



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Lima
Representación en Perú

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA SECUNDARIA DE JORNADA ESCOLAR COMPLETA: PRÁCTICAS, CONTEXTOS Y CONCEPCIONES



SERIE: APORTES PARA LA REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DOCENTES

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
UNESCO Lima, Representación de la UNESCO en Perú
Av. Javier Prado Este 2465, piso 7, San Borja, Lima, Perú
© UNESCO, 2019
Todos los derechos reservados

Acompañamiento Pedagógico en la Secundaria de Jornada Escolar Completa: Prácticas, contextos y concepciones

Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes
Investigación desarrollada por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) bajo la conducción de Mariana Eguren

Esta publicación ha sido elaborada con insumos de las actividades desarrolladas en el marco del Convenio de asistencia técnica entre el Ministerio de Educación de Perú y la Oficina de UNESCO Lima.

Primera publicación: Diciembre 2018
Primera edición digital: Diciembre 2019

Libro electrónico disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/>

Diseño y diagramación: Instituto Benjamín Carrión

Foto portada: Oficina UNESCO Lima

ISBN 978-9972-841-35-4

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

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



PRESENTACIÓN

La Educación es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos; aporta al logro de su desarrollo integral, promueve su libertad y autonomía, y contribuye al ejercicio pleno de otros derechos humanos.

En los procesos educativos, el trabajo docente es uno de los factores esenciales para la calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes que, desde el enfoque de derechos que promueve la UNESCO, es aquel que tiene en cuenta y respeta los contextos, considera e incluye los saberes propios de las comunidades y poblaciones, promueve la inclusión, contribuye a dar sentido a los proyectos de vida de las y los estudiantes, y aporta al fortalecimiento de su identidad y autoestima, así como a la construcción de ciudadanía.

En efecto, existe suficiente evidencia del valor estratégico que tiene el trabajo docente en el cumplimiento de los objetivos de los sistemas educativos. Por ello, el Perú ha definido la revaloración de la profesión docente como uno de los ejes de la reforma educativa y se encuentra avanzando en un conjunto de políticas, estrategias y programas hacia el fortalecimiento de políticas de desarrollo docente que promuevan la incorporación de docentes con calidad profesional y compromiso ético.

Las acciones orientadas en dirección a la revaloración de la carrera están alineadas con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, que planteó como uno de los seis objetivos nacionales del país en educación “asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral” (Objetivo Estratégico 3).

Del mismo modo, esta decisión de política educativa contribuirá a la configuración del marco de acción del Perú para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un compromiso internacional asumido por todos los Estados que integran la Organización de Naciones Unidas (ONU). El ODS 4, que constituye el Objetivo de Educación al 2030, a través de su meta 10 espera “aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”.

Para lograr los objetivos nacionales de la educación y el desarrollo social, y cumplir con los compromisos internacionales del país, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) ha tomado decisiones cruciales de política; las mismas van desde la creación de la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD) para ocuparse del tema docente en su integralidad, la inversión de importantes recursos del presupuesto general de Educación, hasta la implementación de estrategias y programas que configuran un gran avance en el fortalecimiento de las políticas docentes.

En este marco, se firmó el Convenio entre el MINEDU y la UNESCO en Perú dirigido a contribuir al desarrollo de los docentes. Este Convenio, entre muchas importantes actividades, incluyó la generación de conocimiento sobre las diversas dimensiones del trabajo docente, con el propósito de disponer de información actualizada para la toma de decisiones.

Así, la Oficina de UNESCO Lima, cumpliendo su mandato de generar conocimiento para el fortalecimiento de las políticas públicas en educación, se complace en compartir con la comunidad educativa la Serie “Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes” constituida en esta tercera entrega por cuatro publicaciones que abordan los siguientes temas: 1) El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano; 2) El acompañamiento pedagógico en la secundaria de Jornada Escolar Completa: prácticas, contextos y concepciones; y, 3) Elección de la carrera docente y la Carrera Pública Magisterial; y 4) Una aproximación al programa de formación profesional en educación inicial EIB para docentes sin título de las comunidades indígenas bilingües de la Amazonía.

El Perú tiene una gran fortaleza que combina una base normativa explícita, la voluntad política de priorizar las políticas docentes y el reconocimiento que la sociedad da al trabajo de los docentes y lo fundamental de invertir en su desarrollo profesional y en el mejoramiento de sus condiciones laborales. Estamos seguros que estas publicaciones serán un aporte para los debates y compromisos que se requieren en el campo de la construcción e implementación de las políticas públicas sobre la docencia en el país.

Lima, noviembre de 2017

Magaly Robalino Campos
Representante de la UNESCO en Perú



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS EN CONTEXTO	11
1.1. Prácticas pedagógicas y acompañamiento	13
1.2. La importancia del contexto institucional	24
1.3. El rol de las concepciones pedagógicas	28
2. LOS COORDINADORES PEDAGÓGICOS EN SUS ESCUELAS	35
2.1. Las prácticas de acompañamiento	37
2.2. El contexto escolar	50
2.3. Las concepciones pedagógicas	62
3. DEL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA A SU IMPLEMENTACIÓN	73
3.1. Las estrategias del acompañamiento en acción	76
3.2. La influencia del contexto institucional	80
3.3. La influencia de las concepciones pedagógicas	82
3.4. El acompañamiento como herramienta para mejorar interacciones y transformar el conocimiento pedagógico del contenido de los maestros	84
4. REFLEXIONES FINALES	89
BIBLIOGRAFÍA	95
ANEXO	101



INTRODUCCIÓN

Los antecedentes del acompañamiento como modalidad de formación docente en el Perú pueden remontarse en el Perú¹ a la experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD, 1995-2001); específicamente, a las visitas de reforzamiento o seguimiento realizadas en el marco de esta iniciativa. Por primera vez en la historia de la educación peruana, un programa educativo de alcance nacional relevaba la importancia de observar el desempeño de los maestros en la práctica misma con un ánimo de diálogo más que de supervisión.

Otro programa importante que incluyó el acompañamiento entre sus estrategias fue el Programa de Educación de Áreas Rurales (PEAR, 2004-2007), en el cual el acompañamiento suponía la realización de talleres, la existencia de grupos de interaprendizaje, y la observación en aula. Pero es recién a partir del año 2008, en el marco del Programa de Logros de Aprendizaje (PELA), que el acompañamiento logra tener un lugar preponderante en las acciones de política pública educativa.

Progresivamente, este se ha extendido a los diversos niveles de la educación básica en el Perú en el marco de las correspondientes intervenciones del Ministerio de Educación, entre las cuales se encuentra la Jornada Escolar Completa (JEC). En efecto, en el año 2015, el Ministerio de Educación (MINEDU) creó

la intervención de JEC como un nuevo modelo de oferta de educación secundaria para colegios públicos. Las características más relevantes de JEC fueron poner como norte de la gestión escolar el logro de aprendizajes, incrementar el horario de estudios a nueve horas pedagógicas diarias y ofrecer sistemas de apoyo y acompañamiento tanto a docentes como a estudiantes.

Dicha intervención se organiza en torno a dos ejes, el primero de los cuales es el acompañamiento a estudiantes. Las secundarias JEC ofrecen un servicio de atención tutorial integral que promueve en los estudiantes el desarrollo de competencias

La política educativa de los últimos años en el Perú ha otorgado gran importancia al acompañamiento pedagógico con el respaldo de estudios y evaluaciones a nivel internacional.

y actitudes favorables para la convivencia y el aprendizaje a través del abordaje de temáticas personales, sociales y académicas. Según las normas, a inicios de año, los docentes encargados de la tutoría deben realizar un diagnóstico sobre los intereses, necesidades y expectativas de los

alumnos y diseñar un Plan de tutoría de aula que es implementado en dinámicas individuales y grupales. Asimismo, se ofrece en las instituciones educativas JEC un servicio de Reforzamiento pedagógico a partir del diagnóstico sobre el desempeño académico de los estudiantes.

El segundo eje de la intervención consiste en brindar apoyo pedagógico a los profesores. Los docentes de las secundarias JEC cuentan con diversas fuentes de

¹ Ver Montero (2011) con el detalle al respecto.

apoyo en esa área: son acompañados y orientados por coordinadores pedagógicos (CP); reciben ejemplos de unidades y sesiones de clase a través de una plataforma virtual; cuentan con apoyo técnico sobre recursos de tecnología de información y comunicación; reciben un kit para la enseñanza del idioma inglés; y, participan de programas presenciales y semi presenciales de fortalecimiento de capacidades.

Desde el año 2017, la estrategia de acompañamiento pedagógico en JEC se encuentra a cargo de la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS) (CNE, 2017), lo que ha supuesto una serie de cambios en la forma en que se implementa dicha estrategia. Entre ellos, el más relevante es el hecho de que el acompañamiento se desarrolla alrededor de un instrumento, las Rúbricas de observación de aula, que es también el instrumento empleado para la evaluación de los docentes.

La importancia que se le ha otorgado al acompañamiento pedagógico en las iniciativas de política educativa de los últimos años en el Perú se ha visto apuntalada por un conjunto de estudios y evaluaciones sobre la idoneidad de su diseño, las características de su implementación y el impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Para el caso particular del acompañamiento en el marco del JEC, se cuenta también con algunos estudios centrados en el análisis del gasto en la intervención. La información disponible, sin embargo, no da cuenta en concreto acerca de la forma en que los

coordinadores pedagógicos realizan su labor, la calidad de sus acciones o el uso que hacen de las herramientas diseñadas por el Ministerio de Educación. De hecho, lo que ocurre en las aulas de las escuelas sigue siendo uno de los temas menos estudiados por la investigación educativa en el Perú. A ello, hay que añadir el hecho de que la mayoría de investigaciones se enfocan en el nivel de primaria y no el de secundaria.

En este contexto, resulta relevante plantearse algunas preguntas sobre las prácticas de los coordinadores pedagógicos en la implementación de la estrategia de acompañamiento: ¿cómo planifican sus actividades?, ¿cómo realizan las observaciones de aula?, ¿cómo utilizan las herramientas de las que disponen?, ¿de qué manera se comunican con

Lo que ocurre en las aulas de las escuelas sigue siendo uno de los temas menos estudiados por la investigación educativa en el Perú.

los maestros acompañados?, ¿qué patrón de interacción establecen con ellos?, ¿qué modelo de acompañamiento se pone en práctica en las escuelas JEC? De otro lado, ¿se conoce la influencia de los diversos contextos y situaciones en que se ubican las prácticas de acompañamiento en dichas prácticas?, ¿se sabe qué creencias, motivaciones, saberes y experiencias subyacen las prácticas del acompañante y median su implementación del acompañamiento pedagógico?

Con estas consideraciones, se plantea este estudio con el objetivo de elaborar recomendaciones para mejorar la calidad de la entrega y el funcionamiento de la estrategia de acompañamiento pedagógico, en el marco de la intervención de Jornada Escolar Completa. El estudio

consideró los siguientes aspectos específicos, relacionados con su objetivo general:

- Descripción de las prácticas de los coordinadores pedagógicos en lo referente a la implementación de estrategias y el uso de herramientas propuestas para el acompañamiento pedagógico.
- Contraste de dichas prácticas con los lineamientos y protocolos establecidos para ello y explorar los factores que influyen en dicho contraste.
- Análisis de la articulación y complementariedad de las estrategias y herramientas en la práctica del coordinador pedagógico.
- Recolección de las concepciones pedagógicas de los coordinadores pedagógicos y analizar su influencia en su práctica.
- Recolección de las condiciones institucionales de cada escuela tomando en cuenta la heterogeneidad de los contextos y analizar los factores que podrían influir en el acompañamiento pedagógico.

En función de lo anterior, se optó por un acercamiento cualitativo y en detalle al quehacer cotidiano del coordinador pedagógico en la institución educativa en que desarrolla sus labores como acompañante. Esta caracterización resultó indispensable para contextualizar, comprender e interpretar con mayor precisión los datos que resultan de los estudios cuantitativos.

En lo concerniente al marco conceptual usado para el análisis de la información obtenida, este se ubica dentro de la teoría sociocultural del aprendizaje y considera

los aportes teóricos y empíricos relativos a la relación entre las prácticas pedagógicas, el aprendizaje y el acompañamiento; el acompañamiento como un proceso cultural y situado; y las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje subyacentes a las labores de enseñanza y de acompañamiento.

La realización del estudio supuso un exhaustivo trabajo de campo en nueve escuelas secundarias JEC repartidas entre las ciudades de Arequipa, Piura y Moyobamba (San Martín). Dicho trabajo incluyó la observación del trabajo del coordinador pedagógico durante las visitas de aula, los diálogos reflexivos y los grupos de interaprendizaje, así como entrevistas a diversos actores de las respectivas instituciones educativas².

