobre cómo percibe el proceso de aprendizaje, cuál es el nivel que tiene sobre lo que hace. La idea es que reflexionen sobre una determinada acción, que encuentren el propósito de por qué se hizo algo. Les cuesta un poco muchas veces.

Además, en la ED2 la docente mencionó que las preguntas que realizaba el acompañante pedagógico le permitía darse cuenta de sus oportunidades de mejora “luego, me preguntaba a partir del análisis de los criterios con lo que ocurría en mi clase... Siempre me preguntaba, ‘¿por qué crees?’, ‘¿a qué se debe que...?’ Así me daba cuenta de cuáles son mis falencias y mis fortalezas”.

En la OAP y OD2 se evidenció que el acompañante pedagógico hace una reconstrucción de la clase y formula preguntas por cada momento de la lectura. Para ello, le dice a la docente que harán una reconstrucción de las acciones que ha realizado en clase. Retoma cada acción independientemente de si favorecen al aprendizaje de los estudiantes. Pregunta: “¿cómo los estudiantes reflexionaron sobre el texto?, ¿qué los ayudó a reflexionar?, ¿consideras que se aseguró que compartan en equipos antes de dar las respuestas en plenario?, ¿cómo podríamos asegurar que los estudiantes respondan las preguntas?”.

Además, empleó evidencias que acompañan sus preguntas y reflexiones, lo que permitió que la docente se centre en su propia práctica y la evalúe. Mencionó “observé que cuando presentaste las preguntas los estudiantes tuvieron 5 minutos para responder las cinco preguntas, me pregunto si ¿el tiempo fue suficiente para que respondan?”. “En dos equipos, solo llegaron a responder dos preguntas, ¿de qué manera podríamos garantizar que respondan las cinco?” Al escuchar la docente se muestra sorprendida, pero acoge las evidencias y menciona “en realidad no me di cuenta que no habían respondido”, “creo que les debí dar más tiempo para esa actividad, lo pasé muy rápido”.

Si bien el acompañante pedagógico formula preguntas que promueven que la docente reflexione sobre su práctica, el tiempo empleado en el diálogo es extenso y poco focalizado hacia lo establecido en el plan de acción. Reconstruye la sesión de la clase, formula preguntas de cada acción realizada por la docente, abordando varias oportunidades de mejora de manera general, sin enfocarse en un aspecto

específico y sin considerar los acuerdos del plan de acción... En un momento del diálogo la docente mira su reloj, hasta en dos oportunidades. El tiempo transcurrido hasta ese momento es de 1 hora y 30 minutos.

- Cierre de diálogo reflexivo

En la ED2, la docente precisó no conocer lo que era un plan de acción y la poca claridad que tenía sobre él “¿Plan de acción? ¿A qué se refiere? No se ha realizado un plan de acción. Solamente me decía los aspectos para mejorar y los acuerdos se registraban en el sistema”.

Si bien el acompañante llegó a algunos acuerdos, no consideró los acuerdos generados en el plan de acción para hacer seguimiento al avance del desempeño de la docente. Así se observó en la OD2, al finalizar la retroalimentación, el acompañante completó, junto con la docente, una ficha de evaluación de desempeño. Luego, le pidió que proponga dos acuerdos a los que podrían llegar a partir de la retroalimentación “¿a qué acuerdos podríamos llegar luego de haber analizado y reflexionado sobre la clase?”. Registró los acuerdos, pero no considera los anteriores registrados en el plan de acción relacionado con el trabajo de la lectura, no hay revisión del plan de acción para hacer el seguimiento respectivo.

El acompañante pedagógico finaliza el espacio agradeciendo el tiempo y la disposición de la docente.

b) Acciones de trabajo en la escritura

En la observación de las acciones que realizó el acompañante pedagógico junto con el D1, se evidenció que realizó dos acciones: (i) visita en el aula: observación no participativa y (ii) retroalimentación.

1. Visita en el aula: observación no participativa

En la ED1, el docente manifestó que siente al acompañante como una persona que le da confianza y que su amabilidad lo hace sentirse acompañado “tiene un trato amable, me brinda confianza y eso hace que confíe más en él y en mí. Me agrada que entre a observar mi clase, así me ayuda”.

En la OAP, se observó que el acompañante recibe al docente con un trato cordial y cercano. Lo espera en la puerta del aula con anticipación. Cuando el D1 llega, lo recibe de manera cordial y con amabilidad, le da la mano y una palmada en la espalda. Le dice: “¿Cómo estás?”, “hoy voy a acompañarte”. Ingresan al aula, el acompañante saluda a los estudiantes y se ubica en la parte posterior del aula.

El acompañante pedagógico observa y registra en su cuaderno las acciones que se desarrollan en el aula. El docente considera los procesos de la escritura, en la sesión desarrolla la textualización, luego de realizar la planificación en la clase anterior. Así, va conectando y haciendo conscientes a los estudiantes del proceso de escritura.

En la OD1, el docente retoma algunas ideas trabajadas en la clase anterior: ‘recuerden que lo que van a redactar es una fábula’, ‘¿qué

hemos realizado en la planificación?’ Los estudiantes responden: ‘preguntas sobre cómo empieza la historia de nuestra fábula, los personajes, el propósito...’. Luego el docente dice: ‘Ahora van a redactar la fábula’. Mientras el docente interactúa con sus estudiantes, el acompañante observa atentamente y toma nota en su cuaderno.

El D1 pone en práctica acciones que favorecen la escritura, por ejemplo: socializa los criterios que los estudiantes deben tener en cuenta para garantizar la calidad de sus escritos. Así en la OD1 se observó que presenta cinco criterios que los estudiantes deben tener en cuenta en sus redacciones: adecuación, coherencia, cohesión, organización y ortografía, y los comunica brindando ejemplos en cada criterio. Luego, se acerca a algunos estudiantes y lee sus textos y les hace comentarios respecto a la ortografía, el orden del cuaderno, no comenta sobre el propósito del texto, la adecuación, la coherencia o la cohesión del texto. Su retroalimentación se enfoca más en aspectos de forma que en el fondo, a pesar de que varias de las producciones de los estudiantes son cuentos y no fábulas, como indica la consigna.

En la OAP, se observó que durante el proceso de textualización, el acompañante se desplaza por el aula y observa lo que han escrito los estudiantes. A algunos les pide permiso para leer sus redacciones con más detenimiento; a otros, solo los observa. Se acerca al docente, sin intervenir, para escuchar el

diálogo que tiene con algunos estudiantes. Luego, regresa a su sitio y registra lo observado.

Cuando finaliza la sesión, el AP se acerca al docente y acuerda la hora y el lugar en el que se reunirán.

2. Retroalimentación

Preparación para la retroalimentación

Al igual que en otras observaciones, el acompañante pedagógico revisa y analiza las anotaciones de la clase y plantea preguntas reflexivas que registra en su cuaderno.

Creación de condiciones

Como se había mencionado, en la EAP el acompañante mencionó que uno de los aspectos que toma en cuenta para iniciar las retroalimentaciones es escuchar cómo se sienten los docentes “busco que cada retroalimentación sea cálida, por eso siempre empiezo preguntando cómo se sienten. Cuando escuchas su sentir se sienten más valorados y tomados en cuenta, eso facilita nuestros diálogos”.

Por otro lado, el D1 también mencionó que el acompañante pedagógico le da confianza para poder expresarse “es su forma de ser, el que sea asertivo, y el que brinde confianza creo que permite que tengamos una buena relación”.

Así, en la OAP se evidenció que el acompañante inicia acogiendo el sentir del D1, lo que permite crear un clima cercano para el diálogo. Le pregunta al docente “¿qué tal, cómo te sientes?, te noto un poco nervioso, ¿todo bien?”. El docente a

partir de esa pregunta muestra mayor apertura para comentar y expresarse de manera abierta “me sentía un poco nervioso al comienzo, luego estuve más tranquilo”.

Diálogo reflexivo

- Sobre los aspectos positivos

En la ED1, el docente precisó que el acompañante pedagógico se siente involucrado con la mejora de su desempeño y refuerza las acciones positivas “cuando hay fortalezas las celebra como parte de su acompañamiento de la práctica que realizo. Además, refuerza lo bueno que hago”.

