

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO Y DESEMPEÑO DOCENTE EN ESCUELAS
PÚBLICAS DE LIMA METROPOLITANA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTRA EN GESTIÓN DE
POLÍTICAS Y PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO**

AUTORA:

Sally Kiara Fernández Pineda

ASESORA

María Teresa Moreno Zavaleta

Agosto, 2021

Resumen

El acompañamiento pedagógico es una estrategia que busca mejorar la práctica educativa de la docente, supone el trabajo constructivo entre la acompañante y la maestra durante un determinado periodo de tiempo; este trabajo colaborativo no solo implica un aprendizaje profesional de la docente dentro y fuera del aula; sino que, debido al constante ejercicio de reflexión, en ocasiones hay un cambio a nivel personal.

En ese sentido, la investigación tiene como propósito indagar cómo el acompañamiento pedagógico influye en el desempeño docente, y la pregunta alrededor de este objetivo es: ¿De qué manera el acompañamiento pedagógico, visto como una estrategia, influye en el desempeño docente de docentes de Escuelas Públicas de las UGEL N° 01 y 06 de Lima Metropolitana?

Este estudio tiene un enfoque mixto y es de tipo cuasi experimental. Fueron dos grupos de docentes del sector público y del nivel inicial que intervienen en esta investigación: grupo control y grupo intervenido, todas han sido evaluadas con el instrumento CLASS, el cual mide las interacciones que suceden en el ámbito educativo entre la maestra y los niños. Por otro lado, las docentes que son parte del programa de acompañamiento (grupo control participaron de reuniones online vía zoom, haciendo uso de una entrevista semi estructurada.

Los resultados permiten evidenciar que la dimensión de clima positivo de la evaluación CLASS ha sido comprendido por las docentes, pero hay factores internos y externos que influyen para que la práctica y constancia de los marcadores de esta dimensión no lleguen a su nivel máximo, según advirtieron las informantes y docentes.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, docente, relaciones positivas, dominios, dimensiones y marcadores CLASS.

Abstract

Pedagogical accompaniment is a strategy that seeks to improve the educational practice of the teacher, it involves constructive work between the companion and the teacher during a certain period of time; this collaborative work not only involves professional learning inside and outside the classroom; but, due to the constant exercise of reflection, sometimes there is a change at a personal level in the accompanied teachers.

In this sense, the research aims to investigate how pedagogical accompaniment influences teaching performance, and the question around this objective is: How does pedagogical accompaniment, seen as a strategy, influence the teaching performance of public school teachers in UGEL No. 01 and 06 in Metropolitan Lima?

This study has a mixed approach and is of a quasi-experimental type. Two groups of State and preschool teachers were involved in this research: control group and intervention group, all of which were evaluated with the CLASS instrument, which measures the interactions that occur in the educational environment between the teacher and the children. On the other hand, the teachers who are part of the accompaniment program (control group) have been part of online meetings via zoom, making use of a semi-structured interview.

The results show that the positive climate dimension of the CLASS assessment has been understood by the teachers, but there are internal and external factors that influence the practice and consistency of the markers of this dimension so that they do not reach their maximum level, as warned by the informants and teachers.

Keywords: pedagogical accompaniment, teacher, positive relations, domains, dimensions and markers CLASS.

Índice

Resumen	2
Abstract	3
Índice	4
Introducción	5
Marco Teórico	9
1. Acompañamiento Pedagógico	9
1.1 Evolución del Concepto:	9
1.2 Definición.....	9
1.3 Objetivos del Acompañamiento	10
1.4 Momentos del Acompañamiento:	11
1.5 El acompañamiento Pedagógico en el Perú	12
1.6 Programas de Acompañamiento del Sector Privado en el Perú	13
1.7 Programas de acompañamiento a nivel Internacional	14
2. Desempeño docente	15
2.1 ¿Por qué se necesita un docente de calidad en la Escuela?	15
2.2 ¿Qué es Desempeño Docente?	16
Diseño metodológico	18
Resultados	24
Discusión de resultados	55
Conclusiones	61
Referencias	63

Introducción

A nivel mundial, la educación inicial ha tenido como labor principal garantizar los derechos de la primera infancia, y una de las prioridades ha sido la educación infantil (Martínez, 2019). En 1989, con la firma de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se establece un hito importante para la niñez ya que los países involucrados asumen el compromiso de formular y diseñar planes de acción a favor de la infancia. Este documento resalta que los niños tienen los mismos derechos que los adultos, un año después, con la Declaración Mundial de Educación para Todos se decreta que es necesario satisfacer las necesidades de aprendizaje; por otro lado, en la declaración de Jomtiem (UNESCO, 1990) se reconoce que la educación puede contribuir a un lugar más seguro, más próspero y ambientalmente más puro; también favorece al progreso social, económico y cultural.

En este sentido, son los sistemas educativos los que trabajan para mejorar cobertura y la calidad del servicio. Amartya Sen, citada por Amar, Abello y Tirado (2005) en su discurso del marco de la Asamblea Anual del Banco Interamericano de Desarrollo, invita a reflexionar sobre los beneficios del cuidado a la niñez temprana para el desarrollo económico y social, así como la reducción de la pobreza y la desigualdad en América Latina y el Caribe: “Las inversiones para la infancia son importantes por su propio derecho debido a que ellas abren el camino para toda una vida de mejor salud, desempeño mental y físico, y productividad” (Amar y otros, 2005, p.63).

Más adelante Berman en Sen (1999), en su conferencia “Romper el círculo de la pobreza” afirma que los programas de educación inicial de calidad poseen efectos a largo plazo que giran en torno a: 1. El aumento en el rendimiento escolar, 2. La disminución de deserción escolar, 3. La reducción de tasas de criminalidad en la adultez, 4. Mayor probabilidad de obtener mejores empleos y finalmente, 5. La reducción de necesidad de beneficios sociales. Es

decir, la inversión en primera infancia no es un tema de justicia social; sino más bien una estrategia eficaz para reducir la pobreza y su herencia generacional.

En Perú, también se están creando mejores puentes y espacios de diálogo para la economía y la educación, así se dejó ver en el Plan Nacional de Acción por la infancia y la adolescencia 2012 - 2021 (MIMPV, 2012) donde se expuso la idea del premio Nóbel de economía del 2001, James Heckman, quien advertía: “no podemos darnos el lujo de posponer la inversión en la educación de los niños y niñas hasta que lleguen a la escuela primaria, ni podemos esperar a que lleguen adultos a intervenir en su formación, pues puede ser muy tarde” (Heckman, 2001, p.32).

En el año 2016, se aprueban los lineamientos Primero La Infancia, en los cuales se señalan en el componente desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños de 0 a 5 años de los Documentos Técnicos del Desarrollo Infantil Temprano (MIDIS, 2016) que lo significativo e importante es mirar a la niñez como prioridad: “En este período (primera infancia), cada aspecto del desarrollo humano, desde la evolución de los circuitos cerebrales, la capacidad de interrelacionarse positivamente y comunicarse con los demás, tomar iniciativas desde sus capacidades motrices, hasta resolver situaciones problemáticas, se ve afectado por el entorno y la calidad de las experiencias que las niñas y los niños acumulan a lo largo de su vida (p. 10)”.

Por otro lado, Zan y Donegan-Ritter (2014) basándose en el psicólogo chileno Robert Pianta, afirman que las interacciones entre maestro y alumno son un componente determinante de las escuelas preescolares con altos índices de calidad, y están fuertemente vinculadas con el aprendizaje y desarrollo de los niños. Los niños requieren de una persona sensible, dispuesta, que escuche y rete constantemente a los niños en beneficio de su crecimiento. Además, los docentes también necesitan ser acompañados por otra persona, es así que en un meta-análisis de 77 experimentos aleatorios de McEwan (2015) halló que las escuelas donde

se desarrollaban estrategias de entrenamiento (acompañamiento) docente tenían mayores efectos positivos sobre el aprendizaje de los niños.

Si bien el Perú, según una encuesta realizada por Fe y Alegría en el año 2018, a docentes de educación inicial sobre la utilidad del acompañamiento recibido, el 71% de las docentes señalaron que el acompañamiento del director fue útil para su labor, mientras que el 51% señaló que fue útil el acompañamiento de una docente o de una red (CNE, 2014), es preciso mencionar que existe muy poca información que explique mejor cómo se da el acompañamiento pedagógico y cómo influye en el desempeño docente.

Por otro lado, a nivel nacional existen diferentes experiencias de acompañamiento que ha tenido diferentes etapas y reconsideraciones para implementarla efectiva y eficazmente en el nivel inicial, tanto desde el sector público como privado. Esta investigación nos da un panorama detallado de cómo influye el acompañamiento docente de un programa privado que acompaña a docentes de instituciones educativas públicas; permite reconocer fortalezas, limitaciones y e identifica los aspectos para tener en cuenta al momento de escalar el programa a nivel Nacional.

A partir de lo anteriormente expuesto, este trabajo de investigación pretender responder a la pregunta ¿de qué manera el acompañamiento pedagógico influye en el desempeño docente de docentes de Escuelas Públicas de las UGEL N° 01 y 06 de Lima Metropolitana? Frente a esta pregunta esta investigación busca indagar como la variable el acompañamiento pedagógico influye en el desempeño docente para ello se ha realizado un estudio tipo mixto y cuasi experimental.

En la primera parte se encontrará un marco teórico que sustentan las variables a investigar, la metodología utilizada durante la investigación, el análisis de los resultados obtenidos y, finalmente las conclusiones del estudio.

Este estudio tiene una repercusión en el ámbito social y político, debido a que contribuye a la mejora de las políticas sociales y educativas relacionadas al desarrollo de la

primera infancia (ya no solamente Educación o Salud) que actualmente el Ministerio y Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) está impulsando a través de los Lineamientos Primero la Infancia que incluye acciones multisectoriales. Desde el punto de vista educativo, contribuye a su vez, a la política educativa en tanto, coloca en relieve la importancia del acompañamiento pedagógico como una necesidad para mejorar el desempeño docente.

Entre los principales hallazgos están conocer y reflexionar sobre los rasgos que más valoran las docentes de sus acompañantes, tales como la empatía, el lenguaje asertivo y la confianza los cuales se señalan como primordial para el trabajo en equipo. Además, los tips y sugerencias acompañadas de la constante reflexión también son parte de sus respuestas.



Marco Teórico

1. Acompañamiento Pedagógico

1.1 Evolución del Concepto:

El concepto de acompañamiento pedagógico ha evolucionado a través de los años, desde hace muchos años atrás, los pioneros son Bruce Joyce y Beverly Showers en la década del 70 y 80, ambos contribuyeron en la construcción de la teoría y praxis del entrenamiento a docentes. Ambos mencionan dos características importantes durante el acompañamiento la observación y la retroalimentación (Denton, Carolyn A. and Hasbrouck, Jan, 2009).

Si bien, esta conceptualización surgió como un aporte primordial del desarrollo profesional, el que proporciona a los profesores la capacidad de los profesores en “traducir” conocimientos y habilidades en el día a día real dentro del aula (Denton, Carolyn A. y Hasbrouck, Jan 2009; Kraft, Blazar y Hogan, 2018;), la formación de docentes siguió siendo limitada en las décadas del 1980 y 1990, pero a partir de la década de los 90 se financian puestos de entrenadores para maestros de lectura en la escuela, lo que da mayor reconocimiento a la labor del acompañante.

Años más tarde el acompañamiento se ha convertido en una estrategia pedagógica que no solo permite hacer seguimiento a la labor docente sino que también permite que el docente sienta un soporte individual y colaborativo, que le permite mejorar su interacción con sus estudiantes colegas y comunidad educativa.

1.2 Definición

La revisión bibliográfica nos muestra diferentes definiciones sobre el acompañamiento, que permite identificar algunos elementos clave, uno de ellos es el enfoque de Galán (2017) que señala al acompañamiento como “un sistema de acciones de desarrollo profesional” (p.35),

este sistema de actividades ha sido visto también por García (2005) como un proceso complejo, que se realiza en comunidad, es decir en cooperación pedagógica y a través de la comprensión del otro (p.12).

Desde otro punto, Planella (2009) (citado por Galán, 2017) y Martínez y González (2010) aseguran que el acompañamiento es un proceso en el que se trabaja en equipo, con otros, con el objetivo de lograr metas entre pares o en grupo. Estos últimos autores aseveran que esa relación de dos o más personas incluye un proceso de enseñanza recíproca, donde se procesa información y así se logran competencias a nivel individual y colectivo, asimismo, agregan: “Acompañar convoca a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales y con sentido de proyecto desde horizontes compartidos” (Martínez y González, 2010, p. 528). A lo mencionado anteriormente donde prima la idea de que el acompañamiento es un sistema o un proceso, Osto (2006) lo nombra “mediación formativa” en donde la relación de apoyo que surge entre los actores del acompañamiento favorece al crecimiento personal, a la consistencia y responsabilidad (citado por Galán, 2017, p.36).

1.3 Objetivos del Acompañamiento

En el acompañamiento pedagógico, desde el National Center for Systemic Improvement (NCSI) (s/f) en *Effective coaching: improving teacher practice and outcomes for All Learners*” se destacan los objetivos: 1. Mejorar la práctica pedagógica, haciendo énfasis en el incremento de uso de prácticas que demuestren (con evidencia) efectividad a un alto nivel y 2. Mejorar los resultados académicos y de comportamiento (del niño) a través de buenas prácticas de enseñanza. Asimismo, desde el Protocolo de Acompañamiento del MINEDU (2014) se comparten estos objetivos a nivel de mejoramiento, es decir, el acompañamiento busca mejorar la calidad de la educación básica del Perú, en particular los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas que dependen directamente del Estado.

1.4 Momentos del Acompañamiento:

Pierce (2015) propone tres pasos cíclicos para hacer un acompañamiento eficaz: observar, modelar, retroalimentar. Observar implica monitorear a la maestra en un contexto de aprendizaje, según Kretlow y Bartholomew, 2010; Neuman y Cunningham, 2009; Stormont y Reinke, 2012; Snyder, Hemmeter y Fox, 2015; la intención de esta observación hace referencia a que el coach o acompañante participe de prácticas del acompañamiento, como modelar o brindar comentarios de retroalimentación. La observación es el primer paso para utilizar las prácticas mencionadas anteriormente.

El modelado ocurre entre la interacción del maestro acompañado y su acompañante, se da principalmente para ayudar al docente a usar correctamente una práctica o aprender de ella desde cero. También es posible conversar del modelado durante la reunión de retroalimentación, donde se da soporte al maestro para comprender el uso preciso de una práctica y cómo ésta genera un impacto en el aprendizaje del grupo que acompaña. Finalmente, al revisar bibliografía del acompañamiento, exactamente sus componentes, son varios los autores que coinciden en que la retroalimentación es el momento más importante del proceso del acompañamiento.

