

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Calidad de las interacciones en el acompañamiento pedagógico a distancia: un estudio de caso

Tesis para obtener el grado de Maestra en Gestión de Políticas y Programas para el Desarrollo Infantil Temprano que presenta:

Patricia Isabel Flores Flores

Asesora:

María Teresa Moreno Zavaleta

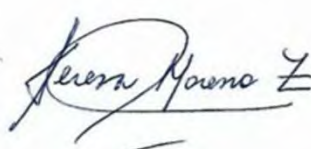
Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, *María Teresa Moreno Zavaleta*, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado *Calidad de las interacciones en el acompañamiento pedagógico a distancia: un estudio de caso*, de la autora *Patricia Isabel Flores Flores*, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 22/08/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 22 de agosto 2023

<u>Moreno Zavaleta, Maria Teresa</u>	
DNI: 25567864	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-00033994-487X	

AGRADECIMIENTOS

Después de realizar este trabajo de investigación, el cual costó mucho tiempo y esfuerzo, debo agradecer a las personas que me dieron el aliento y la motivación para poder culminar este gran paso en mi formación profesional.

En primer lugar, a Dios y la Virgen Auxiliadora que siempre me protegen y guían mis pasos.

Agradezco a mis padres que siempre han estado para mí y son parte de mi historia de crecimiento.

A mis abuelas que pesar que no están físicamente y se fueron este año, dejan en mi corazón una gran huella y ejemplo de fortaleza.

A mis hermanos que siempre están apoyándome y cuidando de mi a pesar de que ya estoy grande.

A mi hermana Ale que siempre me inspira su valentía y decisión en todo lo que emprende, siempre estaré orgullosa de ella y de toda mi familia.

A mi asesora María Teresa, que supo comprenderme en mis momentos más críticos dentro del proceso de investigación y que me animó constantemente a no decaer y seguir adelante porque ya me encontraba en la recta final.

Y finalmente, agradezco a cada una de las maestras de las escuelas San Francisco y Virgen María Madre de los Niños del distrito de Chorrillos, quienes pudieron concederme su tiempo y disponibilidad para colaborar con esta investigación, su pronta respuesta y apertura me ayudó mucho en la aplicación de las entrevistas.

RESUMEN

La presente investigación es un estudio de caso, el cual busca identificar y analizar los elementos comunes y distintos entre las percepciones que tienen las docentes acerca de la calidad de las interacciones durante el acompañamiento pedagógico a distancia. Para dicho fin se recogerán testimonios de docentes de nivel inicial de dos escuelas públicas de Chorrillos que pertenecen a la UGEL 07 y quienes reciben el acompañamiento pedagógico de Transforma desde hace tres años.

La pregunta que se aborda a partir del objetivo planteado es ¿Cuál es la percepción de las docentes sobre la calidad de las interacciones que se generan durante el acompañamiento pedagógico a distancia?

El estudio realizado es relevante debido a que permite explorar y describir el proceso que se realiza entre la docente y la acompañante en un contexto remoto, este acompañamiento pedagógico que se realiza tiene un valor para el docente, pues le permite mejorar sus prácticas y la creación de estrategias que ayuden a los niños a lograr mejores aprendizajes.

La presente tesis tiene un enfoque cualitativo y método fenomenológico, este enfoque es elegido pues permitirá describir un hecho concreto en base a una perspectiva interpretativa sobre la calidad de las interacciones que se dan en el acompañamiento pedagógico a distancia.

Como resultado del estudio se encuentra que las maestras a partir del contexto de la pandemia, estuvieron cargadas de muchos desafíos y oportunidades. Frente a esta situación, que ponía de manifiesto la necesidad de apoyo y orientación, encontraron en el acompañamiento pedagógico recibido un soporte en su quehacer pedagógico y en el ámbito personal.

Palabras clave: *acompañamiento pedagógico, interacciones entre el acompañante pedagógico y docente, soporte emocional, soporte pedagógico, acompañante pedagógico.*

ABSTRACT

This research is a case study, which seeks to identify and analyze the common and different elements between the perceptions that teachers have of the quality of the interactions during the distance pedagogical accompaniment. For this purpose, testimonies will be collected from teachers at the pre-school education of two public schools in Chorrillos that belong to UGEL 07 and who have received pedagogical accompaniment for three years.

The question that is addressed from the stated objective is: What is the teachers' perception about the quality of the interactions that are generated during the distance pedagogical accompaniment?

The study is relevant because it allows exploring and describing the process between the teacher and the companion in a remote context.

This thesis has a qualitative approach and a phenomenological method, this approach is chosen because it will allow to describe a specific fact based on an interpretive perspective on the quality of the interactions that occur in distance pedagogical accompaniment.

As a result of the study, it is found that the teachers, from the context of the pandemic, assumed many challenges and opportunities. Faced with this situation, which highlighted the need for support and guidance, they found in the pedagogical accompaniment received support in their pedagogical work and in the personal field.

Keywords: pedagogical accompaniment, interactions between pedagogical companion and teachers, emotional support, pedagogical support, pedagogical companion.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	6
1.1 ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	6
1.1.1 Definición, características y enfoques	6
1.1.2 Experiencias de acompañamiento pedagógico en Latinoamérica	8
1.1.3 Experiencias de acompañamiento pedagógico en Perú	12
1.1.4 Sistema de Acompañamiento Pedagógico del sector Educación	14
1.2 ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO VIRTUAL	17
1.2.1 Acompañamiento pedagógico virtual en Perú 2021	18
1.3 INTERACCIONES DE CALIDAD	21
1.3.1 Definición de interacciones	21
1.3.2 Definición de interacciones de calidad	22
1.3.3 Tipos de interacciones	22
CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO	29
2.1. Problema de investigación	29
2.2 Objetivos de la investigación y categorías	31
2.3. Fundamentación del enfoque metodológico y nivel de la investigación	32
2.4. Método de investigación	34
2.5. Población y muestra / Participantes	34
2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de la información	35
2.6.1. Elaboración de instrumentos	36
2.6.2. Validación de instrumentos	36
2.6.3. Aplicación de instrumentos	37
2.7. Procedimientos para organizar y analizar la información recogida	37
2.8. Consideraciones éticas de la investigación	37
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	39
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Experiencias de acompañamiento pedagógico en la modalidad presencial en Perú.....	13
Tabla 2: Tabla comparativa sobre los ámbitos de intervención y las funciones en el acompañamiento pedagógico.....	16
Tabla 3: Interacciones en soporte emocional.....	25
Tabla 4: Interacciones en soporte pedagógico.....	27
Tabla 5: Categorías y sub-categorías.....	32
Tabla 6: Escala de valoración-Soporte emocional.....	46
Tabla 7: Escala de valoración-Soporte pedagógico.....	56

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Análisis de resultados en la sub-categoría de Soporte emocional.....	58
Figura 2: Análisis de resultados en la sub-categoría de Soporte pedagógico.....	59



INTRODUCCIÓN

Las experiencias que se dan en los primeros años de vida son fundamentales, ya que la arquitectura básica del cerebro se desarrolla a través de un proceso continuo que comienza antes del nacimiento y se prolonga hasta la edad adulta. Por ello, es importante señalar que estas experiencias pueden afectar la calidad de esa arquitectura, estableciendo una base sólida para el aprendizaje, la salud y las conductas posteriores. En ese sentido, es en el ámbito educativo donde también se debe generar estos espacios de aprendizaje sobre la base de interacciones positivas (Universidad de Harvard, 2008).

El contexto de la pandemia por coronavirus COVID 19 trajo para el mundo múltiples consecuencias en diferentes niveles y sectores. En el ámbito de la educación, esta emergencia dio lugar al cierre masivo de las escuelas en más de 190 países con la finalidad de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto (Marinelli, 2020).

Durante esta crisis sanitaria 29 de los 33 países latinoamericanos buscaron formas para que la educación no se detenga y así los niños puedan continuar sus estudios de diferentes maneras. Entre ellos, 26 países implementaron formas de aprendizaje por internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia en modalidades asincrónica, incluidos 22 países en que se ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades (sincrónica y asincrónica), 4 que cuentan con modalidades exclusivamente en línea y 2 con modalidades solo fuera de línea. También se puede destacar la implementación en 23 países de programas educativos a través de la televisión y la radio (Comisión Económica Para América Latina y El Caribe, 2020).

En el Perú, en el año 2020 la tasa neta de asistencia escolar a educación inicial disminuyó en 11,9 puntos porcentuales, al pasar de 93,1% en el año 2019 a 81,2% en el año 2020. (INEI, 2021). Sumado a ello, se puede mencionar data relevante de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2019, en el cual se señala

que solo el 17 % de los alumnos de segundo grado de primaria resuelven problemas matemáticos y el 38% entiende lo que lee; estos datos dejan notar baja la calidad de la enseñanza y los logros de los alumnos en proyección. Estas cifras se habrían debilitado más el 2020, a causa de la COVID-19, y que, al transcurrir los dos años de pandemia y la prolongación del cierre de escuelas en varios países de América Latina y el Caribe, se puede afirmar que a pesar de los esfuerzos que se hicieron por evitar que la educación no pare, los niveles de aprendizaje se vieron afectados de forma negativa y con un incremento considerable. Esta “pobreza de aprendizaje,” es uno de los indicadores que tuvo mayor crecimiento en ALC, según las estimaciones que señala el Banco Mundial (Banco Mundial, 2021).

Frente a esta situación se incrementa la necesidad de la escuela y de los maestros de contar con un soporte que los ayude en su quehacer educativo y generar calidad en la educación (Quispe, 2020). El acompañamiento pedagógico constituye un aliado para el maestro que le genera reflexión y brinda estrategias para mejorar su práctica educativa. Sumado a ello, la Resolución Ministerial N° 231-2021-MINEDU declara crear el cargo de acompañante pedagógico en el área de desempeño laboral de formación docente de la Carrera Pública Magisterial. Este cargo tiene como misión desarrollar procesos de formación docente que respeten su contexto, las necesidades y demandas de los maestros, así como de los estudiantes; además, busca contribuir y promover la mejora continua de la práctica docente y su desarrollo autónomo.

A partir de estos cambios en el campo educativo, es importante destacar la función de los docentes en este proceso, hay diversos estudios rigurosos que señalan que la calidad de la educación impartida por el docente es un factor indispensable para el aprendizaje y desarrollo integral de las niñas y los niños. El rol del maestro en la búsqueda de la calidad de la educación tiene un impacto importante en la vida de sus estudiantes a corto y largo plazo, no solo en el aspecto académico sino también en otros aspectos (Saavedra, 2021). Y para ello, los maestros necesitan diferentes tipos de soporte en su quehacer educativo, al tener tan grande responsabilidad.

A partir de lo expuesto, el tema de acompañamiento pedagógico sería relevante de investigar porque permite explorar y describir el proceso que se realiza entre la docente y la acompañante, además de poder identificar los retos y desafíos que se vivenciaron al pasar a un contexto remoto. De ahí la relación que se encuentra con una de las líneas de investigación de la maestría: Gestión y evaluación de Programas de Desarrollo Infantil Temprano.

Dentro de este acompañamiento pedagógico es importante analizar las relaciones que se construyen con la escuela y con las maestras específicamente (Pianta, 2012). Se puede añadir también que estas relaciones conforman un vínculo, que ayuda a la integración entre dos o más personas. Debido a que este vínculo provoca en el organismo el aumento de determinados neurotransmisores como la serotonina, la dopamina y las endorfinas, que regulan el estado anímico, la motivación y el bienestar. En conjunto, provocan mayor activación de la corteza prefrontal y capacidad de aprendizaje, y a su vez potencian la disminución del miedo y la reactividad de las amígdalas. Esto contribuye a la mejora de la memoria, la atención, la resolución de los ejercicios académicos propuestos, el trabajo de equipo, la cooperación, la alegría y las ganas de compartir (Lluch, 2019).

Cuando la relación que se da entre la acompañante pedagógica con los maestros de educación inicial es horizontal y cálida se podría generar reflexión, y para ello se puede brindar una base sólida que construya interacciones positivas. Cuando se brinda una retroalimentación amable, clara y consistente se promovería la motivación y la escucha activa; donde se busque proveer comentarios que ayuden a ampliar el aprendizaje y la comprensión, promoviendo la participación constante (Pianta, 2012). De esta manera, se puede establecer las interacciones de calidad, las cuales pueden trasladarse a otras esferas, siendo los más beneficiados las niñas y los niños de las escuelas.

En este marco, la pregunta que pretende responder la investigación es la siguiente: ¿Cuál es la percepción de las maestras sobre la calidad de las interacciones que se generan durante el acompañamiento pedagógico a distancia?

De esta pregunta se desprenden otras interrogantes: ¿Cuál es la percepción de las maestras del nivel inicial sobre la calidad de las interacciones durante el soporte emocional que reciben en el acompañamiento pedagógico a distancia? ¿Cuál es la percepción de las maestras del nivel inicial sobre la calidad de las interacciones durante el soporte pedagógico que reciben en el acompañamiento pedagógico a distancia?

Para ello se plantea como objetivo general: Analizar elementos comunes y distintos entre las percepciones que tienen las maestras sobre la calidad de las interacciones que reciben durante el acompañamiento pedagógico a distancia. De este objetivo se desprenden dos específicos: 1) Describir la percepción de las maestras del nivel inicial sobre la calidad de las interacciones durante el soporte emocional que reciben en el acompañamiento pedagógico a distancia; 2) Describir la percepción de las maestras del nivel inicial sobre la calidad de las interacciones durante el soporte pedagógico que reciben en el acompañamiento pedagógico a distancia.

Para recoger la información se aplicó una guía de entrevista a 5 maestras de dos escuelas públicas de Chorrillos pertenecientes a la UGEL 07(San Francisco y Virgen María Madre de los Niños). Las escuelas elegidas contaron con el acompañamiento de la organización Transforma por un periodo de 3 años, cuyas funciones y modalidad se encuentran detalladas en uno de los capítulos del marco teórico.

Dentro de los hallazgos de la investigación, se evidencia que lo que valoran las maestras dentro del acompañamiento a distancia es la relación horizontal que entablaron con la acompañante pedagógica, este vínculo que se construye dentro de un clima positivo donde la confianza, escucha y contención sean ejes en estas interacciones efectivas. Además, de promover espacios de diálogo, análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica.

Los resultados de la investigación podrán ser un referente para el diseño de futuras intervenciones o estrategias de acompañamiento pedagógico, ya que recoge información valiosa sobre lo que consideran importante las docentes dentro del proceso de intercambio entre la acompañante pedagógica y ellas. Desde el punto de vista educativo se puede considerar que un acompañamiento pedagógico efectivo podrá lograr mejores prácticas docentes en las aulas y así las niñas y los niños puedan acceder a espacios de aprendizaje de calidad.

La principal limitación en el proceso de la investigación fue que el estudio se desarrolló en un contexto de emergencia sanitaria de distanciamiento social, por lo que las entrevistas se realizaron de manera virtual a través de la plataforma zoom, y en algunos casos se tuvo inconvenientes por temas de internet, pero se pudo lograr extender un poco la entrevista al solicitar que vuelvan a conectarse o repetir su respuesta.

La presente tesis está organizada en tres capítulos; el primero comprende el marco teórico, donde se desarrollan las ideas que fundamentan el estudio de investigación. El segundo capítulo aborda el diseño metodológico, en el que se presenta el método de la investigación, los objetivos, el problema, las técnicas de recojo de la información y el procedimiento de la interpretación de resultados. En el último capítulo se presentan los resultados cualitativos de la investigación, el análisis de la información y arribando a algunas conclusiones.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

En el presente capítulo se abordan diferentes definiciones y enfoques sobre acompañamiento pedagógico, sus propósitos, actores y características. Se muestran diferentes programas de atención a la infancia con un componente de acompañamiento pedagógico en Latinoamérica y también experiencias de acompañamiento en Perú. Finalmente, se describe a detalle el sistema de acompañamiento establecido en nuestro país.