En la OAP, se evidenció que el acompañante formula preguntas para que el docente identifique los aspectos positivos de su práctica y las refuerza “¿cuáles consideras que son los logros de la sesión?”. A partir de esta pregunta el docente, enumera sus logros “creo que he seguido el proceso de la escritura, he presentado los criterios para que escriban bien”, estas fortalezas son reforzadas por el acompañante “estoy de acuerdo contigo, también considero que ha sido pertinente que comuniqués los criterios que los estudiantes deben tener en cuenta en su redacción”.

- Sobre las oportunidades de mejora

En la ED1, el docente mencionó que el diálogo se establece a partir de las evidencias que el acompañante ha registrado, lo que lo ayuda principalmente en las oportunidades de mejora.

El diálogo lo hacemos a partir del análisis de las evidencias de lo que él ha observado. Conversamos y hacemos contraste con lo que él ha observado y vemos si coincidimos o no con lo observado. Cuando me muestra un punto de vista, me aclara dudas y refuerzo esos aspectos.

En la EAP, el acompañante señaló que un aspecto que ayuda a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas es centrarse en evidencias.

Un aspecto que ayuda a que los docentes reflexionen son las evidencias que se han registrado de la clase, a partir de estas se formulan preguntas para que los docentes piensen sobre su práctica. Por ejemplo, hago preguntas como: “¿cuántos equipos solicitaron tu apoyo”.

En la OAP, se evidenció que este realiza una reconstrucción de la clase del D1 y a partir de las evidencias que ha registrado formula preguntas reflexivas. Esto ayuda al docente a darse cuenta de la efectividad de sus acciones. Así pregunta: “leí 15 textos, de los cuales 13 eran cuentos, no fábulas”, “¿la retroalimentación se ha focalizado en asegurar el propósito del texto?”, “¿de qué podríamos asegurar que escriban una fábula?”. El docente responde: “debí enfocarme más en el propósito, antes que en otro criterio”, “retomaré la sesión”.

Las preguntas que plantea el acompañante pedagógico son reflexivas y potentes, pero al ser muchas no se aprecia claramente el énfasis en la principal

oportunidad de mejora que ha identificado en el docente, relacionado con el plan de acción.

En la OAP, se observó que el acompañante pedagógico reconstruye la sesión de la clase y formula preguntas reflexivas de cada acción realizada por el D1, abordando varias oportunidades de mejora “¿qué podríamos hacer para lograr que los estudiantes alcancen el propósito?”, “¿cómo generamos mayor reflexión en los estudiantes sobre sus logros y oportunidades de mejora tomando en cuenta los criterios presentados?”. En esta reflexión no se ha considerado los acuerdos, ni las oportunidades de mejora establecidas en el plan de acción para analizar la continuidad y avance o no del desempeño.

- Cierre de diálogo reflexivo

En la OAP, se evidenció que el acompañante pedagógico completa junto con el docente una ficha de evaluación de desempeño. Si bien registran algunos acuerdos, producto de la reflexión, no han tomado acuerdos anteriores relacionados con el área, específicamente con acciones relacionadas con la competencia de la escritura.

c) Acciones de trabajo en la comunicación oral

En la observación de las acciones que realiza el acompañante pedagógico junto con el D3, se evidenció que el acompañante realizó dos acciones: (i) visita en el aula: observación no participativa y (ii) retroalimentación.

1. Visita en el aula: observación no participativa

En la ED3, la docente manifestó que al acompañante pedagógico “no le tenía mucha confianza por ser varón”, pero que por su trato supo ganarse su confianza “me pregunta qué tal me encuentro, cómo me siento, nunca se muestra reacio, siempre sonrío y eso me inspira confianza para conversar con él”.

En la OAP, en la visita en el aula de la D3, se observó que el acompañante la recibe en la puerta del aula sonriendo. Cuando llega la D3, la saluda de manera cordial, le sonrío y ella le dice: “¿me vas a acompañar?”, “¡qué bueno!”, “¿a ver cómo me sale esta clase?”. El acompañante le responde: “De seguro que muy bien”.

El acompañante pedagógico se ubica en un espacio del aula y se mantiene en su lugar a lo largo de la sesión. Desde allí observa y registra las incidencias de la sesión sin intervenir en ningún momento.

En la OD3, se observó que la D3 propuso acciones para la interacción entre los estudiantes que presentaron sus trabajos y los que escucharon en la sesión de comunicación oral. Así, proyectó una diapositiva con los criterios que los estudiantes debían tener en cuenta para cuando asuman el rol de hablantes u oyentes: (a) Organiza y expresa sus ideas en torno a las portadas de sus discos, (b) Emplea diversos conectores y vocabulario variado, (c) realiza preguntas y utiliza las respuestas escuchadas para desarrollar las ideas.

Sin embargo, durante las presentaciones, cuando los estudiantes presentaron las portadas de sus discos, se evidenció que no todos demostraron una escucha activa, de seis mesas de trabajo por lo menos en 4 los estudiantes conversaron entre ellos, estuvieron con la cabeza sobre la carpeta con algún material en las manos y dos estudiantes estuvieron de espaldas a quien presentaba, a pesar de ello la docente no intervino para involucrarlos.

Si bien, la docente solicitó la participación de los estudiantes no todas las intervenciones consideraron las evidencias de lo observado o la información dada, algunos hacían alusión a sus propias ideas. Un estudiante señaló “yo no creo que esa portada represente la cultura chicha porque para mí los colores no tienen nada que ver”. Al menos siete estudiantes de los que intervinieron hicieron alusión solo al tono de voz, a pesar de que este no era un criterio considerado para la evaluación, ninguno se refirió a los criterios que sí habían sido considerados.

Cuando la docente retroalimentó los desempeños de los estudiantes, no se enfocó en los aspectos que aún necesitan desarrollar ni tomó en cuenta los criterios que inicialmente había considerado, sino otros. Cuando la sesión finaliza, el acompañante pedagógico se acerca a la docente y acuerda la hora y el lugar en el que se reunirán.

2. Retroalimentación

Preparación para la retroalimentación

En la OAP, al igual que en otros acompañamientos, el acompañante pedagógico revisó y analizó las anotaciones de la clase, y registró sus preguntas en su cuaderno.

Creación de condiciones antes del diálogo

En la ED3, la docente mencionó que una de las características del acompañante era la preocupación por cómo se sienten, lo que –según ella- hace referencia a su calidad humana “siempre me pregunta cómo me sentí después de su acompañamiento en clase, le gusta que nos sintamos bien, siempre tiene ese detalle, lo siento muy humano y preocupado por la persona”.

Por otro lado, como se había mencionado, en la EAP este refirió que busca que “cada retroalimentación sea cálida, por eso siempre empiezo preguntando cómo se sienten”.

En la OD3, se evidenció que el acompañante muestra un interés genuino por saber cómo se siente la docente. Le pregunta “¿cómo te sientes?, ¡cuéntame!”. La docente, con apertura, le expresa que se ha sentido tranquila y cómoda, pero luego se fue poniendo nerviosa por los estudiantes. El acompañante pedagógico acoge lo que dice y le brinda tranquilidad”.

Diálogo reflexivo

- Sobre los aspectos positivos

En la ED3, la docente mencionó que el acompañante pedagógico se enfoca primero en los logros que ha tenido en la clase, luego en las oportunidades de mejora “me pregunta qué he logrado, yo le digo y comparto conmigo algo más, añade más logros. Luego vienen aspectos de mejora, tiene anotada las evidencias, me dice: ‘tú pusiste esto’, ‘Joshua respondió’, está atento a todo”.

En la OAP, se evidenció que este le pide a la docente que reconozca los logros alcanzados. Luego, refuerza esas ideas mostrando una buena actitud que favorece el diálogo. Así, le pregunta: “¿cuáles consideras que son los logros que has tenido?”, “¿qué han alcanzado tus estudiantes?”, escucha la respuesta de la docente, luego aporta: “¡Sí!, es importante que los estudiantes hayan formulado preguntas, eso es un avance”.

- Sobre las oportunidades de mejora

En la ED3, la docente precisó que el acompañante pedagógico busca que ella reflexione. Para ello, toma en cuenta las evidencias, las preguntas y repreguntas.

También hablamos sobre mis aspectos de mejora, entonces él genera que yo mejore con la reflexión. Me propone ejemplos y algunas evidencias y me hace preguntas y repreguntas para que yo reflexione y pueda mejorar. Estoy feliz porque aprendo mucho, me ayuda a crecer como profesora y eso lo pongo en práctica.