Incluyendo los autores mencionados anteriormente, Glazerman et. al. (2008), Jiménez (2012) y García (2012) acuerdan en que la retroalimentación positiva permite a la maestra reflexionar sobre las acciones hechas durante su trabajo con los niños, este proceso hace posible que las docentes acompañadas cuestionen sus estrategias con mayor rigurosidad, llegando a una transformación de actitud, voluntad y práctica. Durante la reunión de retroalimentación se espera que la acompañante y el maestro acompañado entren en un diálogo constructivo donde ambas partes puedan abstraer lo mejor de la sesión y construir a partir de las estrategias que concordaron en mejorar.

Otro componente importante en la dinámica del acompañamiento es la interacción entre el acompañado y el acompañante, es necesario crear un fuerte vínculo de confianza entre

ambos, en un ambiente cargado de compromiso, flexibilidad y apertura a aceptar nuevos puntos de vista, los que posiblemente difieran al que la maestra ya viene manejando muchos años. La promoción de la reflexión y el diálogo constante permiten que el trabajo de ambos profesionales esté enmarcado en sostener un compromiso en la tarea conjunta de construir y evaluar estrategias como un equipo. Esta relación debería darse, según la Propuesta Socioeducativa del Centro Póveda (2016), bajo los siguientes criterios: comunicación horizontal permanente, revisión crítica y propositiva de las estrategias. La autora de la propuesta coincide también con lo mencionado por Jiménez (2012) quien agrega que la relación entre el acompañante y la docente se enfoca en promover cambios en la práctica pedagógica, donde la estructura y contenido del diálogo que surja se internalice en el maestro hasta que ingrese a una reflexión profunda y consiente; hasta el punto en que las pautas pasen autorregular sus acciones configurando así su conciencia e identidad. Batt (2010) aporta que “el coach actúa de mediador, es quien ayuda a los profesores a reflexionar y determinar el cambio de sus conductas cognitivas de instrucción”; el coach es una mirada extra que tiene el docente para “ver más allá”, y ayuda a calibrar tiempos, contenidos, formas, interacciones que éstos tienen con los niños.

Por lo anteriormente expuesto, la relación entre la docente acompañada y la acompañante es el punto de partida para llegar a la reflexión, a la construcción conjunta de estrategias, al trabajo en equipo fundamentado en el respeto por la historia profesional y personal de ambos actores de esta dinámica.

1.5 El acompañamiento Pedagógico en el Perú

Desde el Ministerio de Educación del Perú, el concepto de acompañamiento se ha transformado a lo largo de los últimos años. Se presentan algunas variaciones: en la RVM N° 290- 2019 el acompañamiento estaba visto como una acción de formación docente situada en la institución educativa; en la RVM N° 104-2020 se sitúa en el contexto de la práctica docente,

la que puede desarrollarse de manera presencial y/o a distancia. Asimismo, en el 2019 tenía como propósito desarrollar competencias profesionales en los docentes; en el 2020, el propósito cambia a acompañar y fortalecer las competencias de los docentes. Finalmente, se observa que en el 2020 se enfatiza el rol mediador que tiene el acompañamiento en el salón de clases, a través de una asesoría personalizada para guiar el logro de aprendizajes, dar acompañamiento a los estudiantes y promover la comunicación e interacción con las familias, y los docentes. Galán (2017) coincide con lo propuesto por el MINEDU, él asevera que el acompañamiento pedagógico son procesos direccionados por realidades personales, contextos inmediatos y globales.

En junio del 2021, se ha creado el cargo de acompañante pedagógico en el área de “Desempeño laboral de formación docente de la Carrera Pública Magisterial”. En la resolución ministerial N°231 -2021 se menciona que el cargo tiene como misión desarrollar procesos de formación docente (como en años anteriores), pero además se mencionan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a la diversidad de su contexto. Asimismo, otra novedad dentro de la misión, distinta a la de otros años, es que se apuesta por el desarrollo autónomo de la profesión docente.

1.6 Programas de Acompañamiento del Sector Privado en el Perú

La tabla N° 1 muestra la relación de algunos programas de acompañamiento del sector privado que tienen diferentes bases teóricas en las que prevalece el socioconstructivismo y la teoría de las interacciones de Pianta. Por otro lado, tienen en común las visitas de observación al aula, la frecuencia es la que varía entre sí.

Tabla 1*Programas de Acompañamiento a la labor docente*

Institución y/o nombre del programa	Objetivo	Ámbito de intervención	Operatividad (Tiempo de intervención, Evaluación, Instrumento)
1. Luminario	Contribuir al desarrollo social, emocional y cognitivo de niños de 3 a 5 años, además de la revalorización de la carrera docente	Ugel 01 y 06 de Lima Metropolitana – escuelas públicas	Cada docente recibe 15 visitas al año La intervención tiene una duración de 2 años La evaluación se realiza 2 veces cada año. Se usa el CLASS como instrumento de evaluación
2. Transforma. “Faros”	Brindar acompañamiento pedagógico a líderes y maestros de escuchas de inicial que buscan transformar la educación y ser referentes para su comunidad formando una red de excelencia en todo el Perú	Lima Metropolitana y Callao, y Piura. escuelas públicas y privadas	Cada docente recibe 4 visitas al año La intervención tiene una duración de 4 años Se utiliza ECER al inicio y fin de la intervención
3. Sembrando Juntos. “Cometa”	Contribuir a la creación de una sociedad justa, donde los niños y niñas accedan a educación inicial de calidad para así alcanzar al máximo su potencial y donde más adultos y comunidades se comprometan con el desarrollo pleno de la primera infancia.	Ugel Ventanilla - escuelas públicas	No se ha encontrado cuántas visitas al aula durante el año recibe la docente La intervención tiene una duración de 3 años
4. United Way Perú. “Nacer Aprendiendo”	Promover la salud y bienestar de más de 3000 niños y niñas de 3, 4, 5 años en 20 escuelas de la UGEL 01 de los distritos de Villa María del Triunfo, Villa El Salvador y Lurín	Ugel 01 de Lima Metropolitana	La intervención tiene una duración de 5 años

Nota: elaboración propia. Información obtenida desde los sitios web de cada programa.

1.7 Programas de acompañamiento a nivel Internacional

Para efectos de esta investigación se señalará al Programa Un Buen Comienzo de Chile, de la Fundación Oportunidad, este programa se implementa en escuelas públicas de Chile, este programa promueve interacciones de calidad en el aula, específicamente en los dominios que el instrumento CLASS señala como potenciadores del aprendizaje de niños: Apoyo Emocional, Organización del Aula y Apoyo Pedagógico. Mediante capacitaciones y acompañamiento en aula busca fortalecer la capacidad de los equipos educativos de observar sus propias prácticas

y mejorar la calidad de las interacciones, así como la capacidad de los jefes de la unidad técnica pedagógica de observar y realizar acompañamiento a sus equipos con foco en interacciones.

2. Desempeño docente

2.1 ¿Por qué se necesita un docente de calidad en la Escuela?

La calidad en un servicio masivo es un trabajo continuo, la calidad educativa según Moreno (2019) implica promover sensibilidad en las personas del entorno próximo de un niño (padres y maestros), que brinden interacciones afectivas y efectivas; además proveer espacios organizados seguros, con materiales interesantes y pertinentes que favorezcan la autonomía y la exploración; donde los niños sean protagonistas de su desarrollo y aprendizaje.

Al ser la calidad uno de los criterios en el que nuestro país aún tiene mucho por hacer, a nivel nacional se decide hacer una medición de la misma en servicios educativos privados, públicos escolarizados y no escolarizados (como los PRONOEI) y algunos de los resultados del instrumento MELQO- Medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano de la Unidad de Seguimiento y Evaluación del Ministerio de Educación (2018) muestran que el 25% de las docentes a nivel nacional (del nivel inicial) brinda interacciones positivas superficiales y dirigidas a todo el grupo, el 27% usa amenazas en contra de los niños al menos en una ocasión, el 21% utiliza castigos físicos en al menos una ocasión, el 31% reacciona a los comportamientos inapropiados, centrándose en el comportamiento negativo; así lucen los porcentajes en el clima del aula. Por otro lado, a nivel cognitivo, solo se detalló que el 92% las docentes, la mayoría de las veces, hace preguntas a los estudiantes que evocan respuestas cerradas; obstruyendo así el pensamiento crítico o inventivo de los niños y niñas.

¿Qué hacer?, está comprobado que un factor determinante sobre los aprendizajes, por encima de cualquier otro, es la oportunidad que tengan los estudiantes de interactuar con un buen profesor (Banco de Desarrollo de América Latina, 2017).

En la Propuesta de metas educativas e Indicadores al 2021 (MINEDU, 2010) se reconocen seis objetivos, de los cuales tres se vinculan estrechamente con la problemática expuesta: a) Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad, b) maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia y c) una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.

Zan y Donegan-Ritter (2014) también hacen referencia a que la calidad de las interacciones está asociada a características del entorno de aprendizaje que incluyen alta productividad, oportunidades de habilidades de pensamiento complejo y entusiasmo por el aprendizaje. Estas son algunas de las características de una maestra que se ocupa de brindar una educación de calidad a sus estudiantes, una educación que trascienda

2.2 ¿Qué es Desempeño Docente?

De acuerdo con el Instituto de Estadística de la UNESCO, un buen docente es un “docente que posee la cualificación académica mínima requerida en la formación de docentes (previa a su práctica pedagógica) para enseñar en el nivel que corresponda. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018)

Al profundizar sobre este concepto, el desempeño docente se trata de un “proceso de movilización de capacidades profesionales... para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida” (Robalino, 2005). Para Martínez y Lavín la definición de desempeño docente se enfatiza sobre las implicaciones que se tienen al asumir la labor docente de manera profesional (Martínez y Lavín, 2017).

En la región latinoamericana, Ecuador caracteriza al docente de calidad como un docente que proporciona oportunidades de aprendizaje a todos sus alumnos, y a través de su formación, a construir una sociedad ideal (Ministerio de Educación de Ecuador. s/f). Además, cuentan con “Estándares de Desempeño Profesional Docente”, son cinco pero se resalta: “favorecen el desarrollo profesional de todos los actores educativos” (Mineduc, s/f). Desde el Perú, existe un documento normativo “Marco del Buen Desempeño Docente (MBD)”, coincide con ese *estándar* pero es concebido como un propósito específico del MBD: “impulsar que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza”.



Diseño metodológico

En este apartado desarrolla el diseño metodológico de la presente investigación. Primero, se presenta el enfoque metodológico a utilizarse en este estudio; así como el nivel y tipo al que corresponde esta tesis, explicitando por qué esta investigación es de tipo mixto y cuasi experimental. Luego se expone el problema de investigación seguidamente el objetivo de este, en este caso será uno general y dos específicos. Además, se describe a la población que está colaborando con este estudio, todas docentes de escuelas públicas de Lima Metropolitana.

A continuación, las técnicas e instrumentos empleados; los cuales pasaron por un proceso de validación. Posteriormente, se describe el camino que se ha tomado en cuenta para asegurar la ética de la investigación, y finalmente se explica el procedimiento para el análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista.

Realizar este estudio se consideró viable debido a que las docentes que pertenecen al mismo, incluidas las acompañantes y coordinadora del programa están altamente comprometidas con el apoyo en el mismo. Además, la Institución que realiza el Programa de acompañamiento está muy interesada en conocer los resultados para un posible plan de mejora para futuras promociones del Programa, recordemos que las docentes que son parte de la investigación son de la 2da promoción de la ONG en la que se realizará la presente tesis.

A continuación, se pasará a explicar la metodología que se ha utilizado en esta investigación, donde participan docentes que han recibido acompañamiento pedagógico de un programa privado en Lima Metropolitana

La presente investigación tiene como objetivo general indagar cómo el acompañamiento pedagógico influye en el desempeño docente; es por esta razón que se optó por elegir un enfoque mixto; el mismo que permite darle valor cuantificable a la práctica pedagógica de la

maestra en el aula, y detallar de manera cualitativa las posibles razones por las que una maestra llega a un resultado particular. Chen (2006) en Hernández, Fernández y Baptista (2011) se refiere a los estudios con un diseño mixto como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo a fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Creswell (2013) y Lieber y Weisner (2010) completan esta idea señalando que los métodos mixtos utilizan todo tipo de evidencia (numérica, verbal textual, etc.) a fin de entender los problemas en las ciencias.

Como objetivos específicos tiene: describir el detalle de los puntajes CLASS obtenidos por cada maestra evaluada con el presente instrumento; así como describir los factores facilitadores que se relacionan con los resultados en la evaluación CLASS.

A partir de esta investigación, se revaloriza la estrategia de acompañamiento pedagógico a nivel nacional y su impacto en el desenvolvimiento de los niños y niñas del nivel inicial del Perú. Con los resultados de esta investigación, se pueden identificar algunos aspectos que las docentes aprecian del acompañamiento pedagógico, y de qué manera influyen positivamente en su rol como docente.

Este estudio tiene un gran impacto en el ámbito social y político, son cada vez más los Ministerios que están trabajando a favor de la primera infancia (ya no solamente Educación o Salud) de manera intencional e intersectorial y ese trabajo se visibiliza de manera más intencionada. El Componente desarrollo y aprendizaje de las niños y niñas de 0 a 5 años de los Documentos Técnicos del Desarrollo Infantil Temprano (MINEDU, 2014) se enfatiza lo significativo e importante que es mirar a la niñez como prioridad: En este período (primera infancia), cada aspecto del desarrollo humano, desde la evolución de los circuitos cerebrales, la capacidad de interrelacionarse positivamente y comunicarse con los demás, tomar iniciativas desde sus capacidades motrices, hasta resolver situaciones problemáticas, se ve afectado por el entorno y la calidad de las experiencias que las niñas y los niños acumulan a lo largo de su vida.

Este estudio es de tipo cuasi experimental, White y Sabarwal (2014) nos dicen que los diseños cuasi experimentales identifican un grupo de comparación lo más parecido posible al grupo de tratamiento en cuanto a las características del estudio de base (previas a la intervención). El grupo de comparación capta los resultados que se habrían obtenido si el programa no se hubiera aplicado (es decir, el contrafáctico). Por consiguiente, se puede establecer si el programa ha causado alguna diferencia entre los resultados del grupo de tratamiento y los del grupo de comparación.

La población de este estudio son docentes mujeres del nivel inicial del sector público de las UGEL 01 y 06; la muestra es no probabilística debido a que se han seleccionado docentes de los distritos Ate, Santa Anita y La Molina de la UGEL 06 y los distritos de Villa El Salvador, Lurín, Villa María del Triunfo y Huaycán de la UGEL 01, se seleccionó de manera probabilística una primera muestra de 24 docentes reciben AC (grupo intervenido) de un programa privado y 21 que no reciben acompañamiento (grupo control).