1.1.1 Definición, características y enfoques

A partir de la literatura revisada se puede identificar diversas definiciones que tienen aspectos en común sobre el acompañamiento pedagógico.

Por un lado, se define como una estrategia que va promover de forma individual y colectiva la mejora del rol docente, que busca impulsar de manera progresiva la autonomía para la toma consciente de decisiones y finalmente la mejora de aprendizajes de los estudiantes (RSG N°008-2016-MINEDU).

También se puede señalar que el acompañamiento pedagógico es una dinámica que permite reflejar un proceso de enseñanza-aprendizaje entre el docente y el acompañante pedagógico y dentro de la cual se pueden hallar diversos factores. Esta dinámica se puede entender como el acto de enseñar, como lo define Hattie (2012), en la forma de cómo el maestro hace uso de recursos e intervenciones que permitan el cambio cognitivo en el estudiante, para ello necesita tener claridad en los objetivos de aprendizaje que quiere lograr con sus alumnos y reconocer los saberes previos con los que llegan para así ofrecer experiencias significativas y retadoras dentro del aula. De la misma manera, el acompañante pedagógico busca y construye estrategias para que el docente pueda mejorar su práctica pedagógica. Para Vygotsky en su teoría sociocultural el aprendizaje, se basa en cómo la persona puede llegar por sí solo a procesos de pensamiento más elevados a partir del soporte y la orientación adecuada. Dentro de un contexto de colaboración,

supervisión y responsabilidad del aprendizaje, se puede llegar a formar y consolidar nuevos conocimientos. De esta manera, se genera el proceso de andamiaje donde el apoyo que se brinda por un tiempo determinado colabora en el avance hacia un nivel de desarrollo próximo (Valsiner, 1994).

Este término “andamiaje” se va consolidando y se puede relacionar directamente a lo que sucede en el acompañamiento pedagógico, el cual es un proceso de asesoramiento a los docentes que tiene como finalidad la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión, en sus propios centros educativos y a partir de la evaluación continua de su propia experiencia, lograr mayores niveles de rendimiento en los estudiantes (Consejo Nacional de Educación, 2007).

Dentro de las características que se pueden identificar, para Sardán (2011) el acompañamiento pedagógico debe propiciar una relación horizontal y de confianza que permita la apertura, el trabajo colaborativo y el logro de metas. Para ello, el acompañante debe evitar ubicarse en una posición de superioridad, sino por el contrario debe generar un clima adecuado que permita expresar lo que se piensa con libertad. Estas características que hablan de las condiciones o del ambiente dentro del acompañamiento pedagógico coinciden también con la postura de Vezub y Alliaud (2012), quienes mencionan que las estrategias que acompañan deben fomentar el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo que permitan provocar cambios en la práctica.

Se puede reconocer entonces como el acompañamiento pedagógico desarrolla una serie de andamiajes en un espacio colaborativo que tiene el objetivo de buscar que los maestros asuman retos y tomen decisiones, animándose a impactar de manera positiva en su dinámica del aula, enriqueciendo el aprendizaje continuo en sus estudiantes.

Para este proceso del acompañamiento pedagógico, el MINEDU (2016) considera los siguientes enfoques (RSG N°008-2016-MINEDU):

- **Reflexivo crítico**, dentro de este enfoque se busca que el docente pueda reflexionar desde su propia práctica pedagógica y sea capaz de tomar decisiones. Además, de poder apropiarse de diversos saberes con una mirada crítica y así pueda desarrollar diversos conocimientos y diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje en la dinámica del aula. En este espacio el docente hace un ejercicio continuo de revisión y análisis de sus prácticas de enseñanza.
- **Inclusivo**, dentro de este enfoque se promueve un aprendizaje participativo y activo donde se integre las diversas necesidades de todos y todas las estudiantes y construir así una educación de calidad para todos y todas.
- **Intercultural crítico**, dentro de este enfoque se busca el diálogo y el encuentro respetuoso entre culturas. Por ello, tiene como marco el reconocimiento, respeto y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, y así evitar la desigualdad y la discriminación.

1.1.2 Experiencias de acompañamiento pedagógico en Latinoamérica.

Durante la década del noventa, dentro del contexto de reformas en los sistemas educativos en Latinoamérica se desarrollaron las principales iniciativas de formación docente. Las cuales buscaban identificar y darle valor al trabajo docente como medio para lograr los aprendizajes de los alumnos.

Otro dato importante que cabe resaltar en esta sección es que los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por Naciones Unidas comprometen a los países miembros en velar y certificar que al 2030 todos los niños tengan acceso a servicios de atención integral y desarrollo en la primera infancia, además de contar con una

educación inicial de calidad. Y una de las metas para el logro de este objetivo está referido a aumentar la oferta de docentes calificados y de promover la formación docente (Naciones Unidas, s.f.).

Uno de estos caminos que lleven a esta gran meta puede estar relacionado con el acompañamiento pedagógico, donde se busca como se mencionó en el apartado anterior promover la mejora de la práctica docente y así los estudiantes accedan a una educación de calidad donde se promuevan aprendizajes significativos.

A continuación, se señalan algunas características sobre programas de acompañamiento en los países de Colombia, Chile y Argentina.

Colombia:

En el año 2016 se crea la política Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, la cual tiene como finalidad promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños en primera infancia a través de un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial.

Esta política busca articular los diferentes sectores, programas, proyectos y acciones que respondan de manera oportuna a las necesidades de las niñas y los niños respetando sus características, contexto y condiciones.

Uno de los programas con mayor prestigio y cobertura en el país es AeioTU, el cual presenta las siguientes características:

- Es un modelo que busca mejorar la calidad y la cobertura de los servicios de atención integral a niños/as menores de 5 años a través de una metodología inspirada en Reggio Emilia.
- Brinda un acompañamiento pedagógico a maestros de primera infancia para mejorar sus prácticas educativas y sus conocimientos.
- Este programa beneficia a padres/madres y/o cuidadores mediante comunidades de aprendizaje; a centros educativos de primera infancia

mediante una red de apoyo; y a diversas organizaciones a través de programas de desarrollo profesional.

- Creada desde el 2009 y a la fecha cuenta con 29 centros educativos propios presentes en 14 ciudades a lo largo del país, apoyando a un total de 300 centros educativos.

Cabe señalar, que la información investigada no permitió encontrar mucho alcance sobre el proceso de acompañamiento y su dinámica en desarrollo.

Chile

En este país la calidad de la educación inicial es uno de los cuatro compromisos con la Agenda Regional para el Desarrollo Integral en Primera Infancia. La Fundación Educacional Oportunidad es una organización privada y sin fines de lucro, que busca ampliar las oportunidades de los niños en situación de vulnerabilidad social, a través de la mejora significativa de sus aprendizajes. Desde el año 2007, la Fundación implementa un programa llamado Un Buen Comienzo (UBC), el cual presenta las siguientes características (Ministerio de educación del Gobierno de Chile, s.f.):

- Enfocado en el desarrollo profesional docente y directivo, busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación inicial. Este programa entrega herramientas a las maestras para establecer interacciones positivas y de convivencia en el aula, fortaleciendo así la sensibilidad de los docentes y contribuyendo al compartir formatos de aprendizaje que promueven la autonomía, autorregulación y participación activa de los niños, incluyendo su participación y propiciando oportunidades para la toma de decisiones.
- Desarrolla una metodología de mejora continua, a través del acompañamiento continuo de los equipos de sala, con la finalidad que los estudiantes alcancen así un mejor desarrollo socioemocional y del lenguaje.
- Sus principales beneficiarios consisten en educadores, técnicos y actores locales de educación inicial.

A partir de la información señalada en la descripción del programa, se puede encontrar la importancia que le dan al soporte emocional y pedagógico de los docentes que acompañan, pues mencionan que buscan reforzar la sensibilidad de los maestros y contribuyen en la creación de estrategias pedagógicas oportunas para el desarrollo integral de los estudiantes.

Argentina

En el año 2007 se promulgó la Ley de Educación Nacional y la creación -en cumplimiento del artículo 76 de esta ley- del Instituto Nacional de Formación Docente, el cual busca fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo.

Esto contribuye a la valoración del acompañamiento a docentes principiantes, ya que el beneficiario privilegiado de este trabajo es el sistema educativo local, en el cual la institución formadora aporta innovación y soporte.

Por ello, a partir de dicho año el acompañamiento a los noveles (maestros principiantes) forma parte de las líneas constitutivas de las políticas de desarrollo profesional docente. A continuación, se detallan algunas características de este programa (Alen y Allegroni, 2009):

- Al inicio las provincias interesadas seleccionan las instituciones formadoras ubicadas en zonas donde se registra gran movilidad de docentes y mucha presencia de maestros y profesores principiantes.
- Los ISFD (Institutos de Formación Docente) seleccionados para implementar los dispositivos de acompañamiento, conforman un equipo institucional integrado por algún directivo del establecimiento y formadores del campo de la práctica, de las didácticas específicas y de las disciplinas pedagógicas.
- El equipo de acompañamiento al principio realiza una evaluación diagnóstica en las escuelas de su entorno, que permitirá recoger información pertinente y relevante, además de empezar con la construcción

de vínculos basados en la colaboración y confianza mutua con los miembros de las escuelas que acompañarán.

En esta experiencia señalada previamente se puede reconocer que mencionan alguna característica del acompañamiento pedagógico a los docentes, y ello está relacionado al soporte emocional al señalar la construcción de vínculos que generen un ambiente de confianza como punto de partida para el trabajo con las escuelas y sus integrantes.

1.1.3 Experiencias de acompañamiento pedagógico en Perú

En nuestro país se dio un gran salto en términos de primera infancia, con los lineamientos de la política Primero la Infancia que busca desarrollar estrategias y acciones orientadas a mejorar la calidad de vida de la niña y el niño. Estos lineamientos “Primero la Infancia” fueron aprobados a través del Decreto Supremo N°010-2016-MIDIS, dicho documento señala la ruta por la que se debe ir, desde un trabajo intersectorial para lograr que las niñas y niños alcancen un desarrollo adecuado.

Dentro de las experiencias de calidad que pueden ofrecerse en el ámbito educativo, se puede mencionar la estrategia del acompañamiento pedagógico. Por ello, en este apartado se señalará el objetivo, los beneficiarios, las características, el tiempo del acompañamiento y lugares de intervención de cinco organizaciones que brindan este servicio en diferentes modalidades y con aspectos en común, los cuales se detallarán en la tabla 1 (Centro de estudios de Primera Infancia, 2020).

Como se observa en la tabla 1, estos cinco programas de acompañamiento pedagógico tienen como finalidad mejorar la calidad educativa, la mayoría en el nivel inicial y está dirigido a docentes, coordinadores y directores de escuelas públicas y/o privadas de Lima y otras regiones.

Las características principales del acompañamiento se traducen en actividades como observación en aula, capacitaciones y/o talleres, que permitan potencializar la práctica docente en un contexto de análisis y reflexión.

Tabla 1

Programas de Acompañamiento pedagógico en el Perú

	Luminario	Sembrando juntos “Proyecto Cometa”	Enseña Perú	United Way “Nacer aprendiendo”	Transforma “Programa Faros”
Objetivo	Buscar el mejoramiento de la calidad educativa en escuelas públicas del nivel inicial	Transformar la práctica pedagógica para potenciar la calidad educativa	Impulsar un movimiento de liderazgo por una educación trascendente para todos los estudiantes del país.	Mejorar la calidad de la educación de niños y niñas hasta los 7 años de edad.	Mejorar la calidad de las escuelas de educación inicial
Beneficiarios	Docentes y directores	Maestras y directores	Docentes, coordinadores y directores	Docentes y directores	Docentes, coordinadores y directores
Características	El acompañamiento busca potenciar la práctica docente a través de mejores interacciones con los niños y niñas y con un enfoque en lenguaje.	Proceso de formación que incluye el acompañamiento en aula, espacios de soporte y talleres formados con ellos. Cuenta con la acción de la UGEL Ventanilla.	Programa de formación y acompañamiento donde se potencia el liderazgo, las habilidades blandas y las habilidades pedagógicas		Acompañamiento pedagógico a través de la observación en aula, capacitaciones e intercambios de experiencias se busca que las maestras puedan desarrollar al máximo sus potencialidades y generen reflexión constante de su práctica docente
Tiempo	2 años	3 años		3 años	4 años
Lugares de intervención	Dos Unidades de Gestión Educativa (UGEL) en zonas urbanas de Lima en centros educativos de nivel inicial (3 a 5 años).	Escuelas públicas de nivel inicial en zonas vulnerables.	Escuelas públicas de nivel inicial		Escuelas públicas y privadas de nivel inicial

Nota. El cuadro muestra las características de 5 programas que brindan acompañamiento pedagógico en el Perú.

Para análisis de esta investigación se toma información del trabajo que realiza Transforma en acompañamiento pedagógico, pues las maestras que son parte de la muestra pertenecen a esta organización.

Dentro de la dinámica entre acompañante pedagógica y docente, es importante para Transforma construir un clima cálido y de confianza que permita la apertura, además del trabajo colaborativo.

Se busca la relación entre lo que se quiere lograr con los niños y de lo que debe promoverse entre la acompañante y la docente. Es decir, uno de los resultados que se busca es lograr que las docentes amplíen la inclusión de estrategias de interacciones de seguridad emocional, autorregulación de comportamientos, promoción del pensamiento creativo y analítico, y desarrollo del lenguaje en su planificación.

Para llegar a estos logros, en el acompañamiento pedagógico se generan espacios de reflexión y de escucha, donde se incorporan estrategias ligadas a las interacciones de soporte emocional y soporte pedagógico. Estos dominios provienen de una herramienta que es el Class, y en el capítulo 3 se abordarán de forma más detallada.

1.1.4 Sistema de Acompañamiento Pedagógico del sector Educación

En esta sección se abordará los componentes que forman parte del sistema de acompañamiento pedagógico en el país, a través de diferentes textos y normativas que ayudarán a la construcción de esta información.

Acompañante pedagógico

Para poder definir el concepto de acompañante pedagógico se debe partir de su definición y posteriormente de sus roles.

Según Vezub y Alliaud (2012), los acompañantes deben ser capaces de:

- Identificar qué saberes pueden ser útiles para el rol docente y asistir a los maestros.

- Integrar y adaptar los distintos conocimientos a la realidad en la que se desarrollan (institucional y comunitario).
- Aterrizar y vincular los conceptos teóricos en la práctica cotidiana de las escuelas con las que trabaja.
- Promover un ejercicio permanente de autorreflexión de su tarea como docente y como formador.

Otra de las primeras tareas del acompañante es realizar un diagnóstico de las escuelas donde va intervenir para poder identificar las fortalezas y debilidades tanto a nivel pedagógico como de gestión; además, de medir el nivel de aprendizajes de los estudiantes. Sobre esta línea de base, el acompañante puede empezar a diseñar el plan de acompañamiento que responda a la realidad de la escuela y que cuente con estrategias diferenciadas que responden al contexto identificado. (Consejo Nacional de Educación, 2007).

Funciones

En este apartado se puede señalar 4 ámbitos de intervención del acompañamiento, que fueron descritos también por Vezub y Alliaud (2012): interpersonal, pedagógico didáctico, desarrollo profesional y el de vínculo con la comunidad. Los cuales coinciden con las funciones del acompañante pedagógico referidos en el documento RM N°231 MINEDU- 2021. A continuación, a modo de resumen se coloca en la tabla 2 la información de modo comparativo entre estos dos documentos.