En la EAP, este mencionó que además de centrarse en evidencias de la clase, busca que los docentes comprendan las preguntas, así como él busca comprender lo que ellos quieren decir. Señala que un recurso útil es el parafraseo

Las evidencias y las preguntas ayudan, también que los docentes comprendan las preguntas y que uno mismo comprenda las ideas de los docentes, para no tener malas interpretaciones. Por eso, procuro parafrasear lo que me dicen los docentes. Así, vamos teniendo un diálogo más claro.

En la OAP y OD3, se evidenció que el AP realiza una reconstrucción de la clase de la D3 y se detiene en algunas actividades para preguntar y repreguntar, parafraseando -si la docente no comprende la pregunta. Mientras reconstruye la sesión, formula preguntas para motivar la reflexión de la docente. Si la pregunta no es comprendida, lo parafrasea o vuelve a repetirla “¿cómo podríamos hacer para involucrar a los estudiantes?, es decir, ¿de qué manera podríamos lograr que participen más?”. Además, parafrasea la respuesta de la docente “bien, entonces lo que señalas es que puedes destinar un número determinado de participación por cada presentación”, la docente afirma lo que dice.

En la retroalimentación, el acompañante ha enfocado sus preguntas en dos aspectos: (i) *en el nivel de involucramiento e interacción de los estudiantes*, para los cual pregunta “¿de qué manera podríamos asegurar que los estudiantes se involucren en las presentaciones?”. La docente menciona que no había considerado la forma de generar las participaciones, “debió asegurar eso desde su

planificación” y (ii) *en las retroalimentaciones de los estudiantes y de la docente*, para ello pregunta: “¿cuántos estudiantes participaron brindando retroalimentación a sus compañeros?”, “¿sobre qué aspectos realizaron la retroalimentación?”, “¿ello ayudó a mejorar el desempeño de los estudiantes?”.

A partir de estas preguntas la D3 reflexiona sobre su práctica reconociendo los aspectos en los que debe mejorar y proponiendo acciones para hacerlo, tal como se recogió en la OD3.

Sé que los estudiantes estaban desatentos en algunas participaciones, pero no me atreví a cortarlos porque sentía que quien exponía se iba a desconcentrar. Lo que haré en otra situación similar es interrumpir brevemente para hablar con ellos sobre sus actitudes, así puedan mejorar.

- Cierre de diálogo reflexivo

En la ED3, la docente refirió que los acuerdos a los que llega con el acompañante pedagógico se dan a partir de lo dialogado en la retroalimentación y que se van modificando en la medida de que se vayan logrando. A diferencia del D1 y de la D2, ella indica que hace un seguimiento autónomo a estos acuerdos.

Prácticamente los acuerdos que tenemos son de lo que conversamos de lo principal que debo mejorar. Los hemos ido cambiando porque voy alcanzando algunos en cada visita. Los primeros meses tenía algunas dificultades para cumplir algunos

acuerdos/desempeños, pero he mejorado porque los reviso, los imprimo, anoto en mi sesión, practico. Si salen nuevas cosas voy poniendo un check a lo que voy logrando.

La retroalimentación de la D3 finalizó con el llenado de una ficha de evaluación de desempeño y con los acuerdos que la docente propone sobre sus oportunidades de mejora. A pesar de que no se retomaron acuerdos anteriores –de manera formal- ni se hizo referencia al plan de acción, la docente mencionó algunas sugerencias que el acompañante le brindó en visitas anteriores, las cuales estaban relacionadas con la retroalimentación “sé que uno de nuestros acuerdos era el *feedback*, estoy trabajando en eso, pero se me hace difícil, ya me enfoco en los aspectos positivos y trato de enfocarme en las evidencias”. El acompañante pedagógico finaliza el espacio agradeciendo el tiempo y la disposición de la docente.

5.4.3. Trabajo colegiado

En el análisis de esta subcategoría, se resalta que en las observaciones no se ha evidenciado espacios de formación, ni organización para establecer reuniones de trabajo en pares o talleres de manera colegiada.

En las entrevistas, los docentes mencionaron como algo positivo -para la mejora de sus prácticas pedagógicas- contar con espacios para compartir con otros docentes recibiendo o brindado apoyo. Tal como se recogió en la ED2 “sería

bueno que nos involucremos con otros docentes porque son más antiguos, podrían compartir estrategias por la experiencia que tienen, nos favoreceríamos todos”.

Sin embargo, el D1 y la D2 señalaron que el acompañante no promovió reuniones entre ellos para ayudarse, compartir dudas o recomendaciones. Ha sido él quien ha liderado las reuniones y los talleres para abordar algunas necesidades comunes. El D1 precisó “no nos ha pedido que nos reunamos solos, nos reuníamos cuando él lideraba los talleres, las reuniones y nos ayudaba a comprender más sobre aspectos de comprensión de lectura, criterios de éxito y diversos aspectos del área” y la D2 señaló “no nos ha involucrado con otros docentes, pero sería bueno, los docentes más antiguos compartirían estrategias por la experiencia que tienen”.

La siguiente figura se presenta a manera de síntesis de lo encontrado en esta fase.

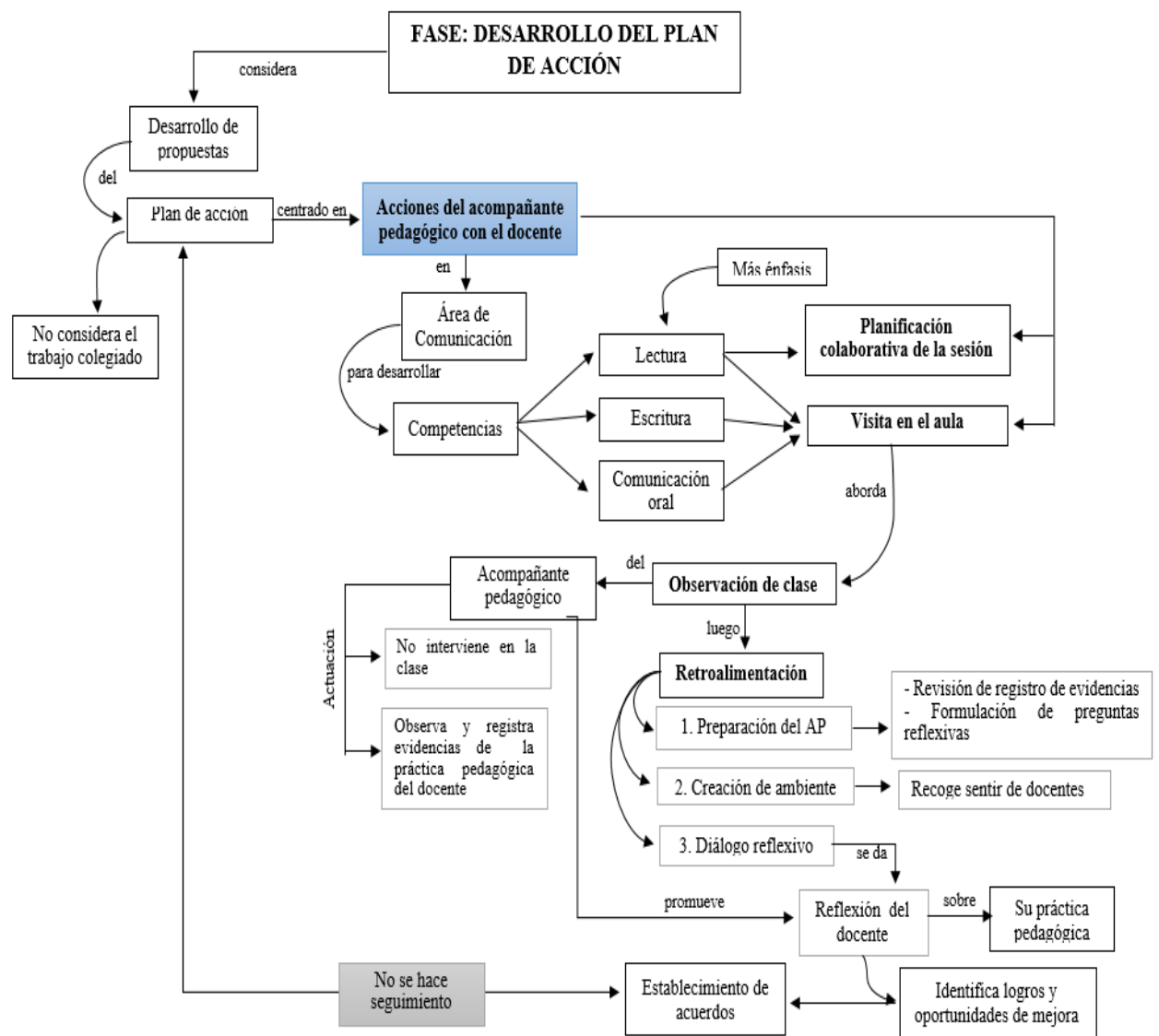


Figura 7: Resultados de la fase desarrollo del plan de acción

5.5. Fase evaluación

En el análisis de esta subcategoría, se encontró como resultado la poca claridad que el acompañante pedagógico y los docentes tienen sobre cómo hacer el seguimiento y evaluación del proceso de acompañamiento pedagógico.