Las 45 docentes seleccionadas fueron evaluadas con la herramienta CLASS en mayo del 2019 y pasaron nuevamente por otra evaluación en noviembre del 2019. Las docentes oscilan entre los 27 y 64 años.

A partir de la caracterización de la muestra se puede señalar que el total de las docentes, es decir el grupo intervenido y el grupo control son 45 docentes, y todas fueron evaluadas con la herramienta de observación CLASS; además, a 20 de las docentes del grupo intervenido se les tomó una entrevista. Los instrumentos en mención serán explicados con mayor detalle más adelante.

Los criterios de inclusión para el estudio son:

- Docentes pertenecientes a un programa privado de acompañamiento de Lima Metropolitana
- Docentes que consignaron datos en el consentimiento informado y comunicaron verbalmente su autorización para la realización de la entrevista

Los criterios de exclusión para el estudio son:

- Docentes que no aceptaron consignar datos en el consentimiento informado para la realización de la entrevista

Para la primera variable “desempeño docente” la técnica que se utilizó en esta investigación es la observación haciendo uso de la herramienta CLASS, la cual es un instrumento basado en la teoría del desarrollo infantil y ha sido aplicado en intervenciones como entrenamiento de profesores, genera medidas para evaluar aulas, las cuales pueden ser usadas e incorporadas en políticas y prácticas para mejorar los procesos pedagógicos. Esta herramienta observa y evalúa la calidad de las interacciones entre el profesor y los estudiantes a partir de tres grandes dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico (Hamre y Pianta, 2007).

Para fines de esta investigación, la prueba fue aplicada por personas profesionales del sector de educación certificadas por Teachstone CLASS. Es importante acotar que esta herramienta fue medida únicamente en la docente del aula; la prueba fue aplicada en cuatro segmentos de 20 minutos divididos a lo largo de la rutina pedagógica. El codificador (quien ha sido capacitado en 4 o 5 días en los dominios que se mencionó anteriormente y ha pasado un examen con un mínimo de 80/100) observa a la maestra en su interacción con los niños, los indicadores que evalúa se codifican en un puntaje del 1 al 7, donde 1 y 2 son considerados resultados bajos, 3, 4 y 5 son medios y 6 y 7 es alto. El observador se colocó en un espacio dentro del aula en un lugar que no interrumpa el tránsito de las personas o el desarrollo de las actividades de los niños.

Como parte de la confiabilidad de la prueba, el 20% de las mismas tuvieron doble codificación, es decir dos de las observadoras observaron la misma clase.

La validez del constructo del Toddler CLASS se establece a partir de revisiones exhaustivas de medidas existentes, una revisión de la investigación sobre los aspectos únicos del desarrollo infantil temprano, y observaciones sobre entornos de educación inicial y de

preescolares. Los instrumentos revisados para establecer su validez incluyen el ITERS-R (Harms et al., 2006), el CIS (Arnett, 1989), y el ORCE usado en el “NICHD Study of Early Child Care” (NICHD, 1996).

El puntaje final fue promediado entre los cuatro puntajes parciales y luego se obtendrá el resultado final; a partir de estos se conocerá el impacto del acompañamiento durante los dos años que el programa ha tenido intervención en el grupo ya caracterizado. El procesamiento de esta información fue usando tablas dinámicas en Excel y el programa SPSS. Además, se usó la prueba T de Student para muestras relacionadas, esta permitió comparar las medias de dos series de mediciones realizadas sobre las mismas unidades estadísticas.

Con esta información, se seleccionaron los puntajes promedios de ambas observaciones, los que llamaron la atención de la investigadora (con puntajes altos en uno o varios indicadores o alguna constante en alguna dimensión) y seguidamente se aplicó otra técnica de recolección de información, pero solo a las docentes que pertenecen al programa de acompañamiento. Se aplicó una entrevista semi estructurada con preguntas abiertas, con el objetivo de recoger información acerca del acompañamiento pedagógico desde el rol que corresponda (coordinadora, acompañante y docente). Asimismo, las preguntas giraron alrededor de los dominios y dimensiones CLASS así como en el impacto del acompañamiento en la práctica docente, impacto a nivel cognitivo, social y emocional del grupo de niños y niñas que la maestra acompaña y los cambios que han surgido a nivel personal.

Para la segunda variable “acompañamiento pedagógico” se aplicó la técnica de entrevista a las docentes acompañadas, considerando los aspectos éticos, se les otorgó un documento que valide su consentimiento para la aplicación de este instrumento, bajo estricta confidencialidad y fines únicamente académicos. Además, las entrevistas fueron

grabadas a través de la aplicación zoom y al momento de empezar a grabar se pidió el consentimiento verbal para la grabación.

Otro aspecto para considerar es que la guía de entrevista para la coordinadora de acompañantes, las acompañantes y las docentes acompañadas fue revisada en un juicio de expertos por Armida Lizárraga y Verónica Beytía.

Para analizar la información recolectada el proceso de codificación se realizó manualmente.

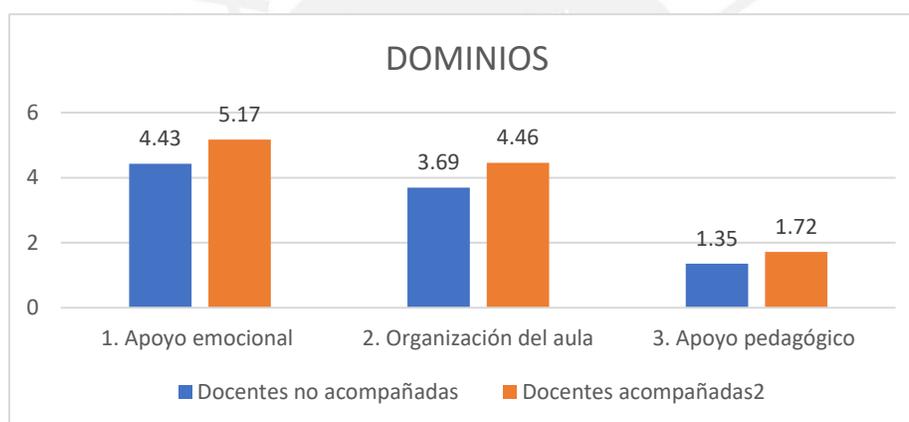


Resultados

En la Figura 1 se observa que, en el dominio de apoyo emocional, las docentes acompañadas tienen un promedio de 5.17 en su puntaje CLASS, recordando que el puntaje máximo es de 7 se puede afirmar que las docentes promueven un buen clima en el aula. Tronick (2009) menciona que las relaciones afectivas son aquellas que se sustentan bajo el apoyo mutuo, la confianza, el respeto y la comunicación positiva, cercana y cálida.

Figura 1

Puntaje de dominios entre las docentes acompañadas y no acompañadas durante la 2da observación



Las docentes acompañadas mencionan con mayor detalle esta afirmación vinculándola con el trabajo de acompañamiento que recibieron, ellas lo ejemplificaron de esta manera: “(...) la mirada de otra persona te hace reflexionar, te hace sentir que tienes que ser sensible ante esa situación que está ocurriendo, para que el aula sea un ambiente más positivo y yo también estar con esa mirada para que el aprendizaje sea más eficaz” (Docente 03); “(...) Por ejemplo, me dio algunas indicaciones muy factibles, apenas lleguen los niños abrazarlos, darle un beso o unas palabras cariñosas y decirles “Bienvenido al aula”. Y eso favoreció bastante

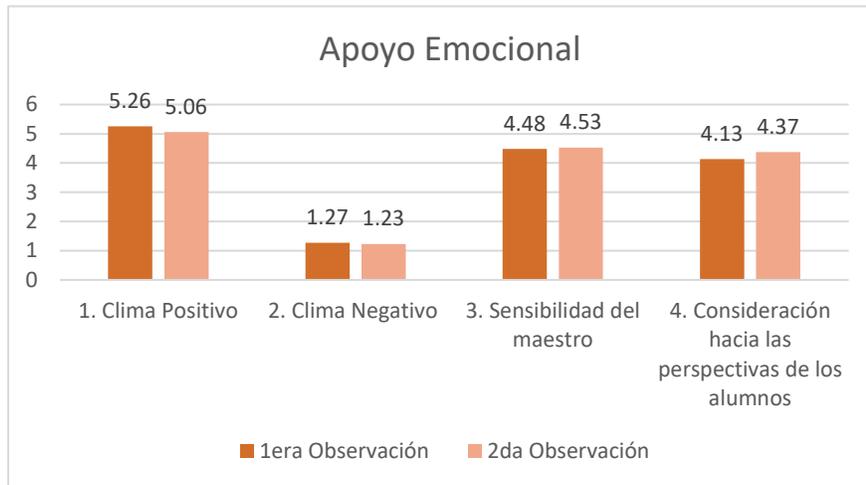
anímicamente para que los niños; abrazarlos, decirles ¡hola!, tener contacto físico con los chicos también ayudó bastante o las palmaditas en el hombro, o chócate las 5” (Docente 08) y “(...) me ayudó con muchas estrategias que apliqué a los niños; por ejemplo, el estar pendiente de ellos en cada una de sus actividades, eso es lo que más me apoyó. Otro ejemplo, las palabras cálidas, las palabras de halago a los niños, me facilitó estar más cerca a los niños y ellos me aceptaron estar más cerca” (Docente 14).

Por otro lado, dentro de los factores que contribuyeron para que las docentes acompañadas desarrollen este dominio se encuentran: la confianza que se establece entre la docente y su acompañada, la claridad y didáctica para ejemplificar los marcadores de este dominio, la observación y post reflexión de la misma entre los agentes mencionados, finalmente, valoran muchísimo los tips, estrategias, sugerencias, recomendaciones que las acompañantes daban en cada visita, en las capacitaciones y en los mensajes de WhatsApp (este último de parte de la coordinadora del Programa).

En la entrevista aplicada a las informantes (informantes 1, 2 y 3) se convergen algunos aspectos mencionados anteriormente, por ejemplo, la construcción conjunta y la resolución constructiva, esto podemos enlazarlo con la reflexión que mencionan las docentes acompañadas. El factor confianza que valoran las docentes se encuentra en el soporte directo, la cercanía y la empatía con la que trabajan las acompañantes, además mencionan que las anotaciones y apuntes que hacen las acompañantes durante sus visitas son parte de las acciones que, desde su rol, fortalecen el dominio apoyo emocional de las docentes en su interacción con los niños.

Figura 2

Puntaje del dominio apoyo emocional de las docentes acompañadas durante la primera y segunda observación



Al analizar las dimensiones del apoyo emocional, entre los resultados del primer y segundo momento en los que fueron tomadas las pruebas CLASS se observa no hubo considerable incremento en los puntajes promedio. Incluso se puede visualizar que hay un descenso en la dimensión de *clima positivo* en un 0.20 puntos. Al preguntar a las informantes acerca de cuáles creían ellas que pudieron ser las posibles razones para que las docentes obtuvieran esos resultados, la coordinadora y una de las acompañantes coincidieron en que las docentes se enfocan en otros marcadores “más fáciles” debido a la simplicidad o practicidad de la aplicación de estos marcadores.

Para entender esta denominación hacia los marcadores es necesario la revisión de la Guía de dimensiones CLASS; entre los marcadores que forman parte de la dimensión mencionada se encuentran: la proximidad física, las sonrisas, la voz cálida, el lenguaje respetuoso, entre otros. Se sustenta: *“En cambio, en clima positivo, los marcadores son simples y de la vida común, diría yo; y se pueden pasar por alto también, así como son fáciles, fácil es pasarlo por alto” (Informante 1).*

Curiosamente, emerge una nueva categoría, el equilibrio emocional es un factor en el que coinciden las acompañantes, ambas mencionan de distinta manera que influye mucho la etapa emocional en la que se encuentre la maestra y cómo esa carga se ve manifestada en su accionar en el aula, la informante 3 acota: *“Si bien ellas muestran mucha disposición para poder avanzar, para aprender, creo que hay algo emocional que las mueve, a veces tienen marcadas ciertas formas de toda esta experiencia que han tenido como maestra que, definitivamente, han tenido que ir desaprendiendo para ir aprendiendo”*.

Las informantes de esta investigación coinciden en que hubo dos factores que impidieron que las docentes obtuvieran mejores resultados en *clima positivo* y que su puntaje incremente de una observación a otra, la primera referida a la “sencillez” de poner en práctica los marcadores de esta dimensión, por ello se adelantaban a aprender cosas más complejas dejando de lado “lo fácil”, por ejemplo, dar un abrazo, mantener la voz cálida o demostrar afecto físico. El segundo factor interviniente fue el estado emocional de la maestra y cómo de acuerdo con la época del año escolar, este se intensifica generándole mayor dificultad para manejar sus propias emociones lo que luego repercute en el trabajo con sus niños.

A las docentes también se les consultó acerca de estas razones, anecdóticamente los aspectos que ellas mencionan son factores distanciados en su interacción con los niños, ellas aluden a cuatro componentes externos: los niños, los padres de familia, la institución educativa y ellas mismas como docentes.

El primero hace mención del número de niños y a la conducta de estos, la que muchas veces no tiene un seguimiento o acompañamiento especializado. Segundo, el poco compromiso de los progenitores en el desarrollo del aprendizaje de sus hijos e hijas. Como tercer factor, la institución donde laboran, explícitamente el apoyo de sus directoras o del personal auxiliar con el que cuentan, además de la gran cantidad de actividades que su líder les impone, muchas veces eso les quita tiempo para vincularse fuertemente con los niños.

Cuarto y último, también hubo tres docentes que manifestaron que ellas mismas podían ser consideradas como factores que pudieron ser una barrera para alcanzar un mejor resultado en esta dimensión; manifestado en su estado de salud, la poca experiencia en aula y con niños, y la actitud frente a la constante práctica de los marcadores. Este último factor mencionado es primordial para el aprendizaje de los niños, como lo mencionan Rubio, Martínez, Rico, Revillas y Romero (2001) en Vera y Mazadiego (2010), el maestro es un facilitador que aprovecha las habilidades y actitudes del alumnado para generar un ambiente propicio a las necesidades y cualidades de cada estudiante, y se entiende como la *actitud* a la disposición de ánimo que tiene un ser humano ante su medio.

Se estudiaron las acciones concretas que más valor le otorgan las docentes al rol de sus acompañantes para lograr mantener un *clima positivo* óptimo en el aula, ellas mencionaron cuatro componentes: la frecuencia y constancia de las observaciones en sus aulas, la sensibilidad de las acompañantes (refiriéndose a la comprensión, la confianza, la calma, la comunicación asertiva), las sugerencias, tips, recomendaciones y consejos precisos, personalizados y concretos y finalmente el espacio de reflexión al que invitan amablemente a la maestra para juntas crear estrategias para mejorar el aula.