De manera más específica dentro del proceso de acompañamiento se puede identificar los siguientes aspectos como parte de las acciones que realiza la acompañante pedagógica en las escuelas (Resolución de Secretaría General n°008-2016-MINEDU):

- Presentación del acompañante a la IE.
- Observación diagnóstica para sacar información antes de la intervención.
- Identificación de aspectos pedagógicos que serán trabajados durante el acompañamiento.
- Elaboración del plan de acompañamiento individualizado, en el cual se colocan las metas a trabajar de una forma focalizada.

- Observaciones o visitas en aula y/o espacios educativos.
- Reuniones de reflexión sobre la práctica pedagógica.
- Reportes de progreso de los procesos.
- Reunión de cierre de la estrategia.
- Informe final.

Tabla 2

Tabla comparativa sobre los ámbitos de intervención y las funciones en el Acompañamiento Pedagógico

Ámbitos	Funciones
Interpersonal: generar una relación cálida y de confianza que esté basada en el respeto mutuo. Promover la comunicación fluida y empática, el trabajo en conjunto para la construcción de estrategias y el constante intercambio de experiencias.	Implementar estrategias de formación que sean adaptadas y exhibibles a las necesidades que los docentes afrontan en el aula con la intención de poder desarrollar los aprendizajes esperados en los estudiantes.
Pedagógico didáctico: crear espacios que permitan que los docentes sigan desarrollando saberes, estrategias y recursos para su práctica continua con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	- Brindar retroalimentación a los docentes acompañados u izando evidencias recogidas en las observaciones en aula, grupos de interaprendizaje u otros espacios; dentro de este espacio se debe promover el diálogo reflexivo y de intercambio constante que logre fortalecer las competencias profesionales identificadas en el Marco de Buen Desempeño Docente. -Analizar y evaluar los procesos de formación aplicados que respondan a los objetivos planteados en su plan de acompañamiento pedagógico, y así poder brindar propuestas de mejora a toda la comunidad educativa.
Desarrollo profesional: colaborar con los docentes a que sigan aprendiendo en su trayectoria y que además lo compartan con otros colegas.	Promover el trabajo colaborativo en la escuela, con la finalidad de realizar intercambios de experiencias y el análisis en conjunto sobre diferentes situaciones y procesos de aprendizaje de los estudiantes.
Vínculo con la comunidad: invitar a la interacción y el trabajo con la comunidad y así poder relacionarse con otras organizaciones que aporten a la escuela.	Identificar, fortalecer y difundir buenas prácticas pedagógicas dentro de la misma escuela, entre instituciones educativas o dentro de una misma red.

Nota. El cuadro muestra la comparación entre los ámbitos de intervención y las funciones en el acompañamiento pedagógico.

1.2 Cambios en el sistema de acompañamiento pedagógico a partir del contexto del COVID 19

A partir del contexto de la pandemia, el sector educación tuvo que adaptarse a diferentes modalidades que puedan permitir el acceso a los docentes, estudiantes y familias. Fue un desafío en diferentes niveles, pero se trató de que la educación continúe funcionando como sistema. Dentro de este contexto, se vuelve a mirar la calidad de la educación y las consecuencias que trajo esta realidad de la asistencia remota para las escuelas. En este apartado se señalará como el acompañamiento pedagógico como sistema también tuvo que adaptarse a la virtualidad.

Para ello, es importante describir la situación en el contexto peruano que se hizo visible en los años 2020 y 2021, además de las consecuencias en diferentes niveles en el ámbito educativo. Según la UNESCO (2020) la educación escolar sufrió un cambio radical a partir de la pandemia mundial y ello trajo consecuencias que se han sostenido en el tiempo en términos de acceso, calidad, equidad y gestión.

En el Perú, al igual que otros países de Latinoamérica, se pudo ver cómo el sistema educativo no estaba preparado para estos severos cambios que sucedieron en tiempos cortos y abruptos, del cual se pasó de una educación presencial habitual a una modalidad virtual en el cual los salones de clase se trasladaron a las casas de los niños y niñas.

También los docentes tuvieron que adaptarse de manera vertiginosa, en este contexto la metodología tuvo que verse enfrentada a la tecnología, desde herramientas, recursos, plataformas diversas (Teams, Zoom, Meet) como aplicaciones (Whatsapp) que puedan responder a las necesidades y características del alumnado. Los horarios se fueron acomodando a la realidad de las familias y el acceso a un celular o computadora fue un impedimento en contextos vulnerables, pues por temas económicos era difícil contar con estos elementos tecnológicos en casa. De esta manera, los maestros tuvieron que dar seguimiento a cada uno de sus alumnos, viendo las formas más creativas de poder llegar hacia ellos y que puedan evitar la deserción escolar.

Para la UNESCO (2020) los docentes durante este tiempo de pandemia necesitaron mucho respaldo, en los diferentes escenarios:

- Acceso a un desarrollo profesional de calidad y recepción de un apoyo pertinente que les permitiera seguir en su rol durante estos tiempos de crisis.
- Formación continua que les ayude a adaptarse a un contexto tecnológico y virtual.
- Competencias socioemocionales que les permita afrontar diferentes contextos, además de convertirse en soporte de niños y familias a su cargo.
 - Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales entre los docentes.
- Relación estrecha con los alumnos y sus familias, utilizando diferentes recursos y herramientas.

Dentro de este panorama, se contó con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en concordancia con el Ministerio de Educación para la implementación de la estrategia Aprendo en Casa, con el fin de promover la continuidad de la educación. Este programa fue el resultado de un trabajo en conjunto para el diseño e implementación de los contenidos pedagógicos que fueron transmitidos por radio, televisión y plataforma virtual para quienes tenían acceso a internet (López, 2021).

1.2.1 Acompañamiento pedagógico virtual en Perú 2021

El acompañamiento pedagógico virtual tuvo como finalidad principal acompañar y fortalecer las competencias de los maestros a través de una asesoría individualizada, con la intención de promover el logro de aprendizajes dentro del marco de la estrategia de Aprendo en casa, acompañar y dar soporte a los alumnos, establecer comunicación permanente con los cuidadores y fomentar el trabajo en equipo entre docentes (MINEDU, 2020).

En este modelo de intervención a distancia, se pensaron las siguientes estrategias: asesoría pedagógica, grupos de interaprendizaje, cursos y tutoriales virtuales, reuniones de trabajo colegiado.

Las competencias profesionales priorizadas del Marco del Buen Desempeño Docente son (MINEDU, 2013):

- Competencia 2, la cual está relacionada a la planificación curricular.
- Competencia 3, en la que se señala la importancia de generar un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia respetuosa.
- Competencia 4, que señala el uso de estrategias, recursos y contenidos pertinentes para el logro de aprendizajes.
- Competencia 5, relacionado al proceso de evaluación y retroalimentación.
- Competencia 6, referida a la participación activa y colaborativa en la gestión de la escuela.
- Competencia 7, la cual señala la construcción de relaciones con las familias, comunidad y otras instituciones del estado y sociedad civil.
- Competencia 8, relacionado a la reflexión sobre la práctica docente y del desarrollo profesional.

Dentro de la dinámica, se buscó la manera de encontrar flexibilidad para el tipo de comunicación y frecuencia para los encuentros con los docentes. Si los docentes contaban con conectividad se podrían reunir a través del zoom, meet, videollamada por whatsapp, entre otras aplicaciones similares. Si los docentes no contaban con conectividad, la comunicación se realizaría por mensaje de texto o llamada telefónica.

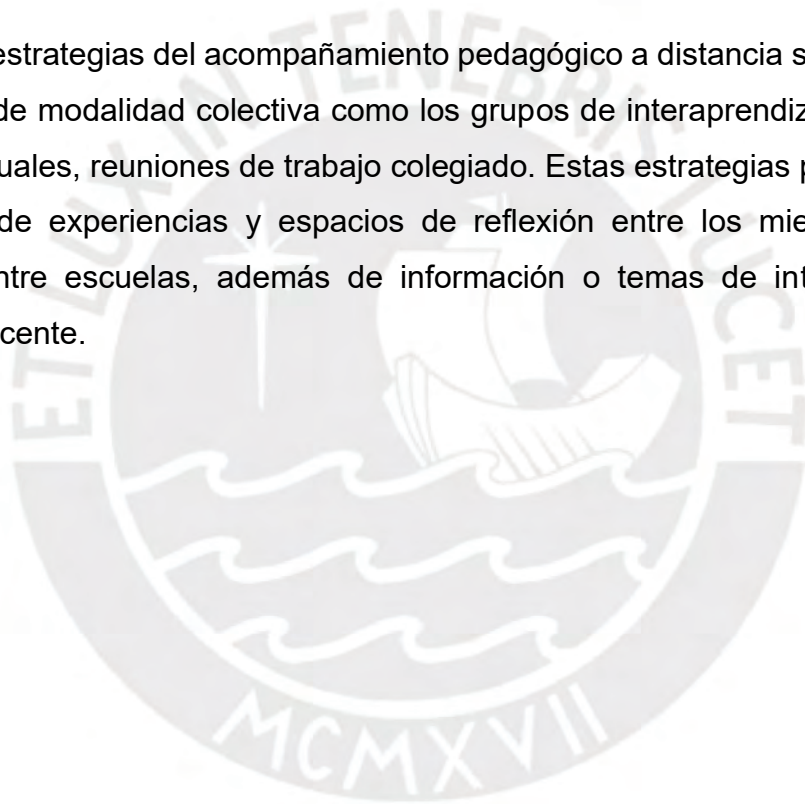
Durante el proceso de la asesoría pedagógica a distancia de manera individual, se puede identificar la siguiente estructura de cada reunión, la cual dura 60 minutos en total:

1. Soporte socio-emocional: en estos primeros 10 minutos se busca generar el diálogo que permita establecer un clima positivo, donde se evidencie una

escucha activa hacia la docente y se puedan aplicar estrategias para la gestión de las emociones.

2. Reflexión de la práctica pedagógica: en estos siguientes 40 minutos se busca realizar preguntas reflexivas sobre la práctica docente, se brinda apoyo para la planificación y evaluación, se generan estrategias para asegurar la participación de los estudiantes y sus familias. Y se capacita en recursos para el adecuado manejo del Aprendo en Casa.
3. Compromisos: en estos últimos 10 minutos se asumen los compromisos por parte del docente y de la acompañante pedagógica.

En las otras estrategias del acompañamiento pedagógico a distancia se encuentran las que son de modalidad colectiva como los grupos de interaprendizaje, cursos y tutoriales virtuales, reuniones de trabajo colegiado. Estas estrategias promueven el intercambio de experiencias y espacios de reflexión entre los miembros de la escuela y entre escuelas, además de información o temas de interés para la formación docente.



1.3 Interacciones de calidad en el acompañamiento pedagógico

En el siguiente capítulo se abordará el concepto de interacciones y a partir de esta base se podrá identificar los tipos de interacciones: soporte emocional y soporte pedagógico. Estos dominios sirvieron de inspiración para el desarrollo de las subcategorías de la presente investigación. Como se mencionó en el capítulo 1, la organización Transforma busca que las docentes mejoren sus interacciones con los estudiantes y para ello dentro de la dinámica del acompañamiento se toma en cuenta estrategias relacionadas al soporte emocional y pedagógico. Por ello, a continuación, se podrá identificar qué indicadores se enmarcan en estos dominios y cuáles se elegirían para el análisis y desarrollo de la investigación.

1.3.1 Definición de interacciones

Para la RAE el significado de interacción es la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones, etc.

Rizo García (2006, p. 54) señala que la interacción es “la conducta o comportamiento de un conjunto de individuos en los que la acción de cada uno está condicionada por la acción de otros”. A partir de esta idea se puede identificar esta característica de intercambio donde se refleja una influencia mutua, en el que cada actor aporta desde sus características, necesidades y posibilidades dentro de un contexto determinado.

Las interacciones de ida y vuelta (servir y devolver) entre adultos y niños pequeños generan un gran impacto en el desarrollo del cerebro porque fomentan el desarrollo de circuitos y conexiones neuronales.

Dentro del sistema CLASS (Classroom Assessment Scoring System), el cual es un instrumento de observación que fue creado para evaluar la calidad de la instrucción en el aula desde preescolar hasta tercero de primaria, dentro de esta dinámica se ubica el concepto de interacciones que va a definir la calidad de la misma. Las interacciones entre el maestro y sus alumnos son un proceso principal para el

desarrollo del estudiante y de su aprendizaje (Hamre & Pianta, 2007). Por ello, se podría relacionar a nivel del aprendizaje de adultos estos mismos conceptos que pueden formar parte también del proceso dentro del contexto del acompañamiento pedagógico.

1.3.2 Definición de interacciones de calidad

Dentro del ámbito educativo y conectado a la primera infancia, se puede señalar que las interacciones entre docentes y niños son efectivas cuando influyen de manera positiva al aprendizaje y desarrollo. Si estas interacciones permiten que los niños amplíen sus niveles de aprendizaje se consideran efectivas, a diferencia de las no efectivas, las cuales impiden un aprendizaje significativo y complejo. (MINEDU, 2019).

Para ello, el rol mediador del docente es fundamental, porque a través del intercambio y diálogo abierto constante va a generar una influencia de ida y vuelta que beneficie a los logros de aprendizaje de las niñas y los niños. Esta misma dinámica que se busca que los docentes promueven en el aula, es la misma que se busca promover en el acompañamiento pedagógico, como se vio en el capítulo anterior, en la cual se observa que a través de este proceso los docentes pueden reflexionar sobre su práctica y encuentren formas y estrategias de fomentar este aprendizaje significativo con sus estudiantes.

1.3.3 Tipos de interacciones

Las dimensiones del Sistema CLASS están basadas principalmente en las interacciones dentro del aula entre maestros y alumnos; y estas se encuentran agrupadas en tres dominios: Soporte Emocional, Organización del aula y Soporte Pedagógico. Esta estructura organizacional de dominios y dimensiones respectivamente ha sido validada en más de 3000 aulas desde preescolar hasta quinto de primaria (Pianta & Downer, 2006).

Siguiendo con esta información se señalará estos dos dominios de Soporte emocional y de Soporte pedagógico, que para materia de esta investigación se toma como referencia para el proceso de acompañamiento pedagógico, pues esta calidad en las interacciones que se busca se establezca en la dinámica del aula podrían contribuir en este proceso entre la acompañante y los maestros.

1.3.3.1 Interacciones en soporte emocional

Dentro del soporte emocional se puede identificar que los alumnos que cuentan con un adecuado comportamiento social y emocional tendrán mayor éxito escolar y académico (Denham & Weissberg, 2004). De esta manera, los alumnos que están motivados y que construyen relaciones con sus pares en los primeros años de la escuela tienen mayores oportunidades de obtener mayores logros a nivel social y académico (Pianta, 2012). Por lo tanto, es importante el rol docente para el desarrollo emocional y la regulación del comportamiento en las niñas y los niños dentro del aula y así alcanzar el concepto de prácticas eficaces. Dentro de este dominio se encuentran las siguientes dimensiones, las cuales están compuestas por indicadores y marcadores conductuales (Hamre & Pianta, 2007).

Para Laia Lluch (2019) el vínculo es el lazo afectivo es importante que permita desarrollar la empatía, el compromiso, la lealtad, generosidad; dentro de un ambiente colaborativo donde todos aporten en la construcción de un entorno cálido y de contención. Para la autora mencionada el vínculo en un aula es el primer escalón para que, una vez establecido, podamos avanzar en un aprendizaje significativo, donde el autoconcepto de los estudiantes se desarrolle óptimamente, generando así seguridad y confianza en sí mismo y en su entorno.

Esta información coincide con algunos principios que se toman en cuenta para el acompañamiento pedagógico, que se detalló en el capítulo 1 de este segmento teórico, el cual busca brindar un espacio positivo y un clima de respeto que genere confianza y apertura, donde los maestros se sientan empoderados y motivados a aprender.