Ello, se debe a la confusión de las acciones concretas con el proceso de acompañamiento en sí mismo. Este no solo es una observación de clase y la retroalimentación, sino implica considerar otros aspectos más, por ejemplo: las estrategias que el acompañante pone en práctica para mejorar el desempeño de los docentes, el vínculo que han establecido, el cumplimiento de los roles de cada uno, entre otros.

En las entrevistas, los docentes mencionaron haber revisado el plan de acción junto con el acompañante pedagógico. En la ED1, el docente mencionó “el plan de acción se ha ido verificando durante todo el tiempo”. Sin embargo, esto no ha sido evidente durante las observaciones realizadas. Además, confunden el plan de acción con la ficha de evaluación de desempeño que el acompañante utiliza cuando realiza las observaciones en aula. En las observaciones OD1, OD2 y OD3 realizadas durante el acompañamiento pedagógico en el área, el acompañante pedagógico no ha hecho referencia al plan de acción, tampoco ha mostrado este documento, solo una ficha de evaluación de desempeño.

Al no tener claridad sobre el plan de acción, señalan que no han tenido necesidad de hacer ningún tipo de replanteamiento a las acciones que vienen realizando. No por falta de disposición del acompañante pedagógico, ni de los docentes, sino porque no están realizando una adecuada evaluación del proceso. Confunden, por ejemplo, proceso de acompañamiento con observación de clase, que es parte del proceso. Esto se precisó en la ED2:

Nunca hemos tenido la necesidad de cambiar lo que hemos planteado. La primera vez él me dijo que iba a venir a observar mi clase, me dijeron que haga un modelado, le propuse y él aceptó. No sé si eso es que hemos cambiado. Yo siento que sí podría hacerlo.

Por otro lado, en la EAP, el acompañante pedagógico precisó que la evaluación del proceso de acompañamiento lo realiza al final del proceso de acompañamiento, a manera de balance de los logros de las metas “lo hacemos al final del ciclo de acompañamiento para ver qué hemos logrado, cuánto nos ha faltado alcanzar, qué cosas pudimos haber hecho mejor y qué compromisos se van generando para el docente y también para mí”.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

Esta investigación buscó responder a la pregunta de investigación referida a cómo es el proceso de acompañamiento pedagógico de docentes de secundaria del área de comunicación de una institución privada de Lima. La discusión de los resultados se realiza considerando las preguntas específicas.

Respecto a la pregunta referida a cómo se realiza la fase creación conjunta de la relación inicial entre los actores del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima, se encontró que la relación entre el acompañante pedagógico y los docentes es horizontal, cercana, de mucha confianza, en el que prima la escucha activa, enfocada en un interés genuino hacia el docente como persona y como profesional, lo que favorece el proceso de acompañamiento pedagógico.

Autores como Area y Yanes (1990), Marcelo (1996), Bolívar (1997) y Domingo (2005), señalaron que la relación inicial es una etapa en la que se debe asegurar una relación positiva entre quienes participarán del proceso de

acompañamiento, la misma que se debe construir sobre la base de la confianza, escucha activa y trato horizontal para abordar diversos aspectos. Así, el vínculo horizontal y cercano entre el acompañante pedagógico y los docentes les permite expresar libremente sus ideas y sentir, lo que favorece la reflexión y aceptación, cuando se abordaban las oportunidades de mejora sus prácticas pedagógicas.

La construcción de la relación inicial entre el acompañante pedagógico y los docentes se realiza desde dos planos: (i) el personal y (ii) el profesional. En el plano personal, el acompañante pedagógico identifica cómo son los docentes, se muestra cercano, respetuoso y abierto con ellos. Por su buena disposición, asertividad y cercanía, logra vincularse con todos los docentes, incluso con quienes al inicio no confiaban en él por su género. En el plano profesional, el acompañante y el docente comparten bidireccionalmente las expectativas sobre lo que esperan del acompañamiento pedagógico, establecen roles que los involucra y compromete con el desarrollo profesional de los docentes.

Esta última idea se corresponde con lo que señalan Area y Yanes (1990) sobre la importancia de asegurar el involucramiento y compromiso de los docentes con el acompañamiento que reciben, esto es, que lo consideren necesario e importante para su crecimiento profesional y que acepten al acompañante como una persona que los ayudará en el proceso de cambio; para ello, es necesario que el acompañante busque estrategias que le permitan vincularse adecuadamente con el docente. Al lograrse el vínculo, el docente asume un mayor compromiso e interés

para responder y proponer actividades conjuntas en el desarrollo del proceso de acompañamiento.

Sin embargo, en investigaciones como la de Porras (2016) la creación del vínculo no es considerado dentro de la propuesta para la implementación del acompañamiento pedagógico y como resultado se evidenció el rechazo de los docentes hacia esta estrategia. Al no enfatizarse en la creación de un vínculo con los docentes, la comunicación y cercanía para poder expresarse se ven limitados; así como el involucramiento hacia las actividades y hacia el trabajo con el acompañante.

Como señalan Area y Yanes (1990) el contacto inicial es necesario para que los actores del proceso de acompañamiento se conozcan y se vinculen. Considerar un trato horizontal, cercano y de confianza en la relación entre los docentes y el acompañante pedagógico es crear espacios que permitan desarrollar un vínculo afectivo que facilite el trabajo en el proceso de acompañamiento pedagógico, en el que el docente muestre disposición a recibir al acompañante como un profesional que lo ayudará a mejorar su práctica.

Respecto a la pregunta referida a cómo se realiza la fase diagnóstica del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima, se encontró que el diagnóstico se estableció a partir de una visita en el aula que el acompañante pedagógico realizó a cada docente. Esta visita consistió en la observación de una clase y la

retroalimentación en la que se identificaron las fortalezas y oportunidades de mejora de los docentes.

Domingo (2005) señala que en esta fase se deben asegurar dos aspectos: (i) la autorrevisión de la práctica pedagógica individual y colectiva y (ii) la identificación y priorización de las necesidades de los docentes. El primer aspecto implica que los docentes revisen sus prácticas pedagógicas y reflexionen sobre ellas desde el aspecto individual y colectivo. Al hacerlo identifican sus logros y oportunidades de mejora; el segundo, consiste en establecer una priorización sobre lo que se va a trabajar en el acompañamiento pedagógico

Si bien, el acompañante pedagógico promovió que los docentes reflexionen sobre sus prácticas e identifiquen sus necesidades para la elaboración del diagnóstico, esto se realizó solo desde el plano individual y no consideró la reflexión colectiva entre los docentes. El docente al ser un profesional que se relaciona en la escuela junto con otros colegas requiere -como señala Domingo (2005)- tener una visión compartida, a partir del diálogo y reflexión colegiada, sobre los aspectos que influyen en la labor que realiza para intercambiar ideas, contrastarlas y crear objetivos comunes que permitan mejorar su labor en el aula y en la institución.

Un aspecto a resaltar es que el acompañante pedagógico ha involucrado a los docentes en la identificación y priorización de sus necesidades, a partir del análisis de sus prácticas pedagógicas. Al ser una acción construida junto con los docentes y no impuesta por el acompañante, ellos lo consideran pertinente y útil para su

trabajo. Esto coincide con las conclusiones de investigaciones como la de Garay y Sánchez-Moreno (2017) quienes señalan que el diagnóstico no debe ser definida ni impuesta por los expertos, sino debe construirse junto con la comunidad educativa a partir de sus necesidades.

Involucrar al docente en la toma de decisiones para realizar un diagnóstico de su práctica pedagógica implica comprometerlo -con las acciones que se llevarán a cabo en el acompañamiento pedagógico- y hacerlo corresponsable de la mejora de su desempeño.