Las entrevistadas explican estos componentes a través de estos testimonios: “(...) *ella sabía decirme las cosas negativas de manera positiva sabía que tenía errores y me lo sabía decir sin afectar mis emociones*” (Docente 16); “(...) *Tiene unas palabras, de cómo dirigirse a la maestra, me gustan; rompe cualquier barrera, cualquier hielo, muy suavemente ingresa a tu persona. Tiene esa capacidad de conducirme y saber llegar a ti. Yo he tenido una suerte con mi acompañante, ella me ha encontrado y ha sabido cómo guiarme, conducirme*” (Docente 02).

En el dominio apoyo emocional, al hacer la comparación de medias entre las dimensiones, entre ellas *clima positivo* no se encontró significancia estadística según la prueba T para muestras relacionadas (Tabla 2 y Tabla 3).

Tabla 2

Estadística prueba T entre dimensiones y momentos de observación en Apoyo pedagógico

Estadísticas de muestras emparejadas					
		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Puntaje en clima positivo 1	5,3646	24	,71086	,14510
	Puntaje en clima positivo 2	5,0625	24	,93032	,18990
Par 2	Puntaje en clima negativo 1	1,2708	24	,31205	,06370
	Puntaje en clima negativo 2	1,2396	24	,24977	,05098
Par 3	Puntaje en sensibilidad del maestro 1	4,4896	24	1,05418	,21518
	Puntaje en sensibilidad del maestro 2	4,5313	24	,67692	,13818
Par 4	Puntaje en consideración hacia las perspectivas de los alumnos 1	4,1354	24	,99722	,20356
	Puntaje en consideración hacia las perspectivas de los alumnos 2	4,3750	24	,76258	,15566

Tabla 3

Correlaciones de muestras emparejadas entre dimensiones y momentos de observación en Apoyo Pedagógico

Correlaciones de muestras emparejadas				
		N	Correlación	Sig.
Par 1	Puntaje en clima positivo 1 & Puntaje en clima positivo 2	24	,157	,463
Par 2	Puntaje en clima negativo 1 & Puntaje en clima negativo 2	24	,317	,132
Par 3	Puntaje en sensibilidad del maestro 1 & Puntaje en sensibilidad del maestro 2	24	,389	,060
Par 4	Puntaje en consideración hacia las perspectivas de los alumnos 1 & Puntaje en consideración hacia las perspectivas de los alumnos 2	24	,402	,051

Clima negativo es otra de las dimensiones que abarca el dominio en mención, y la particularidad de la misma es que el puntaje se lee a la inversa que sus símiles, es decir, 1 es el puntaje máximo y 7 el mínimo. Al observar la Figura 2 se aprecia que el puntaje desciende de 1.27 a 1.23 de una observación a otra.

Durante la entrevista hacia las docentes todas reconocieron que en algún o algunos momentos de la rutina se evidenció clima negativo en sus aulas, los aspectos que mencionaron fueron: usar un tono de voz alto y/o amenazante, ser distante con los niños, así como no respetar sus ritmos y apurarlos; realizar pequeños golpes con objetos para captar la atención de la clase y discusiones entre los niños. Lo explicado se observa en los testimonios de las docentes: *“Sí, una vez levanté un poco la voz no sé qué pasó y dije “si no me escuchan voy a tener que salir del aula” y tuve un tono amenazante”* (docente 2), *“Sí definitivamente, yo soy de levantar la voz y a veces sin querer también hacía un aplauso y los niños se asustaban, los tenía acostumbrados. A veces se me salía”* (docente 14). El resultado más llamativo que emerge de los datos de esta dimensión es que la dimensión anterior *clima positivo* podría estar vinculada a los resultados de esta dimensión; se consultó con las informantes acerca de esta posible correlación, un participante indicó: *“no creo que exista relación, CLASS dice que cada dimensión es independiente. Yo creo que clima negativo mejoró porque todo es como peldaños, tú vas construyendo...la base te va a llevar a evitar marcadores de clima negativo, si tú ya has construido bajo clima positivo, la afectividad, bajo buenos comentarios, solito se irá apartando el clima negativo”* (informante 1); la informante 2 hizo alusión a lo contrario que su par comentó anteriormente: *“es como un juego de naipes, se mueve uno y ya sabes, si el clima positivo está malo no va haber unas buenas reglas, obviamente mi organización va a estar mal, como todo está correlacionado; creo que uno va a implicar en el otro”*; curiosamente la informante 3 tuvo otra postura: *“Cuando uno escucha el clima negativo descendió y el clima positivo descendió parece que fuera algo contradictorio porque definitivamente el clima positivo debería subir para que el clima negativo baje. Yo creo que definitivamente es como un equilibrio que no se da aún el clima positivo en su totalidad en un incremento al 100%; igual que en el clima negativo que tampoco hay una descendencia del 100% sino que hay un equilibrio ahí.*

Ante las opiniones divergentes, es preciso realizar la consulta con el manual de entrenamiento CLASS donde existe un apartado titulado “independencia de las dimensiones” en el que se recalca “si bien las dimensiones se proponen ser analíticamente distintas, a menudo tienen facetas en común...pero es necesario recordar que cada dimensión debe ser calificada independientemente (Pianta, La Paro y Hamre, 2012). Esto indicaría que, efectivamente, las dimensiones no están correlacionadas y es necesario miraras y evaluarlas de manera independiente.

Otra de las dimensiones que se encuentra en este dominio es *sensibilidad del maestro*, al preguntar a las docentes acerca cómo describirían ellas la sensibilidad que las caracterizan se logran observar 3 grandes particularidades; primero, las docentes siempre están atentas a las necesidades y emociones de sus niños, y esto ocurre debido a que ellas conocen a sus a cada uno de sus niños; segundo, también se encontró que dar muestras de cariño tanto física como verbalmente a los niños es un rasgo importante de la sensibilidad.

Finalmente, como tercer atributo se encuentra la empatía con los niños y esto se desprende en escucharlos con mayor interés, darles confianza, valorar su individualidad. Cuellar y Farkas (2018) aluden al concepto anteriormente mencionado en esta investigación, la sensibilidad nace a partir de la teoría del apego de John Bowlby y la escala de sensibilidad materna de Mary Ainsworth en la década de 1970, su definición va entorno a percibir señales expresivas del niño y que el adulto a cargo de su cuidado las interprete para brindar una respuesta rápida y apropiada a la demanda; esta interacción promete seguridad y cuidado al niño. Asimismo, las autoras mencionan que esta dinámica no es exclusiva de los progenitores o figura sustituta, sino también de los docentes y para que los educadores logren establecer un vínculo seguro con los niños es imperativa una actitud sensible y receptiva a las necesidades y deseos de sus alumnos.

Como se observa hay una importante correlación entre lo que las docentes expresaron y lo que la teoría sustenta. A continuación, se presentan algunos testimonios que sustentan con mayor peso lo expuesto por Cuellar y Farkas (2018): *“Entre nosotros hay un vínculo de apego muy amplio, yo creo que con todos los niños y yo tenemos un vínculo de mucho cariño, de mucho afecto, un clima familiar en donde yo me puedo percatar de las situaciones en las que se encuentran los niños emocionalmente. Ellos son capaces de decirme y expresar lo que sienten o cómo vienen”* (docente 12); *“He aprendido mucho a leer la imagen de los chicos, por ejemplo, se nota cuando un niño viene triste, el solo verlo entrar, la forma en cómo entra, su expresión y cómo te saluda; tú notas que algo está pasando o también notas cuando está feliz ... tú conoces a tus 27 niños, tú sabes cómo son, hasta sabes sus diálogos, por esa intimidad y esa relación que hay entre ellos con una misma”* (docente 15).

Ante estos testimonios es conveniente recordar la significancia del apego en el desarrollo de los niños en edad preescolar dentro de sus escuelas. Es importante darle a la educación y el desarrollo emocional de los niños y niñas el valor y consideración necesaria; así mismo tener en cuenta el rol fundamental que desempeñan las emociones en el desarrollo social y cognitivo en el futuro próximo de la niñez temprana. Sobre quienes recae esta gran tarea son las docentes; quienes son un factor determinante por su esperado despliegue de competencias socioemocionales con sus estudiantes (Lecannelier, F. 2006; Huaiquián-Billeke, C., Mansilla-Sepúlveda, J., Lasalle-Rivas, V. 2016 y Colegio Blest Gana, 2018). Huaiquián y otros (2018) afirman: *“... la simple accesibilidad no es suficiente, pues la figura de afecto no sólo debe ser accesible, sino estar dispuesta a proteger y brindar consuelo y acogida, para lograr una trascendental unificación afectiva”* (p. 3). Lo sustentado anteriormente da cuenta de lo atentas y vigilantes que se han encontrado las docentes para recibir y acoger con respeto las emociones de sus estudiantes.

Ante la pregunta cómo el acompañamiento contribuyó para que eso sucediera, las docentes mencionaron acciones concretas de sus acompañantes: el diálogo reflexivo incluyendo preguntas de análisis, la observación a detalle, creación de metas y acuerdos en equipo (maestra y acompañante) y, por último, pero no menor, fortalecimiento de capacidades.

Gómez (2008) expone algunas características de líderes que se vinculan con las acciones de las acompañantes anteriormente expuestas, los líderes carismáticos o transformacionales comunican sus expectativas y expresan con convicción su confianza en que las personas cercanas a él pueden lograr, tienen un fuerte compromiso con las metas, son asertivos y otorgan ejemplos que el equipo puede imitar.

Los testimonios de las docentes se vinculan con lo presentado: *“Ella me leía, me decía cómo poder afianzar mejor, cómo avanzar; siempre me daba pautas positivas para ir mejorando (docente 5); “me recordaba cuál era mi rol ..., qué es lo que se espera de mí, qué es lo que hay que hacer y lo que lo intente. Me ha ayudado mucho la forma, la paciencia que me ha tenido mi acompañante” (docente 7); “Bastante diálogo, he tenido que decirle exactamente qué sentía, que quería lograr; creo que fue la comunicación constante entre mi acompañante y yo” (docente 14).*

Lo expresado por las informantes de esta investigación también otorga bastante sentido a lo anteriormente descrito, las acompañantes mencionaron sus acciones concretas para fortalecer la sensibilidad de sus docentes: *“yo paseo mucho en mis visitas a las aulas,...y siempre me doy cuenta cuando la profesora necesita algo; entonces siempre me acerco y le digo o pregunto... entonces siempre como que le soplo, ya después lo conversamos” (informante 2); “les decía hay que ponernos en el lugar del otro, cómo se puede sentir el niño cuando sucede esto, imaginándonos siempre en el rol del niño. Por ejemplo, si esto le pasó a Juanita es necesario que tú puedas reflexionar sobre eso” (informante 3).* En este sentido, al revisar con mayor profundidad el estilo de liderazgo transformacional se deduce que el líder

estimula a su equipo a básicamente pensar y buscar mejores soluciones a los problemas; frente a ello se podría asociar lo que las acompañantes realizan en su labor diaria en el acompañamiento con la información expuesta.

La última de las dimensiones de este dominio es consideración hacia las perspectivas de los niños, aquí las docentes entrevistadas hicieron un comparativo entre el antes y después del acompañamiento en relación al trabajo en esta dimensión. Se pueden observar estos aspectos en Tabla N° 4.

Tabla 4

Percepción de las docentes del antes y después del acompañamiento

	Antes del acompañamiento	Durante y después del acompañamiento
MAESTRA	- Maestra propone	- Maestra escucha a los niños, valora su voz e intereses
	- Maestra distante	- Maestra cercana
AULA	- Rutina descuidada	- Rutina estructurada con participación activa de los niños
	- Aula arbitraria	- Aula más libre con diálogo y preguntas
NIÑOS	- Opinión de los niños solo en la planificación del proyecto	- Opinión de los niños incluida en todos los momentos de la rutina
	- Participación parcial de los niños en actividades no académicas	- Mayor expresión y participación de los niños en actividades no académicas
	- Niños poco participativos y con problemas de conducta y aburridos	- Niños empoderados de sus roles o responsabilidades con gran control de su conducta

Nota: Los datos son proporcionados por las docentes entrevistadas.

Para resumir esta tabla, algunos testimonios de las docentes fueron: *“Yo llegaba y de frente hacía las permanentes y apuradita ... Yo misma hacía la asamblea, yo hacía todo y no los escuchaba. Pero después fue cambiando, escuchaba más a los niños, veo que cuando uno los escucha, ellos tienen más libertad, son más espontáneos, siempre dicen lo que sienten y saben que alguien los está escuchando; se sienten importantes”* (docente 5); *“durante mis sesiones les hablaba (a los niños) como si fueran de secundaria, era muy fría y muy distante. No incluía nada de los niños...ahora es mucho mejor la relación y la comunicación con los*

ellos, he logrado muchas cosas...ahora me cuentan; cuando hay esa cercanía te cuentan todo” (docente 14).

Rinaldi (2001) propone la pedagogía de la escucha, un concepto primordial y base de la filosofía Reggio Emilia, que, a pesar de no ser propia de la formación de las docentes de este estudio, sus testimonios evidencian gran parte de este precepto. La escucha es básicamente emoción, es guiada e influenciada por emociones, es un verbo activo que requiere anular juicios y prejuicios y así abrirse paso al cambio; la escucha es la base de una relación de aprendizaje, donde se le da legitimidad y visibilidad al niño; enriquece al emisor y al receptor del mensaje. Es así como se puede observar que las docentes coinciden con lo afirmado por la teoría, reconociendo la importancia de darle valor y espacio a la voz e ideas de los niños.

Por otro lado, las informantes comentan acerca de la sensibilidad de las docentes: *“Es que ellas tenían esta sensibilidad y eran amigables con los niños, pero el niño no tenía voz ni voto; entonces las acompañantes les dicen a las profes: sí, eres sensible, buena, cercana, amorosa; pero no dejas a hablar a tus niños...y ¿por qué mejoró rápido? Yo creo que fue porque ellas ya tenían esa sensibilidad (informante 1); “Les dije que haya reglas claras, que haya rutina, responsabilidades, que escriban las respuestas de los alumnos, que utilicen mapas mentales, lluvia de ideas. Eso ayuda mucho. Nosotras siempre tratamos de darles estrategias para que potencien esos marcadores, no es tan fácil decirles considera, pregúntales, haz que ellos dirijan las lecciones, ellas creo que ya lo tenían” (informante 2); “Siempre les dábamos esa cuota de “hagamos algo que realmente a los niños les guste”, quitémonos un poco el sesgo de que yo sólo lo puedo hacer y sólo de acuerdo a mi criterio, si no veamos qué es lo que los niños quieren trabajar” (informante 3).*

Para Motta (2017) escuchar, dentro del contexto del aula, significa estar dispuestos a poner a trabajar su sentir, su pensar y actuar durante una conversación (diada entre el docente y el alumno y entre ellos) en beneficio del propio desarrollo humano.