Dentro del dominio de soporte emocional se puede desagregar las dimensiones, los indicadores y marcadores conductuales que forman parte de este como se observa en la tabla 3.



Tabla 3

Dominio Soporte Emocional

DOMINIO	DIMENSIONES	INDICADORES	MARCADORES CONDUCTUALES	
SOPORTE EMOCIONAL	CLIMA POSITIVO	Relaciones Interpersonales	Proximidad física	
			Amistades compartidas	
			Ayuda entre compañeros	
			Afecto recíproco	
		Afecto Positivo	Sonrisas	
			Risas	
			Entusiasmo	
		Comunicación Positiva	Afecto verbal	
			Afecto físico	
			Expectativas positivas	
		Respeto	Contacto visual	
			Voz cálida y serena	
			Lenguaje Respetuoso	
			Cooperación	
		SENSIBILIDAD DEL MAESTRO	Conciencia	Atención y planificación apropiadamente
	Atención en las dificultades y/o falta de comprensión			
	Grado de respuesta		Reconoce las emociones	
			Consuela y ayuda	
			Brinda apoyo individualizado	
	Aborda los problemas		Ayuda de manera eficaz y oportuna	
			Ayuda a resolver problemas	
	Comodidad de los alumnos		Buscan apoyo y orientación	
			Participan por iniciativa propia	
			Se arriesgan	
	CONSIDERACIÓN HACIA LAS PERSPECTIVAS DE LOS ALUMNOS		Flexibilidad y enfoque hacia los alumnos	Muestra flexibilidad
				Incorpora las ideas de los alumnos
		Sigue la iniciativa de los alumnos		
Respaldo a la autonomía		Permite que los alumnos elijan		
		Permite que los alumnos dirijan las lecciones		
		Da responsabilidades a los alumnos		
		Modela a los alumnos a hablar		

	Expresión de los alumnos	Facilita ideas y/o per as
	Restricción de movimiento	Permite el movimiento
		No es rígido

Nota. El cuadro presenta cómo está compuesto el Dominio de Soporte emocional.

A continuación, se explican el dominio y algunas dimensiones (Pianta, 2012):

- Soporte emocional: se trata de cómo el maestro tiene la capacidad para poder promover el desarrollo social y emocional dentro del aula.
 - Clima positivo: se relaciona con la conexión emocional, el respeto y el disfrute en las interacciones entre el docente y los niños y entre los mismos niños.
 - Sensibilidad del maestro: se relaciona con la respuesta sensible del maestro hacia las necesidades académicas y emocionales de los niños y niñas.
 - Consideración a las perspectivas de los alumnos: se relaciona en cómo las interacciones y actividades dentro del aula hacen visible los intereses, opiniones y motivaciones de los niños y niñas, además de promover la responsabilidad y la autonomía.

1.3.3.2 Interacciones en soporte pedagógico

El dominio de soporte pedagógico se basa en el desarrollo cognitivo y el lenguaje infantil. Dentro de la explicación del manual del CLASS, se reflexiona como a través de las intervenciones del maestro y de los estudiantes se puede impulsar procesos de pensamiento más complejos. Además, realizan una distinción clara y consistente sobre la diferencia entre el aprendizaje memorístico y mecánico y un aprendizaje significativo donde los hechos, datos, sujetos de estudio están interconectados y organizados.

El desarrollo de habilidades que permitan a los niños reflexionar sobre su propio pensamiento es fundamental para su desarrollo académico (Pianta, 2012). Para poder llegar a establecer esta dinámica los maestros deben proporcionar múltiples

oportunidades que busquen y promuevan constantemente este tipo de habilidades del pensamiento, que involucren el razonamiento, el análisis, la expresión y desarrollo del lenguaje entre otros.

En este dominio se encuentran las dimensiones de desarrollo de conceptos, calidad de los comentarios y desarrollo del lenguaje. A continuación, se detallarán en la tabla 4 algunos indicadores y marcadores conductuales de estas dimensiones.

Tabla 4

Dominio Soporte pedagógico

DOMINIO	DIMENSIONES	INDICADORES	MARCADORES CONDUCTUALES
SOPORTE PEDAGÓGICO	DESARROLLO DE CONCEPTOS	Análisis y razonamiento	Preguntas de por qué y cómo
			Resolución de problemas
			Predicción/experimentación
			Clasificación/comparación
			Evaluación
		Creación	Lluvia de ideas
			Planear
			Producir
		Integración	Conectar conceptos
			Integrar con conocimientos previos
	Conexiones con el mundo real	Aplicaciones al mundo real	
		Relacionar con la vida de los alumnos	
	CALIDAD DE LOS COMENTARIOS	Andamiaje	Pistas
			Ayuda
		Circuitos de comentarios	Intercambios bidireccionales
			Persistencia del maestro
			Preguntas de seguimiento
		Impulsar procesos de pensamiento	Pide a los alumnos expliquen ideas
			Solicita respuestas y acciones
		Proporcionar información	Expansión
Aclaración			
Comentarios específicos			
Estímulo y acción	Reconocimiento		
	Refuerzo		
	Persistencia del alumno		
		Intercambios de información	

EJEMPLIFICAR EL LENGUAJE	Conversación frecuente	Respuestas condicionales
		Conversación entre compañeros
	Preguntas abiertas	Preguntas que requieren más de una palabra
		Los alumnos responden
	Repetición y ampliación	Repite
		Amplía/Elabora
	Hablar de sí mismo y en paralelo	Describe sus propias acciones con palabras
		Describe las acciones de los alumnos con palabras
	Lenguaje avanzado	Variedad de palabras
		Conexión con palabras y/o ideas conocidas

Nota. El cuadro presenta cómo está compuesto el Dominio de Soporte pedagógico.

Dentro del dominio de soporte pedagógico se puede desagregar las dimensiones, los indicadores y marcadores conductuales que forman parte del mismo como se observa en la tabla. A continuación, se explican el dominio y sus tres dimensiones (Pianta, 2012):

- Soporte pedagógico: comprende las oportunidades que tienen los niños y las niñas para poder desarrollar habilidades de pensamiento cada vez más complejas y en cómo el adulto propicia estas oportunidades. No se enfoca en la memorización del contenido sino en planificar de manera eficaz experiencias para el desarrollo cognitivo y del lenguaje.
 - Desarrollo de conceptos: se relaciona en cómo el maestro promueve habilidades de pensamiento en el siguiente nivel, con mayor complejidad y reflexión.
 - Calidad de los comentarios: se relaciona en los comentarios que el maestro realiza con el objetivo de ampliar el aprendizaje y la comprensión, además de generar espacios en los cuales los niños y las niñas puedan participar de manera activa.
 - Ejemplificar el lenguaje: se relaciona con la capacidad del maestro de facilitar y promover el desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas.

CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación, en el cual se podrá detallar los componentes que la conforman, como: la fundamentación del enfoque, el nivel, categorías, método, población y muestra / fuentes de información, técnicas e instrumentos. Asimismo, se especifican los procedimientos utilizados para elaborar, validar los instrumentos y para analizar la información recogida. Por último, se indica el procedimiento ético que siguió el estudio para cumplir con lo establecido dentro de los parámetros de rigurosidad.

2.1. Problema de investigación

Las experiencias que se dan en los primeros años de vida son fundamentales, ya que la formación del cerebro se desarrolla a través de un proceso continuo que comienza antes del nacimiento y se prolonga hasta la edad adulta. Por ello, es importante señalar que estas experiencias pueden afectar la calidad de esa arquitectura, estableciendo una base sólida para el aprendizaje, la salud y las conductas posteriores. En ese sentido, es en el ámbito educativo donde también se debe generar estos espacios de aprendizaje sobre la base de interacciones positivas

El contexto de la pandemia por coronavirus COVID 19 trajo para el mundo múltiples consecuencias en diferentes niveles y sectores. En el ámbito de la educación, esta emergencia dio lugar al cierre masivo de las escuelas en más de 190 países con la finalidad de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto (Marinelli, 2020).

Durante esta crisis sanitaria 29 de los 33 países latinoamericanos buscaron formas para que la educación no se detenga y así los niños puedan continuar sus estudios de diferentes maneras. Entre ellos, 26 países implementaron formas de aprendizaje por Internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia en

modalidades asincrónica, incluidos 22 países en que se ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades (sincrónica y asincrónica), 4 que cuentan con modalidades exclusivamente en línea y 2 con modalidades solo fuera de línea. También se puede destacar la implementación en 23 países de programas educativos a través de la televisión y la radio. (CEPAL, 2020).

En el Perú, en el año 2020 la tasa neta de asistencia escolar a educación inicial disminuyó en 11,9 puntos porcentuales, al pasar de 93,1% en el año 2019 a 81,2% en el año 2020 (INEI, 2021). Se puede identificar como consecuencia de la poca asistencia o quizás un servicio educativo en el nivel inicial que no cubre los estándares de calidad, la data encontrada en la Evaluación Censal de Estudiantes, la cual señala que solo el 17 % de los alumnos de segundo grado de primaria resuelven problemas matemáticos y el 38% entiende lo que lee. Y a partir de lo ocurrido por la COVID-19 estas cifras se habrían debilitado más el 2020, incrementando más la brecha de aprendizajes (ECE, 2019).

Frente a esta situación se incrementa la necesidad de la escuela y de los maestros de contar con un soporte que los ayude en su quehacer educativo y generar calidad en la educación (Quispe, 2020). El acompañamiento pedagógico constituye un aliado para el maestro que le genera reflexión y brinda estrategias para mejorar su práctica educativa. Sumado a ello, este año a través de la Resolución Ministerial N° 231-2021-MINEDU se declara crear el cargo de acompañante pedagógico en el área de desempeño laboral de formación docente de la Carrera Pública Magisterial, el cual tiene como misión desarrollar procesos de formación docente que respeten su contexto, las necesidades y demandas de los maestros, así como de los estudiantes; además, busca contribuir y promover la mejora continua de la práctica docente y su desarrollo autónomo.

A partir de lo expuesto, el tema de acompañamiento pedagógico es significativo porque permite explorar y describir el proceso que se realiza entre la docente y la acompañante en un contexto remoto.

En este marco, la pregunta que pretende responder la investigación es la siguiente: **¿Cuál es la percepción de las maestras sobre la calidad de las interacciones que se generan durante el acompañamiento pedagógico?** De esta pregunta se desprende otras interrogantes: ¿Cuál es la percepción de las maestras del nivel inicial sobre la calidad de las interacciones durante el soporte emocional que reciben en el acompañamiento pedagógico a distancia? ¿Cuál es la percepción de las maestras del nivel inicial sobre la calidad de las interacciones durante el soporte pedagógico que reciben en el acompañamiento pedagógico a distancia?

2.2 Objetivos de la investigación y categorías

Los objetivos planteados para la presente investigación son los siguientes:

Objetivo general

- Analizar elementos comunes y distintos entre las percepciones que tienen las maestras sobre la calidad de las interacciones que reciben durante el acompañamiento pedagógico a distancia.

Objetivos específicos

- a) Describir la percepción de las maestras del nivel inicial sobre la calidad de las interacciones durante el soporte emocional que reciben en el acompañamiento pedagógico a distancia
- b) Describir la percepción de las maestras del nivel inicial sobre la calidad de las interacciones durante el soporte pedagógico que reciben en el acompañamiento pedagógico a distancia.

Categorías de la investigación:

La categoría identificada para la investigación es interacciones de calidad como se muestra en la tabla 5, en la que también se identifican otras sub-categorías, las cuales fueron elegidas y adaptadas a un lenguaje más sencillo que guardan relación y sirvió de inspiración los marcadores conductuales de las dimensiones y dominios de la herramienta CLASS, mencionada en el marco teórico.

Tabla 5

Categorías y sub-categorías

Categorías	Sub-categorías
Interacciones de calidad	Interacciones de soporte emocional (respeto, motivación, empatía, afecto, entusiasmo, exhibibilidad, contención, apoyo).
	Interacciones de soporte pedagógico (análisis, reflexión, uso de pistas, modelado, uso de preguntas, conversación de ida y vuelta, comentarios específicos, creación de estrategias).

Nota. En la presente tabla se muestran la organización de las categorías y subcategorías preliminares.

2.3. Fundamentación del enfoque metodológico y nivel de la investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, este enfoque es elegido pues permitirá describir un hecho concreto en base a una perspectiva interpretativa sobre la calidad de las interacciones que se dan en el acompañamiento pedagógico a distancia.

La información que se recoja permitirá identificar de las personas involucradas sus ideas y opiniones sobre los procesos que se realizan en el acompañamiento pedagógico. A través de este enfoque se podrá sistematizar y profundizar perspectivas e ideas que respondan al cuál. Además, proporcionará un panorama completo y detallado de lo que piensan las maestras sobre estos espacios de acompañamiento en la modalidad virtual (Hernández-Sampieri, 2018).

La investigación cualitativa presenta un desafío complejo, el cual es el de recoger la experiencia vivida y relacionarla con las fuentes de información que forman parte del contexto bibliográfico revisado que ayuden en la construcción de relaciones y asociaciones sobre un entorno determinado. En este caso, responde a las características de las participantes, quienes son maestras de educación del nivel inicial que reciben el acompañamiento pedagógico de Transforma, la cual es una

organización privada que trabaja con escuelas públicas con la finalidad de mejorar la calidad de la educación inicial en el país.

Asimismo, este tipo de investigación se puede definir como un campo de indagación que permite integrar y relacionar de diferentes formas disciplinas, áreas y objetos de estudio (Denzin y Lincoln, 2012). De esta manera, se interrelacionan lo recogido a partir de la teoría con las nuevas perspectivas interpretativas que provienen de los sujetos de estudio con características determinadas. Por ello, este método busca profundizar casos específicos y evita de esta forma el generalizar. (Bonilla y Rodríguez, 2005).

Al ser cualitativa su prioridad claramente no es medir sino describir el fenómeno social, a partir de lo que se recoge dentro de la investigación.

Al utilizar este método se busca entender las percepciones de las maestras, de esa manera se puede analizar e interpretar la dinámica y el valor que pueden otorgar sobre el acompañamiento pedagógico a distancia y las interacciones que se dan dentro de este proceso. Esta idea es sustentada por Bonilla y Rodríguez que señalan que la investigación cualitativa busca conceptualizar sobre la realidad, con base en la información obtenida de la población o las personas estudiadas. Las maestras en sus respuestas podrán ir señalando información relevante que pasará por un análisis que permita identificar puntos comunes y diferentes, a partir de la narrativa de sus experiencias en el proceso de acompañamiento remoto.

En esta investigación se podrá aprender de las experiencias y puntos de vista de las maestras, y así poder valorar procesos y generar teorías que se fundamentan a partir de las perspectivas de las participantes (Hernández-Sampieri, 2018). El nivel será descriptivo. Por ello, es importante señalar que una de las funciones principales de la investigación descriptiva es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de dicho objeto (Bernal, 2006).

2.4. Método de investigación

El método de la presente investigación será fenomenológico, en el cual se podrá obtener las perspectivas de los participantes, que en este caso serán de las maestras de las escuelas elegidas. Dentro de este método se pretende describir y entender el fenómeno desde el punto de vista de cada maestra y desde la perspectiva en común que se recoja del grupo (Álvarez- Gayou, 2003).

Lo que se recoge a partir de las entrevistas pueden ser sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, percepciones. En este caso se recogen las percepciones de las maestras sobre las interacciones del acompañamiento pedagógico recibido de sus acompañantes pedagógicas (Álvarez- Gayou, 2003). De esta manera, en la fenomenología los investigadores trabajan directamente sobre los testimonios recogidos de los participantes y sus experiencias, y no solo abstraerlas para crear un modelo basado en sus interpretaciones, como en la teoría fundamentada.