Respecto a la pregunta referida a cómo se lleva a cabo la fase planificación del plan de acción del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima, se evidenció que se realiza como construcción conjunta entre el acompañante pedagógico y los docentes, quienes -guiados por la reflexión del acompañante- identifican las fortalezas y oportunidades de mejora en sus prácticas, y de estas últimas priorizan las principales para decidir -junto con el acompañante pedagógico- las acciones que llevarán a cabo para mejorar. Así, algunas actividades planteadas son el modelado, el codictado, la planificación conjunta de una sesión y la vista en el aula.

Sobre esto, Marcelo (1996) señala que las acciones que se establezcan en esta fase deben ser el resultado de una toma de decisiones pensadas, argumentadas y fundamentadas. Asimismo, Domingo (2005) precisa que se debe realizar dentro del marco de la reflexión y consenso para establecer acciones. Así, la toma de

decisiones compartidas y el consenso al que el acompañante ha llegado con cada docente favorece el involucramiento y compromiso para el trabajo conjunto.

La observación y entrevista permitieron determinar que los docentes, a pesar de haber contribuido con el planteamiento de las acciones para el plan de acción, no han asimilado que lo propuesto forma parte del plan de acción del proceso de acompañamiento pedagógico. Esto se debe a que (i) el plan de acción se concreta en un documento que ha sido dado por el acompañante pedagógico y no elaborado en consenso con los docentes, quienes lo consideran complejo y poco funcional; y (ii) porque el acompañante pedagógico no ha explicitado la importancia de aterrizar las acciones propuestas en un documento, ni ha hecho un seguimiento sostenido para evaluar cuán útil es para los docentes y cuánto aporta al acompañamiento.

Por otro lado, la elaboración de las acciones del plan de acción que el acompañante pedagógico construye con los docentes se realiza de manera individual; además, es flexible a las necesidades que surgen en el desarrollo. Este sentido de flexibilidad al cambio también se encuentra como aspecto relevante en la investigación de Cantillo y Calabria (2018); sin embargo, se distingue en que la elaboración del plan de acción se realiza de manera conjunta entre todos los docentes y el acompañante pedagógico. Lo que significa que hay un solo plan de acción para todos los docentes.

Si bien esta idea de plan de acción colectivo responde a necesidades generales, es una limitante, ya que cada docente tiene necesidades específicas, expectativas,

saberes y formas de aprender particulares que el acompañante pedagógico debe conocer para proponer actividades y acoger otras que sean más efectivas para ellos.

Respecto a la pregunta referida a cómo se lleva a cabo la fase desarrollo del plan de acción del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima, se evidenció que en esta se concretan las acciones definidas en el plan de acción desde un trabajo entre el docente y acompañante pedagógico, mas no en acciones de trabajo colegiado; se enfatizan las acciones para desarrollar la competencia de lectura de las tres competencias que se consideran en el área de Comunicación y se emplea un diálogo reflexivo para generar reflexión en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Marcelo (1996), Bolívar (1997) y Domingo (2005) coinciden en señalar que en esta fase se realizan las acciones establecidas como metas en la planificación del plan de acción, elaboradas a partir de las necesidades de los docentes. Además, consideran importante que se combinen trabajos individuales con cada docente y trabajos colaborativos.

A pesar de que los docentes consideran importante y necesario contar con espacios de reunión y trabajo entre ellos para mejorar sus prácticas pedagógicas, no se observó que el acompañante pedagógico haya promovido acciones para el trabajo colegiado. Esta misma necesidad de contar con espacios de trabajo colegiado se encuentra en la investigación de Porras (2016), quien señala que los

docentes resaltan la importancia de tener comunidades de aprendizaje entre docentes, dado que consideran que es el único espacio en el que pueden abordar aspectos propios de su área y plantear acciones para mejorar.

El acompañante pedagógico ha considerado las necesidades que los docentes tienen sobre el área de Comunicación para focalizar su acompañamiento. Así, de las tres competencias que se desarrollan en el área (lectura, escritura y comunicación oral) ha priorizado acciones para desarrollar la competencia de lectura, algunas estrategias que ha empleado ha sido la planificación conjunta de una sesión de lectura y la visita en el aula (observación de clase y retroalimentación); mientras que para las otras dos competencias ha realizado la visita en el aula.

Uno de los aspectos más importantes en el acompañamiento ha sido el desarrollo de un diálogo reflexivo en el que el acompañante pedagógico promovía, como señalan Schön (1998) y Perrenoud (2004), la reflexión del docente a partir del análisis sobre la propia práctica pedagógica. Lo que implica una toma de conciencia de las fortalezas y oportunidades de mejora para proponer acciones que le permitan mejorar la práctica pedagógica.

Si bien el acompañante pedagógico -a partir de las evidencias registradas de las prácticas de los docentes en las observaciones de clase- propone preguntas reflexivas que promueven que los docentes reflexionen sobre sus acciones, estas son muchas y abordan el conjunto de la sesión. Al no ser focalizadas en aspectos específicos que estén relacionados con las principales oportunidades de mejora de

la sesión y con el plan de acción –para tener una mirada global del avance de la práctica-, las reflexiones son poco profundas. Esto se corresponde con la investigación realizada por Prieto (2015) en la que se encontró que en menor medida los docentes lograban analizar y reflexionar a profundidad sus prácticas.

Por otro lado, a los docentes que no han tenido acompañamiento pedagógico les cuesta más reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas; sin embargo, aquellos que sí lo han tenido, responden mejor a los procesos de reflexión. Sobre ello, Freire (1979) y Perrenoud (2004) señalan que la práctica reflexiva se desarrolla y para hacerlo se requiere de un proceso formativo mediado por otro. Entonces, en la medida en que los docentes sigan teniendo procesos de reflexión, sus prácticas reflexivas se desarrollarán.

Respecto a la pregunta referida a cómo se lleva a cabo la fase evaluación del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima, se encontró que esta no se realiza durante el proceso de acompañamiento pedagógico, sino –de acuerdo con lo que se refiere en las entrevistas- esta se realiza al final del proceso de acompañamiento para evaluar el logro de las metas y los cambios que se han generado en las prácticas pedagógicas de los docentes. Este mismo resultado se encontró en la investigación de Cantillo y Calabria (2018).

Tal como señalan Bolívar (1997) y Domingo (2005) esta fase no debe realizarse al término del proceso de acompañamiento, como si se tratara de la etapa final, sino debe ser una práctica dinámica y continua que involucre al

docente y acompañante pedagógico en una reflexión y evaluación conjunta de las acciones realizadas durante el proceso de acompañamiento pedagógico.

En esta investigación se evidenció que los docentes no tienen claridad de cómo realizar un seguimiento al proceso de acompañamiento. Confunden las acciones que realizan con el acompañante pedagógico con el proceso de acompañamiento. Consideran que el proceso de acompañamiento es una observación de clase y la retroalimentación, no consideran las fases del acompañamiento pedagógico ni lo que implica cada una. Así, difícilmente podrán evaluar las acciones que realizan y replantearlas de acuerdo con las necesidades que vayan surgiendo o con los logros que vayan alcanzando.

Al no hacerse un seguimiento al plan de acción de los docentes no se promueve la evaluación de las acciones que competen al docente y al acompañante pedagógico en cada una de las etapas, ni la reflexión de los roles que cada uno asume, ni el impacto de las acciones que realizan juntos para valorar de manera crítica el avance en el desempeño del docente y tomar decisiones que favorezcan a la mejora de su práctica pedagógica.

CAPÍTULO VV

CONCLUSIONES

1. El proceso de acompañamiento pedagógico se desarrolla desde la teoría crítica reflexiva en el que se promueve la reflexión sobre la práctica pedagógica de los docentes para generar fortalecerla. En cada una de las fases de este proceso se demanda el análisis, la reflexión, el compromiso y la responsabilidad por parte del acompañante pedagógico y el docente acompañado.
2. En la creación conjunta de la relación inicial, el acompañante pedagógico construye una relación horizontal, cercana y de confianza con los docentes lo que favorece el desarrollo de un diálogo abierto, el intercambio libre de ideas y expectativas sobre el acompañamiento. Esta relación permite, además, que los docentes propongan acciones que favorezcan a la mejora de su práctica pedagógica y se involucren con el acompañamiento que reciben.
3. En la fase diagnóstico, el diagnóstico de los docentes se realiza a partir de la observación de una clase y el diálogo reflexivo sobre lo observado. En este, el docente identifica sus fortalezas y oportunidades de mejora y prioriza, junto con el acompañante pedagógico, los aspectos que serán abordados en el

acompañamiento. Para su elaboración se considera la revisión individual de la práctica del docente, pero no la revisión de la práctica colegiada que se requiere para establecer metas comunes que promuevan interacciones y esfuerzos compartidos para mejorar las prácticas pedagógicas.