Los resultados de este estudio están estructurados en cuatro partes. En primer lugar, se presenta el marco conceptual que orienta el análisis del estudio; este inicia con una revisión de la literatura más relevante sobre la relación entre prácticas pedagógicas y acompañamiento, el cual incluye una descripción de los enfoques que se encuentran en la base de la estrategia de acompañamiento en JEC de MINEDU. El marco conceptual discute también los principales aportes sobre la noción de concepciones pedagógicas en relación con el acompañamiento. Esta primera parte concluye con la revisión de las diversas formas de influencia del contexto institucional en el desarrollo de la estrategia de acompañamiento.

La segunda parte presenta los resultados y hallazgos obtenidos en el estudio, los cuales se organizan, en primer lugar, en función de las prácticas del coordinador pedagógico en las cuatro

² La coordinación y desarrollo del trabajo de campo fueron realizados por Rodolfo Asencios, Rafael Barrio, Catalina Durand, David Landers, Jacqueline Minaya, Mariana Montes, Macarena Moscoso, José Carlos Reaño y Fernando Torres.

dimensiones consideradas para el estudio (planificación, visitas de aula, diálogos reflexivos y grupos de interaprendizaje). Seguidamente, esta sección se aboca a la discusión de los hallazgos relativos al contexto institucional y termina con los resultados correspondientes a las concepciones pedagógicas.

La tercera parte del documento está constituida por la discusión y conclusiones del estudio, a la luz de las ideas planteadas previamente en el marco conceptual.

La cuarta parte presenta una serie de recomendaciones orientadas a la mejora de la implementación de la estrategia de acompañamiento pedagógico en JEC.

Finalmente, se incluye un anexo en el que se describe el marco metodológico, en el cual se detalla el enfoque que sigue el estudio y la definición de la muestra y los informantes, así como los procesos seguidos para el recojo, procesamiento y análisis de la información.

Para terminar, se agradece a todos los participantes en este estudio que abrieron sus escuelas y sus aulas y brindaron su tiempo con mucha disposición. Respecto de ellos, cabe mencionar que, por convención lingüística y en aras de no dificultar su lectura, en este documento se usan términos como “maestro”, “coordinador” o “estudiante” (así como sus plurales y términos equivalentes) de manera inclusiva para referirse a hombres y mujeres.

CAPÍTULO 1

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y
CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS
EN CONTEXTO:
DEFINICIONES, MARCO GENERAL
Y NOTAS CONCEPTUALES





Este estudio explora la manera en que los coordinadores pedagógicos (CP) asumen su rol de acompañantes, lo cual supone adentrarse en la forma en que se desarrollan cuatro dimensiones centrales del acompañamiento: la planificación, las visitas en aula a los docentes acompañados, el diálogo reflexivo posterior a dichas visitas y los grupos de interaprendizaje. Para lo anterior, se toma en cuenta el

uso que el CP hace de los lineamientos, protocolos y herramientas que DIFODS ha elaborado. Por otra parte, en función de los objetivos planteados para este estudio, el marco conceptual considera tres grandes líneas de investigación vinculadas con el acompañamiento: las prácticas pedagógicas y el aprendizaje, las concepciones pedagógicas, y el contexto institucional.

1.1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y ACOMPAÑAMIENTO

La propuesta de acompañamiento pedagógico en la secundaria JEC

Definición, enfoque y estrategias del acompañamiento

Tal como se señaló en la introducción, desde 2015 la estrategia de Acompañamiento Pedagógico forma parte de la intervención de Jornada Escolar Completa (JEC) implementada en las escuelas públicas polidocentes completas de educación secundaria en áreas urbanas; desde el año 2017, DIFODS se hace cargo de dicha estrategia, lo cual ha supuesto, entre otros aspectos, la introducción de las rúbricas como herramienta alrededor de la cual se estructuran las actividades de acompañamiento.

La Norma Técnica con respecto al acompañamiento pedagógico lo define como:

[una] estrategia de formación en servicio situada en la escuela, dirigida al profesor de aula para fortalecer sus competencias pedagógicas de manera individualizada y mejorar su desempeño en aula, cuyo propósito es promover el desarrollo profesional del profesor de aula mediante acciones de orientación y asesoría sostenidas en el tiempo, la cual se complementa con estrategias de formación e interacción colaborativa. (MINEDU, 2016, p.2)

En el caso de la secundaria JEC, se espera que los docentes desarrollen la capacidad de evaluar crítica y reflexivamente su práctica con la intención de mejorarla, bajo el supuesto de que una mejor práctica pedagógica se traducirá en mayores logros de aprendizaje en los estudiantes. Adicionalmente, se espera fortalecer pedagógicamente a la institución en su conjunto (MINEDU, 2017a).

El acompañamiento toma en consideración cuatro competencias del Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU,

El acompañamiento pedagógico implica el trabajo directo de un acompañante con un grupo de docentes.

2012): la planificación de las actividades de enseñanza, el mantenimiento de un clima de aula adecuado e inclusivo, la implementación de sesiones de aprendizaje desafiantes y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. En el marco de dichas competencias, los desempeños docentes considerados en el acompañamiento son los siguientes:

- Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados.
- Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.
- Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.
- Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.
- Propicia un ambiente de respeto y proximidad.
- Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.

El acompañamiento pedagógico implica el trabajo directo de un acompañante con un grupo de docentes. Las actividades de acompañamiento se realizan de manera individualizada y tienen como objetivo, en primera instancia, fortalecer

las competencias del maestro en el aula y mejorar sus desempeños y, en segunda instancia, transformar la calidad instruccional de la escuela.

De acuerdo con la norma legal vigente, son tres los enfoques que deben guiar el acompañamiento pedagógico:

- **Enfoque inclusivo.** El acompañamiento y la consiguiente reflexión sobre las prácticas docentes deberían tener en cuenta las necesidades de todos los estudiantes de manera que el aprendizaje sea posible para todos ellos.
- **Enfoque intercultural-crítico.** El acompañamiento debe considerar la diversidad, característica de las escuelas del Perú, en su desarrollo y promover el diálogo horizontal entre las culturas.
- **Enfoque reflexivo-crítico.** El enfoque reflexivo crítico parte del reconocimiento a los docentes como profesionales autónomos y éticos, con capacidad de ser agentes de cambio. En ese marco, el acompañamiento pedagógico utiliza la propia experiencia de enseñanza que tienen los profesores como el principal recurso para la formación docente.

Se propone que, mediante el análisis reflexivo y crítico de la propia práctica, los docentes puedan visibilizar y analizar los supuestos que la motivan, identificar potencialidades y limitaciones, y tomar decisiones de

El acompañamiento pedagógico se guía por tres enfoques: inclusivo, intercultural crítico y reflexivo crítico.

mejora. Sin embargo, se considera que la competencia de analizar reflexivamente el propio accionar necesita ser estimulada.

Los acompañantes pedagógicos son los encargados de guiar y motivar a los docentes en ese ejercicio (MINEDU, 20017a). Un beneficio del enfoque reflexivo crítico es que no condiciona al docente a reproducir una serie de conductas y respuestas preestablecidas de manera externa. Por el contrario, le permite interactuar de manera reflexiva y autónoma con las situaciones del día a día y tomar decisiones propias según cada contexto. Ello posibilita el desarrollo de respuestas adecuadas ante alumnos y escenarios diversos. Asimismo, habilita a los docentes a enfrentar tanto problemas pedagógicos como emocionales, sociales o de alguna otra índole (MINEDU, 20017a).

El acompañamiento utiliza estrategias como: visitas en aula, reuniones o diálogos de reflexión sobre la práctica y grupos de interaprendizaje con docentes.

De otro lado, el acompañamiento se lleva a cabo a través de diversas estrategias, entre las que destacan las siguientes:

- **Las visitas en aula.** Esta estrategia consiste en que el coordinador pedagógico observe una sesión de aprendizaje (idealmente de dos horas pedagógicas) y registre las actividades que tienen lugar en ella. El registro se realiza en la herramienta llamada Cuaderno de campo. Los criterios que guían la observación son un conjunto de desempeños docentes, establecidos en la herramienta Rúbrica de observación que incluyen los siguientes seis aspectos, valorados en función de cuatro niveles de logro:

- El involucramiento de los estudiantes en la sesión
- La maximización del tiempo de aprendizaje
- La promoción del razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico
- La evaluación del progreso de los estudiantes
- La promoción de un clima de aula respetuoso y cálido
- La regulación positiva del comportamiento de los estudiantes

La primera rúbrica evalúa si el docente involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esta incide en las acciones que el docente realiza para promover el interés y la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje; la proporción de alumnos que participa activamente de la sesión; y, en las acciones que el docente realiza para promover que los estudiantes comprendan el sentido y la importancia de lo que se está aprendiendo (MINEDU, 2017c).

La segunda rúbrica evalúa si el docente maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje. Esta mide la cantidad de tiempo que el docente dedica a actividades educativas y la fluidez con que retoma el trabajo luego de realizar actividades accesorias o tras la aparición de interrupciones e imprevistos (MINEDU, 2017c).

La tercera rúbrica evalúa si el docente promueve el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico

de sus alumnos; para ello, esta centra su atención en las actividades que el docente realiza con dicho fin (MINEDU, 2017c).

La cuarta rúbrica observa si el docente evalúa el progreso de los aprendizajes de los estudiantes para proporcionarles retroalimentación y adecuar su enseñanza. Con ese objetivo, se evalúa el monitoreo que el docente realiza al trabajo de sus alumnos, la calidad de la retroalimentación que brinda y, finalmente, en caso de que sea pertinente, también considera la flexibilidad del docente para adaptar su plan de trabajo a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (MINEDU, 2017c).

La quinta rúbrica gira alrededor de si el docente propicia un ambiente de respeto y proximidad en el aula. Esta analiza si el maestro mantiene un trato respetuoso y cordial con los estudiantes, así como si toma en consideración su perspectiva respecto de los puntos que se tratan en la sesión. Además, se fija también si el docente demuestra comprender y ser empático con las necesidades afectivas o físicas de sus estudiantes (MINEDU, 2017c).

Finalmente, la sexta rúbrica evalúa si el docente regula positivamente el comportamiento de sus estudiantes. Ello supone tomar en consideración los tipos de mecanismos que el docente emplea para regular el comportamiento de sus alumnos y promover el respeto de las normas de convivencia. Asimismo, observa la eficacia con que el docente logra regular su comportamiento sin interrumpir la continuidad de la sesión de clase (MINEDU, 2017c).

Las visitas en aula deben ser planificadas en función de las características del docente acompañado y de los aspectos que se busca reforzar en su práctica, según el Plan de acompañamiento pedagógico desarrollado al iniciar el año y el Protocolo para el desarrollo de la visita de aula.

Tras observar la sesión de clase, el coordinador pedagógico debe prepararse para el diálogo reflexivo. Para ello, realiza un ejercicio denominado “deconstrucción de la práctica docente”, que consiste en interpretar la lógica, la estructura y los supuestos detrás de la práctica pedagógica observada. Asimismo, prepara preguntas para estimular al docente a reflexionar en torno a su práctica. Esas preguntas deben ser abiertas, neutrales y motivadoras (MINEDU, 2017a).

- **Las reuniones de reflexión sobre la práctica o diálogos reflexivos.** Esta estrategia es complementaria a la anterior y debe darse idealmente inmediatamente después de la visita de aula. El objetivo de esta estrategia es establecer un diálogo con el docente a partir de los niveles de logro observados en sus desempeños y de cualquier situación ocurrida durante la sesión de aprendizaje que dé pie a la reflexión sobre la propia práctica. Para la implementación de esta estrategia, el coordinador pedagógico se apoya en las notas tomadas en su Cuaderno de campo, en sus registros en la Rúbrica de observación y en las Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de acompañamiento pedagógico. Además, debe preparar en detalle las actividades a realizar en la Matriz de preparación del diálogo reflexivo.

En concreto, el diálogo reflexivo constituye un ejercicio en el que el coordinador pedagógico estimula al docente a reflexionar sobre su propia práctica. Este se inicia cuando el coordinador pedagógico invita al docente a describir y analizar lo ocurrido durante la sesión de clase. En ese momento, el docente desarrolla su propio ejercicio de deconstrucción y el coordinador pedagógico lo estimula por medio de preguntas y opiniones (MINEDU, 2017a).

Las intervenciones del coordinador pedagógico deben estar orientadas a permitir al docente (MINEDU-DIFODS, s/f b):

- Identificar los supuestos de su práctica pedagógica
- Autoevaluar la consistencia y pertinencia de su práctica
- Construir nuevos saberes pedagógicos
- Proponer y asumir compromisos

En el diálogo reflexivo no se busca que el docente llegue a la misma interpretación a la que ha llegado el coordinador pedagógico durante su ejercicio de deconstrucción. El ejercicio que realiza el docente debe llevarlo a construir una interpretación propia. Asimismo, debe llevarlo a tomar decisiones sobre cómo transformar su práctica de modo que esta se vuelva más coherente y efectiva. El coordinador pedagógico debe orientar al docente a finalizar el ejercicio reflexivo con compromisos de mejora concretos (MINEDU, 2017a).