2.5. Informantes / Participantes

Para este proceso se tomará como informantes a 5 maestras de educación inicial de dos escuelas públicas ubicadas en el distrito de Chorrillos, las cuales pertenecen a la UGEL 07, cuyos criterios de inclusión son contar por lo menos con un año de acompañamiento pedagógico por parte de Transforma.

Se consultó previamente con la directora de las dos instituciones en donde las maestras laboraban y luego se hizo el llenado del formato de consentimiento informado.

Las maestras elegidas tuvieron la experiencia del acompañamiento pedagógico virtual por dos años y posteriormente, en el 2022 se regresó a la modalidad presencial, a partir del retorno de los niños a las escuelas. Se pudo identificar algunos datos generales como las edades de las maestras, que oscilan entre 30 a

65 años aproximadamente; los años de experiencia se encuentran en rangos de 38-20-25-27 años y en relación a los años que laboran en la escuela, mayormente coinciden con sus años de experiencia.

2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La técnica que se eligió para la investigación fue la entrevista de tipo semiestructurada, con la finalidad de recoger la información a partir de las preguntas elaboradas que permitan conocer y comprender las percepciones de las maestras sobre la calidad de las interacciones que se generan durante el acompañamiento pedagógico.

Se puede definir a la entrevista como una conversación que es provocada por el entrevistador; y es aplicada a personas seleccionadas que cumplan con una serie de criterios y requisitos que permitan aportar información para la investigación; en un número considerable y que tiene una finalidad de tipo cognitivo guiada por el entrevistador y con un esquema de preguntas flexibles y no estandarizadas (Corbetta, 2003).

La entrevista es una técnica que busca establecer el contacto directo con las personas que se consideren fuente de información. A diferencia de la encuesta, el cual se estructura y rige a partir de un cuestionario, la entrevista, si bien puede soportarse en un cuestionario muy flexible, tiene como finalidad lograr obtener información más espontánea y abierta. De esta manera, se puede profundizar la información de interés (Bernal, 2006). Este tipo de herramientas se usan para recabar datos sobre el contexto y completar las descripciones. Y dentro de este análisis se puede interpretar y generar mayores hallazgos que alimenten la investigación (Hernández-Sampieri, 2018).

La elaboración de las preguntas de la guía de entrevista, se pensaron a partir del marco teórico y de lo recogido en la práctica del trabajo a campo. Se diseñaron preguntas generales que puedan obtener información de datos como Institución

educativa, años de experiencia, años de acompañamiento con el Programa Faros de Transforma.

Luego se dividieron las preguntas en dos bloques, los cuales se encuentran en relación a las subcategorías soporte emocional y soporte pedagógico.

2.6.1. Elaboración de instrumento

Para la elaboración de la guía de entrevista se tomó en cuenta la matriz de consistencia en la cual se precisan los objetivos de la investigación, la categoría y las sub-categorías.

Se diseñaron preguntas que puedan recoger las percepciones de las maestras sobre la calidad de las interacciones durante el acompañamiento pedagógico a distancia. Al ser un tipo de entrevista semi-estructurada se abordó para la guía de preguntas, el uso de preguntas abiertas que permitan a las maestras responder utilizando más de una palabra y lleguen a profundizar mejor la información compartida.

2.6.2. Validación de instrumentos

Después de terminar con el proceso de elaboración, se recibió retroalimentación de la asesora y de tres personas que formaron parte del juicio de expertos. Con estas observaciones se hicieron cambios en las preguntas, pues algunas no terminaban siendo tan claras o de incluir más preguntas para poder llegar a profundizar lo que se requiere, también se agregó una dinámica que permita tener un apoyo visual para categorizar una serie de características o ideas.

La guía de entrevista para las docentes acompañadas fue revisada en un juicio de expertos por Inés Roncagliolo, Verónica Beytia y Sally Fernández.

Se hizo la validación con dos personas que permitieron tomar en cuenta el tiempo que tomaba la aplicación y la claridad de las preguntas.

Con toda esta información se pudo coordinar los horarios para las entrevistas de las 5 maestras elegidas para la muestra de esta investigación.

2.6.3. Aplicación de instrumentos

La guía de entrevista se realizó a través de la plataforma Zoom y tuvo una duración de 35 a 50 minutos aproximadamente.

En las entrevistas aplicadas se hicieron repreguntas, además de las preguntas establecidas en la guía de entrevista con el objetivo de poder aclarar más las preguntas o para poder profundizar más la respuesta de las participantes.

La entrevista semi estructurada contó con una serie de preguntas y de dinámicas que consistieron en la construcción del perfil de una acompañante pedagógica utilizando la lluvia de ideas y el ejercicio de una escala de valoración sobre algunos conceptos o ideas referentes al acompañamiento pedagógico tanto a nivel de soporte emocional como de soporte pedagógico.

2.7. Procedimientos para organizar y analizar la información recogida

Terminada las entrevistas se realizó la transcripción de grabaciones como procedimiento de organización y análisis, que trajo como resultado la ordenación e identificación de categorías emergentes.

Dentro de este proceso de transcripción de las entrevistas, se hizo la comparación de puntos en común, que ayuden luego al proceso de análisis e interpretación de los resultados a raíz de las respuestas obtenidas por parte de las maestras. En esta transcripción se colocó un seudónimo en el caso de que las maestras citen nombres o se mencionan dentro de sus respuestas, esto con la finalidad de proteger la identidad de las entrevistadas.

2.8. Consideraciones éticas de la investigación

La ética en el ámbito de la investigación científica tiene que ver, principalmente, con tener conciencia de los daños, efectos o amenazas que el desarrollo o la expresión

de los resultados de la investigación puedan ocasionar en los seres humanos. (PUCP, 2017). Para fines de esta investigación y respetando los procedimientos éticos se gestionó la autorización de la escuela, directora y maestras seleccionadas.

Se hizo entrega del consentimiento informado como documento formal que permite que las maestras acepten compartir información de forma libre y permitir el uso de lo recogido en la entrevista para materia de análisis. Posterior a esta entrega, se realizó una comunicación por celular y se explicó por audio nuevamente la información del documento, y se esperó un tiempo considerable para que cada maestra pueda leerlo con detenimiento y enviar el documento firmado.

Finalmente, las maestras envían el documento firmado, lo cual significa que aceptaban continuar con el proceso, luego de ello se coordinó los horarios según la disponibilidad de cada una de ellas.

De igual manera, al inicio de la entrevista se le solicitaba a la docente que pueda autorizar la grabación respectiva.

Es importante resaltar, que para los insumos de esta investigación se tomó en cuenta el respeto por la autonomía de las personas, considerando su participación y descartando la idea de concebir a la persona como objeto de estudio (PUCP, 2017). Las maestras estuvieron atentas a las preguntas y se sintieron con plena libertad de compartir sus ideas y opiniones al respecto del acompañamiento pedagógico a distancia recibido.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas aplicadas a 5 maestras de dos escuelas de Chorrillos que forman parte del Programa Faros de Transforma. Se pudo identificar algunos datos generales como las edades de las maestras, que oscilan entre 30 a 65 años aproximadamente; los años de experiencia se encuentran en rangos de 3-8-20-25-27 años y en relación con los años que laboran en la escuela, mayormente coinciden con sus años de experiencia. Otro dato importante, es el tiempo de acompañamiento pedagógico de Transforma, el cual es de 3 años en todas las maestras entrevistadas.

Para este proceso es importante recordar el objetivo de la investigación, señalado previamente en el capítulo anterior, el cual es analizar elementos comunes y distintos entre las percepciones que tienen las docentes de la calidad de las interacciones durante el acompañamiento pedagógico a distancia. Y para ello se pudo dividir en dos objetivos específicos, el primero en relación a la descripción de la percepción de las maestras del nivel inicial sobre la interacción en relación al soporte emocional en el acompañamiento pedagógico a distancia. Y el segundo, en relación a la descripción de la percepción de las maestras del nivel inicial sobre la interacción en relación al soporte pedagógico en el acompañamiento pedagógico a distancia.

A partir de estos objetivos se desprende la categoría de interacciones de calidad y las sub-categorías: interacciones de soporte emocional (respeto, motivación, empatía, afecto, entusiasmo, flexibilidad, contención, apoyo) y las interacciones de soporte pedagógico (análisis, reflexión, uso de pistas, modelado, uso de preguntas, conversación de ida y vuelta, comentarios específicos, creación de estrategias).

A continuación, se analizará las respuestas obtenidas a partir de la categoría y las sub-categorías señaladas.

Sub-categoría: Interacciones en relación al soporte emocional (respeto, motivación, empatía, afecto, entusiasmo, flexibilidad, contención, apoyo).

Al analizar las respuestas de las docentes que recibieron el acompañamiento a distancia, dentro de su discurso comentan la importancia del soporte emocional, brindando ejemplos o mencionando la mayoría de los marcadores conductuales que se tomaron en cuenta a partir de la herramienta Class en el dominio de Soporte emocional.

Respeto:

“Porque en las relaciones personales el respeto es lo que prima, es lo primero que debe haber en las personas para mi” (E1).

“El respeto lo dejé al final (número 8) porque siempre va ver respeto en personas adultas” (E5).

A partir de los testimonios de las maestras, en relación a la dinámica de la escala de valoración, con el uso de la pregunta ¿qué es lo que valoras más dentro del acompañamiento pedagógico? dentro de lo que es soporte emocional, se identifica que el valor del respeto es una base para las relaciones personales entre adultos. En el caso de la maestra 1 que menciona que es un parte vital para relacionarse, la otra maestra comparte que lo colocó al final porque sabe que el respeto dentro del acompañamiento está presente de manera implícita.

Motivación y empatía:

“Es necesario tener esa motivación que nos llene que nos trasmite para seguir en este camino de la educación seguir aprendiendo” (E3).

En este apartado se encuentra que las maestras relacionan la motivación con la empatía, en el cual integran nuevas categorías emergentes como el trato horizontal, el valor de recibir una palabra de aliento y de sentirse parte de un entorno seguro y amigable que les permite sentirse motivadas y en confianza dentro del proceso del acompañamiento. Esto las invita a continuar su trabajo y salir adelante, incluso las visitas que recibía en su aula virtual la veían como una oportunidad para mejorar. Este resultado coincide con lo que menciona Sardán (2011) sobre que en el acompañamiento pedagógico debe propiciar una relación horizontal y de confianza que permita la apertura, un trabajo en conjunto entre acompañante y acompañada y por consecuencia el logro de objetivos que se plantean en esta dinámica.

Asimismo, la empatía según la RAE (2014) es un sentimiento de identificación con otra persona o la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos. Se relaciona además con lo que Goleman comparte acerca de la empatía dentro de la inteligencia emocional y que no solo basta identificarse, sino también reflejar comprensión, apoyo y escucha activa. Y este componente es para Fernández (2008) un elemento fundamental para las interacciones sociales y por ello, de gran sostén para la formación de futuros docentes que estarán a cargo de diversos alumnos con múltiples situaciones y desafíos.

“Que te escuche otra persona que tiene otras funciones y que desde su lado puede darte otro consejo, otra palabra de aliento es mucho más empático, yo me sentí escuchada, yo sentí que cuando yo comentaba nadie me decía pero Andrea es tu labor no me sentí señalada ni etiquetada, me sentí escuchada y cuando ya terminaba la reunión lo solté ya sacaste eso que te presiona, ya lo descargaste y nunca me dijeron Andrea estás hablando mucho” (E3).

En las siguientes respuestas se puede identificar que las maestras mencionan el trato amable como un requisito para sentirse en confianza con la acompañante pedagógica, en el que pueden sentirse seguras de hacer preguntas o de responder sin sentir algún temor.

“Esas palabras de aliento de la virtualidad eran buenas. Yo creo que sentirse acompañada desde la confianza, que le puedas preguntar, la manera como te dice

quizás esto pudo ser mejor también ya no te sentías tan mal es algo muy horizontal, no era tanto ay me va visitar ¿qué hago? Ah va venir Transforma y que bueno, mejor porque sabía que cualquier observación que nos hagan es para mejorar” (E1).

“Muy bien socializábamos muy bien, me orientaba, me guiaba y me daba gusto porque le gustaba lo que trabajaba, me decía me da mucho gusto como estás trabajando tienes tus estrategias y yo me guiaba mucho de lo que ella me decía teníamos una buena relación y eso es bueno porque me daba la confianza para poder desempeñarme mucho mejor porque cuando te brindan esa confianza te desempeñas mucho mejor, no era algo uy me está observando me está mirando, me daba bastante confianza y yo me desempeñaba con más tranquilidad con más confianza” (E4).

El no sentirse juzgadas y tener esa motivación para seguir en su quehacer cotidiano fue valioso para las docentes. Mencionan que se sentían a gusto cuando les mencionaban sobre lo positivo de su trabajo y se guiaban de las orientaciones recibidas en la retroalimentación y diálogo con la acompañante pedagógica. Estos resultados coinciden con lo encontrado con Fernández (2021) se puede interpretar que las docentes valoran la confianza que encuentran en un soporte directo, la cercanía y la empatía dentro del proceso de acompañamiento pedagógico, con ello se fortalece el soporte emocional de las maestras en su dinámica del aula.

Apoyo y contención:

En cuanto a los desafíos propios del contexto a partir de la pandemia, Saavedra (2021) pudo identificar que estos retos han desafiado a los sistemas educativos para garantizar la continuidad del aprendizaje, aumentando considerablemente las exigencias a los docentes. Estas exigencias se pudieron ver reflejadas a partir de las respuestas de las docentes, quienes mencionaron que los retos que tuvieron durante la modalidad a distancia fueron: la poca organización de los horarios, comunicación con las familias, apoyo de los cuidadores, el cansancio, cambios de estado emocional, problemas económicos, pérdidas familiares, etc. Sin embargo, el

acompañamiento pedagógico a distancia recibido fue un apoyo para ellas y las ayudó a sobrellevar estas situaciones.

“De mucha confianza y sentirme apoyada, saber que me van a dar algo nuevo y lo voy a poder utilizar, esperaba ese momento o preguntaba mira me está pasando esto cómo se puede trabajar y también las cosas en mi caso nos presentaban como unos temas nuevos o innovadores, algo muy sencillo que lo podíamos hacer en el aula y a veces no sabíamos que podíamos lograr o preparar eso para aplicar con mis niños. Nos centrábamos mucho en un tema, pero después al escucharla te abría mayor el panorama. Había tantas ideas que querías hacer todo en el momento, era un compartir sobretodo. Yo me he sentido acompañada, acogida, escuchada” (E1).

“Al principio fue difícil, pero gracias a las capacitaciones que nos brindaron tanto como soporte emocional cumplimos ese reto, cada día estábamos aprendiendo y lo logramos gracias a su soporte de ustedes con los ppts (presentaciones en power point), con todos los materiales llegamos a cumplir ese reto, me sentí cercana y he aprendido mucho, recibimos contención emocional era muy rico, no solo las presentaciones sino también a nosotros mismos hacer los ejercicios de respiración” (E2).

“...sin embargo por toda la pandemia los horarios eran bastante consumidores, no lo digo de Transforma porque Transforma siempre manejaba su cronograma y cumplía siempre a la hora, pero eso sí es una organización de las tantas que teníamos. Y además era querer recibir la capacitación por ejemplo lo del pensamiento creativo y todo osea si lo necesito, pero mi cuerpo está cansado osea quiero estar ahí, pero era como que la espalda ya no daba o los ojos o el mismo cansancio o la rutina porque viste que era día tras día tratar de sacar a tu grupo adelante, entonces era capacitación por aquí capacitación por allá, que las reuniones, que el colegiado entonces todo era abrumador” (E3).

“Nuestras acompañantes en ese tiempo fueron bastante buenas porque estuvieron ahí escuchándonos y también que a pesar que eran cosas que venían al tema y

otras no dentro de todo sentimos ese apoyo en particular, yo sentí ese apoyo esa contención” (E4).