Locasale *et al* (2016) expone que, como parte del trabajo para asegurar la calidad en programas dirigidos hacia la primera infancia, las investigaciones se han detenido a observar con mayor minuciosidad las interacciones entre niño y maestra; ya que estos cumplirían un papel crítico en el desarrollo de los niños.

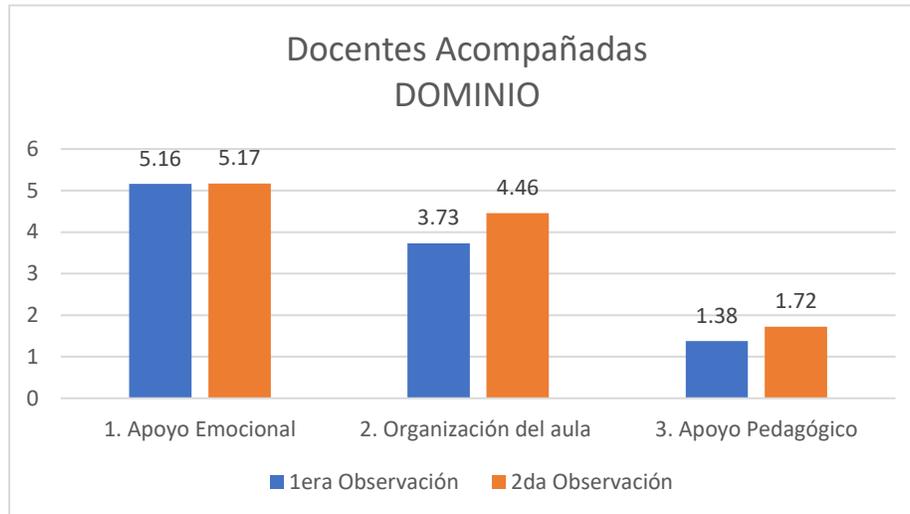
En el artículo en mención se afirma que en las aulas en donde se evidencian acciones de *entrega de apoyo emocional*, los niños y sus docentes disfrutaban de su compañía. Las docentes son más sensibles a las necesidades, intereses, y opiniones de sus niños; lo que le permitirían (a estos últimos) involucrarse de manera más activa y significativa en las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen en el contexto escolar.

Asimismo, Pakarinen, E *et al.* (2010) afirma que las habilidades que posee una maestra para apoyar en el desarrollo social y emocional de los niños en el aula influye en los resultados emocionales, sociales y académicos. También, agrega que un nivel alto en el apoyo emocional hacia los niños de parte de su profesor puede servir como un factor de protección para un menor en riesgo.

El siguiente dominio para analizar es organización del aula, en la Figura 3 se observa que las docentes acompañadas tienen un promedio de 4.46 en su puntaje de la segunda observación; en comparación a sus pares, este dominio tiene el mayor incremento de puntaje de la primera a la segunda observación. A continuación, veremos el desagregado de estos resultados, describiendo las posibles razones de este puntaje favorable.

Figura 3

Puntaje del dominio apoyo emocional de las docentes acompañadas durante la primera y segunda observación



Al preguntar a las docentes acerca de este dominio y a la facilidad o dificultad que encontraron en las distintas dimensiones, se halló que la mayoría de las entrevistadas considera que maximizar el tiempo, ser productivos dentro del aula y fuera de ella, así como considerar las transiciones como una oportunidad de aprendizaje y, sobre todo, que el tiempo que se invierta en ellas sea eficiente y eficaz, es fácil. Igualmente, consideraron factible y sencilla la elaboración de materiales atractivos y realmente interesante para los niños; la distribución y organización de los materiales y mobiliario (sectores) fueron factores que también consideraron posible de realizar.

Los testimonios de las informantes revelarían este dato: *“Hicimos varias cosas concretas, lo que más trabajamos en conjunto y desde mi rol fue buscar estrategias, materiales y recursos que ayuden a estas docentes en concreto a ser organizadas; si una maestra es desorganizada a nivel de horarios, de tiempo; buscábamos el mejor calendario, si no usaba calendario, le hacíamos el horario, o hacíamos el horario junto con ella para que ella vea dónde*

se demora más, dónde se demora menos. Fuimos muy concretas” (Informante 1). La informante 2 nos comentó: “Una de las cosas que yo hice desde un inicio en la organización del aula fue que haya carteles, que haya carteles en los sectores, que haya carteles de responsables por cada sector y por cada aula... Eso les permitía a los chicos organizarse en sus tiempos y organizar sus propias responsabilidades, entonces era como conectado: la agenda y las responsabilidades”.

La evidencia encontrada en las entrevistas a las docentes concuerda con lo expresado por las informantes: *“lo más fácil creo que fue el dominio del tiempo, me acuerdo que no había un reloj dentro del aula; incluirlo me apoyó a ir regulando el tiempo” (Docente 16); “...maximizar el tiempo fue fabuloso, yo trataba de que la clase no se extienda demasiado... me organicé con ellos (los niños) sobre todo lo que venía; yo quería que ellos estén más dispuestos. Los niños ya sabían que tenían que hacer” (Docente 8).*

En el protocolo del acompañante del MINEDU, entre las funciones del acompañante pedagógico figuran: promover el uso efectivo del tiempo en el aula y, por otro lado, orientar en la optimización del uso pedagógico de los materiales y recursos; para ambos casos en función al logro de aprendizajes (MINEDU, 2014). De esta manera, notamos que existe una alineación interesante entre lo que menciona el documento regulador para el AP a nivel nacional, y lo que a las docentes les pareció viable o sencillo de poner en práctica en el salón.

En este punto cabría cuestionarse ¿cómo lograron esto las acompañantes?, ¿qué aspectos valoraron más las docentes para que esto suceda? Ellas mencionaron distintas estrategias y las más recurrentes fueron: tips, ideas, pautas y guías acerca de las necesidades de las profesoras en cuanto al tema de la organización física del aula, así como del buen uso de los materiales, incluso llevaron material concreto que ayude a la organización de la clase.

También resaltaron actitudes como la capacidad reflexiva que la acompañante tiene para hacerlas pensar, evaluar y tomar una decisión, igualmente destacaron que ellas están pendientes e interesadas en los procesos que toman las docentes y la crítica constructiva proporcionada de manera empática y amable. Wildman y Niles y les en Exploring Mechanisms of Effective Teacher Coaching explican que los acompañantes observan a las docentes en el aula y a partir de ello les facilitan retroalimentación específica con el objetivo de mejorar en su labor. El acompañamiento se centra en proporcionar asesoría general u orientar en lugar de responder o resolver problemas sobre la práctica observada en el salón de clases Blazar y Kraft (2015).

La referencia en mención se ve representada en las respuestas de las docentes: *“...nosotras necesitamos que alguien nos observe en todos los ámbitos, no solamente si es una buena clase o no, sino que nos vea en todos los aspectos, con críticas constructivas, a veces llegaban los monitoreos (externos) y siempre venían a bajonear; yo con el programa he sentido bastante soporte, si hacía algo mal siempre veían la manera de hacerme pensar por qué está “mal”, no de mala manera si no guiándome” (docente 9), “a mí me gustó el trabajo con mi acompañante porque se reflexiona sobre tu propio trabajo, sobre ti” (docente 11), “me ha dado nociones e ideas para tener mayor claridad en cuanto a cómo organizar mi aula y compenetrar todo: maestra, niño y ambiente; siento que el aula se ha engranado más” (docente 1).*

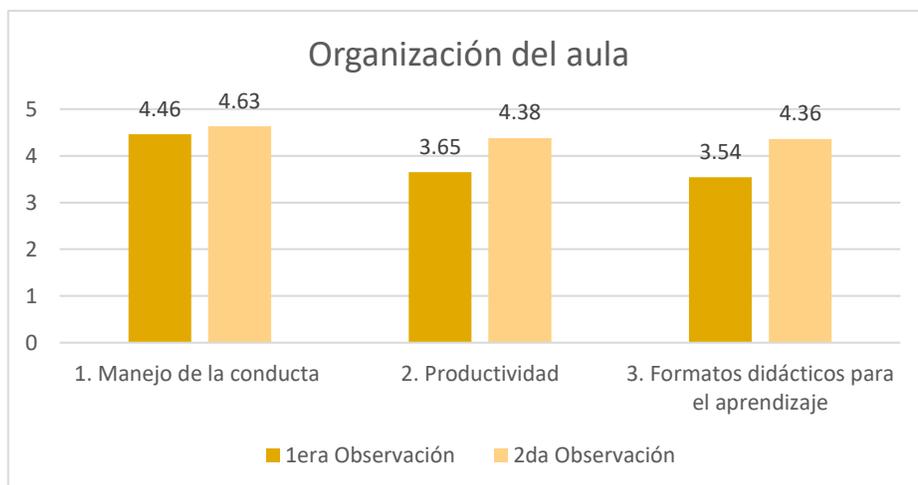
Por otro lado, se encontró que el manejo de la conducta, así como algunas estrategias en relación a esta dimensión como anticipar los problemas, realizar señales sutiles para redirigir y tener claridad en las normas; fue difícil de poner en práctica para las docentes que son parte de este estudio. En la Figura 4 se aprecia que entre las dimensiones del dominio organización del aula, el manejo de la conducta fue el que menos incrementó en su puntaje, de la primera a la segunda observación, en relación con sus pares.

Smith (2006) explica que las conductas disruptivas en niños no solo afectan negativamente al agresor y al agredido, sino también a toda la comunidad escolar; se deteriora el clima. Dicho esto, es preciso recordar que el puntaje máximo de la evaluación CLASS es 7, y para ambas observaciones de esta dimensión el puntaje fue más de la mitad de la máxima, esto es positivo y nos proporciona un panorama general del inicio y final del clima escolar en las aulas pertenecientes al Programa, el cual aparentemente sería un clima amable donde la maestra logró empoderarse y llegar a acuerdos de conducta con su grupo.

Asimismo, notamos en la figura mencionada que las dimensiones de productividad y formatos didácticos para el aprendizaje obtuvieron significativos incrementos en los puntajes de una observación a otra; este sería otro indicio que fortalecería la hipótesis de que a pesar de que la conducta no obtuvo resultados similares a sus pares y las docentes reconocieran que es difícil de aplicar estrategias, testificando: *“...el manejo de la conducta fue lo más difícil, algunos de ellos (los niños) tenían diferentes conductas... era más difícil llegar a ellos, algunos sólo gritaban” (Docente 13); “... todos los niños no son iguales, hay que tratar de convencerlos a todos a que logren las metas que uno se propone. No siempre están dispuestos, por su carácter o por el contexto en el que viven” (Docente 11)*; ellas lograron encontrar destrezas para el manejo de la conducta, conjuntamente con sus acompañantes.

Figura 4

Puntaje del dominio organización del aula de las docentes acompañadas durante la primera y segunda observación



Es importante acotar que las informantes ratifican lo dicho por las docentes en sus testimonios: *“Creo que las reglas claras es lo más complicado que hay, tener la cantidad de reglas claras para las profesoras, que las digan bien, que las expresen bien. Cuando no tienen esta costumbre, les cuesta a ellas poder decir claramente una regla, entonces les cuesta que los chicos entiendan; es como un círculo vicioso (informante 2), “teníamos aulas donde eso escaseaba, las docentes no podían redirigir acciones, no podían ayudar al niño frente a un conflicto o de alguna manera ver cómo cambiar lo negativo por lo positivo y situaciones así” (informante 1).* De esta manera, se evidencia que la dimensión explicada en este apartado tiene un mayor grado de dudas o conflictos, no solo para las docentes sino también para el equipo que acompaña estos procesos.

Es fundamental detenerse en este punto y analizar los factores que favorecieron a que ocurra esta aparente contradicción. En la entrevista hacia las docentes se les consultó por sus fortalezas en esta dimensión y las docentes mencionaron que sus fortalezas giraron en torno a *la cercanía, la confianza*, el afecto verbal y físico, la invitación hacia la reflexión colectiva e individual, *el respeto*, la claridad en las normas y sobre todo la coherencia de estas, así como incluir la participación activa de los niños en la redacción de las mismas.

Describieron sus fortalezas bajo las siguientes premisas: *“Primero establecer normas con ellos (los niños), hacerles ver de manera reflexiva lo que estaban haciendo y no sobrecargarme a mí, sino que ellos reflexionen haciéndoles preguntas”* (docente 2); *“...para mí era necesario conversar, cultivar esa empatía, yo lo tenía que dar y eso me ayudó a manejar la conducta de ellos y ellos también, se autorregularon; más que todo afecto verbal”* (docente 3); *“...la comunicación, teníamos una muy buena relación no nos veíamos como profesora y alumno, me decían por mi nombre”* (docente 9); *“Yo creo que trabajar la anticipación, ser clara con las reglas, sobre todo ser coherentes”* (docente 6), *“...persistir, así como también mi acompañante lo hacía conmigo, yo también persistía con mis niños en la convivencia para el bien de todos”* (docente 4). Con el último de los testimonios pasamos a describir algunos de los factores que las docentes valoraron de sus acompañantes, como bien se menciona, la persistencia fue uno de ellos, a este se incluyen: en cuanto a las estrategias, la precisión y claridad y especificidad en cuanto a la conducta de un niño o un grupo pequeño del aula, observación a detalle, pensar, reflexionar y conversar de manera cercana, clara y en equipo (acompañante y docente), y específicamente en la reflexión: abrir la posibilidad de usar otros recursos (por ejemplo: usar música clásica en vez de la pandereta siempre), en qué momento, niño o lugar será mejor una u otra estrategia, y, finalmente, resaltar y hacer evidente las fortalezas de la maestra, y a partir de ello considerar en qué es necesario consolidar y en qué casos superar y trabajar las debilidades. Es alentador comparar los testimonios de esta dimensión con la teoría de la disciplina positiva. Arias, Carvajal, Cascante, Corrales, Quesada y Zamora (2018) en “Contribuciones de la teoría disciplina positiva” asegura que la disciplina positiva excluye la vergüenza y el dolor físico o emocional. Es preciso añadir que la Disciplina positiva es una metodología (apoyada en la teoría de Alfred Adler y Rudolf Dreikurs) basada en el respeto mutuo para un mejor trato a los niños; las investigaciones del Dr. Adler revelaron que los niños que no tenían límites o eran sobreprotegido tenían problemas de comportamiento, Oberst y Ruíz en Arias y otros (2018).

El grupo de investigadores puertorriqueños citan a Nelsen (2007), quien menciona que cuando el profesorado es muy estricto, o, por el contrario, muy permisivo; los estudiantes de su aula no desarrollan responsabilidad, pues se llega a practicar este valor cuando se dan las oportunidades, considerando un entorno de amabilidad, firmeza y respeto. Otro hallazgo importante fue que el método positivo tiene como base el respeto mutuo y la colaboración, siendo amable y firme a la vez como primeros pasos para enseñar competencias para la vida.