Después del diálogo reflexivo, el docente debe poner a prueba sus

compromisos de mejora en sus sesiones de clase (MINEDU, 2017a). Por su parte, el coordinador pedagógico debe sistematizar las lecciones aprendidas en esa experiencia de acompañamiento (MINEDU-DIFODS, s/f b).

- **Los grupos de interaprendizaje (GIA) con docentes.** Esta es la tercera estrategia central del acompañamiento pedagógico y consiste en la implementación de espacios en que los maestros comparten sus experiencias con miras a la reflexión y a la mejora de la práctica pedagógica. Los GIA son organizados y desarrollados por los coordinadores pedagógicos. Las herramientas que apoyan esta estrategia son las Orientaciones para el desarrollo de los grupos de interaprendizaje, así como las herramientas utilizadas para las estrategias anteriores.

De acuerdo con los lineamientos oficiales, los GIA son colectivos de un máximo de veinte docentes que se reúnen periódicamente. Estos son convocados y mediados por el coordinador pedagógico y pueden ser institucionales o interinstitucionales, dependiendo de si los docentes que participan pertenecen todos a la misma institución educativa o congregan a profesionales de más de un colegio.

El GIA constituye un espacio para intercambiar experiencias y reflexionar

Los GIA están orientados a que la reflexión conjunta lleve a los docentes a construir aprendizajes nuevos.

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por que los propios integrantes del grupo son los que tienen la responsabilidad de proponer la agenda de trabajo, distribuir las tareas y definir la meta a alcanzar.

sobre la práctica. Sin embargo, implica más que eso: está orientado a que la reflexión conjunta lleve a los docentes a construir aprendizajes nuevos. El coordinador pedagógico trabaja como mediador en ese proceso. Su función es identificar los intereses y necesidades comunes de los docentes a su cargo y motivar la reflexión (MINEDU-DIFODS, s/f a).

El GIA aspira a convertirse en una Comunidad profesional de aprendizaje (CPA), que comprende “un conjunto de personas que aprenden juntas, que adquieren una dinámica permanente de compartir aspiraciones, proyectos, compromisos y modos de hacer comunes” (MINEDU-DIFODS, s/f a: 8). Para lograrlo, debe trascender la forma de aprendizaje cooperativo para desarrollar una forma de aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por la persona que dirige al grupo es la que propone la agenda, participa en la distribución de tareas y en la definición de la meta común. Por su parte, el aprendizaje colaborativo se caracteriza porque los propios integrantes del grupo son los que tienen la responsabilidad de proponer la

agenda de trabajo, distribuir las tareas y definir la meta a alcanzar (MINEDU-DIFODS, s/f a).

Cada sesión que realizan los GIA debe pasar por tres etapas. La primera es la de inicio, en la que se presenta el propósito de la reunión y la metodología a emplear. La segunda es la de desarrollo, en la que el coordinador pedagógico busca orientar a los docentes a analizar una situación relacionada al tema a tratar. El coordinador pedagógico motiva y orienta la reflexión mediante preguntas, buscando que los docentes construyan nuevos conocimientos sobre la base de lo que se está discutiendo (MINEDU-DIFODS s/f a).

Finalmente, la tercera etapa es la de cierre, en la que el coordinador pedagógico formula y orienta la metacognición. En esta etapa se reflexiona conjuntamente sobre los principales aprendizajes alcanzados, los procesos seguidos y se realizan propuestas para continuar profundizando en lo aprendido (MINEDU-DIFODS s/f a).

Para fomentar que el GIA se desarrolle de manera adecuada, el coordinador pedagógico debe intentar generar un buen clima de trabajo, promover que el grupo desarrolle estrategias para trabajar de manera autónoma, motivar la participación de los asistentes y promover una comunicación efectiva. Por su parte, los docentes miembros deben participar con responsabilidad y actitud crítica pero cooperativa. Asimismo, deben mostrar apertura a aprender y compromiso por alcanzar la meta común (MINEDU-DIFODS s/f a).

Por las características que tiene el GIA, además de ser un espacio importante de formación docente, constituye un espacio de fortalecimiento institucional. Su buen desarrollo favorece el trabajo colegiado reflexivo, crítico y planificado. Asimismo, facilita la toma de decisiones sobre situaciones complicadas o conflictivas (MINEDU-DIFODS s/f a).

El GIA es un espacio importante de formación docente y un espacio de fortalecimiento institucional.

Estructuración del trabajo del coordinador pedagógico y fases del acompañamiento

Según la norma, los coordinadores pedagógicos deberían destinar doce horas pedagógicas semanales a acompañar a los docentes a su cargo. El número de visitas que realizan a cada docente depende de su desempeño, siendo los docentes con más dificultades los que reciben más visitas. De acuerdo con la Resolución de Secretaría General N°008-2017-MINEDU, los coordinadores pedagógicos pueden atender a un máximo de dieciocho docentes por año.

Además de las horas dedicadas al acompañamiento, los CP destinan doce horas a dictar sesiones de clase de su área de especialidad, dos horas a participar del trabajo colegiado, dos horas a reuniones de planificación y entrega de resultados con el equipo directivo, y dos horas para la revisión de documentos pedagógicos (MINEDU, 2017b).

El proceso posterior a la implementación del acompañamiento tiene en total cuatro fases. La primera es la fase de

sensibilización, en la que el CP busca construir un ambiente propicio para el acompañamiento en la institución educativa. Se considera como ambiente propicio aquel en el que el coordinador pedagógico, los docentes y los directivos con los que trabaja establecen relaciones de confianza y respeto mutuo (MINEDU, 2017b). En esta fase, el coordinador pedagógico busca sensibilizar sobre la importancia de trabajar de manera permanente y sistemática en el desarrollo profesional

docente. Asimismo, busca transmitir la importancia de consolidar espacios de aprendizaje colaborativo. Para ello, lleva a cabo una reunión con el director de la institución y un taller con docentes. La fase culmina cuando el coordinador pedagógico sistematiza las conclusiones y los compromisos alcanzados en ambos espacios (MINEDU, s/f a).

La segunda fase es la de diagnóstico de necesidades. Esta se inicia con la visita que realiza el coordinador pedagógico a cada uno de los profesores a su cargo, a partir de la cual recoge información sobre el desempeño del docente en función de las rúbricas, analiza dicha información y ubica al profesor en un determinado nivel (MINEDU, 2017b). Una vez obtenidos los resultados, el coordinador pedagógico debe priorizar las necesidades para definir cuáles serán los aspectos a trabajar con más énfasis en el año. Asimismo, deberá definir la frecuencia con la que se realizará el acompañamiento (MINEDU, 2017b).

Adicionalmente, el coordinador pedagógico debe recoger información contextual sobre la institución. Ello

implica identificar las características socioculturales, económicas o productivas de la localidad en que se ubica la institución educativa (IE) que sean pertinentes para comprender las demandas socioeducativas de los estudiantes que asisten a la escuela. Asimismo, debe evaluar la evolución del rendimiento académico de los alumnos de la IE en mediciones externas, como la prueba ECE (Evaluación Censal de Estudiantes), del MINEDU. Para ello, cuenta con la Ficha de la caracterización del contexto de la institución educativa, que se aplica al director mediante una entrevista (MINEDU, s/f b).

Con esa información, el coordinador pedagógico elabora el Plan de acompañamiento pedagógico, el cual contiene:

- Las acciones formativas a implementar durante el año para fortalecer la práctica pedagógica de los docentes.
- El cronograma de observación y asesorías anual.
- Los instrumentos a utilizar para realizar el diagnóstico, monitoreo y acompañamiento a los profesores.

El Plan de acompañamiento pedagógico debe plantear una propuesta de trabajo a dos niveles: individual e institucional. En el primero, se establecen qué acciones se tomarán para fortalecer los desempeños docentes priorizados. En el segundo, debe indicar las estrategias a implementar para promover la consolidación de un modo de trabajo colegiado (MINEDU, s/f b). Esta fase termina cuando se socializa el Plan de acompañamiento pedagógico con la comunidad educativa (MINEDU, 2017b).

La tercera fase es la de desarrollo. En esta, el coordinador pedagógico revisa la

coherencia que guarda la programación curricular anual con las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje diseñadas para implementarla. Asimismo, revisa la coherencia interna de cada uno de esos documentos. Con ello se busca identificar las debilidades y fortalezas de los docentes en el proceso de planificación y brindar asesoría para desarrollar las competencias vinculadas a ese ejercicio (MINEDU, 2017b). Para ello, el coordinador pedagógico cuenta con la Ficha de análisis de planificación curricular (MINEDU, 2017c).

Por otro lado, en esa fase se ejecutan las actividades programadas en el Plan de acompañamiento pedagógico. Cada docente debe ser acompañado por lo menos una vez al mes u ocho veces durante el año (MINEDU 2017,b). Asimismo, debe dedicar ocho horas mensuales a trabajar de manera colegiada, de las cuales por lo menos dos deben ser dedicadas a participar de Grupos de interaprendizaje (MINEDU-DIFODS, s/f a).

Finalmente, la última fase es la de cierre, evaluación y resultados. Esta se inicia con la última visita de observación de aula a cada docente y la realización del último GIA. Asimismo, culmina cuando el coordinador pedagógico realiza el balance del trabajo anual, sistematizando la información cuantitativa y cualitativa obtenida. Dicho balance debe incluir la descripción y análisis de la progresión de los docentes en cuanto al desarrollo de los desempeños priorizados (MINEDU, s/f a).

Prácticas pedagógicas: la importancia de las interacciones

Como se ha señalado líneas arriba, los desempeños docentes que guían el

acompañamiento pedagógico se plasman en una herramienta que actúa como eje del trabajo realizado por el coordinador pedagógico durante las visitas en aula y el diálogo reflexivo con el docente. Se trata de las Rúbricas de observación de aula (MINEDU, 2017b), instrumento que precisa los cuatro niveles en que puede hallarse un docente para cada desempeño, a partir de sus prácticas en el aula.

Hay que señalar que las rúbricas son un instrumento elaborado por la Dirección de Evaluación Docente (DIED) del MINEDU, luego de un proceso muy riguroso que incluyó procesos de validación interna y externa y diversas instancias de ajuste. Se trata de un instrumento pensado originalmente para ser usado en los procesos de evaluación de los docentes, que luego se decidió incorporar también a la formación en servicio a través del acompañamiento.

Debido a la centralidad de las rúbricas en el acompañamiento, resulta importante revisar los fundamentos teóricos y prácticos detrás de ellas.

Las rúbricas se encuentran inspiradas en los mismos supuestos que sustentan el Classroom Assessment Scoring System (CLASS)³, un instrumento de observación respaldado por investigación empírica que permite analizar la calidad en que se desarrollan los procesos de enseñanza en el aula, a partir de la observación de las interacciones entre docentes y estudiantes. El CLASS considera tres dominios de análisis de las interacciones que se dan en el aula: la calidad de soporte emocional

que brinda el maestro a los estudiantes, la calidad de soporte instruccional y la calidad de la organización del aula. Para cada dominio, se establecen dimensiones, indicadores y marcadores de conducta que hacen evidente para el observador el nivel en que se encuentra determinado docente.

El marco conceptual que sustenta el diseño del instrumento se alinea con la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky⁴, de acuerdo con la cual, las relaciones que se establecen entre las personas y el diálogo son fundamentales para aprender. En efecto, las interacciones resultan cruciales para el desarrollo de

actividades de enseñanza y aprendizaje, tanto en su aspecto emocional, como en el instruccional. Es precisamente esta combinación de buen clima de aula con la presencia de actividades instruccionales retadoras la que se releva en el CLASS, al igual que en las Rúbricas.

En estudios recientes, la calidad de las interacciones en el aula llega inclusive a

ser considerada como el único predictor confiable de logros de aprendizaje de los estudiantes (Sabol, Soliday Hong, Pianta y Buchinal, 2013). En efecto, la combinación de buenas prácticas docentes en el plano emocional (manejo positivo de la disciplina, aprovechamiento del tiempo, flexibilidad, calidez) y en el instruccional (claridad de objetivos, uso de preguntas abiertas, retroalimentación, trabajo explícito con el lenguaje, actividades desafiantes) proporciona cada

Los desempeños docentes que guían el acompañamiento pedagógico se plasman en una herramienta que actúa como eje del trabajo realizado por el coordinador pedagógico durante las visitas en aula y el diálogo reflexivo con el docente.

³ Para información más detallada sobre el CLASS, ver Pianta y Hamre, 2009.

⁴ Ver Vygotsky, 1978.

vez mayores evidencias de contribuir positivamente en el aprendizaje de niños y niñas, sobre todo en contextos de desventaja socioeconómica o diferencias frente a la cultura y a la lengua hegemónicas (Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts y Morrison, 2008)⁵.