Me siento apoyada, y me permite estar mejor, estar segura, más motivada a seguir” (E2).

“Puse contención primero porque los seres humanos somos seres emocionales entonces creo que ese es el eje de toda la vida” (E3).

“Apoyo porque la persona que nos acompaña siempre va ser un apoyo en todo, viene con los conocimientos también viene con diferentes estrategias que nos pueden ayudar, ser de apoyo en nuestra aula” (E3).

Las maestras identifican que las buenas relaciones y sentirse en un clima de confianza propician el aprendizaje. Estas respuestas de las maestras tienen congruencia con lo que señala Lluch (2019) al hablar del vínculo en el aula, el cual es el primer escalón para que, una vez establecido, se pueda avanzar en un aprendizaje significativo. Ello guarda relación con lo que menciona el MINEDU (2014) en su Protocolo de Acompañamiento Pedagógico acerca del proceso del acompañamiento pedagógico, dentro del cual se evalúa como fundamental la actitud que muestra el acompañante y esta debe reflejar un espacio de diálogo abierto con las docentes; tener capacidad de escucha, además de ser asertiva y empática.

Afecto:

En los testimonios compartidos y analizados la sub-categoría afecto no se mencionó de manera directa, pero si se puede percibir un buen vínculo y relación entre la docente y la acompañante pedagógica. Se podría relacionar con el buen trato y la apertura de recibir consejos y retroalimentación.

“Muy bien socializábamos muy bien, me orientaba, me guiaba y me daba gusto porque le gustaba lo que trabajaba, me decía Sara me da mucho gusto como estás trabajando tienes tus estrategias y yo me guiaba mucho de lo que ella me decía teníamos una buena relación” (E4).

“Con mi acompañante hicimos química desde un comienzo, porque de todas maneras uno siempre tiene un poco de inseguridad que te acompañen en el aula, que entren a tu aula, siempre hay esos mitos o temores que uno tiene, yo me sentía muy cómoda muy segura” (E5).

Lo que se puede interpretar a partir de lo mencionado, es cómo las maestras relacionan el afecto con esta metáfora de la química, relacionada a las relaciones interpersonales y en cómo pueden sentirse seguras al entablar una buena interacción desde el inicio. Hay una alta valoración de las maestras por sentirse acogidas, y eso se demuestra cuando la acompañante en sus espacios de retroalimentación le pregunta cómo se siente y además cuando comprende las emociones o estados de ánimo que puedan sentir.

Entusiasmo:

En relación a esta subcategoría, tampoco se mencionó en los testimonios compartidos, pero se podría relacionar la continuidad en estos procesos de acompañamiento que han tenido las maestras y su disposición para el acompañamiento pedagógico. Además de participar de las actividades realizadas, que ellas mencionaron y que pudieron identificar como interesantes en las dinámicas o recursos utilizados.

Flexibilidad:

Esta subcategoría fue mencionada de manera explícita en uno de los testimonios recogidos, cuando se hace la pregunta de la escala de valoración y relacionado a otros conceptos.

“Y flexibilidad a través de la empatía, saber entender, no ser rígida en los momentos que se necesite la flexibilidad, de acuerdo a la situación y eso como que también va ligado con la contención” (E3).

Además, en el ejercicio de la escala de valoración, donde se les preguntó ¿qué valoran en el acompañamiento pedagógico?, las docentes incluyeron estos marcadores dentro de los 4 principales. A continuación, la tabla 7 muestra el resumen de esta dinámica.

Tabla 6*Escala de valoración-Soporte emocional*

	E1	E2	E3	E4	E5
1	Respeto	Empa	Contención	Empa	Respeto
2	Empa	Contención	Apoyo	Apoyo	Mo ación
3	Afecto	Mo ación	Mo ación	Afecto	Empa
4	Flexibilidad	Apoyo	Respeto	Entusiasmo	Apoyo
5	Contención	Respeto	Empa	Flexibilidad	Contención
6	Mo ación	Flexibilidad	Afecto	Mo ación	Afecto
7	Apoyo	Entusiasmo	Flexibilidad	Contención	Entusiasmo
8	Entusiasmo	Afecto	Entusiasmo	Respeto	Flexibilidad

Nota. Esta tabla muestra los marcadores en relación al soporte emocional, que las maestras enumeraron en una escala de 1 al 8 al momento de preguntarles que valoran más en el acompañamiento pedagógico a distancia.

A partir de la tabla 7, se puede destacar que el respeto, empatía, motivación y apoyo fueron lo que las docentes más valoraron, y tiene relación con las respuestas compartidas durante la entrevista al hablar del soporte emocional y en cómo se han sentido en el acompañamiento pedagógico a distancia. Ha sido una etapa muy difícil en el aspecto socio-emocional y que las ha enfrentado a diversos desafíos que han ido sobrellevando en el camino. Sin embargo, no caracterizan el acompañamiento recibido como una carga más en su labor docente, sino como un apoyo amable y horizontal que les ha permitido avanzar y mejorar.

Dentro del análisis se pudo identificar también dos categorías emergentes dentro del discurso de las docentes. Los cuales fueron la confianza y la escucha, que lo relacionaban con sentirse seguras y contenidas, además lo veían como un apoyo dentro de este proceso.

Las maestras comparten la importancia de sentirse en confianza para poder desarrollar más fortalezas y tener apertura para mejorar en sus prácticas docentes, esto reafirma lo que mencionan Vezub y Alliaud (2012) sobre los ámbitos de intervención, en los que se encuentra el ámbito interpersonal, el cual consiste en generar una relación cálida y de confianza que esté basado en el respeto mutuo.

Promover la comunicación fluida y empática, el trabajo en conjunto para la construcción de estrategias y el constante intercambio de experiencias.

“Confianza para poder decir y que me escuche porque de por si yo hablo mucho, me gusta preguntar algo que a veces no comprendo hasta lograrlo entender. Sentí esa apertura sobretodo el que me escuchara, me guiara o también estas palabras sí lo estás haciendo bien” (E1).

“Por otro lado, también la parte de acompañamiento para nuestra área emocional yo creo que fue bastante buena y oportuna porque estábamos en pandemia y durante estos dos años necesitábamos hablar, que alguien escuche lo que nosotros sentíamos, las frustraciones que teníamos o también los logros que estábamos alcanzando” (E4).

Estas ideas guardan concordancia con lo que Carla Rinaldi (1998) menciona acerca de la importancia de la escucha y de verla como un proceso respetuoso entre escuchar y ser escuchado, y que esta escucha no debe solo centrarse en lo auditivo sino en todos los sentidos (vista, tacto, gusto). A partir de esta cita, se puede entender que para poder generar un clima positivo se debe generar esta escucha responsiva y que además el cuerpo comunique esa disposición, para que el otro pueda sentirse contenido y valorado.

“Bastante comprensión, ha habido bastante comunicación, comprensión, confianza” (E4).

“Cuando había el acompañamiento en tu aula virtual, el primer año fue por WhatsApp y el segundo fue a través de las salas de zoom, al terminar siempre había un espacio para poder conversar, entonces ese fueron los momentos donde uno pudo interactuar y también abrirse un poquito más y trabajar esa área emocional” (E3).

El Ministerio de Educación del Perú (en adelante, MINEDU) en la Resolución Viceministerial N° 104 (2020) menciona que en una modalidad a distancia en los primero 10 minutos del encuentro se debe promover el diálogo que establezca un

clima positivo, donde se evidencie la escucha activa hacia la docente y se puedan realizar estrategias que permitan gestionar las emociones.

“Felizmente que con la acompañante pedagógica hicimos mucha química con ella, particularmente yo me daba esa confianza, seguridad, ese soporte, aunque ella es más jovencita y nosotros somos más mayores que ella, pero nos apoyó bastante” (E5).

Cabe resaltar, que en este proceso de acompañamiento pedagógico a distancia surge un elemento emergente, el cual es la edad de la acompañante. En la mayoría de los casos la acompañante es menor que las maestras acompañadas, y frente a las respuestas que manifiestan se puede inferir que la edad no es un impedimento para generar este intercambio de experiencia y aprendizaje. A pesar de la edad, se aprovecha la experiencia y se genera una buena relación.

Sub-categoría: Interacciones en relación al soporte pedagógico (análisis, reflexión, uso de pistas, modelado, uso de preguntas, conversación de ida y vuelta, comentarios específicos, creación de estrategias).

Análisis:

El significado de análisis según la RAE (2014) es el estudio detallado de algo, especialmente de una obra o un escrito.

También se puede señalar que el análisis es un ejercicio en el que se desagrega un todo, con la finalidad de abordar un objeto de estudio. Se puede realizar de diferentes maneras y aplicando diversos instrumentos que permitan observar y estudiar un todo (Trillini, 2013).

“A raíz de eso es el análisis en conjunto que se pueda dar acerca de una situación y eso te va permitir reflexionar también. Entonces me escuchan, analizamos y reflexiono” (E1).

“Me sirvió bastante las ideas, el compartir, el escuchar qué más puedo hacer; la retroalimentación que nos daban después del monitoreo de una clase no solo a mi sino también a mi auxiliar y la señorita practicante, escuchábamos a ustedes, a

Transforma y discutíamos que puede darse para nuestra realidad, para nuestra aula, que podemos aumentar más de lo que nos están diciendo” (E1).

“Me acuerdo que me hacían analizar la misma pregunta que yo había dicho bastante precisa, es más a veces me colocaba el video del zoom y me decía Andrea en el minuto tal dijiste esa pregunta, a ver puedes responder tú ¿qué crees que faltó?, ponerte a analizar sobre tu propia práctica y llevarte al punto preciso, es diferente decir Andrea hoy lo hiciste bien, pero qué crees que fallaste, pero no te dicen exactamente a qué punto quiere llegar” (E3).

“Porque considero que cada maestra tiene una práctica ya establecida y para poder modificar o mejorar la práctica que uno tiene, tiene que analizar y más si tienes un acompañante guiándote” (E3).

A partir de los testimonios recogidos se puede reconocer como las maestras identifican el proceso de análisis como parte de su acompañamiento pedagógico, en el cual pueden sentirse orientadas por la acompañante y que las invita a profundizar aquellos aspectos o conceptos que se llevan a cabo dentro del quehacer pedagógico.

También, señalan un elemento que se utiliza como recurso para el proceso de análisis, el cual es el video. Donde la maestra puede observarse en interacción con los niños, es una herramienta que permite tener evidencia de los indicadores que se quieren fortalecer sobre la práctica docente. El uso de videograbaciones en la investigación de desempeño docente permite distinguir buenas y malas estrategias de interacción en aula; además se puede identificar como un recurso útil para abordar un tema complejo (Paniagua, 2017, p. 38).

Las maestras señalan que el analizar su propia práctica les permite identificar de manera más precisa lo que se quiere lograr, y eso valoran en la acompañante pedagógica, quien es la que les permite llegar a ese proceso de mejorar, recibiendo el mensaje de manera amable y directa. Esto coincide con lo que dice MINEDU (2016) que, para lograr estos procesos de análisis y reflexión en el intercambio con la docente, se debe buscar el diálogo asertivo y empático.

Reflexión:

Se puede entender la reflexión como una especie de meditación sobre hechos, situaciones, conceptos, etc. con la finalidad de sacar conclusiones sobre los mismos (Ramos, 2014).

“Reflexión porque ese análisis tiene que pasar por una reflexión para poder evaluarla y mejorarla” (E3).

“Me orientaba para poder hacer preguntas reflexivas, preguntas críticas a nuestros niños, me orientaba para poder hacerlo mucho mejor, para poder permitir que ellos participen más déjales en un conflicto cognitivo y eso aprendí bastante de ella, que me decía déjales un conflicto cognitivo donde ellos puedan pensar, dale el tiempo, el momento. Entonces yo también era como un acompañante para que ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje” (E4).

“El hecho de tener la precisión, la observación y relatarte el momento para luego hacer una reflexión en base a ello es oportuno y bueno” (E3).

En estos testimonios las docentes relacionan dentro de este proceso de reflexión, un espacio en el que pueden identificar sus fortalezas y ver en qué puntos tienen que reforzar para lograr un mejor desempeño docente. Ello coincide con lo que menciona el MINEDU (2017), sobre la finalidad de la reflexión sobre la práctica docente, el cual tiene como requisito la capacidad de la observación, en donde se puedan identificar con mayor foco las fortalezas y puntos de mejora. Este discurso también se refleja en lo que menciona Cappelletti (2020) al hablar de la evaluación como un sistema que une la enseñanza y el aprendizaje a partir de ofrecer retroalimentación que colabore en los procesos de aprendizaje, y que haga visible los logros que quieren llegar y el diseño de estrategias para el logro de las mismas.

“Con la acompañante pedagógica cuando teníamos los talleres nos daba la información, reflexionábamos con los casos eso nos ayudó mucho, y cuando nos

visitaba por grupo etéreo y cuando entraba a nuestras clases virtuales. Me decía hay que grabar nuestras clases y yo le decía si yo las voy a grabar porque de verdad ahí veía muchas cosas y cuando me acompañaba y después nos reuníamos para ver y reflexionar como me fue en la parte emocional con los chicos, de repente las preguntas que tenía que hacer las abiertas, todo eso me ayudó un montón” (E5).

“Porque cuando estás acompañada primero tienes que hacerte un autoanálisis tú misma cómo me fue, como me sentí, como me salió mi clase, como me sentí con mis niños, logré lo que quería, una reflexión” (E5).

Las maestras consideran que a través de la reflexión se pudo encontrar mejoras para su práctica docente, además del uso de estrategias como el uso de preguntas reflexivas y los comentarios que recibían de la acompañante les ayudaba a poder poner en práctica con sus alumnos. El uso de la herramienta de las grabaciones los maestros pueden autoevaluarse y reconocer errores como oportunidades de mejora, esto se entiende como un ejercicio de reflexión de la práctica pedagógica que se brinda en la asesoría pedagógica personalizada (MINEDU, 2020).

Modelado:

“El modelado como que yo miro yo lo hago, así como tú lo podrías hacer porque te va ayudar, yo en mi caso necesito ver para empezar hacer mis ideas y hacerlas” (E1).

A través del modelado la maestra puede ver lo que se quiere lograr o la idea que se quiere analizar, de una forma más clara y directa. Es el ejercicio de poder ver en la otra persona la idea a trabajar. Por ejemplo: si quiero modelar un marcador conductual como hacer preguntas que inviten a la reflexión, durante la clase con los niños se incluyen estas preguntas para que la docente escuche y pueda tomar de ejemplo para sus próximas interacciones con los estudiantes.

Uso de preguntas abiertas:

En este apartado, las docentes mencionan el uso de estas preguntas a dos niveles, un nivel para usar la pregunta para que analice y reflexione la maestra, y el otro

nivel el uso de la pregunta como medio de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento del niño.

“No solo que te doy la información sino cómo podrías tú aplicar o puedes hacer algún cambio, a veces el tiempo quedaba corto era limitado, siempre había preguntas para hacer luego por el chat se volvían a preguntar, no era una reunión tediosa sino nos mantenía atentas para ver qué más iba a venir” (E1).

“El uso de preguntas porque a través de ella vamos a llegar a lo que se está apuntando el objetivo que estamos queriendo lograr” (E3).

“Nos hacían preguntas y compartíamos con las demás compañeras, y eso era rico porque cada aula era diferente. Ella captaba esos pedacitos de mi clase y luego lo veíamos juntas, para mí fue muy valioso porque ella me decía mira qué te parece. Con esos pedacitos que ella nos grababa de la clase con eso reflexionábamos, fue muy importante y rico para mí” (E5).