4. La planificación del plan de acción del proceso de acompañamiento pedagógico se realiza a partir de la priorización de las necesidades de los docentes y la definición de las metas. A pesar de intervenir en este proceso, los docentes no tienen claridad de sus planes de acción, tampoco de cómo han intervenido en su elaboración. Esto se debe a que el acompañante pedagógico no ha hecho evidente en qué consiste esta fase; además, porque las acciones del plan de acción se concretan en un documento que los docentes consideran complejo y poco funcional.
5. En el desarrollo del plan de acción del proceso de acompañamiento pedagógico, las estrategias de formación más utilizadas son la planificación conjunta de la sesión y la visita en el aula, con énfasis en acciones para desarrollar la competencia de lectura. No se ha empleado estrategias que involucre el trabajo colegiado. La retroalimentación se realiza a partir del análisis y deconstrucción de la práctica pedagógica mediada por el diálogo reflexivo que promueve la reflexión de los docentes, aunque el diálogo tiende a ser poco focalizado y extenso.
6. En cuanto a la fase evaluación del proceso de acompañamiento, los docentes no tienen claridad de cómo se realiza esta evaluación, tampoco de qué se evalúa. Confunden la evaluación de la observación de una clase y la

retroalimentación con la evaluación del proceso de acompañamiento. El acompañante pedagógico no ha considerado la evaluación en el proceso de acompañamiento en los espacios de diálogo con los docentes, esto limita el seguimiento del avance de los docentes y, de haber necesidad, del replanteamiento de las actividades formativas.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

1. A la institución que monitorea al acompañante pedagógico, se recomienda fortalecer la formación de los acompañantes para asegurar el cumplimiento de los propósitos de cada una de las fases del proceso de acompañamiento, con especial énfasis en las fases de la planificación y desarrollo del plan, y evaluación del proceso. Ello les permitirá tener nociones más claras sobre las acciones que deben realizar en el trabajo con los docentes y recursos pertinentes para involucrarlos y comprometerlos con la mejora de sus prácticas.
2. A la institución educativa, se sugiere que promueva el trabajo colegiado entre los docentes a través de reuniones en las que analicen sus sesiones, compartan estrategias, analicen casos, u otros. Además, es necesario que elaboren un diagnóstico, con apoyo de los acompañantes pedagógicos, que determine las necesidades de formación académica y pedagógica de los docentes del área en su conjunto para fortalecer sus prácticas pedagógicas.
3. Al acompañante pedagógico, se recomienda usar de manera estratégica el plan de acción en el trabajo con los docentes y evaluar de manera permanente

el proceso de acompañamiento en cada una de sus fases; además, establecer objetivos específicos y enfocarse en lo principal, al realizar la retroalimentación de lo observado y hacer seguimiento a los acuerdos establecidos.

4. A los docentes, se les sugiere seguir profundizando en la revisión de los marcos teóricos y metodológicos actuales que se plantean para promover competencias en la lectura, la escritura y la comunicación oral y compartir los alcances de manera colegiada; esto favorecerá al análisis y propuesta de actividades en las sesiones de aprendizaje que se propongan.
5. A los formadores de futuros docentes, la formación de los docentes es uno de los factores clave para los logros de los aprendizajes de los estudiantes, en ese sentido el análisis de los resultados de esta investigación puede servir como insumo para la elaboración de programas de formación de docentes en servicio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alen, B. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación* (1.^a ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Álvarez, M. y Messina, C. (2009). *Sistematización de la experiencia y orientaciones para la gestión del acompañamiento docente en los colegios de la Fundación Belén Educa* (Tesis de Maestría). Universidad Alberto Hurtado, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/5465>
- Area, M y Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Qurriculum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (1), 51-78. Recuperado de <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero1/3.manuel%20area-juan%20yanes.PDF>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2006). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, GRAÓ.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Avalos, B. (junio, 1999). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. *Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño*. Conferencia que se llevó a cabo en San José, Costa Rica. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=774126>
- Bar, G. (setiembre, 1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. *I seminario taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación*. Seminario llevado a cabo en la Organización de Estados Iberoamericanos, Perú.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. En Marcelo, C. y López, J. (Eds.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 244-254). Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/235638134_ASESORAMIENTO_CURRICULAR_Y_ORGANIZATIVO_ENEDUCACION

- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford. UP
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *EDUCERE*, 6 (20), 363-368. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Cantillo, B. y Calabria, M. (2018). *Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria* (Tesis de Maestría). Universidad de la Costa, Colombia. Recuperado de <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/Investigacio%CC%81n-sobre-acompan%CC%83amiento-pedagogico.pdf>
- Carmona, G. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13), 125-146
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca S.A., Barcelona.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica* (3.ª ed.). Madrid: Morata
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G (2003). *Enseñar Lengua* (9ª ed.). Barcelona. GRAÓ.
- Cassís, A. (2011). Donal Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás empresarial*, 3 (5), 14-21.
- Condemarin, M. (1983). El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida. *Lectura y vida*, (4), 1-14.
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Programa de acompañamiento pedagógico: Para mejorar aprendizajes en las Instituciones Educativas de áreas rurales*. Lima, Perú.
- Cuenca, R. y Vargas, J. (2018). *PERÚ: El estado de políticas públicas docentes*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5868/Per%C3%BA%20el%20estado%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Darling-Hammond, L.; Hyler, M. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. California: Learning Policy Institute.
- De Zubiría, J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá, Colombia. Cooperativa editorial Magisterio.
- Domingo, S. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1), 1-7. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42270/24216>
- Domingo, J. (2005). Las Prácticas De Asesoramiento A Centros Educativos: Una Revisión Del Modelo De Proceso. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020513017>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto. Lectura y Vida*, 3-19.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf
- Garay, M., y Sánchez-Moreno, M. (2017). Los procesos de asesoramiento externo a centros educativos chilenos: Una mirada desde la perspectiva de sus protagonistas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(77). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2750>
- García, X. y Puig, J. (2007). *Las siete competencias para educar en valores*. Barcelona: GRAÓ.

- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Kincheloe, J. & McLaren, P. (ed.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* pp. 17-22. Barcelona: GRAÓ.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-32. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (1999). La formación y profesionalización en la función pedagógica. En Ferreres, V., Ed. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 13- 33). Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: GRAÓ.
- Lago, J. y Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073021>
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (2.^a ed.). Barcelona: GRAÓ.
- MacLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAÓ.
- Mairena, E. (2015). *Acompañamiento pedagógico y desempeño de los docentes noveles en los departamentos de física y tecnología educativa de la facultad de educación e idiomas* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Nicaragua. Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/1434/1/4428.pdf>
- Mancilla, B. (2015). *El acompañamiento pedagógico y su relación con el desempeño del docente del nivel inicial de la Red Educativa N°15 UGEL 05, 2014* (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú.

- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE, MEC.
- Marcelo, C. y López, J. (1997). *Asesoramiento curricular y Organizativo en educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Marcelo, C. (febrero, 2002). La formación inicial y permanente de los educadores. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Seminario llevado a cabo en Consejo Escolar del Estado, España.
- Majerowicz, S. (2015). *Evaluaciones Rápidas de Impacto: Acompañamiento Pedagógico, Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI) y Soporte Pedagógico*. Lima: FORGE.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 3, 123–146. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf.
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad*, 35(3), 523-536. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Maureira, F. (2008). *Estrategia de acompañamiento a establecimientos educacionales vulnerables*. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/6570>
- McKinsey & Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivo*. Recuperado de https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- MINEDU (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/Protocolodelacompanantepedagogico.pdf>
- MINEDU (2016). *Diseño curricular de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/Protocolodelacompanantepedagogico.pdf>
- MINEDU. Resolución de Secretaría General N°028, Lima, Perú, 15 de febrero de 2019.
- Montero, C. (2011). Estudio sobre acompañamiento pedagógico: Experiencias, orientaciones y temas pendientes. En Cuenca, R.; Ames, P., Rojas, V. Montero,

- C., *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa* (pp. 71-163). Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/propuestapreliminar-fsm.pdf>
- Moreno, A. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, Col. Blizt, Serie Amarilla.
- Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, (5), 44-57.
- Nieto, J. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- Nieto, J. (2001) Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Domingo. S. (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166), Barcelona, Octaedro.
- OCDE. (2016). PISA 2015 Resultados clave. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo de editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para Desarrollar la comprensión lectora*. Lima, Perú: MINEDU.
- Pinzás, J. (2008). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima, Perú: Tarea.
- Porras, N. (2016). *Acompañamiento pedagógico como estrategia para la transformación de la enseñanza de las matemáticas con los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Manuela Beltrán* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/51628/1/43277146.2016.pdf>
- Prieto, K. (2015). *Las visitas de acompañamiento pedagógico: Una propuesta de formación continua docente* (Tesis de Maestría). Universidad de los Andes,

- Colombia. Recuperado de <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/13137?show=full>
- Robalino, M. (Junio, 2007). Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale*. Seminario internacional llevado a cabo por la CIEP, Francia.
- Rodríguez, J., Leyva, J. y Hopkins, A. (2016). *El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de las escuelas públicas rurales del Perú*. Recuperado de http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20final_AC_PM.pdf
- Sánchez, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En Marcelo, C. y López, J. (Eds.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 200-215). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235638134_ASESORAMIENTO_CURRICULAR_Y_ORGANIZATIVO_ENEDUCACION
- Sánchez, M. (2003). El asesoramiento. En Sánchez Moreno, M. (Coord) *Coordinación de la Formación Guía II Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario* (pp. 39-71). Córdoba: UCUA.
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad: Poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073010>
- Särkijärvi-Martínez, A. (2015). Contextualizando procesos de acompañamiento pedagógico para la formación docente en servicio. En Díaz, C., HaapaKorpi, A., Särkijärvi-Martínez, A., Virtanen, P., (eds.), *La universidad en la formación de formadores de acompañantes pedagógicos para la innovación en el aula* (pp. 103-112). Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/53194/Libro%20Finlandia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las nuevas profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SINEACE (2016). Estándares de Aprendizaje como Mapas de Progreso: Elaboración y Desafíos. El caso de Perú. Recuperado de <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/2625/Estandares%20de%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia Aprendizaje*, (77), 77-95.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (2.^a ed.). Madrid: Morata.
- Suásnabar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 112-135. doi: 10.5944/reec.30.2017.19872
- UMC. (2017). Resultados de la evaluación censal de estudiantes (ECE). Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/presentacion-ECE-2016.pdf>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. (Informe final). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores y la Comunicación*. La Habana: Científico – Técnica
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (9.^a ed.). México: Pearson.

- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and Methods* (3a. ed.). London: Sage publications.
- Zebadúa, M. y García, E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clase*. México: UNAM.
- Zorrilla, M. (Junio, 2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación. *Calidad y equidad en educación*. Conferencia llevado a cabo en la Escuela Normal Rural “Raúl I. Burgos”, México.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

El proceso de acompañamiento pedagógico en docentes del área de comunicación de una institución privada de lima

Problema/situación	Sistema de preguntas	Objetivos	Teoría
<p>Alcanzar la competencia comunicativa es uno de los aspectos que garantizan que los estudiantes alcancen su desarrollo como ciudadanos capaces de interactuar con su medio para transformarla.</p> <p>En razón de ello es que se torna importante el papel del docente, ya que es él quien tiene la posibilidad de lograr los aprendizajes en los estudiantes.</p> <p>Los resultados de pruebas nacionales e internacionales (UMC, 2017) dan cuenta de que aún hay mucho por mejorar para alcanzar logros significativos.</p> <p>Es por ello que en el Perú y en otros países surge el acompañamiento pedagógico como una estrategia que permite desarrollar un trabajo directo con los docentes con el fin de que este mejore su práctica (Vezub, 2011), por ende el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Así, en la institución educativa en</p>	<p>General:</p> <p>¿Cómo es el proceso de acompañamiento pedagógico de docentes de secundaria del área de comunicación de una institución privada de Lima?</p>	<p>General:</p> <p>Comprender el proceso de acompañamiento pedagógico de docentes de secundaria del área de comunicación de una institución privada de Lima.</p>	<p>Autores como Schön (1998) señalan la importancia de la reflexión para la construcción de conocimientos y desarrollo de transformaciones en la sociedad.</p> <p>Por otro lado, desarrollar el pensamiento reflexivo es desarrollar en el docente la capacidad de responder de manera crítica a su propia práctica para generar en él una acción transformadora dirigida hacia la sociedad (Giroux, 2008).</p> <p>Martínez y González (2010) afirman que el acompañamiento pedagógico es un proceso de fortalecimiento de la práctica docente que se realiza al interior de las comunidades educativas para alcanzar la profesionalización en, para y desde la vida, dentro del marco de una educación integradora y humanizante.</p> <p>De acuerdo a Domingo (2005) el proceso de acompañamiento tiene seis fases: creación conjunta de una relación inicial, autorrevisión de la práctica, identificación y priorización de necesidades, planificación de la acción, desarrollo del plan: llevar al aula los acuerdos y seguimiento y evaluación del proceso de puesta</p>
	<p>Específicas:</p> <p>- ¿Cómo se realiza la fase creación conjunta de la relación inicial entre los actores del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima?</p> <p>- ¿Cómo se realiza la fase diagnóstico del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima?</p> <p>- ¿Cómo se lleva a cabo la fase planificación del plan de acción del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de</p>	<p>Específicos:</p> <p>- Describir la fase creación conjunta de la relación inicial entre los actores del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima.</p> <p>- Describir la fase diagnóstico del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima.</p> <p>- Describir la fase planificación del plan del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima.</p>	

<p>el que se realizará esta investigación, los resultados de aprendizaje en lectura y escritura alcanzan el 15% de logro. De allí que se ha implementado la estrategia del acompañamiento pedagógico dirigido a docentes del área de comunicación para revertir dicha situación y se alcancen mejoras en el desempeño docente y aprendizajes significativos.</p>	<p>Comunicación de una institución privada de Lima? - ¿Cómo se lleva a cabo la fase desarrollo del plan de acción del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima? - ¿Cómo se lleva a cabo la fase evaluación del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima?</p>	<p>- Describir la fase desarrollo del plan del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima. - Describir la fase evaluación del proceso de acompañamiento pedagógico de los docentes de secundaria del área de Comunicación de una institución privada de Lima.</p>	<p>en práctica. (Estos son desarrollados y analizados en el apartado correspondiente)</p> <p>Se rescata de Maureira (2008) las estrategias de formación que propone para el proceso de acompañamiento.</p> <p>Con respecto al área de Comunicación se toma como uno de los principales teóricos a Hyme (1972) ya que señala la importancia de formar personas que desarrollen la competencia comunicativa, es decir, personas que sean capaces de comunicar e interactuar con otros de manera efectiva y pertinente.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 2

Matriz de instrumentos

Categoría	Subcategoría	Entrevistas docentes 1, 2 y 3	Entrevista acompañante	Observaciones docentes y acompañante
		Ítems	Ítems	Ítems
Proceso de acompañamiento pedagógico	Creación conjunta de la relación inicial	1. ¿Cómo describiría la relación establecida con el acompañante? 2. ¿Qué pretende alcanzar con el acompañamiento?, ¿qué espera del acompañante? ¿Qué funciones cumplirá cada uno en este proceso? 3. ¿Qué características considera que debe tener un acompañante pedagógico?	1. ¿Cómo describiría la relación establecida con los docentes? 2. ¿Qué pretende lograr con el acompañamiento?, ¿qué espera del docente? ¿Qué funciones cumplirá cada uno en este proceso?	Describe la relación docente – acompañante que se realiza en el proceso de acompañamiento pedagógico El acompañante y los docentes enuncian las expectativas y la delimitación de las funciones acerca del proceso de acompañamiento
	Diagnóstico	4. ¿De qué manera la visita en el aula del acompañante pedagógico ayudó a saber cómo estaba usted o qué necesitaba?	3. ¿Qué acciones ha tomado en cuenta para diagnosticar las fortalezas y oportunidad de mejora de sus docentes? ¿Podría brindar detalles?	En el diálogo del acompañante con el docente se enuncian las acciones que se han tomado en cuenta para el diagnóstico las fortalezas y oportunidades de mejora de sus docentes