El acompañamiento pedagógico como estrategia para transformar las prácticas en el aula

La relevancia de las prácticas pedagógicas de los docentes en la discusión sobre la eficacia de la escuela, se ha visto acompañada por un intenso debate acerca de las estrategias de formación continua de los docentes más convenientes para la mejora de dichas prácticas en el aula. Una de las estrategias que ha cobrado mayor interés (y que es precisamente el objeto de este estudio) es la del acompañamiento. Existe una gran diversidad de matices en la forma en que se concibe el acompañamiento; sin embargo, el consenso apunta a entenderlo como una modalidad de desarrollo profesional docente que se desarrolla en el aula, que utiliza la observación y la retroalimentación, que debe tratarse de un proceso continuo y debe desarrollarse en condiciones de diálogo abierto y colaborativo (Walpole, McKenna, Uribe-Zarain y Lamitina 2010; Neuman y Wright, 2010).

La evidencia sobre la eficacia del acompañamiento es mixta (Matsumura, Garnier, Correnti, Junker y Di Prima Bickel, 2010; Walpole et al., 2010); no obstante, no son pocos los estudios que encuentran

La calidad de las interacciones en el aula llega inclusive a ser considerada como el único predictor confiable de logros de aprendizaje de los estudiantes.

una relación positiva entre la presencia del acompañamiento como estrategia de formación docente, la mejora de las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes, frente a los modelos de desarrollo profesional que priorizan métodos expositivos antes que procesos de retroalimentación (Tschannen-Moran y McMaster, 2009; Sailors y Price, 2010). Hay que decir además que, en contextos en que los docentes cuentan con una formación profesional limitada y en que sus labores cotidianas transcurren en un entorno de recursos escasos, el acompañamiento resulta idóneo para atender de manera personalizada al profesor con miras a la mejora de sus prácticas⁶.

En esta línea de pensamiento, la mejora de las prácticas de los maestros en el aula supone que accedan de diversas formas al conocimiento de las prácticas e interacciones en el aula que generen mayores aprendizajes para los estudiantes. Un estudio desarrollado por Hamre, Pianta, Burchinal, Field, LoCasale-Crouch, Downer, Howes, LaParo y Scott-Little (2012), por ejemplo, concluye que es necesario que los docentes accedan a información teórica y práctica sobre qué constituye una interacción de calidad (con ejemplos y modelos concretos), a momentos de reflexión sobre su propia práctica, y a oportunidades para aprender a identificar dichas interacciones a partir de ejercicios prácticos (en video, por ejemplo) o de la observación de otros docentes.

El enfoque de acompañamiento pedagógico por el que ha optado

⁵ Para una revisión de literatura más detallada sobre este tema, ver González, Eguren y De Belaunde, 2017.

⁶ Sobre una experiencia concreta de acompañamiento en el contexto peruano, ver De Belaunde, González y Eguren, 2017.

el Ministerio de Educación del Perú destaca el desarrollo de una capacidad crítica-reflexiva en el docente que le permita mejorar su práctica en el aula gradualmente a partir del conocimiento de los diversos factores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de su propia experiencia y de una actitud de apertura intelectual.

Como ya se señaló anteriormente, el MINEDU ha optado por relevar la observación de las prácticas del docente y el consiguiente diálogo reflexivo a partir de ellas, como estrategias centrales para lograr el objetivo de mejora de la calidad en el aula. Se podría expresar que se trata de un acompañamiento instruccional; es decir, un modelo de desarrollo profesional sostenido, colaborativo y basado en la escuela, que tiene por objetivo transformar la práctica del maestro a partir de la adquisición de capacidades y la permanente reflexión en un contexto dialógico (Teemant, 2014, 581). Gallucci, DeVoogt, Yoon y Boatright definen el acompañamiento instruccional de manera similar: como un acompañamiento centrado en mejorar las prácticas de enseñanza de los maestros y, consiguientemente, los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de un trabajo integrado y situado en la escuela que suele recurrir a estrategias como la observación de aula, el modelado de enseñanza en aula y el diálogo con los docentes acompañados. Para cumplir con lo anterior, los acompañantes deben tener

El consenso apunta a entender el acompañamiento como una modalidad de desarrollo profesional que se desarrolla en el aula, utiliza la observación y la retroalimentación, como un proceso continuo que se desarrolla en condiciones de diálogo abierto y colaborativo.

habilidades comunicativas y ser capaces de establecer buenas relaciones con los docentes. De otro lado, debe quedar claro que el acompañante no supervisa ni evalúa a los maestros (Gallucci et al., 2010, p.922).

Una parte central del acompañamiento concebido de esta manera lo constituye el soporte instruccional en sí mismo; es decir, el uso frecuente de la retroalimentación, el diálogo orientado a mejorar las prácticas y la permanente promoción de la reflexión (Rimm-Kaufman y Sawyer, 2004, p.324). Heineke encuentra en un estudio que el diálogo instruccional en sí mismo (conversación entre el acompañante y el docente acerca de cómo mejorar sus prácticas para lograr, a su vez, mejoras en el aprendizaje de los estudiantes) no ocupa ni la mitad de las interacciones entre acompañante y docente. Adicionalmente, la autora considera que “los episodios de acompañamiento que [incluyen] más habla del maestro [tienen] mayor potencial para que los maestros usen un lenguaje que construya sentido, en comparación con sesiones donde el maestro habla menos” (Heineke, 2013, p.425).

Lo que encuentra en su estudio, sin embargo, son interacciones en que los acompañantes dominan el diálogo y enfatizan “lo que quieren enseñarles a los maestros en vez de buscar la reflexión, discusión o comprensión por parte de los docentes” (Heineke, 2013, p.425). En esta misma línea, Gallucci et al. (2010)

encuentran que el rol de facilitador que asume el acompañante, sobre todo al momento de establecer diálogos reflexivos con los docentes, puede ser muy desafiante. Esto se da sobre todo cuando se trata de centrar dicho diálogo en la práctica instruccional del maestro. Lo anterior se observa también en las

interacciones entre maestros y estudiantes; Teemant (2014) encuentra, por ejemplo, que la práctica que más dificultad supone para los maestros es, justamente, la conversación instruccional.

1.2. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL

El acompañamiento como proceso cultural y situado

¿Cuál es el contexto en que tienen lugar los procesos de acompañamiento pedagógico y cómo influye este en sus resultados? En primer lugar, hay que considerar que, como cualquier proceso que produce aprendizajes, el acompañamiento, como modalidad de la formación docente, ocurre en situaciones específicas. En efecto, el aprendizaje, desde el enfoque de la teoría sociocultural, es siempre un “aprendizaje situado” (Lave, 1988; Lave y Wenger, 1990); es decir, se encuentra incorporado en actividades que se dan en un contexto específico y en una cultura determinada.

Por otra parte, el aprendizaje situado supone un predominio de la interacción social y de la colaboración. Sin embargo, los procesos que comúnmente ocurren en las escuelas, privilegian el manejo de un conocimiento (y su correspondiente lenguaje) abstracto y descontextualizado, ajeno a la realidad de niños y niñas, y de la socialización propia de sus familias y sus comunidades.

El aprendizaje situado involucra también a los maestros y la forma en que estos aprenden.

El aprendizaje situado involucra también a los maestros y la forma en que estos aprenden. En efecto, los docentes también aprenden de manera “activa, situada, social y construida. [...] los profesionales aprenden a través de la experiencia práctica, la reflexión tiene un valioso rol en el aprendizaje [...] y dicho aprendizaje está mediado por el contexto” (Webster-Wright, 2009, p.720). En este sentido, la modalidad del acompañamiento resulta sumamente interesante pues hace posible que el conocimiento se presente en un contexto auténtico y en una situación real: el acompañamiento ocurre en el mismo contexto del

aula en el que el docente realiza sus tareas cotidianamente y se construye a partir de las situaciones concretas vividas entre maestro y estudiantes en dicha aula. Así, se hace posible darle sentido a la teoría pedagógica gracias a la reflexión sobre prácticas e interacciones concretas.

En esta línea, Heineke postula que el acompañamiento, en tanto aprendizaje (en este caso del docente), se entiende como un aprendizaje que pertenece a determinado contexto social y que

es mediado por el lenguaje. En efecto, el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo (el espacio en que el aprendiz tiene la oportunidad de profundizar su aprendizaje gracias a la orientación de un otro) es perfectamente aplicable a la interacción de acompañante con docente acompañado. Ahora bien, en ese proceso no solo se co-construye conocimiento, sino que se construyen también las identidades de los participantes en el mismo, con toda la carga de asimetría que ello puede suponer. La situación ideal debería asumir que:

Para que los profesores cambien su práctica a través de la incorporación en el aula de un discurso que promueva el aprendizaje de los niños y el desarrollo de su identidad de mejor manera, necesitan contar con el apoyo de comunidades de aprendizaje entre adultos similares a aquellas que los maestros desean establecer en sus aulas. (Heineke, 2013, p.412)

Con respecto a las relaciones que se establecen entre acompañante y docente, la misma autora señala que el elemento central es construir un vínculo de confianza entre ambos; cosa difícil, debido a que se establece una relación jerárquica que coloca al maestro en la posición de carente. Otro aspecto importante a considerar es el respeto que se gana el acompañante cuando el docente lo observa en acción con los estudiantes. En esta misma línea, Teemant establece que “[d]esde una perspectiva sociocultural, el acompañamiento instruccional es algo más que adquirir capacidades de manejo,

El acompañamiento, en tanto aprendizaje (en este caso del docente), se entiende como un aprendizaje que pertenece a determinado contexto social y que es mediado por el lenguaje.

contenidos, instrucción o evaluación [...] debido a ser dialógico, relacional y estar culturalmente situado, tiene que ver también con identidad docente, poder y agencia” (Teemant, 2014, p.597).

Ahora bien, no solo el docente aprende en este proceso cultural y situado que es el acompañamiento pedagógico. También los acompañantes pasan por un proceso de aprendizaje. Siguiendo a Wenger (1998), Gallucci et al. manifiestan que “es inherente a la práctica

la negociación social del sentido y, por lo tanto, la práctica debe ser entendida como un proceso de aprendizaje” (Gallucci et al., 2010, p.924). Los autores analizan el proceso de aprendizaje de los acompañantes y afirman que no se trata de expertos sino más bien de aprendices (igual que los maestros acompañados). Por ello, sobre todo en contextos de introducción de reformas, resulta importante conocer sus procesos de aprendizaje profesional. En suma, el acompañamiento sería una práctica social que ocurre “en el contexto laboral —no como una actividad independiente— y está insertada en un colectivo, en este caso, las estructuras organizacionales del distrito [escolar] que interactúan con los procesos individuales” (Gallucci et al., 2010, p.924).

En este sentido, algunos de los aspectos en que los acompañantes deberían desarrollar aprendizajes para aumentar las probabilidades de éxito de su labor serían seguir los protocolos y utilizar las herramientas asignadas para la tarea; usar

información específica de las sesiones observadas para dar recomendaciones a los maestros durante el diálogo posterior; utilizar preguntas en vez de indicar a los maestros qué hacer; y, establecer conexiones entre lo que ocurre en las aulas y los grupos de estudio en los diálogos que establecen con los docentes (Peterson, Taylor, Burnham y Schock, 2009, p.504).

Adicionalmente, Gallucci et al. (2010) consideran que el acompañante “ideal” debería manejar fundamentos de investigación, análisis de datos, aspectos curriculares y metodológicos y fundamentos sobre educación de adultos. Por otro lado, es necesario también un aprendizaje cultural acerca de la dificultad que puede suponer que la crítica entre pares sea poco aceptada en muchos contextos.

Esta perspectiva pone énfasis en el tipo de relación que se establece entre el acompañante pedagógico y el docente acompañado y su importancia para el éxito del acompañamiento: ¿se trata de una relación de colaboración, de co-construcción de aprendizajes?, ¿se asume que se trata de una relación colaborativa entre un experto y un aprendiz?, ¿prefiere el acompañante el diálogo o la exposición?

El liderazgo pedagógico en la escuela

Además de la mirada que ofrece la teoría sociocultural del aprendizaje, resulta importante también revisar otras

perspectivas que relevan la influencia del contexto en la enseñanza y el aprendizaje. Es el caso de la línea de investigación de escuelas eficaces, que las define como “aquella[s] que promueve[n] de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias” (Murillo, 2007, p.83).