“El uso de preguntas es muy importante esas preguntas que me van a ayudar a que el niño reflexione, piense que lo tenga motivado en mi clase” (E5).

Para Pianta (2012) también considera que el uso de preguntas abiertas permite que la persona pueda ampliar su respuesta, pueda pensar de manera más reflexiva y pueda impulsar procesos de pensamiento más elevados.

Dentro del acompañamiento realizado en el período de pandemia se pudo observar cómo las maestras fueron mejorando en la identificación y uso de las preguntas abiertas. Dentro de la retroalimentación se modelaban con ellas, para invitar a que puedan pensar en más de una posibilidad, de igual manera en las capacitaciones teóricas se abordó específicamente el uso de las preguntas abiertas, utilizando dinámicas y actividades prácticas en las que puedan identificar y aplicar lo aprendido. Luego de un tiempo, en las observaciones sincrónicas y asincrónicas en el aula virtual se pudo ver cómo las maestras hacían uso con los niños, realizando preguntas abiertas dentro de sus sesiones de aprendizaje.

Conversación de ida y vuelta:

“Porque es importante la conversación, los espacios de escucha, de conversar que te puedan escuchar y también te puedan devolver” (E1)

“Después de ahí, una conversación de ida y vuelta, cómo me viste tú y yo como te vi, luego el análisis para ir analizando y mejorar esas partes que de repente pudo ser mejor, no me salieron” (E5).

Esto coincide con lo que menciona el MINEDU (2014) en el Protocolo de acompañamiento pedagógico, donde se señala que el acompañante pedagógico debe plantear preguntas claves, que permitan que el docente construya una reflexión crítica sobre su desempeño pedagógico y de gestión, que ayuden a identificar sus fortalezas y aspectos a mejorar.

Comentarios específicos:

“Ella grababa mis sesiones; como ella me acompañaba, ella grababa y después cuando se reunía conmigo ella me lo pasaba y conforme iba pasando me iba orientando mira esto me pareció bien, esto me pareció que puedes mejorarlo” (E4).

“Porque me van a ayudar a mejorar mi trabajo pedagógico, va mejorar porque si me da nuevas estrategias, me da comentarios específicos, nuevas pistas de acuerdo lo que ella ha observado me imagino que me va dar orientaciones nuevas para mejorar y eso es lo que se busca para lograr que los niños sean competentes en este mundo globalizado” (E4).

El acompañante en su retroalimentación comunica de manera clara y explícita las acciones observadas, y genera un espacio de diálogo donde se llegue a la reflexión, identificando y precisando las fortalezas y puntos de mejora (MINEDU, 2014). En los testimonios recogidos, el uso de evidencias y comentarios específicos permitieron que las docentes puedan comprender mejor las fortalezas y puntos de mejora, estas orientaciones las ayudaron a gestionar mejor su dinámica en el aula.

Creación de estrategias:

“A parte de eso, fue también las ideas para el trato con las familias, tuvimos talleres con los papás. Una dinámica diferente, donde el papá pudo participar, escuchar, tener información y recursos para que puedan trabajar con sus niños en casa” (E1).

“Gracias a ello con los ppt (power point) que nos brindaban, las experiencias pudimos acompañar tanto a los niños como a los padres” (E2).

“...Nos enseñaron a cómo llegar hacia los niños, ver sus comportamientos, cómo ayudarlos emocionalmente tanto a los niños como a las familias. Para nosotras fue muy importante esas capacitaciones que nos brindaron” (E2).

“Al principio fue difícil, pero gracias a las capacitaciones que nos brindaron tanto como soporte emocional cumplimos ese reto, cada día estábamos aprendiendo y lo logramos gracias a su soporte de ustedes con los ppts (power point), con todos los materiales llegamos a cumplir ese reto” (E2).

“Cada actividad tenía un contenido que, si nos ayudaba, pero este contenido no era lejano a la realidad era siempre aterrizado a nuestro contexto y era fácil para ponerlo en práctica con las situaciones que estábamos ahí suscitando viviendo, eso por un lado por la parte que nos nutría a nosotras” (E3).

“Recibí fue muchas estrategias para poder acompañar a mis niños tanto sobre todo en la retroalimentación nos acompañaba, nos orientaba y nos fue mucho mejor” (E4).

El acompañamiento se entiende como un proceso de mutua formación y retroalimentación, donde el acompañante pedagógico promueve que el docente analice, comprenda e identifique su problemática a través de espacios de reflexión (MINEDU, 2017).

Se pudo identificar dentro de las respuestas de las maestras el uso de estrategias que se llevaron a cabo dentro las actividades de acompañamiento como los talleres y capacitaciones en las que participaron donde también consideran que son espacios dinámicos de formación y reflexión, propicios para el intercambio de aprendizaje.

Estos encuentros de intercambio de experiencias o espacios de formación entre las maestras de una misma institución se relacionan a las actividades que se detallan en el acompañamiento pedagógico promovido por el MINEDU, los cuales son los GIAS y los talleres o cursos virtuales. También mencionan como positivo el uso de recursos y dinámicas con la finalidad de promover soporte frente a las situaciones que se presentaban.

Estas respuestas se relacionan con lo que menciona Quispe (2020) acerca de las capacitaciones, el acompañamiento pedagógico, la inspiración de referentes educativos y el trabajo colegiado como espacios formativos que colaboran de manera significativa en el cambio de las prácticas de las maestras, lo cual influye en mejorar la calidad, teniendo en cuenta en hacerlo con todo el equipo de la escuela. Dentro de un contexto de colaboración, supervisión y responsabilidad del aprendizaje, se puede llegar a formar y consolidar nuevos conocimientos. De esta manera, se genera el proceso de andamiaje donde el apoyo que se brinda por un tiempo determinado colabora en el avance hacia un nivel de desarrollo próximo (Van der Veer, R., 1994).

A continuación, la tabla 8 muestra un cuadro resumen donde las docentes ordenaron según su propia escala de valoración lo que para ellas es importante en el acompañamiento pedagógico. Dentro de los 4 primeros lugares, se encuentran el análisis, la reflexión, uso de preguntas, conversación de ida y vuelta, creación de estrategias, comentarios específicos, pistas y modelado. Los cuales coinciden con las respuestas de las maestras, que incluyeron esos marcadores conductuales que forman parte de la sub-categoría de soporte pedagógico.

Por otro lado, una dinámica que se realizó con las maestras fue la construcción del perfil de la acompañante pedagógica. En este ejercicio las maestras pudieron coincidir en varias características que ellas consideran fundamentales para el perfil de una acompañante pedagógica. Dentro de estas se encuentra empática, dinámica, que conozca temas en relación con el ámbito educativo y desarrollo infantil, crítica, reflexiva, comprensiva, que sepa adaptar y contextualizar las situaciones de cada aula y carismática. Estas características se relacionan con

algunos de los marcadores conductuales tanto de la sub-categoría de soporte emocional como la de soporte pedagógico.

Tabla 7

Escala de valoración-Soporte pedagógico

	E1	E2	E3	E4	E5
1	Conversación de ida y vuelta	Uso de preguntas	Análisis	Creación de estrategias	Re exión
2	Análisis	Conversación de ida y vuelta	Re exión	Comentarios cos	Conversación de ida y vuelta
3	Re exión	Creación de estrategias	Conversación de ida y vuelta	Pistas	Análisis
4	Modelado	Modelado	Uso de preguntas	Conversación de ida y vuelta	Uso de preguntas
5	Creación de estrategias	Análisis	Modelado	Re exión	Creación de estrategias
6	Uso de preguntas	Re exión	Comentarios cos	Análisis	Modelado
7	Pistas	Pistas	Pistas	Uso de preguntas	Pistas
8	Comentarios cos	Comentarios cos	Comentarios cos	Modelado	Comentarios cos

Nota. La tabla muestra los marcadores en relación al soporte pedagógico, que las maestras enumeraron en una escala de 1 al 8 al momento de preguntarles qué valoran más en el acompañamiento pedagógico a distancia.

En el acompañamiento pedagógico realizado por Transforma en este tiempo de pandemia, se pudo encontrar diversos desafíos y momentos de tensión. Las maestras al inicio necesitaron tiempos más flexibles para poder organizarse y poder aceptar brindar un tiempo extra para la formación y las reuniones con su acompañante pedagógica. De igual manera, hubo momentos en los que algunas maestras evidenciaron resistencia para ser observadas y se fue de a pocos

respetando estos procesos. Las acompañantes pedagógicas fueron aprendiendo formas y estrategias para poder llegar a las maestras, además de ir promoviendo vínculos que permitan entablar una relación de respeto y sin jerarquías. Además, con la apertura de poder aprender de las maestras y de las escuelas, pues cada una de manera particular llega con saberes y aprendizajes que son valorados y tomados como puntos de partida para el acompañamiento.

Dentro de las etapas del acompañamiento pedagógico de Transforma, se visualiza al inicio la etapa de Confianza en la que se busca generar el vínculo con la escuela y las visitas son más espaciadas.

Después, se pasa a la etapa de Co-creación en la que las visitas son continuas y se busca ya realizar actividades de acompañamiento más definidas, como las visitas de observación, las reuniones de retroalimentación y las capacitaciones teórico-prácticas.

Finalmente, en la última etapa de Sostenibilidad se busca que la escuela sea un faro que ilumine su comunidad, en la que pueda compartir lo aprendido con otras escuelas. No se busca generar dependencia, sino que la escuela pueda crear su propio sistema que permita sostenerse en el tiempo, a partir de todo lo aprendido y creado en el acompañamiento pedagógico recibido. Sin embargo, el lazo con Transforma no se rompe, sino que se fortalece, y las escuelas son parte de la red del programa Faros de Transforma.

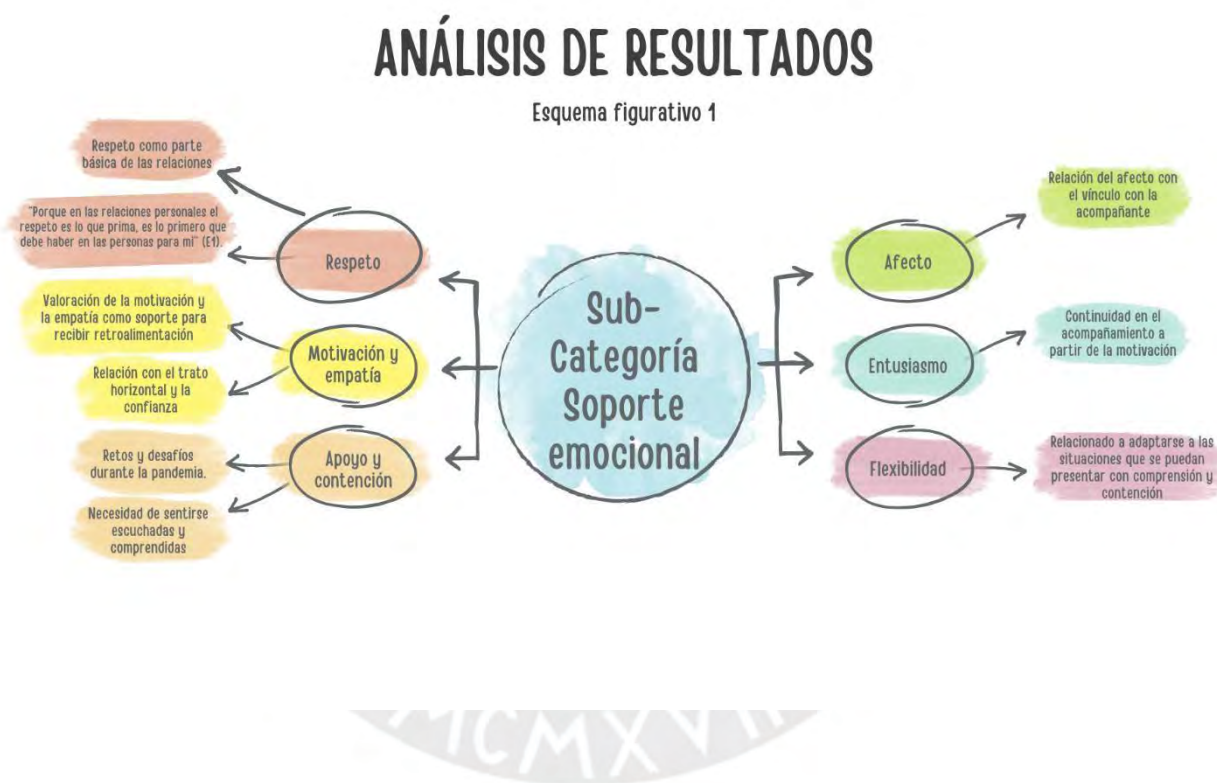
Por otro lado, dentro de la entrevista se realizó una pregunta final sobre la proyección de la presencialidad que las maestras están viviendo actualmente y la comparación con la virtualidad experimentada en los años anteriores. Se pudieron identificar algunas ideas de las maestras, las cuales se relacionan con las ventajas de contar con estas modalidades (presencial y a distancia) y de los conceptos abordados en la entrevista para un acompañamiento pedagógico efectivo.

Dentro del análisis de los resultados obtenidos, se puede afirmar que se llegó al objetivo planteado, el cual fue recoger la percepción de las docentes en relación al acompañamiento pedagógico en la modalidad a distancia. A continuación, se

presenta a manera de resumen dos esquemas figurativos de los resultados obtenidos de las dos sub-categorías:

Figura 1

Análisis de resultados: Sub-categoría soporte emocional



Nota. La figura representa las respuestas de las maestras acerca de los indicadores de la sub-categoría soporte emocional.

Figura 2

Análisis de resultados: Sub-categoría soporte pedagógico



Nota. La figura representa las respuestas de las maestras acerca de los indicadores de la sub-categoría soporte pedagógico.

Lo planteado y citado anteriormente en esta tesis confirma, por consiguiente, el valor que las docentes otorgan en el proceso de acompañamiento pedagógico. Identificando marcadores conductuales de las sub-categorías en las interacciones de soporte emocional y soporte pedagógico. Y ello coincide con diversas investigaciones que hablan sobre el rol de la acompañante pedagógica y en las formas para lograr mejoras en la calidad del aprendizaje que recibirán niñas y niños.

En varios países de América Latina se ha identificado la necesidad de prestar atención en los procesos de cambio en el desempeño docente. Por ello, es importante acompañar la práctica docente en su mismo lugar de trabajo, ayudándolos a autoevaluar sus fortalezas y debilidades de forma reflexiva y amable (CNE, 2017).

Es una apuesta por la mejora educativa, el invertir esfuerzos para la formación docente, que cada vez es más necesario para los maestros. Contar con una persona que acompañe los procesos de aprendizaje y genere una relación horizontal, permite que se construya un ambiente de seguridad y confianza, y por ende una apertura y disposición para las propuestas de mejora. Todo ello, respetando el contexto e identidad de la escuela.



CONCLUSIONES

- Las maestras valoran las actividades realizadas en el acompañamiento pedagógico a distancia, y consideran importante el uso de estrategias para el trabajo en equipo y para su formación profesional.
- Las maestras entrevistadas enfrentaron varias situaciones que lo sintieron como desafíos, pero encontraron en el acompañamiento recibido una fuente de soporte y una oportunidad para sostenerse y continuar su práctica pedagógica.
- Las maestras manifiestan la importancia de sentirse acompañadas y de encontrar en el acompañamiento pedagógico a distancia la empatía, el apoyo, la contención, motivación y respeto. Las sub-categorías elegidas para el soporte emocional coincidieron con las mencionadas por las maestras y fueron nombradas en más de un momento de la entrevista.
- Las maestras manifiestan también la importancia de la reflexión, el análisis, el uso de preguntas, la conversación de ida y vuelta, creación de estrategias y modelado. Dentro de su discurso en otras partes de la entrevista, también se mencionaron algunos de estos componentes, los cuales también coinciden con las sub-categorías en relación al soporte pedagógico.
- El perfil de la acompañante pedagógica tenía relación con los elementos designados para el ejercicio de la escala de valoración de las subcategorías de soporte emocional y soporte pedagógico.
- Pese a que las maestras valoran mucho la etapa de la virtualidad y toda la carga de aprendizajes que obtuvieron, al comparar con la presencialidad manifestaron que es mucho mejor tener la dinámica en el aula en vivo y en directo para generar mayor vínculo y mayores aprendizajes con sus niños, además del acompañamiento pedagógico porque sienten que así sería mejor y no se pierden detalles en la observación real de las interacciones que se generan en el aula.