	Planificación del plan de acción	<p>5. ¿De qué manera el acompañante le ha ayudado a reconocer sus fortalezas y oportunidades de mejora de su práctica pedagógica?</p> <p>6. ¿Cómo es o ha sido su participación en la creación del plan de acción para mejorar su desempeño?</p> <p>7. ¿En qué medida considera que lo establecido en el plan de acción le va a ayudar a mejorar su práctica pedagógica?</p>	<p>4. ¿Qué ha considerado para trabajar el plan de acción con sus docentes?</p> <p>5. ¿Cómo involucra a los docentes en la creación del plan de acción para mejorar sus desempeños?</p>	<p>El acompañante y los docentes mencionan diversas acciones que toman en cuenta para trabajar el plan de acción con sus docentes, a partir de sus fortalezas y oportunidades de mejora de su práctica pedagógica.</p> <p>Se observan evidencias sobre la forma de involucramiento de los docentes en el plan de acción que promueve su desarrollo</p>
	Desarrollo del plan de acción	<p>8. ¿Qué estrategias de formación realiza el acompañante para que mejore su práctica pedagógica?, ¿cuál de ellas considera que es más efectiva?, ¿por qué?</p> <p>9. Luego de un acompañamiento en clase, ¿de qué manera el acompañante lo lleva a darse cuenta de sus logros y oportunidades de mejora?</p> <p>10. ¿Cómo el acompañante involucra a los otros docentes para que mejoren sus prácticas teniendo en cuenta las fortalezas de cada uno?</p>	<p>6. ¿Qué estrategias de formación ha realizado para que mejoren los desempeños de sus docentes?, ¿cuál considera que es la más efectiva?, ¿por qué?</p> <p>7. ¿De qué manera logra que los docentes caigan en cuenta sobre sus logros y oportunidades de mejora?</p>	<p>El acompañante pedagógico desarrolla diversas estrategias de formación con sus docentes.</p> <p>Guía el proceso de reflexión para que sus docentes se den cuenta de sus logros y oportunidades de mejora</p>

	Evaluación del proceso	11. ¿Cómo percibe que el acompañante desarrolla lo establecido en el plan de acción?, ¿toma en cuenta algunas necesidades que van surgiendo durante el proceso de acompañamiento?	8. ¿Cómo incorpora en el plan de acción de sus docentes las necesidades que van surgiendo durante el proceso de acompañamiento?	Se evidencia un plan de acción en el que el acompañante pedagógico incorpora las necesidades de sus docentes que surgen durante el proceso de acompañamiento
--	------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 3

Guía de entrevista (Docente)

Saludo

Buenos días / Buenas tardes. En primer lugar, le agradezco por su disposición para participar de la investigación que se está realizando y por el tiempo que se tomará para poder realizar esta entrevista.

Presentación del objetivo de la entrevista

La investigación que se está llevando a cabo tiene como objetivo comprender cómo se realiza el proceso de acompañamiento pedagógico en el área de Comunicación. Las respuestas que brinde serán grabadas y procesadas para obtener información necesaria para el desarrollo de la investigación. Se mantendrá la confidencialidad del caso.

Datos informativos

Nombre: _____

Grados en los que enseña: _____

Fecha de la entrevista: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Nombre de entrevistadora: _____

Tema: Proceso de acompañamiento pedagógico

Preguntas centrales

1. ¿Cómo describiría la relación establecida con el acompañante?

2. ¿Qué pretende alcanzar con el acompañamiento?, ¿qué espera del acompañante? ¿Qué funciones cumplirá cada uno en este proceso?

3. ¿Qué características considera que debe tener un acompañante pedagógico?

4. ¿De qué manera la visita en el aula del acompañante pedagógico ayudó a saber cómo estaba usted o qué necesitaba?

5. ¿De qué manera el acompañante le ha ayudado a reconocer sus fortalezas y oportunidades de mejora de su práctica pedagógica?

6. ¿Cómo es o ha sido su participación en la creación del plan de acción para mejorar su desempeño?

7. ¿En qué medida considera que lo establecido en el plan de acción le va a ayudar a mejorar su práctica pedagógica?

8. ¿Qué estrategias de formación realiza el acompañante para que mejore su práctica pedagógica?, ¿cuál de ellas considera que es más efectiva?, ¿por qué?

9. Luego de un acompañamiento en clase, ¿de qué manera el acompañante lo lleva a darse cuenta de sus logros y oportunidades de mejora?

10. ¿Cómo el acompañante involucra a los otros docentes para que mejoren sus prácticas teniendo en cuenta las fortalezas de cada uno?

11. ¿Cómo percibe que el acompañante desarrolla lo establecido en el plan de acción?, ¿toma en cuenta algunas necesidades que van surgiendo durante el proceso de acompañamiento?

Observaciones/Comentarios

¿Hay algún otro comentario que quiera agregar a las respuestas?

Despedida

Gracias por las respuestas brindadas. Le agradezco su participación durante la entrevista.
Las respuestas se mantendrán en estricta confidencialidad.

Anexo 4

Guía de entrevista (Acompañante pedagógico)

Saludo

Buenos días / Buenas tardes. En primer lugar, le agradezco por su disposición para participar de la investigación que se está realizando y por el tiempo que se tomará para poder realizar esta entrevista.

Presentación del objetivo de la entrevista

La investigación que se está llevando a cabo tiene como objetivo comprender cómo se realiza el proceso de acompañamiento pedagógico en el área de Comunicación. Las respuestas que brinde serán grabadas y procesadas para obtener información necesaria para el desarrollo de la investigación. Se mantendrá la confidencialidad del caso.

Datos informativos

Nombre: _____

Grados en los que enseña: _____

Fecha de la entrevista: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Nombre de entrevistadora: _____

Tema: Proceso de acompañamiento pedagógico

Preguntas centrales

1. ¿Cómo describiría la relación establecida con los docentes?

2. ¿Qué pretende lograr con el acompañamiento?, ¿qué espera del docente?
¿Qué funciones cumplirá cada uno en este proceso?

3. ¿Qué acciones ha tomado en cuenta para diagnosticar las fortalezas y oportunidad de mejora de sus docentes? ¿Podría brindar detalles?

4. ¿Qué ha considerado para trabajar el plan de acción con sus docentes?

5. **¿Cómo involucra a los docentes en la creación del plan de acción para mejorar sus desempeños?**

6. **¿Qué estrategias de formación ha realizado para que mejoren los desempeños de sus docentes?, ¿cuál considera que es la más efectiva?, ¿por qué?**

7. **¿De qué manera logra que los docentes caigan en cuenta sobre sus logros y oportunidades de mejora?**

8. **¿Cómo incorpora en el plan de acción de sus docentes las necesidades que van surgiendo durante el proceso de acompañamiento?**

Observaciones/Comentarios

¿Hay algún otro comentario que quiera agregar a las respuestas?

Despedida

Gracias por las respuestas brindadas. Le agradezco su participación durante la entrevista. Las respuestas se mantendrán en estricta confidencialidad.

Anexo 5

Guía de observación

Aspectos para observar	Observaciones
Creación conjunta de la relación inicial <ul style="list-style-type: none">- Describe la relación docente – acompañante que se realiza en el proceso de acompañamiento pedagógico- El acompañante y los docentes enuncian las expectativas y la delimitación de las funciones acerca del proceso de acompañamiento	
Diagnóstico <ul style="list-style-type: none">- En el diálogo del acompañante con el docente se enuncian las acciones que se han tomado en cuenta para el diagnóstico las fortalezas y oportunidades de mejora de sus docentes.	
Planificación del plan de acción <ul style="list-style-type: none">- El acompañante y los docentes mencionan diversas acciones que toman en cuenta para trabajar el plan de acción con sus docentes, a partir de sus fortalezas y oportunidades de mejora de su práctica pedagógica.- Se observan evidencias sobre la forma de involucramiento de los docentes en el plan de acción que promueve su desarrollo.	
Desarrollo del plan de acción <ul style="list-style-type: none">- El acompañante pedagógico desarrolla diversas estrategias de formación con sus docentes.- Guía el proceso de reflexión para que sus docentes se den cuenta de sus logros y oportunidades de mejora.	
Evaluación del proceso <ul style="list-style-type: none">- Se evidencia un plan de acción en el que el acompañante pedagógico incorpora las necesidades de sus docentes que surgen durante el proceso de acompañamiento.	