En otras palabras, las escuelas eficaces tendrían la capacidad de nivelar a los estudiantes a pesar de las diferentes condiciones socioeconómicas y culturales con que llegan a la escuela. La Tabla N° 1, expuesta posteriormente, resume lo que ha encontrado la investigación al respecto en el contexto latinoamericano:

Como puede verse en ella, las escuelas eficaces tienen características singulares en lo que concierne a la organización, el clima y el manejo de lo instruccional. Destaca en este punto la referencia que se hace al rol del director. En efecto, un buen director de escuela tiene un efecto significativo en mejorar la eficacia de una escuela (Leithwood y Jantzi, 2008; Orr, 2010). Ello ocurre porque se encuentra fuertemente involucrado con la mejora de la escuela a todo nivel y para ello, ejerce un estilo de liderazgo positivo y que enfatiza los aspectos pedagógicos. Esto quiere decir que se tiene a un director que coloca el aprendizaje de los estudiantes (y los docentes) en primera fila y que trabaja para que todos los recursos de la escuela estén orientados a ello (Hogan,

TABLA Nº 1: CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS EFICACES

ESCUELAS ESPECIALMENTE EFICACES	ESCUELAS MENOS EFICACES
<i>1. Misión de la escuela</i>	
La misión es la formación integral de los alumnos Preocupación por el papel social de la escuela	La escuela sólo transmite conocimientos El proyecto educativo es sólo un requisito formal
<i>2. Implicación y compromiso de los docentes</i>	
Fuerte implicación de los docentes Trabajo en equipo	Falta de compromiso Falta de trabajo en equipo
<i>3. Dirección escolar</i>	
Dirección implicada en la escuela y con un fuerte compromiso con su mejora Preocupada por cada uno de los docentes y por su desarrollo Liderazgo positivo Con capacidad técnica Estilo centrado en cuestiones pedagógicas	Dirección no comprometida Estilo burocrático Falta de liderazgo Falta de preparación
<i>4. Clima de escuela</i>	
Clima cordial y afectivo Buenas relaciones Se muestra alegría	Ambiente tenso y desconfianza División entre docentes
<i>5. Clima de aula</i>	
Relaciones afectivas hacia los alumnos	Relaciones de poder y dominación Uso de castigo físico
<i>6. Expectativas</i>	
Altas expectativas hacia los alumnos Altas expectativas hacia los docentes y la dirección	Bajas expectativas hacia los alumnos
<i>7. Instalaciones</i>	
Adecuadas Bien mantenidas Limpias	Inadecuadas Mal mantenidas Desaseadas
<i>8. Metodología docente</i>	
Sesiones planificadas Sesiones estructuradas, con claros objetivos Centrada en las competencias básicas Actividades variadas y participativas Utilización de recursos didácticos	Expositiva Repetitiva No utilización de recursos didácticos
<i>9. Gestión del tiempo</i>	
Pocas ausencias de los docentes Las clases se inician con puntualidad Ausencia de interrupciones en el aula Organización flexible del tiempo	Pérdida de muchos días lectivos Inicio de las clases con retraso Mala gestión del tiempo en el aula
<i>10. Organización del aula</i>	
Distribución heterogénea de los alumnos	Situación frontal de las mesas Agrupamiento homogéneo

Fuente: Murillo, 2007, p.253

La investigación educativa ha llamado liderazgo pedagógico al trabajo permanente y basado en la escuela para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, a partir, a su vez, del aprendizaje de los docentes y el personal directivo.

Brosnan, De Róiste, MacAlister, Malone, Quirke-Bolt y Smith 2007; Southworth, 2004).

Es esto último lo que la investigación educativa ha dado en llamar liderazgo pedagógico: el trabajo permanente y basado en la escuela por mejorar el aprendizaje de los estudiantes, a partir, a su vez, del aprendizaje de los docentes y el personal directivo. Como puede verse, se trata de una categoría en que la estrategia

de acompañamiento pedagógico podría perfectamente insertarse.

Ahora bien, el liderazgo pedagógico no es una tarea ejercida únicamente por el director o subdirector de una escuela. Es común que, cuando se implementan estrategias basadas en la escuela orientadas a mejorar la calidad de la instrucción en las aulas, se creen nuevas posiciones de liderazgo en la institución, tales como acompañantes pedagógicos (Camburn, Rowan y Taylor, 2003). Esto lleva a que se distribuya la toma de decisiones y autoridad en las escuelas. La noción de liderazgo distribuido fue acuñada a partir de los años noventa, luego de varias décadas de atribuir el liderazgo escolar solo al director (Elmore, 2000; Spillane, Halverson y Diamond, 2001; Wallace, 2002). Básicamente, se trata de conceptualizar el liderazgo pedagógico en la escuela como una tarea compartida que no solo le corresponde a las autoridades, sino que se reparte entre diversos actores de la institución educativa.

1.3. EL ROL DE LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS

El debate conceptual

Más allá de las condiciones institucionales en que se desarrolla el acompañamiento, la labor del acompañante es compleja y supone una diversidad de variables que se ponen en juego en la interacción entre este y los docentes. En ese sentido, una dimensión sumamente relevante para este estudio tiene que ver con las concepciones pedagógicas de acompañantes y docentes. Así como el acompañamiento se da en un contexto y una situación determinados que influyen

en la forma en que este funciona, también resulta crucial para el desarrollo de las acciones de acompañamiento conocer las creencias, conocimientos, actitudes y expectativas de los acompañantes sobre la función de la escuela, sobre cómo se enseña y se aprende, sobre lo que esperan de los docentes y de los estudiantes.

En primer lugar, es necesario señalar que existen múltiples conceptos relacionados con el tema de concepciones pedagógicas, y que estos no suelen ser usados de manera unívoca. Entre otros casos, eso ocurre con

los conceptos de creencia y conocimiento. Österholm, por ejemplo, discute inclusive la necesidad de distinguirlos y para ello, realiza una revisión del uso de ambas nociones en la investigación educativa. Así, se puede considerar que las creencias dependen de una dimensión cultural: para que algo sea considerado como conocimiento debe “satisfacer algún tipo de condición de verdad, condición que es negociada y acordada dentro de una comunidad (de práctica)” (Österholm, 2010, p.156). Esto supone que, dependiendo de la comunidad en que uno se ubique, la misma idea puede ser conocimiento para unos y para otros, creencia. En este sentido, las creencias no podrían ser evaluadas usando el criterio de satisfacer una condición de verdad. Por otro lado, las creencias podrían también tener la propiedad de ser relativas: “distintas personas pueden tener distintos puntos de vista acerca de qué puede considerarse como conocimiento y qué como creencia” (Österholm, 2010, p.157).

Adicionalmente, el autor menciona que algunos investigadores se centran en la noción de sistemas de creencias. Se sugiere, en esta línea, que los sistemas de creencias tienen un componente afectivo mayor que los sistemas de conocimiento, en una escala entre los extremos cognitivo y afectivo (Österholm, 2010, p.158). Otra diferencia entre ambos sistemas estaría en que los de conocimientos se basan en principios lógicos (no puede haber contradicciones internas en ellos), mientras que los de creencias son “cuasi-lógicos”. En suma, los sistemas de conocimiento serían “menos afectivos,

menos episódicos, más lógicos y más consistentes” (Österholm, 2010, p.159).

En cualquier caso, el autor destaca que los investigadores suelen mezclar estas dimensiones, concepciones y perspectivas, a veces en un mismo estudio, lo que hace muy difícil definir claramente qué se entiende por creencia y qué por conocimiento. Finalmente, su conclusión es que los límites entre conocimiento y creencia no son absolutos y que, frecuentemente, revelan una visión idealizada del conocimiento, muy alejada de las complejidades y sutilezas de lo real (Österholm, 2010, p.161).

Jarrauta-Borrasca y Medina-Moya coinciden en la poca claridad con respecto a los conceptos usados al estudiar las concepciones y creencias de los maestros:

[...] es común hablar de perspectivas, teorías personales, concepciones, esquemas e imágenes para designar un mismo concepto. Para algunos investigadores, las creencias de un individuo constituyen una parte indisoluble del conocimiento (Kagan, 1990; Moreno y Azcárate, 2003); otros investigadores son partidarios de creer que se produce una escisión entre creencia y conocimiento (Peltier, 1999, citado por Remesal, 2006). Tampoco hay un acuerdo claro entre el componente afectivo de las creencias. Así, M. Frank Pajares (1992) es partidario de considerar que éstas tienen un componente afectivo del cual carece el conocimiento, mientras que otros, como Pablo Flores y Juan D. Godino (1994), prefieren situar al margen de las creencias cualquier componente afectivo. (Jarrauta-Borrasca y Medina-Moya, 2009, p.360)

El acompañamiento se da en un contexto y una situación determinados que influyen en la forma en que este funciona.

Sin embargo, encuentran algunos elementos en los que la mayoría de investigaciones parecen coincidir y que podrían resumirse de la siguiente manera: las creencias tienen un componente afectivo y resultan más discutibles que aquello que se considera conocimiento; por lo tanto, se puede afirmar que “las concepciones y creencias son posicionamientos personales ante ese acuerdo social que denominamos conocimiento” (Jarrauta-Borrasca y Medina-Moya, 2009, p.360).

Pareciera, entonces, que el elemento de subjetividad (como posicionamiento personal frente a algo) sería característico de lo que se considera como creencias y concepciones. Van den Berg (2002) se ubica en una posición similar, al plantear que cada maestro posee una teoría educacional personal y subjetiva que se construye a partir de sus conocimientos, experiencias y creencias:

En otras palabras, los saberes profesionales de los maestros son básicamente saberes prácticos, saberes prácticos que a su vez forman parte de su saber general, personal. Es a partir de esta base de saber personal que los maestros construyen sus propias y subjetivas teorías educativas. (Van den Berg, 2002, p.589)

Las orientaciones pedagógicas

Más allá del debate sobre los límites entre las creencias, los conocimientos y las concepciones, es relevante considerar

Conocer las concepciones pedagógicas de acompañantes y docentes es importante porque las prácticas pedagógicas de los maestros se ven influenciadas por dichas concepciones con respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

el hecho de que las concepciones pedagógicas de los maestros (acompañantes y directores incluidos) responden a dos grandes orientaciones generales que constituirían los extremos de una suerte de *continuum*: en un extremo, se encontraría la orientación directiva, dirigida a la transmisión del conocimiento y centrada en el maestro; mientras que en el otro, se hallaría la orientación más constructivista, encaminada a la construcción del conocimiento (y al rol docente de facilitación para que esto ocurra) y centrada en el estudiante

(OECD, 2009; Jarrauta-Borrasca y Medina-Moya, 2009; Porlán y Martín del Pozo, 2004). En el primer caso, se enfatiza el contenido y su adquisición (así como la percepción del estudiante como tabula rasa); mientras que en el segundo, se privilegia la comprensión de procesos, el descubrimiento y el cambio conceptual a partir del aprendizaje.

Conocer las concepciones pedagógicas de acompañantes y docentes es importante porque las prácticas pedagógicas de los maestros se ven influenciadas por dichas concepciones con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Schommer (1990, 1993) plantea, por ejemplo, que existen por lo menos cinco creencias que deben ser tomadas en consideración, cada una de las cuales puede caracterizarse en un continuum. En esta misma línea se ubican Schommer-Aikins y Duell (2013):

Estas [concepciones pedagógicas] incluyen creencias acerca de la

estructura del conocimiento (de simple a complejo), la estabilidad del conocimiento (de cierto a incierto), la fuente del conocimiento (de autoridad omnisciente a la razón y la evidencia), la velocidad del conocimiento (de inmediato a gradual) y la habilidad para aprender (de fija a mejorable). (p.318)

Es posible establecer un correlato entre el lugar del continuum en que se ubica un maestro para cada una de dichas concepciones y el tipo de prácticas que implementa en el aula: así, un maestro que cree que la habilidad para aprender es fija actuará de manera distinta con sus estudiantes que uno que piensa que la habilidad para aprender es mejorable. Este proceso podría darse a la inversa también: Maher (2005) plantea la noción de construcciones pedagógicas docentes como una suerte de combinación de conocimientos y creencias que se desarrolla a partir de la experiencia en aula, los conocimientos sobre el área de especialidad, las creencias sobre la naturaleza de la enseñanza y lo que el maestro sabe de pedagogía (p.279). En este sentido, las concepciones pedagógicas influirían en la práctica docente, pero se nutrirían de esta también.

Chai (2010) desarrolla la forma en que las concepciones pedagógicas pueden influir en las prácticas de los docentes de la siguiente manera:

Los docentes que siguen la orientación de la educación como transmisión del conocimiento tienden a planificar e implementar clases centradas en el maestro y en el contenido. Prefieren la instrucción didáctica y actúan como la única fuente de conocimiento. Los estudiantes serían recipientes pasivos de dicho conocimiento. En contraste, la orientación hacia la construcción del conocimiento considera que los

estudiantes deben experimentar el aprendizaje de manera significativa. Para ello, los docentes diseñan experiencias de aprendizaje pertinentes y apuntalan [scaffold] el trabajo de los estudiantes. (pp.129-130)

Dall'Alba y Sandberg (2006) plantean algo similar con respecto a la forma de concebir la práctica docente determina la manera en que la práctica es implementada en el aula:

Cuando la práctica es entendida de determinada manera, el conocimiento y las habilidades se desarrollarán acorde a eso. Por ejemplo, si la enseñanza se entiende como una transferencia de conocimiento, los esfuerzos para mejorar estarán centrados en la forma en que el maestro presenta los contenidos. Cuando la enseñanza es entendida como la facilitación del aprendizaje, se enfatiza el desarrollo de habilidades para monitorear y mejorar el aprendizaje. (p.390)

El estudio TALIS de la OECD (2009) incluye también las concepciones pedagógicas de los docentes entre sus variables de análisis y las agrupa en las mismas dos orientaciones que hemos reseñado líneas arriba: la enseñanza como transmisión directa de conocimientos y la enseñanza desde una mirada constructivista. Los ítems incluidos en los cuestionarios a los docentes al respecto, presentan afirmaciones que ilustran cómo dichas orientaciones se manifiestan en la práctica docente; por ejemplo, “los buenos maestros demuestran la manera correcta de resolver un problema” o “los estudiantes aprenden mejor cuando encuentran por sí mismos soluciones a los problemas” (OECD, 2009, p.93).