Finalmente, la bibliografía revisada coincide con los testimonios brindados por las docentes participantes, Nelsen (2007) afirma que el niño que tiene mala conducta necesita amor; para ella, este comportamiento es una falta de conocimiento o conciencia de competencias eficaces. En las entrevistas, las participantes manifestaron que la falta de cariño o atención en casa podría ser un factor determinante de la conducta de varios de sus niños, sosteniéndose también del contexto vulnerable en el que muchos de ellos viven.

Al ser esta dimensión, una de las que mayores complicaciones tiene al momento de ponerla en práctica, sino la más difícil, fue oportuno preguntar a las docentes parte del estudio si hubo algo más que ellas hubieran considerado pertinente agregar al acompañamiento en esta dimensión, los resultados los veremos en el siguiente pie.

Figura 5

Porcentaje de docentes que opinan sobre su acompañante



En la Figura 5 notamos que gran parte de la muestra estuvo satisfecha con los diversos recursos que su acompañante le alcanzó durante el trabajo de la dimensión de manejo de la conducta; hay otro pequeño porcentaje representado por 3 docentes que no respondieron la pregunta; y hay 2 docentes que señalaron que les hubiera gustado que sus acompañantes intervengan durante un conflicto entre niños; para de esa manera ver *in situ* cómo aplicar las estrategias que ellas proponían a las docentes. Los resultados no tuvieron mayor alcance, sin embargo, es preciso mencionar que esta fue la única dimensión en donde se preguntó a las docentes si tenían alguna propuesta de mejorar para el trabajo con la misma; se recomienda que estudios futuros sobre el presente tema aborden con mayor profundidad.

Otra dimensión parte del dominio de organización del aula es: productividad y fue la que obtuvo el mayor incremento de puntaje en el dominio en mención; en la figura 4 se observa que tuvo un aumento de 3.54 a 4.36, la literatura nos permite acercarnos a este concepto de “productividad” a través de la investigación “Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula” de Ana Razo (2016), que nos dice que el tiempo efectivo está supeditado principalmente de la organización del tiempo. Con los resultados mencionados, podríamos decir que las docentes parte de este estudio tuvieron diversas maneras de organizar su tiempo para que éste sea efectivo durante las horas lectivas de clase.

Durante la entrevista a las docentes ellas mencionaron una vasta variedad de ejemplos de cómo de organizar su aula:

- Mayor conciencia de los tiempos de la rutina, sobre todo para el antes y después (en los niños)
- Realización de preguntas durante momentos de espera para el grupo.
- Responsabilidades específicas durante las transiciones
- Trabajo por grupos o comisiones con roles específicas
- Utilización de instrumentos y música *suave* para el cambio de actividad
- Material sensorial o cognitivo para el cambio de actividad

- Transiciones por grupos pequeños siguiendo una consigna o pregunta
- Pequeñas actividades dentro de una sesión o momento
- Juegos de alta demanda cognitiva (pensar, razonar y compartir con el amigo)
- Coherencia con las reglas y su cumplimiento
- Consideración del movimiento como parte de una transición

Estas fueron las acciones que las docentes pusieron en práctica en distintos momentos de la rutina: entrada a la escuela, salida al patio, momento de aseo, término de la actividad principal, salida al taller, etc.) se pueden ejemplificar en los siguientes testimonios: *“Yo terminé haciendo roles todo el día: quién hacía el rezo, quién hacía las actividades de rutina; terminamos haciendo súper bien esas transiciones que al inicio me parecía un mundo pero luego con los roles se mejora mucho (docente 4); “Les hice como unas pizarras mágicas con micas, los niños que terminaban su trabajo podían ir a la parte de atrás, a una mesita donde hacían el dibujo que querían o que más les gustase o les daba plastilina con una consigna clara” (docente 15); “para hacer las transiciones aprovechamos en darle un ojo pedagógico, por ejemplo para salir yo decía: venimos en filas, primero los niños de zapatillas negras, y se levantaban solamente ellos, luego los niños de zapatillas blancas y salía ese grupo” (docente 12).*

Razo (2016) basada en distintos investigadores de la productividad y tiempo efectivo en el aula de clases agrega que cuando el maestro hace énfasis en preguntar, motivar y alentar la reflexión, escuchar y repensar durante las interacciones con sus alumnos, sucede un efecto positivo en el aprendizaje.

Pérez, L., Bellei, C.; Muñoz, G.; y Raczynsky, D. (2004) comentan que la enseñanza efectiva es mucho más que la lección, aquí es necesaria la intervención de la motivación que da el maestro para el aprendizaje, el control de la conducta, la toma de decisiones para la instrucción. Slavin (1996) en Bellei y otros (2004) menciona 4 aspectos para que una clase sea

un lugar de aprendizaje efectivo: la calidad, la adecuación, el incentivo, el tiempo y respecto a este último, él define al tiempo como el tiempo bien ocupado, donde los profesores deciden constantemente sobre aspectos de distribución de estudiantes, definir actividades, optar por técnicas o materiales. Tomar conciencia de estos aspectos es un proceso por el que han pasado las docentes parte de este estudio, así es que se consulta con las informantes acerca de cómo se ha percibido este asunto desde su perspectiva: *“...todo eso (el resultado de la dimensión de productividad) viene con toda la autorreflexión que hacen las acompañantes, que no es que va y le dice (a la maestra) “oye tus niños están perdiendo tiempo”; no es una información que va de frente a la maestra, sino que las dos lo trabajan, entre las dos van llegando a acuerdo que finalmente se implementan en soluciones del aula”* (informante 1); *“potencié un montón que ellas sean organizadas, que tengan agenda, que tengan reglas, que ellas sepan qué van a decir, cómo lo van a decir y que hagan esa práctica”* (informante 2); *“Desde mi rol he dado estrategias para tener aulas productivas, y los niños estén ocupados dentro del salón, además, durante las reuniones de equipo compartíamos las recomendaciones que dábamos, eso creo que también pudo haber influido”* (informante 3).

Finalmente, la última dimensión de este dominio hace referencia a los objetivos de las sesiones, materiales y su utilización, y a la participación de los niños y maestro. Esta dimensión se llama formatos didácticos para el aprendizaje, en esta dimensión las docentes valoran distintas estrategias:

- Materiales organizados con anticipación, listos y próximos a la maestra para el momento de su uso
- Materiales llamativos, novedosos que incluya el interés de los niños; así como sus destrezas
- Materiales adecuados para la edad y la cantidad de niños en el aula
- Participación de los niños en el uso de los materiales

- Claridad en el objetivo del material

Al contrastar y comparar esta lista de estrategias manifestada por las participantes del estudio con el eje “Aprendizaje” que se visualiza en la página oficial del Ministerio de Educación peruano que además responde a la pregunta ¿con qué aprenden (los niños)?, se podría afirmar que comparten el objetivo del uso de los materiales didácticos en el aula; el apartado refiere que los materiales educativos tienen como principal propósito facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje; igualmente fortalecen la docencia y se concede protagonismo al niño durante su desarrollo, lo que demanda una mente crítica, activa y reflexiva.

Algunos testimonios de las docentes que ejemplifican la lista anteriormente mencionada, específicamente donde cuentan cómo lograron darle valor a sus sesiones considerando la claridad de las mismas, su participación y el uso de materiales para maximizar el interés de los niños, ellas refieren: *“En la claridad de los aprendizajes yo creo que lo logré al inicio diciéndoles qué vamos a trabajar en el día y durante la semana; en cuanto a los materiales el hecho de que tener listo los materiales ayudaba mucho a tenerlo ya preparado. Al inicio me hacía bolas porque me demoraba improvisando; pero al prepararme ya tenía lista la sesión para el día siguiente. Me sentía más tranquila”* (docente 4); *“... supe utilizar los materiales, tener variedad para los niños a veces queremos hacer algo que es verde y verde para todos y no era así, al contrario, reflexioné en que el niño es libre de escoger, hay que darles libertad, hay que darles variedad... una cantidad determinada de que el niño pueda decidir y crear”* (docente 16).

La informante 1 sostiene: *“En formatos didácticos para el aprendizaje nos concentramos en algo que no veíamos que funcionaba muy bien, ¿qué están aprendiendo los chicos?, ¿Cuál es el objetivo de la actividad? ... llegamos a que las docentes mismas identifiquen el objetivo del aprendizaje y eso ayudó muchísimo, ellas solitas iban metiendo el objetivo en su propia programación sin nosotros decirles”*.

Cuando se consultó a las docentes acerca de cómo sus acompañantes habían trabajado esta dimensión con ellas, gran parte de ellas valoran un recurso (un palito con una mano dibujada) que usaron para la participación durante las asambleas o plenarios con los niños. Además, mencionaron las preguntas intencionadas que les hacían sus acompañantes entorno al objetivo del material, de la sesión y sus partes (motivación, dinámicas, procesos, etc.), el orden, la planificación y organización de sus sesiones y materiales. Finalmente, este conjunto de acciones se desprende de la reflexión constante en la que las acompañantes trabajan con las docentes durante sus reuniones de retroalimentación.

Algunos testimonios que explican estas afirmaciones: *“Se acercaba a observar los materiales que yo había hecho y me preguntaba qué quería lograr, cuál era el propósito; ¿crees que va a alcanzar para todos?, - ¿hubiéramos podido delimitar el tiempo para cada actividad? siempre habían preguntas; yo me daba cuenta pero ella lo fortalecía (docente 13); “...en la asamblea todo el mundo hablaba y no lográbamos escucharnos bien; pero desde que empecé a trabajar con esta varita de verdad que el cambio fue rotundo, incluso cuando yo cuando hablaba y no tenía la varita en la mano ellos mismos me reclamaban “estás hablando y no tienes la varita” (docente 9).* De esta manera se evidencia que para las docentes fue primordial otorgarle un objetivo e intención clara a sus sesiones y a los materiales que utilizaban como recurso para las mismas.

Desde las políticas de aprendizajes del MINEDU, respondiendo a la pregunta *¿con qué aprenden?* La entidad determina que los materiales serán a beneficio de los estudiantes solo si éstos los motivan, orientan y son un soporte significativo en su proceso de aprendizaje, reflexión y creación de ideas, ya sea de manera individual o colectiva, todo esto considerando la orientación pedagógica de la maestra.

Locasale *et al* (2016) afirman que las docentes con un alto nivel de organización se presenta un proactivo manejo de la conducta; por el contrario, en un aula que carece de orden,

las educadoras utilizan más tiempo para redireccionar una conducta, o lo niños pierden tiempo moviéndose en el salón sin ningún objetivo. Por otro lado, Downer, Booren, Lima, Luckner y Pianta en Locasale *et al* aseguran que los niños evidenciarán un mayor nivel cognitivo y académico, siempre y cuando sus docentes manejen intencional y asertivamente la atención y conducta de los estudiantes (2016).

Pakarinen *et al.* (2010) complementa la información asegurando que los maestros eficaces son proactivos en lugar de ser reactivos durante un comportamiento disruptivo; además, esta eficacia también está vinculada al alto rendimiento de los niños.

Apoyo pedagógico es el último de los dominios de la herramienta CLASS (Figura 6), las docentes parte de este estudio debieron recibir la capacitación en este dominio en su segundo año de acompañamiento, pero esto no se dio debido a la coyuntura actual. Sin embargo, en ambas observaciones las docentes fueron evaluadas también y el puntaje que obtuvieron fue gratamente sorprendente.

Figura 6

Puntaje del dominio apoyo pedagógico de las docentes acompañadas durante la primera y segunda observación

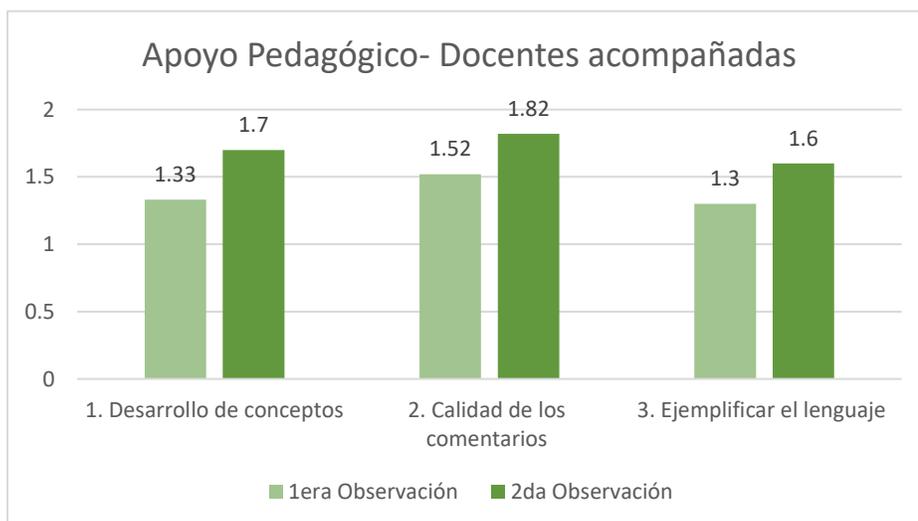
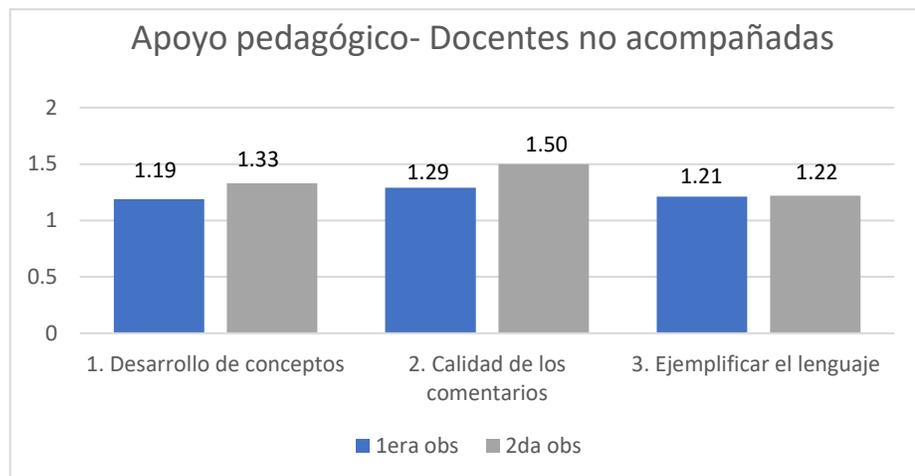


Figura 7

Puntaje del dominio apoyo pedagógico de las docentes no acompañadas durante la primera y segunda observación



Como se observa en la Figura 7 el puntaje de la segunda observación ha aumentado en relación con la primera; y en este dominio sucede algo particular porque a pesar de que no hubo acompañamiento en estas dimensiones; aun así, el puntaje aumenta en promedio en 0.33 puntos. Si comparamos este resultado con las observaciones de las docentes no observadas, notaremos en la figura 7 que este promedio es de 0.12.