- El acompañamiento pedagógico es percibido como una base que invita a la escuela a seguir mejorando y las empodera porque pueda crear un sistema educativo que sirva de ejemplo para otras escuelas.
- El acompañamiento pedagógico se enfoca en el aspecto emocional, pero también incluye crear oportunidades que promuevan habilidades de pensamiento de orden superior en las maestras. Ha sido importante tener espacios de contención en esta situación de pandemia, pero también ir generando de a pocos espacios de reflexión y de alta demanda cognitiva.
- El acompañamiento pedagógico busca lograr que las maestras puedan reflejar las interacciones de calidad en sus aulas, haciendo uso de estrategias que se integran de forma paulatina con la finalidad de brindar un mejor servicio de educación del nivel inicial.



RECOMENDACIONES

- Se recomienda continuar investigando el tema de las interacciones dentro del marco del acompañamiento pedagógico, pues las docentes necesitan encontrar en este servicio que se le brinda a un aliado para su proceso de crecimiento y empoderamiento. A partir de esta mirada, la recepción y apertura de las docentes es cada vez mejor, sobre todo un proceso respetuoso de los ritmos de aprendizaje y el contexto de cada escuela.
- Es importante evaluar de forma cuantitativa y cualitativa el grado de satisfacción de las maestras sobre el proceso del acompañamiento pedagógico, de esta manera se puede recoger de primera fuente aspectos considerados fortalezas y puntos de mejora para un mejor monitoreo y evaluación del impacto de la intervención.
- Dentro del proceso de retroalimentación este estudio permite visualizar la importancia de asegurarse del nivel de comprensión de los términos utilizados para las estrategias metodológicas o indicadores que se quieren movilizar. Por ello se propone generar un espacio de diálogo con las personas involucradas para que puedan estar informadas sobre los procesos y logros que se van identificando dentro del acompañamiento pedagógico.
- Aprovechar el uso de herramientas tecnológicas utilizadas durante la virtualidad en la pandemia para integrarlo en la presencialidad. Por ejemplo, hacer algunas capacitaciones o retroalimentaciones de manera remota, haciendo uso del tiempo de manera eficaz según la situación lo requiera.
- Es importante generar motivación y compromiso por parte de las maestras. Para ello los acuerdos que se establecen en las retroalimentaciones, deben partir de las mismas maestras para que puedan ser pensadas de una forma real y cumpliendo los plazos que ellas mismas consideran.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador
- Álvarez Marinelli, H. y otros (2020). "La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19", *Documento para Discusión, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latinayel-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Amaya, A.; Zúñiga, E.; Salazar, M. (2018). *Empoderar a los profesores en su quehacer académico a través de certificaciones internacionales competencias digitales*. *Apertura*, 10 (1), pp. 104- 115.
- Barnett, S. (2008). *Preschool Education and its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
<https://nepc.colorado.edu/publication/preschool-education>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Norma.
- Cappelletti, G. y Anijovich R. (20 de noviembre). La retroalimentación formativa: una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, vol. 21 n° 1 de 2020, 81-96
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327/11586>
- Centro de estudios de Primera Infancia (2020). *Compendio de iniciativas con resultados positivos para una educación en Primera Infancia de calidad*.
- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Programa de acompañamiento pedagógico para mejorar aprendizajes en las instituciones educativas rurales. Una propuesta operativa de la política de Acompañamiento Pedagógico del Proyecto Educativo Nacional, incluida en la Agenda Macroregional concertada de prioridades en Educación*.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Mc Graw Hill.
- Denham, SA y Weissberg, RP (2004). *Aprendizaje socioemocional en la primera infancia: lo que sabemos y hacia dónde ir desde aquí*. En E. Chesebrough, P. King, TP Gullotta y M. Bloom (Eds.), *Un modelo para la promoción del comportamiento prosocial en la primera infancia* (pp.13–50). Kluwer/ Plenum.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

- Fernández, P. y Ruíz, D. (2008). *Emotional intelligence in education*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6(15), 421-436. Recuperado de <https://bit.ly/39Cso3N>)
- Fernández, S. (2021). *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. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). *Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms*.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación*. MacGraw-Hill Interamericana Editores.
- INEI (2021). *Encuesta Demográfica y de salud familiar 2020*.
- Lluch, L. (2019). *El agora de la neuroeducación. La neuroeducación explicada y aplicada*. Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación (2013). *Marco de Buen Desempeño Docente. Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED*.
- Ministerio de Educación (2014). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Lima: Currículo Nacional <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551> Ministerio de Educación (2016). *Resolución Viceministerial N° 008*.
- Ministerio de Educación (2017). Asesoría a la gestión escolar y CIAG. Orientaciones, protocolos e instrumentos.
- Ministerio de Educación (2019). *Interacciones que promueven aprendizajes: Guía de orientaciones para la atención educativa de los niños y las niñas de 0 a 5 años*.
- Ministerio de Educación (2019). *Evaluación Censal de estudiantes 2019 -ECE 2019*.
- Ministerio de Educación (2020). *Resolución Viceministerial N° 104*.
- Ministerio de educación (2021). *Resolución Ministerial N° 231*.
- Ministerio de educación del Gobierno de Chile (s. f.). Programa Un Buen Comienzo <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/programa-un-buen-comienzo> Naciones Unidas (s. f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- O'Donnell, M. (2009). *The role of peers and group learning*. En Alexander, Patricia y Winne, Philip. *Handbook of educational psychology*. Second edition. Routledge.
- Orellana Manrique, Oswaldo. (2003). *Enseñanza y aprendizaje (La mediación constructivista)*. Editorial San Marcos
- Paniagua, R. (2017). *Paraguay La Práctica docente videograbada. Resultados del "estudio sobre la práctica pedagógica centrada en la comunicación en aulas de sexto grado en Paraguay" 2016-2017*. <https://docplayer.es/177835987-Paraguay-videograbada-la-practicadocente.html>
- Pianta, R., La Paro, K., Hamre, B. (2012). *Classroom Assessment Scoring System*. Brookes Publishing.

- Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). Serie *Ética de la investigación con seres humanos*
Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos?
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). Serie *Ética de la investigación con seres humanos*
Módulo 2: Respeto por las personas
- Quispe, M. (2020). *Factores de calidad del servicio en educación inicial: un estudio de caso*. Tesis para optar el grado académico de Magistra en Gestión de Políticas y Programas para el Desarrollo Infantil Temprano. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ramos, G. (10 de noviembre de 2022). Definición de reflexión.
<https://enciclopedia.net/reflexion/>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (23.a ed.)*.
<http://dle.rae.es/>
- Rinaldi, C. (1998). "La escucha visible". En *Informe realizado por Carla Rinaldi en ocasión del viernes Reggiano: Escuchando. Reflexiones sobre la escucha para nuevos paradigmas de conocimiento y creatividad*.
- Rizo García, Marta (2006). *La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. Análisis 33*, 45-62. Universidad Autónoma de México.
- Saavedra, J. (11 de octubre de 2021). *Hacer realidad la promesa de maestros efectivos para cada niño: una plataforma global para maestros exitosos*. En el Blog del Banco Mundial.
[//blogs.worldbank.org/education/realizing-promise-effective-teachers-everychild-global-platform-successful-teachers](https://blogs.worldbank.org/education/realizing-promise-effective-teachers-everychild-global-platform-successful-teachers)
- Sanz, R., López, E. (5 de junio de 2022). *Aprendizajes educativos como consecuencia de la pandemia COVID-19. ¿Qué papel debe jugar la escuela en el nuevo escenario mundial?*
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/73928>
- Sardán, E. (2011). *El acompañamiento en Fe y Alegría*. Federación Internacional Fe y Alegría.
- Trillini, C. (10 de noviembre de 2022). *Definición de análisis*.
<https://enciclopedia.net/analisis/>
- UNICEF. (2020). *Acompañar la tarea del equipo docente, las familias y las y los estudiantes en casa 5 desafíos, 5 propuestas*. Primera edición.
<https://www.unicef.org/argentina/media/8431/file/Serie-Conduccion-Covid2.pdf>
- UNESCO. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*.
- UNESCO. (10 de octubre de 2022). *Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338_spa
- Universidad de Harvard (2008). *Centro para el Desarrollo del Niño. Recursos en español*.

[https://developingchild.harvard.edu/resourcecategory/spanishresources/Universidad de Harvard](https://developingchild.harvard.edu/resourcecategory/spanishresources/Universidad%20de%20Harvard) (2011). *Serve & Return Interaction Shapes Brain Circuitry [video]*. Centro para el Desarrollo del Niño.

https://www.youtube.com/watch?time_continue=45&v=m_5u8-QSh6A

Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell.

Vezub, A., Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*.



Anexos

Diseño de guía de entrevista

A continuación, algunas pautas importantes que se tuvieron en cuenta para el diseño de la guía de entrevista.

1. Objetivo de la entrevista: Recoger las percepciones de las maestras sobre la calidad de las interacciones durante el acompañamiento pedagógico a distancia.
2. Tipo de entrevista: Semi estructurada
3. Informantes: Maestras del nivel inicial de dos escuelas públicas del distrito de Chorrillos de la UGEL 07
4. Tiempo de la entrevista: 1 hora
5. Materiales para la entrevista: formato de la guía de preguntas, computadora, celular, cuaderno, lapiceros.
6. Medio de la entrevista: Encuentro virtual a través de la plataforma Zoom o Meet.
7. Fecha de la entrevista: Fines de octubre
8. Palabras de apertura para la entrevista:

Agradezco el tiempo que otorgan para este espacio que permitirá recoger sus opiniones sobre el acompañamiento pedagógico que reciben en sus escuelas que será materia de análisis para la investigación realizada que tiene como título: “Las interacciones de calidad en el acompañamiento pedagógico a distancia: un estudio de caso”. Este espacio permitirá el diálogo e intercambio constante, en un clima respetuoso y amable. Asimismo, quiero pedir su autorización para poder grabar esta sesión, la cual solo se manejará para uso interno de la investigación. Por ello, todas sus respuestas se registrarán de manera anónima y será de uso confidencial.

Cabe resaltar que esta estructura es una guía de preguntas para la entrevista, lo cual no necesariamente se tomen todas y en orden. Son referenciales.

Tabla 6

Guía de entrevista semi estructurada

Datos generales:	Nombres y apellidos:
	Escuela donde trabaja:
	Años de trabajo como docente:
	Año de acompañamiento con Transforma:
Tema 1: Acompañamiento pedagógico virtual	¿Has recibido acompañamiento pedagógico el año pasado? Cuéntame ¿cómo ha sido el acompañamiento recibido el año pasado (pensando en la modalidad virtual)?
	¿Cómo te has sentido con el acompañamiento recibido el año pasado?
	¿Qué oportunidades y desafíos encontraste en el acompañamiento pedagógico recibido el año pasado?
	¿Qué extrañabas del acompañamiento presencial? ¿Por qué?
Tema 2: Interacciones de soporte emocional y pedagógico	¿De qué manera te relacionabas e interactuabas con la acompañante pedagógica en los encuentros virtuales?
	¿Cómo podrías describir la comunicación con la acompañante pedagógica en el proceso de acompañamiento en la modalidad virtual?
	A partir del contexto de la pandemia ¿Cómo te has sentido en tu práctica docente? ¿Qué cambios evidenciaste y cómo lo has afrontado? Y pensando en el acompañamiento pedagógico recibido, ¿de qué manera has sentido el soporte emocional o apoyo emocional de parte de la acompañante pedagógica dentro de este proceso en la modalidad virtual?
	Dentro del proceso de acompañamiento pedagógico, ¿Cómo la acompañante pedagógica ha promovido espacios de reflexión y análisis en la modalidad virtual? ¿Cómo describirías el momento de retroalimentación, qué estrategias identificas de parte de la AP? (Análisis, comentarios, uso de preguntas/ uso de preguntas).
	A continuación, construiremos juntas una lluvia de ideas sobre el papel que podría tener una acompañante pedagógica.
	Soporte emocional: ¿Qué es lo que valoras más dentro del acompañamiento pedagógico? Se pide observar las palabras en el ppt y enumerar del 1 al 8 de lo más importante a lo menos importante. Luego explicar los 4 primeros, explicando por qué son importantes.

	<p>Soporte pedagógico: ¿Qué es lo que valoras más dentro del acompañamiento pedagógico?</p> <p>Se pide observar las palabras en el ppt y enumerar del 1 al 8 de lo más importante a lo menos importante. Luego explicar los 4 primeros, explicando por qué son importantes.</p>
--	---

Nota. En el presente cuadro se señalan las preguntas diseñadas para la aplicación de la entrevista semi-estructurada.

1. Características de las preguntas:

Preguntas abiertas que permitan identificar la percepción de las maestras sobre la calidad de las interacciones en la dinámica del acompañamiento pedagógico a distancia.

Recomendaciones:

- Mostrar actitud de apertura que permita transmitir tranquilidad y confianza al entrevistado.
- No juzgar las respuestas obtenidas.
- La entrevista debe centrarse en la maestra o los temas previstos.
- En la entrevista se evitará hacer comentarios ajenos al tema.
- Es conveniente evitar las interrupciones o distracciones, para no interferir en la concentración de los entrevistados.
- No contradecir, ni discutir con el entrevistado.
- Cuando termina la entrevista se puede invitar al entrevistado a realizar comentarios adicionales sobre los temas tratados.

2. Palabras de cierre de la entrevista:

- *Agradezco la participación y disposición del tiempo para esta entrevista, será de mucho valor y aporte para la investigación*
- Diapositivas elaboradas con las maestras en la entrevista

A continuación, se muestran las diapositivas utilizadas y trabajadas con las docentes en una parte de la entrevista.

Pregunta 9: A continuación, construiremos juntas una lluvia de ideas sobre el perfil que podría tener una acompañante pedagógica.

LLUVIA DE IDEAS

- Crear un clima de confianza
- Mucha comunicación
- Brindar estrategias para el desarrollo cognitivo como para el manejo del grupo (aspecto conductual)
- Cuando finalice el acompañamiento en la reunión se pueda identificar los indicadores y conversar sobre eso, recibir orientación
- Contextualizar los niveles y proceso de cada aula, así sean la misma edad. Que no haya comparaciones.
- Comprensión

LLUVIA DE IDEAS

- Conocedora de la primera infancia
- Reflexiva
- Empática
- Crítica
- Puntual

LLUVIA DE IDEAS

- Carismática
- Que conozca el tema
- Que ayude a superar nuestros/los errores
- Amiga (vínculo)
- Que enseñe más temas relacionados al aprendizaje de los niños
- Que enseñe más estrategias

LLUVIA DE IDEAS

- Capacidad de escucha
- Empatía: decir las cosas de manera positiva (bonita)
- Espacios de diálogo, que permita una conversación extendida
- Brinde confianza
- Amable
- Conozca el tema, manejo de conocimientos teóricos

LLUVIA DE IDEAS

- DINÁMICA
- EMPÁTICA
- SINCERA
- AYUDE A REFLEXIONAR
- ESCUCHA ABIERTA
- SENTIDO DEL HUMOR
- INTELIGENCIA EMOCIONAL-ESTABILIDAD EMOCIONAL