En última instancia, parece claro que el acompañamiento debería considerar

las concepciones pedagógicas de los docentes (y de los mismos acompañantes) como una dimensión fundamental para lograr los cambios esperados.

Acompañamiento y cambio

Para terminar, hay que destacar un aspecto central del acompañamiento: la transformación. En efecto, el fin último de un proceso de acompañamiento es lograr una transformación de las prácticas pedagógicas del docente, lo cual, como se ha visto, supone pasar por un cambio (en mayor o menor medida) de las concepciones pedagógicas. Major y Palmer (2006) consideran que este cambio se da fundamentalmente en lo que se conoce como conocimiento pedagógico del contenido (*pedagogical content knowledge*), el cual resulta de la transformación del conocimiento del contenido en algo enseñable. Esta transformación resulta, en parte, de las creencias que se tienen sobre una materia:

Las creencias de los docentes sobre su materia, combinadas con sus creencias acerca de los estudiantes, las escuelas, el aprendizaje y la naturaleza de la enseñanza [...] legitiman o excluyen una serie de estrategias pedagógicas que los maestros consideran apropiadas o inapropiadas para enseñar su materia. (p.622)

Lo que busca el acompañamiento, en última instancia, es que tenga lugar un cambio conceptual pedagógico en los docentes. La teoría del cambio detrás del acompañamiento sería que existe un conocimiento pedagógico del contenido

existente que se expresa de determinada manera en el aula; este conocimiento es transformado por una intervención a nivel institucional (en el caso de este estudio, se trata de la estrategia de acompañamiento pedagógico en el marco de la secundaria de Jornada Escolar Completa) y así se convierte en un nuevo conocimiento pedagógico del contenido que, a su vez, tiene su nueva expresión en el aula (Lee, Cawthon y Dawson, 2013, p.626).

El fin último de un proceso de acompañamiento es lograr una transformación de las prácticas pedagógicas del docente.

El nuevo conocimiento desarrollado por los profesores abarca diversos aspectos: nuevo rol del maestro (más facilitador), nueva percepción de los estudiantes (enseñanza centrada en aprendizaje de los estudiantes lleva a los docentes a mejorar sus expectativas sobre ellos), cambios en el conocimiento sobre la materia (verla de maneras nuevas), conocimientos más profundos sobre pedagogía (Lee, Cawthon y Dawson, 2013, pp.632-635).

Todos estos cambios deben darse en el marco de un contexto institucional determinado, de una cultura escolar que refuerza o cuestiona las concepciones de los docentes e influye en su disposición a aceptar procesos de cambio. De hecho, las concepciones pedagógicas de los maestros pueden ser factores de enorme resistencia frente a la transformación (Khader, 2012), y una estrategia de acompañamiento necesita del mayor apoyo posible del contexto escolar para tener éxito.

En el marco de la estrategia de acompañamiento pedagógico en la secundaria de Jornada Escolar Completa,

en la que las acciones de acompañamiento son realizadas por docentes de la institución, resulta relevante preguntarse entonces por la posición que la escuela asume con respecto a la estrategia y el apoyo que le brindan a esta. ¿Cuál es la cultura escolar que se promueve en la escuela y cuál es el rol del personal directivo en ella? ¿Se trata de una cultura desarrollada alrededor del aprendizaje o del cumplimiento de procedimientos exigidos desde instancias superiores? ¿Se trata de una cultura escolar abierta a la evaluación, a la crítica reflexiva, a la retroalimentación?

Lo que busca el acompañamiento, en última instancia, es que tenga lugar un cambio conceptual pedagógico en los docentes.

CAPÍTULO 2

LOS COORDINADORES
PEDAGÓGICOS EN SUS ESCUELAS:
PRINCIPALES HALLAZGOS





En esta sección se reseñan los principales hallazgos del trabajo de campo realizado en las nueve instituciones educativas de la muestra, los cuales se organizan en tres partes. La primera parte se refiere al trabajo del coordinador pedagógico e incluye las cuatro dimensiones centrales de su trabajo: la planificación del acompañamiento, las visitas de aula (incluyendo las prácticas de los docentes visitados), el diálogo reflexivo y los GIA.

La segunda parte se centra en el contexto en que se desarrolla el acompañamiento pedagógico en las escuelas y toma en

consideración las variables más saltantes al respecto, tales como las características y clima de las instituciones educativas (incluyendo el rol del director en ellas), las percepciones sobre JEC y acompañamiento que tienen los entrevistados, y el lugar que ocupa el coordinador pedagógico en la escuela.

Finalmente, la tercera parte está constituida por los hallazgos acerca de las concepciones pedagógicas presentes entre acompañantes y docentes, las cuales se analizan tanto a partir de sus discursos como de sus prácticas.

2.1. LAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO

¿Qué hacen los coordinadores pedagógicos en sus escuelas? ¿Cómo traducen los lineamientos y las herramientas que les propone el MINEDU? ¿Qué aspectos enfatizan y cuáles no en su trabajo? En esta sección se presenta un análisis de los contenidos y procesos que se pudieron apreciar en la observación del trabajo de los CP en sus escuelas con sus docentes acompañados. Contenidos del acompañamiento se refiere a los temas que son incorporados en la estrategia de acompañamiento; ello incluye tanto los temas que se tocan en la planificación del acompañamiento como aquellos aspectos que el CP decide observar durante la visita al aula, los contenidos que desarrolla con el docente durante los diálogos reflexivos y los temas que se trabajan durante

la realización de los GIA. Al hablar de los procesos del acompañamiento pedagógico en JEC, por otro lado, se hace referencia fundamentalmente al modelo de acompañamiento que se pone en práctica en la IE y que se evidencia concretamente en las interacciones que los coordinadores pedagógicos establecen con los docentes que acompañan.

Sobre la planificación

Con respecto a la planificación, hay que señalar que el trabajo de todos los y las CP supuso la elaboración de un Plan de acompañamiento pedagógico para el año 2017 en sus instituciones educativas. Luego de la fase de sensibilización, los CP

cumplieron con la realización de todas las actividades correspondientes a la fase de diagnóstico (recojo de información sobre la IE y las prácticas de los docentes, diálogo con el director, visitas diagnósticas) que culminaron con la elaboración del Plan de acompañamiento pedagógico. Para ello, utilizaron las herramientas que sugiere DIFODS (la Ficha de análisis de la planificación curricular, la Ficha de caracterización de la IE), con especial énfasis en las Rúbricas de observación de aula. Adicionalmente, se utilizaron documentos informativos propios de cada IE. El apoyo de los Especialistas Pedagógicos Regionales (EPR) de cada región fue fundamental en este proceso.

Dicho plan debe contener ciertos temas y seguir determinados procesos que están pautados con mucho detalle desde el Ministerio de Educación, razón por la cual los contenidos presentes en ellos terminan siendo bastante similares, más allá de los aspectos contextuales propios de cada escuela y localidad. En este sentido, los contenidos centrales de los planes de acompañamiento se estructuran alrededor de las rúbricas. En cada IE, el CP ha determinado cuáles son las rúbricas en que los docentes necesitan más apoyo y, en teoría, ha organizado el trabajo de visitas de aula, diálogos reflexivos y GIA alrededor de ello. En todos los casos, se señala que las rúbricas en las que hay que profundizar el trabajo incluyen la 2, la 3 y/o la 4.

El trabajo de elaboración del Plan fue un trabajo intensivo para los CP que no se hizo en las mejores condiciones debido a que las capacitaciones organizadas por DIFODS se dieron ya empezado el año escolar. Algunos CP manifiestan al respecto que tuvieron que descartar todo

el trabajo que ya habían realizado hasta el momento, el cual incluía, en algunos casos, visitas de aula y aplicación de fichas de monitoreo.

No se pudo encontrar evidencia de que el Plan de acompañamiento pedagógico guíe las acciones cotidianas de acompañamiento por parte del CP, más allá de cuáles son las rúbricas priorizadas en la IE. En otras palabras, pareciera que el Plan de acompañamiento no se retoma a lo largo del año y más bien se trata de un producto concluido que marca el fin de una fase.

Sobre las visitas de aula

Características de las sesiones observadas

Antes de describir las prácticas de los coordinadores pedagógicos durante las visitas de aula, es necesario hacer un recuento de las prácticas de los maestros y maestras observadas en las aulas al acompañar a los CP a realizar dichas visitas. En primer lugar, se encontraron muchos aspectos positivos: salvo en contadas excepciones, las sesiones de clase fueron planificadas, tuvieron un propósito claro que fue explicitado a los estudiantes y presentaron una serie de actividades que están relacionadas con el objetivo de la sesión.

Además, intentaron seguir la secuencia didáctica sugerida por los materiales producidos por el Ministerio de Educación, que incluyen el planteamiento de una situación problemática significativa que dispare el interés de los estudiantes y el recojo de saberes previos, por ejemplo. Por otro lado, en general, fueron clases

Las interacciones constructivas entre docentes y estudiantes es el elemento central para lograr que se profundicen y complejicen los aprendizajes.

dinámicas, que mantuvieron a los estudiantes interesados y que promovieron su participación a través de preguntas, trabajos en grupo y exposiciones orales. De hecho, el clima de aula observado en todas las sesiones fue bastante positivo, salvo por algunas situaciones muy puntuales.

Ahora bien, son varios también los aspectos en que las mejoras son necesarias. El primero de ellos está relacionado con la ausencia de estrategias pedagógicas orientadas a que los estudiantes desarrollen su capacidad de razonamiento y que, por ende, puedan profundizar y complejizar sus aprendizajes. El elemento central para lograr lo anterior es que existan interacciones constructivas entre docentes y estudiantes, cosa que no se pudo observar en las aulas visitadas. Lo que predomina, más bien, es un patrón de interacción mecánico y repetitivo caracterizado por la formulación de preguntas cerradas (que esperan una respuesta predeterminada, muchas veces única) por parte de los maestros y que son utilizadas como una estrategia discursiva para avanzar en la presentación de un tema. En algunas ocasiones, al no conseguir las respuestas esperadas, la misma docente las responde.

La siguiente viñeta de una clase de Matemática de quinto de secundaria de

una de las IE de Piura ilustra lo anterior claramente; en ella, incluso, se observó cómo la maestra pidió explícitamente que las respuestas sean emitidas de manera coral y al unísono por todos los estudiantes:

Profesora (P): Listo. Los datos están ahí. Pregunta: ¿qué tipo de variable se presentan en la información? A ver si Tiffany nos ayuda, ¿qué tipo de variable se presenta en la información? ¿Qué tipo de variable se presenta en la información? ¿Qué tipo de variable se presenta en la información? ¿Alguien recuerda cuántas variables hay?

Alumnos (As): Dos.

P: Dos. ¿Cuáles son? Cualitativas y cuantitativas. Cuando hablamos de cualitativas, ¿a qué nos referimos?

As: Cualidades.

P: Cualidades. ¿Y cuando hablamos de cuantitativas? Cantidades, ya. A ver, ahí en total, ¿qué serán? ¿Cualidades o cantidades?

As: Cantidades.

As: Cualidades.

P: Cantidades. Entonces, muy bien, entonces, ¿qué tipo de variable va a ser? En coro, al unísono.

As: Cuantitativas.

P: Al unísono.

As: Cuantitativas.

Algo similar, se observó en la siguiente viñeta de una clase de Comunicación de quinto de secundaria de una de las escuelas de San Martín, donde la docente termina por contestar ella misma lo que espera dado que los estudiantes no lo hacen⁷:

La docente está trabajando el tema del racismo a partir de textos argumentativos. En un momento de la sesión, muestra un video en el que una señora agrade a una persona mayor.

Profesora (P): Quería decir eso, ¿no?: "Mire mi cara y mire cómo soy". Si nos trasladamos al aspecto físico de la señora que hace este tipo de agresión

⁷ En ese proceso, además, la docente igualó las expresiones "es bonita" con "es blanca", lo cual no contribuye con su argumentación contra el racismo.

a este ciudadano, ¿qué podemos decir que es ella?

Alumno (A): Que es más joven.

A: Se cree superior.

P: Se cree superior. ¿Y qué le hace superior a ella?

A: Ser mujer.

P: Ser mujer.

A: Ser más joven.

La maestra cita por tercera vez la frase para que los estudiantes puedan identificar su connotación racista:

P: Pero al decirle "Mire mi cara y mire cómo soy"...

A: Es más bonita.

P: Es más blanca. Exacto. Es más blanca, correcto [...].