Las informantes dieron cuenta de los factores del acompañamiento que estuvieron presentes para que este fenómeno sucediera, ellas aseguraron que sus acciones fueron por distintas las aristas, entre ellas:

- Incentivar a que las docentes realicen preguntas abiertas
- del apoyo emocional de manera sutil en dimensiones de apoyo emocional u organización del aula
- Aumentar el vocabulario a través de conversaciones formales
- Reforzar la imagen de niño de las docentes

- Reflexionar las acciones y verbalizaciones de las docentes junto a ellas
- Fortalecer la parte de emocional de las docentes, empoderarlas en su rol

A continuación, parte de los testimonios que sostienen la lista anteriormente mencionada: *“Una de las cosas que sí hemos trabajado bastante son las preguntas abiertas... encontramos preguntas muy cerradas, donde el niño podría responder sí o no... Luego el aumento del vocabulario, trabajamos sobre todo hacerles ver a las docentes que los cuentos, que la lectura que se le hace a los niños en voz alta es tan poderosa a nivel de vocabulario... nos enfocamos en que haya mucha conversación entre la maestra y el niño, en esta conversación frecuente y que se forme círculo de uno a uno”(informante 1); “Creo que nunca he trabajado aisladamente; o sea, no es que mis ojos estén solamente en apoyo emocional o estén en la organización del aula, siempre traté de vincular un poco más o la llevaba un poquito más al aprendizaje... Si me tocaba trabajar proximidad física, les pedía que estén cerca y hagan las preguntas, porque ya sabía que en algún momento de preguntas abiertas o preguntas back and forth se le iban a complicar, entonces siempre traté de empujar y empujar eso” (informante 2); “...el año pasado con el acompañamiento fuimos produciendo recomendaciones o tips básicos para que las docentes hagan pensar mejor a los niños, haciendo preguntas abiertas, invitando a los niños que hagan sus propias hipótesis o que incrementen su vocabulario a través de las situaciones que ellas les presenten, como lectura, cuentos” (informante 3).*

A las docentes también se les consultó acerca de este “suceso” a nivel de data en el puntaje, en primera instancia, hay muchas docentes que consideran que este hecho sucede porque es así el trabajo con los dominios CLASS, esa base del apoyo emocional es básica para lograr objetivos a nivel de organización del aula y así también en la parte pedagógica; segundo, hay otras docentes que aseguran que esto sucede gracias al trabajo colaborativo y en equipo entre la maestra y su acompañante, el que además está cargado de estrategias y reflexiones profundas. Finalmente, hay grupos minoritarios que refieren que los motivos

estarían entorno a básicamente el uso de preguntas abiertas en sus conversaciones informales y sesiones, y a escuchar a los niños de manera más veraz, genuina y consiente; por ende, cambiar su imagen de niño.

Esto último cobra sentido al detallar los indicadores de las dimensiones que se han explicado a lo largo de esta investigación en los dominios de apoyo emocional y organización del aula; por ejemplo la conversación social, la ayuda a resolver problemas, permitir que los niños dirijan las lecciones, incorporar las ideas de los niños, oportunidades de aprendizaje integradas, preguntas eficaces o comentarios de reorientación podrían estar estrechamente ligados a marcadores del dominio de apoyo pedagógico como análisis y razonamiento (comprendido por preguntas de por qué y/o cómo), circuitos de comentarios (donde se trabajan los intercambios bidireccionales o preguntas de seguimiento), conversación frecuente o preguntas abiertas (se incluyen preguntas que requieren respuestas de más de una pregunta). Dicho esto, y aunque no haya evidencia científica, existe una fuerte posibilidad de que los dominios apoyo emocional y organización del aula influyen en el incremento del dominio apoyo pedagógico por compartir algunos de los indicadores dentro de sus dimensiones.

Anteriormente, en el Manual de observación CLASS se aseguró que las dimensiones son independientes entre sí, ninguna depende de otra; sin embargo, próximos estudios en este campo podrían profundizar en investigar el preámbulo que pueden hacer las acompañantes capacitadas en este instrumento de observación en el desarrollo de los dominios apoyo emocional y organización del aula.

Un elemento adicional aunado a este análisis de resultados podemos incluir que también se contó con un grupo de docentes no acompañadas no se encontró gran diferencia, inclusive muchas de ellas, en su segundo momento, tienen resultados similares al primer momento de las acompañadas.

Al finalizar las entrevistas a la muestra que colaboró con esta investigación, el último de los apartados estaba dirigido a conocer los logros que ellas habían notado en los niños a nivel cognitivo, emocional y social. La Figura 8, Figura 9 y Figura 10 muestran las palabras que más se repitieron en las docentes en las áreas mencionadas.

Figura 8

Palabras que más repitieron las docentes del mejoramiento en el nivel cognitivo de sus niños



Figura 9

Palabras que más repitieron las docentes del mejoramiento en el nivel emocional de sus niños



Figura 10

Palabras que más repitieron las docentes del mejoramiento en el nivel social de sus niños



A word cloud centered on the page, featuring the following terms: 'equipo', 'convivencia', 'sociales', 'comunicación', 'desenvolvimiento', 'integrado', and 'grupo'. The words are arranged in a circular pattern, with 'comunicación' being the largest and most prominent. The colors of the words range from light orange to dark red.

Los beneficios en el desarrollo de los niños durante la etapa de acompañamiento a las docentes han sido innumerables en los 3 ejes principales del crecimiento: social, cognitivo y emocional. En el artículo “Aprendizaje y desarrollo en la primera infancia” se hace referencia a que no es suficiente crear o preparar condiciones para que los niños aprendan y se desarrollen; sino que además debe garantizarse una manera adecuada de cómo el niño o niña se relaciona con su entorno, y cómo se acompaña este proceso de adaptación, donde él se adueñe del ambiente físico y social (Moreno, 2020).

La calidad de las interacciones de los niños en su clima escolar, tanto con sus amigos, los adultos y el ambiente del mismo definen su progreso y su desenvolvimiento en sus vidas. El aprendizaje y el desarrollo en la edad preescolar requiere de un receptor adulto consiente de su accionar, ya que este puede llevar al éxito o fracaso este proceso (Moreno, 2020).

Próximos estudios en este campo podrían evaluar el nivel de impacto de los estudiantes en las dimensiones mencionadas, incluso en áreas de aprendizaje como matemática o comunicación.

Discusión de resultados

Al finalizar el análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede afirmar que la hipótesis general ha sido comprobada en su totalidad. Asimismo, se alcanzó el logro del objetivo planteado.

Lo planteado y citado en las partes anteriores de esta tesis confirma, por consiguiente, la influencia positiva del Programa de Acompañamiento Pedagógico dirigido a docentes del nivel inicial de la UGEL N°1 y 6 de Lima Metropolitana quienes mejoraron su desempeño en el aula en los dominios CLASS: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico en relación con el grupo control y los resultados obtenido en la evaluación CLASS.

Para este apartado de la presente investigación es crucial exponer otros estudios relacionados con el tema que se ha trabajado durante todo este documento. Por ejemplo, en la publicación de Treviño, Aguirre y Varela (2018) en la parte de resultados se encuentran algunos datos similares y diferentes a la presente tesis.

“Un buen comienzo para los niños de Chile” comparte varios factores similares con la presente investigación: ambas tienen un diseño cuasi experimental, se contó con 2 grupos: de intervención y comparación, para la evaluación de calidad de las interacciones utilizaron el instrumento CLASS que evalúa las interacciones entre docentes y alumnos en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y el apoyo pedagógico.

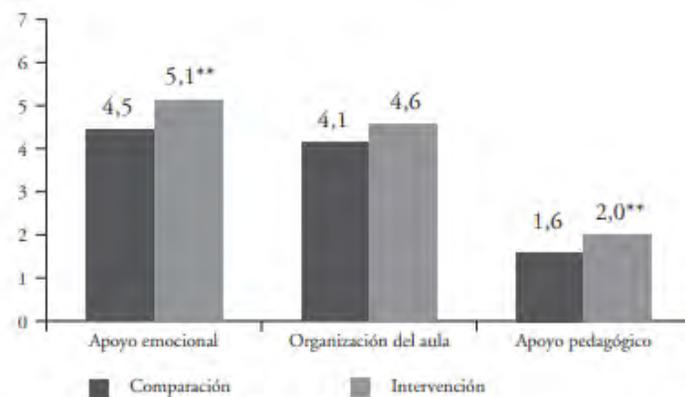
Sin embargo, en el estudio de Treviño, Aguirre y Varela (2018) también se evaluó el desarrollo del lenguaje de los niños, así como también a las docentes, a través de un cuestionario de desarrollo socioemocional. Finalmente, las visitas que se registraron en las aulas de ambos estudios fueron 14 para UBC y 15,16 para el programa de acompañamiento que se está estudiando; sin embargo, en UBC se contabilizaron las asistencias, ausencias o retirados durante el año.

Ambas intervenciones tienen duración de 2 años, sin embargo, en UBC se logró realizar de manera presencial todo el acompañamiento; a causa de la coyuntura que se vive actualmente en país, el programa peruano solo hizo 1 año de acompañamiento presencial.

El impacto que muestra UBC en las docentes al término del primer año de la intervención se muestran en la Figura 11 y Figura 12.

Figura 11

Promedios ajustados en los dominios del CLASS para las salas de UBC Mejora Continua y las del grupo de comparación al final del primer año de intervención

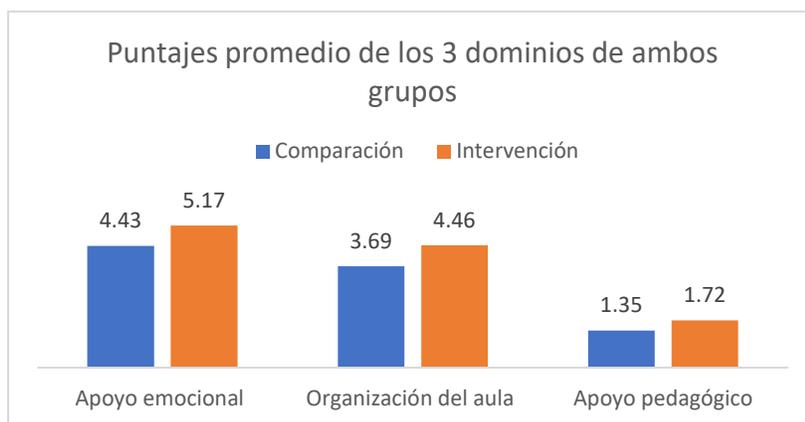


Nota: la significancia estadística de los efectos está denotada por los símbolos siguientes -0,10, *0,05, **0,01, ***0,001.

Nota: Un buen comienzo para los niños (2018).

Figura 12

Puntaje promedio de los 3 dominios de ambos grupos



Como se logra observar en ambas figuras, los valores son muy similares; solo en el caso del dominio de apoyo pedagógico los valores del grupo en comparación y el grupo de intervención son mayores en UBC respecto al grupo que se presenta en esta investigación. Además, los puntajes promedios del dominio organización del aula son mayores los dos grupos que colaboran en ambas investigaciones.

Otra de las investigaciones que es preciso revisar debido a algunos puntos de la teoría y el método y serán de interesante contraste con el presente estudio; es la de Sonia Betancourth y Daissy Burbano (2017). En “La relación docente- estudiante de preescolar según el CLASS de Pianta” se detalla que la investigación tiene un enfoque cualitativo, es un estudio de caso y la única participante es una maestra de aula preescolar con 33 niños y niñas de 4 a 5 años en Colombia.

Se utiliza el estudio de caso debido que es la mejor opción para hacer un análisis detallado de la relación docente- estudiante. Otra diferencia importante es que la observación a través del CLASS fue una vez durante el año, pero también se hicieron 3 observaciones a lo largo del año.

Un punto de encuentro entre el estudio de Betancourth,S. y Burbano, D. (2017) y la presente tesis es que ambas cuentan con una entrevista semi estructurada; una y otra utilizan parte de los testimonios recogidos y se vinculan en la teoría; se contrastan en la manera de cómo se plantearon las preguntas y cómo han sido procesados los datos para analizar los resultados.

La entrevista del estudio colombiano tuvo 14 preguntas acerca de la importancia de los componentes afectivos y cognitivos que desde el pensar de la maestra son significativos en la educación preescolar. A diferencia del estudio peruano, que tuvo 2 tipos de entrevistas: una para las docentes dividida en 14 preguntas, pero cada pregunta incluía 2 o 3 preguntas; y la otra para las informantes, que en este caso fueron las acompañantes del programa y la

coordinadora del mismo. Todas las preguntas de ambas entrevistas giraron en torno a cada dominio y dimensión del CLASS.

Por otro lado, a pesar de ser una investigación que tiene como instrumento de evaluación CLASS, las preguntas y los componentes de CLASS han sido analizados de manera conjunta; es decir, se presentaron las concepciones de la docente y después su actuación en la diada docente- estudiante. El análisis de las conductas de la maestra se incluye en la estructura del CLASS.

Bridget Hatfield, Margaret Burchinal, Robert Pianta y John Sideris (2016) utilizan una metodología más amplia y compleja en relación a la presente tesis y a las investigaciones descritas anteriormente. Esta investigación explora hasta qué punto la asociación entre las habilidades de preparación escolar (incluyendo lenguaje, alfabetización y control inhibitorio) y la calidad de las interacciones entre profesor y alumno es mayor en las aulas que la calidad está por encima de un umbral que cuando la calidad está por debajo de ese umbral (en el que se utilizan punto de corte determinados a priori).

El objetivo de esta investigación tiene más variables que el estudio que se ha presentado debido a que se estudian dimensiones del desarrollo de los niños y desarrollo profesional docente. Además, en el diseño se evidencian distintos instrumentos además del CLASS, que como ya es conocido se observan las interacciones entre el docente y el alumno.

Su enfoque metodológico posee una serie de características que lo hacen particularmente interesante para esta parte, sus instrumentos para medir el lenguaje y la literacidad fueron: el Peabody picture vocabulary (PPTV- tercera edición) para medir las habilidades de vocabulario receptivo, el Woodcock- Johnson- III mide las habilidades cognitivas generales y los logros en individuos desde los 2 años hasta la adultez; y finalmente también usaron el Test of preschool early literacy que mide las habilidades de alfabetización temprana. Para medir el control inhibitorio de los niños se utilizó una evaluación directa usando una versión adaptada del *tapping*; usando un lápiz para que los niños den sus respuestas.

Para el propósito del análisis de la investigación peruana, solo se tomaron los datos de las docentes y su desenvolvimiento durante el año de acompañamiento del programa que ha colaborado con esta tesis.