Por otro lado, también se encontró que

se desarrollan ejercicios a partir de un conjunto de reglas. Estas actividades estaban orientadas a trabajar las habilidades de identificación y aplicación, no promueven el razonamiento ni aumentan su nivel de complejidad progresivamente. En esta misma línea, la retroalimentación como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje no está presente en las aulas. Solo aparece cuando el maestro aclara algún punto, indica si una respuesta es correcta o motiva la participación de los estudiantes. Al revisar con los estudiantes las actividades realizadas, dicha revisión suele limitarse a confirmar si se han marcado las respuestas correctamente; como en esta clase de Comunicación de cuarto de secundaria de una de las escuelas de Arequipa:

P: A ver, vamos a revisarlo, jóvenes; a ver, atentos; escuchen, por favor. A ver, ¿la primera pregunta cuál es? Léemela, por favor, Andrea, en voz alta.

A: (leyendo): Según el prólogo, ¿cómo no debe ser un padre o un profesor?

P: ¿Cómo no debe ser un padre o un profesor? A ver, álcenme la manito los

que creen que es la "C", (alzan la mano 23 alumnos de 42). A ver, son la mayoría. Muy bien, jóvenes, la respuesta es la letra "C": pretende ser y comportarse como un joven. Pasemos a la segunda pregunta. Dale lectura, Ivana, por favor.

En suma, los maestros no establecieron un diálogo instruccional con los estudiantes; es decir, no se promovió una interacción de ida y vuelta (una conversación) en la cual el docente apuntala lo que dice el alumno y lo lleva más allá a partir de reelaboraciones y cuestionamientos. En efecto, el diálogo en el aula fue unidireccional: los docentes preguntan y los estudiantes responden; los docentes plantean actividades y los alumnos las realizan. Un ejemplo de este tipo de interacción puede verse en la siguiente viñeta de la clase de una docente de una de las escuelas de Arequipa:

P: [...] ¿Cuál sería el tema de este texto?

As: La ética, mmm, la moral.

P: La ética, ¿qué aspectos de la ética o para quién va dedicado esa ética?

As: Para los jóvenes, para los adolescentes.

P: Para los adolescentes, ¿no es cierto? [...] Hemos visto ya que el tono hay una ironía, ¿no es cierto? ¿Y cuál sería el propósito, entonces, la intencionalidad del autor para escribir esta Ética para Amador?

A: Reflexionar sobre las actitudes de los adolescentes.

P: Reflexionar sobre las actitudes de los adolescentes, ¿otra idea más?

A: Relaciones entre padres e hijos.

P: Ya, relaciones entre padres e hijos, ¿otra idea?

A: Que los adultos no sean tan cargantes con los adolescentes.

P: Que los adultos no sean tan cargantes con los adolescentes, ¿otra idea más, otra idea, Romina, otra idea?

La retroalimentación como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje no está presente en las aulas.

El segundo aspecto en el que se observan problemas (y que está muy relacionado con el anterior) tiene que ver con los contenidos temáticos que se trabajan en las aulas. En general, a partir de lo observado, estos son tratados de manera simplificada y esquemática. Así, prevalecen las listas de características o la enumeración de procedimientos por encima del análisis de procesos; el contraste de distintos aspectos o cualquier tipo de reflexión que vaya más allá de lo elemental.

Esto último podría estar vinculado con el hecho de que los maestros parecen privilegiar el cumplimiento de la secuencia didáctica (situación problemática, recojo de saberes previos, desarrollo, metacognición), el mantener a los estudiantes motivados durante la sesión a partir de la realización de múltiples actividades (ver videos, leer un texto breve, ver imágenes, manipular material concreto, desarrollar fichas, trabajar en grupos, realizar exposiciones orales) y el uso efectivo del tiempo por encima del trabajo en profundidad del currículo. Ahora bien, lo que se entiende por metacognición suele ser la mayoría de las veces simplemente preguntar “¿Qué aprendimos hoy?” y cerrar la sesión sin mayor elaboración a partir de las respuestas de los estudiantes. De otra parte, el uso efectivo del tiempo se limita en la mayoría de casos a hacer las actividades rápidamente.

Las prácticas del coordinador pedagógico durante la visita de aula

Una primera cuestión destacable sobre el papel del CP durante la visita de aula es que no existe una planificación de esta. Tal como se adelantó al referirse a la

Lo que se entiende por metacognición suele ser la mayoría de las veces simplemente preguntar “¿Qué aprendimos hoy?” y cerrar la sesión sin mayor elaboración a partir de las respuestas de los estudiantes.

planificación, no se vio que haya mayor continuidad en el proceso que se sigue con cada docente. En ninguna de las visitas observadas el CP llegó con un plan: no llegó al aula pensando que va a priorizar la observación de una u otra rúbrica a partir de la práctica del docente ni tomó en cuenta el contenido o los compromisos de la última ronda de acompañamiento con dicho maestro.

En lo que concierne al registro que hace el CP durante la visita, se encontró variabilidad en cuanto a los instrumentos utilizados para ello, aunque no tanto en el tipo de registro realizado. En efecto, algunos CP utilizaron un cuaderno de campo mientras que otros prefieren usar formatos que han creado expresamente para la observación de aula y que sirven, simultáneamente, como, instrumento para la planificación del diálogo reflexivo. En uno de las escuelas, se encontró una CP que prefiere ingresar a las aulas con su computadora e ingresar directamente sus notas por ese medio. En todos los casos, eso sí, el registro de evidencias se guía por las rúbricas.

De otro lado, algunos CP utilizaron también la Ficha de análisis de la planificación curricular y pidieron a los docentes la

planificación de sus respectivas sesiones. El método más usado durante las visitas fue registrar las actividades realizadas por el maestro de manera más o menos general durante la observación para luego organizar dichas anotaciones según cada una de las rúbricas en otro formato.

En efecto, la mayoría de CP realizó la organización de sus anotaciones según las rúbricas luego de la observación, pero unos pocos lo hicieron durante la visita misma pues los diálogos reflexivos tienen lugar inmediatamente después de la esta. Algunos CP registraron las actividades con más detalle e incluyeron, por ejemplo, la transcripción literal de las preguntas formuladas por los maestros; sin embargo, las respuestas de los estudiantes rara vez están presentes, razón por la cual no queda evidencia del diálogo establecido entre ambos.

En suma, el hecho de centrar la observación en las prácticas del docente lleva a dejar de lado la contribución de los estudiantes en el desarrollo de la sesión. Un ejemplo representativo del tipo de notas que se toman se puede ver en la siguiente viñeta de una escuela de Arequipa. Nótese que, a pesar de tratarse de la rúbrica 3, para la cual sería indispensable contar con detalles acerca de las interacciones entre docente y estudiantes, las anotaciones son imprecisas:

A partir del trabajo realizado por los estudiantes, la docente explica funciones cuadráticas, representación matemática. - La docente formula preguntas, las comparte en plenaria, los estudiantes junto con el docente reafirman sus ideas y conceptos, realizando análisis / creatividad. - Los estudiantes salen a exponer los problemas planteados por la docente, analizando los resultados obtenidos.

En la siguiente viñeta de una escuela de San Martín se puede observar algo similar en las anotaciones tomadas por el CP durante una clase de Ciencia, Tecnología y Ambiente:

[...] La docente entrega el azufre a los estudiantes.

[...] La docente monitorea por grupos.

[...] La docente pide respuestas a estudiantes [...].

Otro ejemplo representativo puede ser visto en esta anotación en el cuaderno de campo del CP de otra de las escuelas de San Martín:

El docente pregunta si se acuerdan de algún poema leído. Responden el poema "Masa" y dialogan sobre el verso "El cadáver siguió muriendo". Analizan versos. Los versos de Vallejo que siempre enfocó las vicisitudes que se pasa en el vivir [...].

Un aspecto interesante, en relación con lo anterior, tiene que ver con la especialidad del CP y el área curricular que está observando. Pareciera que cuando esta última coincide con la especialidad del CP, las anotaciones sobre lo ocurrido en la clase fueran más detalladas. De manera inversa, cuando la clase observada no tiene mayor vinculación con su especialidad, las anotaciones son más generales. Esto ocurre, por ejemplo, cuando una CP que tiene como especialidad Matemática, observa una sesión de Educación Física.

En cuanto a los procedimientos a seguir durante la visita, todos los CP cumplieron con programar sus visitas con anticipación con los maestros y con no interferir en el desarrollo de la sesión. Los maestros, en general, aceptaron sin problemas las visitas de los CP, salvo por algunos casos en que hay cierto rechazo a la constante

presencia de observadores en las aulas (el director, el EPR, el CP) o una resistencia general al acompañamiento.

Sobre el diálogo reflexivo

A diferencia de las visitas de aula, en las que aparentemente la planificación consiste solamente en cumplir con un cronograma, sí es posible identificar actividades de planificación por parte de los CP para el diálogo reflexivo, salvo en algunos casos excepcionales en que ello no se da. Como se señaló anteriormente, los coordinadores pedagógicos revisan las notas tomadas durante la visita de aula y las organizan en diversos formatos en función de las rúbricas.

En algunos de los casos analizados, se trata de un formato creado por el mismo CP. Esto supone básicamente organizar las evidencias, pues dichos formatos no incluyen secciones para las conclusiones, preguntas para el diálogo ni aportes desde la teoría o la metodología, aspectos que sí están incorporados en la Matriz de preparación del diálogo reflexivo. Otro grupo de los CP participantes en este estudio sí preparó los diálogos con dicha matriz.

Es importante mencionar que, en el caso de San Martín, se encontraron dos CP que utilizan una Matriz de preparación del diálogo reflexivo donde las preguntas para el diálogo correspondientes a cada rúbrica ya vienen impresas y son las mismas. Se trata de las preguntas que se plantearon como ejemplo en la presentación en PowerPoint que se utilizó en la capacitación a los EPR, específicamente, la sección correspondiente a los propósitos del diálogo reflexivo.

De otra parte, hay que señalar que el momento en que tiene lugar el diálogo reflexivo influye en el detalle con que se haga la planificación de este. Una de las CP de Arequipa, por ejemplo, se reunió con los docentes acompañados para realizar el diálogo reflexivo inmediatamente después de las respectivas visitas de aula, lo que le impidió planificar a profundidad el diálogo. Por ello, esta CP utilizó el tiempo de la visita de aula para completar el formato en el que organiza las evidencias según las rúbricas y para llenar la Ficha de análisis de la planificación curricular.

De manera similar, una CP de Piura prefirió tomar notas y organizarlas según las rúbricas en su computadora durante la visita de aula. De esta manera, se le hizo posible realizar los diálogos reflexivos inmediatamente después de la visita de aula.

En el caso de otra CP de Piura, la calidad de la planificación del diálogo dependió también del tiempo que separa la visita del mismo; así, por ejemplo, se observó que el diálogo que se realizó cinco días después de la visita de aula mostró una mejor planificación y le permitió conseguir materiales pertinentes para proporcionarle a la docente acompañada. Ello, sin embargo, tuvo el inconveniente de que la docente no recordara con precisión las acciones realizadas durante la sesión observada.

Un último aspecto relativo a la planificación está relacionado con el área de especialidad del CP y aquella del docente acompañada. Como es de esperar, cuando el CP se reúne con un maestro de su misma especialidad, es capaz de brindar una retroalimentación algo más profunda acerca de lo observado durante

la visita de aula, así como de proporcionar materiales o recomendaciones más pertinentes.

En lo que concierne a los pasos seguidos por los CP durante los diálogos, de manera general, estos se cumplen: fue posible distinguir un momento de apertura, otro de desarrollo y otro de cierre a lo largo de ellos. El inicio del diálogo suele contener apreciaciones positivas del CP sobre el accionar del docente durante la sesión observada; la sección central consiste en un pasar revista a todas las rúbricas señalándole al maestro qué ha hecho bien en cada una de ellas y preguntando en qué podría mejorar (se pone énfasis en una o dos rúbricas, por lo general); el cierre incluye en algunos casos el establecimiento de compromisos y en otros no (cuando los incluye, son bastante generales y vagos). Sorprende que, salvo en casos muy excepcionales, no se haga referencia durante el diálogo a los compromisos a los que (supuestamente) se arribó en el diálogo anterior, aunque hay que decir que ello no está especificado en los lineamientos proporcionados por el Ministerio de Educación.