Es preciso mencionar, que este Programa hace el test de vocabulario en imágenes (TVIP en español) y también la evaluación de “Woodcock” a los niños. Además, a las docentes se les toma una encuesta de mentalidad de crecimiento y otra de autoeficacia. Sin embargo, no han sido parte de la investigación debido a que se alejaba del objetivo principal; las condiciones coyunturales y el tiempo también fueron factores influyentes.

En la parte de formación docente, el estudio de Hatfield y otros (2018) fue diseñado para probar la efectividad de dos tipos de desarrollo profesional para maestros de preescolar. La muestra tuvo dos tipos de intervención, un grupo que llevó 1 año en un programa de Coaching, y otro grupo que llevó un curso de 14 semanas del mismo tema. Finalmente, los maestros fueron divididos en 4 grupos, un grupo control, un grupo que llevó el curso de 14 semanas, otro que tomó el curso de 1 año y, otro que tomó el curso de 14 semanas y el del año de coaching.

Como se aprecia en la descripción de esta investigación estadounidense, se han abarcado mayores ámbitos de desarrollo tanto del niño como del docente, llegando a tener 222 profesores de preescolar y con un alcance de 875 niños y niñas reclutados en la intervención. La presente ha tenido un mayor impacto que las anteriores por su impacto sobre el territorio; se logró llegar a 7 de los estados de Estados Unidos, mientras que esta tesis alcanzó a solamente 17 docentes de 21 escuelas de Lima Metropolitana.

De esta manera, es preciso mencionar que merece investigarse aún con mayor profundidad y alcance en el acompañamiento y desarrollo profesional docente, desde esta área se desprenden más temas de interés como el empoderamiento de las docentes en su rol. Asimismo, a partir de la revisión de estos estudios relacionados a la evaluación CLASS, es importante explorar adicionalmente comportamientos emocionales, sociales y cognitivos de los niños. De esta manera, se puede tener una investigación más robusta, necesaria para la

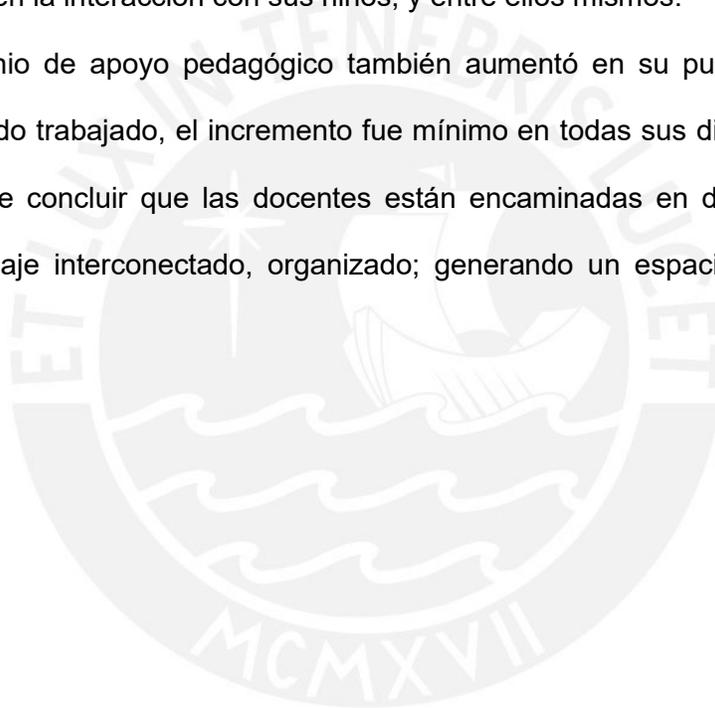
región; pues la evidencia internacional apuesta por este tipo de intervención a mayor escala y con presencia del Estado.



Conclusiones

- Las docentes que son parte del acompañamiento poseen altos puntajes en el dominio apoyo emocional en la evaluación CLASS, tanto en la primera como en la segunda observación. A pesar de haber una ligera disminución en el último momento, las docentes tienen claro la importancia de la cercanía física y emocional y la comunicación afectiva tanto verbal como corporalmente con sus niños.
- A partir de las entrevistas a las docentes se evidencia que ellas reconocen y valoran la labor de su acompañante en un sentido de emocional y de empoderamiento; se sienten acompañadas en su trabajo, bajo una mirada cercana y cálida, de reflexión y no de imposición, de interés genuino hacia su progreso y el de sus estudiantes.
- Debido a la coyuntura que vive actualmente el Perú en donde se ha evidenciado la carencia del cuidado y prevención en la salud mental; se podría afirmar que el acompañamiento pedagógico responde a parte de esas necesidades de ser escuchado, contenido y orientado en el sistema educativo.
- Las características de liderazgo que ejercen las acompañantes y el programa de acompañamiento con las docentes empoderan, brindan estimulación intelectual, ofrecen apoyo individualizado y permiten sentir a las docentes las altas expectativas de desempeño que se espera de ellas donde simultáneamente se revaloriza la carrera docente.
- El desempeño docente de las docentes pertenecientes al programa de acompañamiento mejoró de una observación a otra según la herramienta CLASS usada para medir sus interacciones dentro y fuera del aula.
 - a. Sus mejores puntajes se vieron reflejados en el dominio de *organización del aula*, lo que nos daría indicios de que las docentes practican estrategias relacionadas con la

- organización, el manejo de la conducta de sus niños, el tiempo y la atención que se les da en el salón de clases.
- b. En el dominio de *apoyo emocional* las docentes también obtuvieron buenos resultados, mas no en todas las dimensiones como en el dominio anterior; el *clima positivo* descendió en su puntaje. Este hecho indicaría que las docentes mejoraron en su interacción social y emocional globalmente con sus niños; pero es necesario que trabajen con mayor detalle en el afecto y comunicación positiva, así como el disfrute en la interacción con sus niños; y entre ellos mismos.
- c. El dominio de apoyo pedagógico también aumentó en su puntaje a pesar de no haber sido trabajado, el incremento fue mínimo en todas sus dimensiones. Con ello se puede concluir que las docentes están encaminadas en dar oportunidades de aprendizaje interconectado, organizado; generando un espacio de ósmosis en el aula.



Referencias

- Amar, J., Abello, R., y Tirado, D. (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 13(1), 60-77.
- Arias, G., Carvajal, V., Cascante, L., Corrales, M., Quesada, M., y Zamora, J. (2018). Contribuciones de la teoría disciplina positiva: Una experiencia en la comunidad rural La Maravilla, San Vito de Coto Brus. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(1), 157-179. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/rep.13-1.7>
- Banco de Desarrollo de América Latina (2017). Agenda Educativa 2018-2022. Recuperado de http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1212/CAF_Agenda%20Educativa%2020180409.pdf?sequence=1&isAllowed=
- Batt, E. (2010). Cognitive coaching: A critical phase in professional development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 997-1005. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/223396044_Cognitive_coaching_A_critical_phase_in_professional_development_to_implement_sheltered_instruction
- Betancourth, S., Burbano, D., y Venet, M. (2017). The relationship between preschool teachers and students according to Pianta's CLASS. *Psicogente*, 20(37). Recuperado de <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2418>
- Colegio Blest Gana (2018) *Felipe Lecannelier- Apego en el aula* [VIDEO]. De <https://www.youtube.com/watch?v=CYbNRyVILYk>
- Cuellar, M., y Farkas, C. (2018). Sensibilidad y mentalización de las educadoras de párvulos. Predictores del lenguaje infantil a los 30 meses. *Perfiles educativos*, 40(160), 64-82. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200064&lng=es&tlng=es.
- Denton, Carolyn A. y Hasbrouck, J. (2009) A Description of Instructional Coaching and its Relationship to Consultation', *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19:2, 150 — 175.
- Fundación Oportunidad (s/f) Programas Recuperado de: <http://www.fundacionoportunidad.cl/proyectos/un-buen-comienzo>
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. RECIE. *Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 1(1), 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- García, D (2012) *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Gómez, Rosa. (2008). El liderazgo empresarial para la innovación tecnológica en las micro, pequeñas y medianas empresas. *Pensamiento y Gestión*, (24), 157-194.

Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762008000100007&lng=en&tlng=es.

- Hamre, B. y Pianta, R. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms.
- Hatfield, B.; Burchinal, M.; Pianta, R. y Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children’s school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200615300053>
- Huaiquián-Billeke, C.; Mansilla-Sepúlveda, J. y Lasalle-Rivas, V. (2016). Apego: representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1119-1129. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a17.pdf>
- Joyce, B. R., & Showers, B. (1981). Transfer of training: the contribution of "coaching". *Journal of Education*, 163-172.
- Joyce, B. y Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational leadership*, 40(1), 4-10.
- Kraft, M.; Blazar, D. y Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*.
- Lecannelier, F (2006). Apego e Intersubjetividad. Santiago de Chile: LOM.
- LoCasale-Crouch, J; Vitiello, G.; Hasbrouck, S.; Cruz-Aguayo, Y.; Schodt, S.; Hamre, B.; Kraft-Sayre, M.; Melo, C.; Pianta, R. y Romo-Escudero, F. (2016). Measuring What Matters in Early Childhood Classrooms: A Focus on Teacher-Child Interactions. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 53(1), 1-14. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/761/public/761-2524-1-PB.pdf>
- Luminario (2018). ¿quiénes somos? Recuperado de <https://www.luminario.pe/nosotros-1>
- Martínez - Chairez, Guadalupe Iván, y Guevara - Araiza, Albertico, y Valles - Ornelas, María Manuela (2016). EL DESEMPEÑO DOCENTE Y LA CALIDAD EDUCATIVA. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. [fecha de Consulta 24 de Julio de 2021]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007>
- Martínez Diloné, Héctor A. y González Pons, Sandra (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV (3), 521-541. [Fecha de Consulta 2 de Agosto de 2021]. ISSN: 0378-7680. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Martínez, T. (2019). Educación Inicial: incorporación a la educación básica y obligatoria. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria. Recuperado de

<https://www.scribd.com/document/420136164/Educacion-inicial-Incorporacion-a-la-educacion-basica-y-obligatoria>

- Martínez, I. y Lavín, J. (2017) *Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación* [Resumen de presentación del congreso] Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador (s/f). Estándares de calidad. <https://educacion.gob.ec/desempeno-del-docente/>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2016). Documento técnico de sistematización de evidencias para lograr el desarrollo infantil temprano- Componente desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños menores de 5 años. Recuperado de http://www.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2019/08/DT_Desarrollo_Aprendizaje_042017v6.pdf
- Ministerio de Educación (2014a). Marco de Trabajo de la Evaluación Nacional de la Educación inicial. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4584>
- Ministerio de Educación (2014b) Protocolo de Acompañamiento Pedagógico. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3706/Protocolo%20de%20acompa%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2014c) Aprendizajes- ¿Con qué aprenden los niños? Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/p/politicas-aprendizajes-conqueprenden.html>
- Ministerio de Educación (Mayo de 2018) MELQO- Medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano, *Presentación de resultados MELQO*. Conversatorio llevado a cabo en la Dirección Educación Inicial, Lima, Perú.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012) Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021. Recuperado de https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pdf/Documento_PNAIA.pdf
- Moreno, M (2019) ¿Estamos avanzando para lograr una educación de calidad? ¿Vamos por buen camino? La Mula. Recuperado de: <https://quenostocahacer.lamula.pe/2019/10/31/estamos-avanzando-para-lograr-una-educacion-de-calidad/mariatmz/>
- Moreno, M. (2020). Aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. *Educación*, 26(1), 63-72. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2186>
- Motta, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6192>

- NCSI (s/f). *Effective Coaching: Improving Teacher Practice and Outcomes for All Learners*: Arlington: National Center for Systemic Improvement. Recuperado de: https://www.air.org/sites/default/files/NCSI_Effective-Coaching-Brief-508.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (9 de abril del 2018). *What makes a Good teacher?* <https://en.unesco.org/news/what-makes-good-teacher>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, Marja-Kristiina., Poikkeus, Anna-Maija., Kiuru, Noona., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., y Nurmi, Jari-Erik. (2010). *A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. Early Education & Development*. Disponible en: <https://doi.org/10.1177%2F0272431617699944>
- Pérez, L., Bellei, C., Muñoz, G., Raczynsky, D. y Muñoz, G. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza Santiago de Chile: Gobierno de Chile-UNICEF. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2111/mono-927.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pianta, R. , La Paro, K., y Hamre, B. (2012). *Classroom assessment scoring system- Pre- K*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Razo, Ana. (2016). Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 611-639. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200611&lng=es&tlng=es.
- Rinaldi, C. (2001) The Pedagogy of Listening: The Listening Perspectiva from Reggio Emilia. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange* 8(4), 1-4. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/526fe9aee4b0c53fa3c845e0/t/540fce31e4b00c94d884e002/1410321969279/Pedagogy+of+Listening+-+Rinaldi+-+Fall+2001.pdf>
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. En OREALC/UNESCO Editor. *Protagonismo docente. En el cambio educativo*. Revista Prelac N°1. (6-23). Santiago: AMF
- Treviño, E; Aguirre, E. y Varela, C. (2018). Un Buen Comienzo para los niños de Chile. En [https://www.researchgate.net/publication/331688156 Un Buen Comienzo para los niños de Chile](https://www.researchgate.net/publication/331688156_Un_Buen_Comienzo_para_los_ninos_de_Chile)
- Sen, A. (1999). *Invertir en la Infancia: su papel en el desarrollo*. Conferencias Magistrales. Romper el Círculo de la Pobreza, invertir en la infancia.
- Showers, B. (1984). *Peer Coaching: A Strategy for Facilitating Transfer of Training*. A CEPM R&D Report. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Showers, B.

- Smith, P. (2006). School violence dissected: an Israeli view. *Human Development*, 49(4), 248-252. Recuperado de <https://doi.org/10.1159/000094374>
- Snyder, P., Hemmeter, M., y Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0271121415594925>
- Stormont, M., y Reinke, W. (2012). Using coaching to support classroom-level adoption and use of interventions within school-wide positive behavioral interventions and support systems. *Beyond Behavior*, 21(2), 11-19.
- Transforma (s/f) ¿quiénes somos? <http://www.transforma.org.pe/index.html>
- Tronick, E. (2009). Importancia de interactuar con el bebé. Experimento Still Face (subtítulos en español). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=NVLm9LRDipk>
- UNESCO (1990) La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Vera, A y Mazadiego, T. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*. Obtenido de <https://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2018/03/Una-perspectiva-sobre-las-actitudes-y-el-deber-ser-de-los-docentes-en-el-aula-escolar.pdf>
- White, H y Sabarwal S (2014) Diseño y métodos cuasiexperimentales. Síntesis metodológicas: Evaluación de Impacto. Florencia: Centro de Investigaciones UNICEF
- Zan, B., Donegan-Ritter, M. (2014). Reflecting, Coaching and Mentoring to Enhance Teacher–Child Interactions in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*. 93-104. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-013-0592-7>.