Un aspecto importante con respecto a las rúbricas en que el CP pone énfasis durante el diálogo es que estas no necesariamente corresponden con los aspectos de la sesión visitada que requerirían con mayor urgencia una reflexión del docente con respecto a sus prácticas. En efecto, en tanto que en el Plan de acompañamiento pedagógico se ha decidido priorizar, por ejemplo, la rúbrica 2, referida al uso efectivo del tiempo, el CP se enfoca en hacer preguntas sobre ese tema a pesar de que no fue el problema más saltante de la sesión. De esta manera, algunas limitaciones bastante flagrantes de las

prácticas de los docentes son pasadas por alto. Esto se ve en el siguiente ejemplo de Piura:

(La CP realiza el diálogo reflexivo con una docente cuya mayor limitación durante su sesión ha sido la ausencia de apuntalamiento y retroalimentación a los estudiantes. A pesar de ello, la CP le dice lo siguiente):

En todo momento ha habido ese preguntar y repreguntar y estar siempre pendientes de lo que el estudiante te responde, y lo has utilizado muy bien esa parte de preguntar y repreguntar y escuchar y atender lo que ellos te decían como respuestas. Has hecho muy bien el monitoreo, monitoreas muy bien a tus estudiantes, has realizado una retroalimentación también, en todo momento, prácticamente diría yo desde el inicio de la sesión y ha sido un tipo de retroalimentación descriptiva, ¿no? Tú les has ido dando las pautas e información para que ellos vayan dándose cuenta de lo que estaban aprendiendo, pero también de lo que ya traían, ¿no? porque ha habido varias cosas que tú les has ido haciendo recordar que ya conocían [...].

Ahora bien, lo anterior no necesariamente ocurre solo porque el CP opte por priorizar la planificación general por encima de las evidencias proporcionadas por las sesiones visitadas, sino también porque el CP no siempre es capaz de percibir los problemas de las prácticas docentes. Así, por ejemplo, el CP considera que el maestro ha promovido el razonamiento, el pensamiento crítico o la creatividad a partir de acciones que están muy lejos de haberlo hecho; o cree que la retroalimentación durante la sesión ha sido adecuada porque el docente ha respondido preguntas. La siguiente viñeta correspondiente a un diálogo reflexivo en Arequipa es representativa de lo anterior:

(La CP pasa revista a todas las rúbricas y se detiene en la tercera, sobre la cual le pregunta a la maestra en qué momento de su sesión “se realizó el análisis”. En su respuesta, la docente indica que ello ocurrió cuando los grupos de estudiantes compararon sus respuestas (les había dado problemas iguales) y se dieron cuenta de que habían llegado a la misma cifra. Considera que dicho trabajo podría ser un debate):

CP: [...] ¿En qué momento se realizó el análisis?

P: Ah ya, cuando hicimos problemas, el tipo de debate... cuando era, o sea, en cada grupo, les he puesto yo dos problemas iguales. Eran ocho grupos, he hecho ocho, perdón, cuatro problemas: dos, dos, dos para cada uno. O sea, cada dos grupos tenía que tener un problema. Entonces, ahí comenzaron a comparar sus respuestas como debate y llegaron a la conclusión de que ambos tenían la misma respuesta, entonces, que habían procedido a trabajar correctamente el problema. Y luego, de ahí, sacaron, según las preguntas, los resultados.

CP: Entonces se logró el razonamiento.

P: Sí.

CP: Ya, muy bien, excelente.

[...]

CP: [...] ¿En qué momento se trabajó la creatividad?

P: ¿La creatividad? En el momento en que ellos han plasmado sus papelotes. Cuando han plasmado en papelotes, algunos, has visto, diferentes, otros lo han... o sea, cada uno ha hecho su creatividad de acuerdo a cómo han querido ellos presentar el papelote.

Como se puede observar en la viñeta, la maestra consideró, erróneamente, que comparar respuestas constituye un debate (y que de esa manera se promueve el razonamiento) y que la promoción de la creatividad está en la forma en que se decora un papelote, y la CP le da la razón.

De otra parte, la actitud de los CP fue muy positiva a lo largo del diálogo. La

La actitud de los coordinadores pedagógicos fue muy positiva a lo largo del diálogo. La relación que establecieron con los maestros es amable y cercana, incluso con aquellos que muestran algunas reticencias.

relación que establecieron con los maestros es amable y cercana, incluso con aquellos que muestran algunas reticencias.

Sin embargo, es importante indicar que esto puede estar jugando en contra del aspecto reflexivo del diálogo: los CP invierten mucho tiempo y energía durante el mismo en resaltar los aspectos positivos de la práctica del docente y pareciera que no tienen las herramientas necesarias para lograr que los docentes pongan en cuestión sus acciones, analicen los fundamentos detrás de ellas y piensen en maneras alternativas de construir aprendizajes con sus estudiantes.

A continuación, una viñeta correspondiente a una de las escuelas de San Martín:

CP: ¿Tú crees que con tener alumnos participativos ellos aprenden más?

P: Sí, más participativos, incluso cuando están los grupos trabajando ellos iban preguntando para que ellos mismos vieran las respuestas...

CP: Descubran...

P: Sí... “Ah, ya entendí”, dicen.

CP: Eso es muy importante, que los estudiantes estén participando activamente. Luego, en la maximización del tiempo, yo lo he visto muy bien, todas

tus actividades han sido fluidas, no ha habido interrupciones, las actividades transitorias las has gestionado, muy bien el tiempo, has distribuido los materiales, sin que ellos se dieran cuenta ya estaban con el material ahí, muy bien. Has gestionado la maximización del tiempo y ahí te pregunto: ¿por qué crees que será importante que los alumnos sepan para qué les sirve lo que están aprendiendo?

P: Sí, eso les motiva.

CP: Eso les motiva más.

P: Ahí está el propósito.

CP: Ahí está el propósito, claro, a eso, al final qué cosa van a lograr...

P: Qué van a lograr. [...]

Algo similar puede verse durante este diálogo en una de las escuelas de Arequipa:

CP: [Sobre la] ejecución de la sesión que se realizó el día lunes, en primer lugar, me cabe felicitarla por el dictado de su clase. En realidad, lo hago de forma honesta, me interesa saber que usted es admirable con sus estudiantes, que usted dirige la enseñanza de la mejor manera posible. Yo la felicité en realidad, a pesar de siempre nosotros colocamos un poco de tensión que ingresamos a un aula, pero a pesar de todo ello usted sabe salir adelante porque una persona preparada con su sesión y lo que sabe es entregar el conocimiento a los estudiantes [...].

En esta misma línea, hay que destacar que todos los CP tienen claro qué se espera del diálogo reflexivo y cuando lo explicitan dicen siempre que el maestro debe “deconstruir su práctica” a partir de las preguntas y repreguntas que plantea el CP: no se trata de decirle al docente qué ha hecho mal y cómo puede mejorar sino llevarlo, justamente, a reflexionar sobre sus acciones en el aula para que él mismo llegue a ciertas conclusiones con respecto de su desempeño. Sin embargo, ese objetivo resulta muy difícil de cumplir: no solo es difícil para el CP orientar la

conversación de tal manera que el maestro llegue realmente a un nivel de reflexión sobre lo que hace sino que el maestro no está habituado a la reflexión pedagógica.

Durante los diálogos, los docentes recurren al uso de un lenguaje pedagógico que no dice mucho, pero que proporciona la apariencia de cierto manejo. Así, términos y frases referidos a conceptos pedagógicos y didácticos (como “conflicto cognitivo”, “situación significativa”, “saberes previos” o “retroalimentación”) aparecieron constantemente en su discurso, pero sin referentes concretos y denotando una comprensión muy simplificada de ellos. Ello puede verse en lo que dijo la docente del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA) durante el diálogo reflexivo en San Martín:

“[...] he tenido en cuenta los saberes previos de mis estudiantes, la motivación, los saberes previos, mi propósito y la problemática, ¿no? El reto. Luego, las estrategias didácticas. Empecé con el problema que tiene el “indaga”, luego con la formulación de la hipótesis que es el plan de indagación, ¿no? Luego las conclusiones que los han hecho, el experimento, los libros y al final las conclusiones [...]”.

Algunos docentes, sobre todo en las escuelas donde el acompañamiento no es recibido de la mejor manera, tienden más bien a poner la responsabilidad de las limitaciones de sus sesiones en aspectos externos a ellos o que salen de su control, tales como el hecho de no contar con materiales educativos suficientes, problemas médicos del maestro o desinterés de los estudiantes que “no se acuerdan” o “no saben hacer”. La siguiente intervención de la docente durante un diálogo reflexivo en Piura ilustra lo anterior:

P: Es que ellos [los estudiantes] hablan bien bajito, pero parece que tuvieran miedo para hablar, pero incluso ella está llevando la respuesta a la primera pregunta por otro lado, yo le digo “Pero, hija, céntrate, lee, ahí está”. Incluso a veces los alumnos dicen “Profesora, pero es que no está”. Les digo “Es que ustedes no leen, lo que pasa es que ustedes quisieran a la primera encontrar la respuesta y no es así”, les digo, “Les he mandado a leer dos páginas, entonces tienen que leer las dos páginas de manera general y luego ya ir parte por parte para identificar las posibles respuestas”, les digo.

A lo anterior se añade el hecho de que los CP no han desarrollado aún la habilidad de trabajar la reflexión a partir de evidencias concretas y detalladas de las interacciones presentes en el aula. Las preguntas de los CP fueron más bien generales y se restringieron a lo que hace el docente, sin tomar en cuenta el diálogo que se establece con los estudiantes. De hecho, los alumnos suelen estar presentes en el diálogo más cuando se tocan aspectos relativos al clima y organización del aula.

Por último, sobre este tema, hay que añadir que la noción de la deconstrucción de la práctica en el marco de un enfoque crítico reflexivo lleva a los CP a abstenerse casi por completo de dar recomendaciones o sugerencias que podrían ser muy útiles, sobre todo en esta etapa inicial.

Así, por ejemplo, un CP puede decirle al docente que la retroalimentación ideal debe ser de tipo reflexivo, y puede incluso proporcionarle algunas viñetas con ejemplos de ello; sin embargo, no puede darle un ejemplo concreto y específico a partir de la evidencia recogida en su sesión acerca de cómo hubiera podido retroalimentar de manera reflexiva. De

hecho, lo que se vio con cierta frecuencia es más bien que los CP recurren a la lectura con los docentes de las rúbricas y de los ejemplos presentes en su manual de uso durante el diálogo reflexivo.

A continuación, una viñeta de Piura:

CP: Entonces, tú me dices que consideras que es importante que los estudiantes comprendan el sentido de lo que están aprendiendo y me dices que en esa parte ves que no has trabajado o presentado una situación de la vida cotidiana. Entonces, vamos mirando y recordando aquí juntas un poco lo que nos habla la rúbrica 1. Recordamos que la rúbrica 1 nos habla de un involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. (La coordinadora presenta la rúbrica y la lee con la docente).

En este punto, debe pensarse también seriamente en el hecho de que un CP acompañe a docentes de otras especialidades, pues el problema se agrava.

Sobre el modelo de acompañamiento predominante que se trasluce a partir de los diálogos observados, en líneas generales se puede decir que no se trata de un modelo directivo en el que el acompañante proporciona recomendaciones al docente sobre qué hacer para mejorar su práctica. No se trata tampoco de un modelo reflexivo todavía, aunque a eso apuntan los esfuerzos de los CP.

Por ahora, lo que se encontró es una instancia de diálogo claramente dominada por el CP, pues es quien decide los temas a tratar y la manera de hacerlo; así como quien domina la conversación en la mayor parte del diálogo, pero donde todavía la reflexión no se logra.

Sobre los Grupos de Interaprendizaje (GIA)

Casi todos los GIA observados fueron conducidos por los CP; uno de ellos estuvo a cargo de dos docentes, a pedido de la CP; y otro consistió en una conferencia a cargo de un catedrático universitario invitado. Casi en todos ellos se trabajaron contenidos relacionados directamente con las rúbricas, especialmente con la rúbrica 3 y en algunos casos con la 4; lo cual podría estar relacionado con el hecho de que estas hayan sido trabajadas en el último taller de capacitación recibido por los CP.

En un caso, por ejemplo, la CP presentó viñetas para identificar si los docentes estaban promoviendo, justamente, el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico. En otro, dos docentes de Comunicación orientaron la realización de un debate, también con el objetivo de trabajar el pensamiento crítico.

Un tercer GIA consistió en una exposición por parte del CP acerca de la retroalimentación, para la cual se apoyó en videos. En otro, la CP realizó una exposición acerca de los procesos pedagógicos y cognitivos, las operaciones mentales y las habilidades a desarrollar en los estudiantes. En todos los GIA observados, es claro que ha habido una planificación cuidadosa, que incluye el tema a tratar, la metodología a usar y los materiales que apoyarán el trabajo.

Por otro lado, hay que destacar también el hecho de que los asistentes se encuentren puntualmente en el lugar asignado y que participen activamente del GIA, incluso en los casos en que estos se dan a horas

poco adecuadas (en un caso, los docentes asistieron al GIA a las 6:45 de la mañana).

Pero, nuevamente, los problemas aparecen en la forma en que se tratan los contenidos. Así, por ejemplo, las viñetas presentadas en uno de los GIA fueron muy breves y simples y no proporcionaron detalles acerca de las interacciones que se dan entre el docente y los estudiantes. En ese caso, es muy difícil concluir si se está promoviendo el razonamiento o no, simplemente a partir de una descripción general de las actividades realizadas.

A pesar de que los casos no entran en detalle sobre las interacciones entre docente y estudiantes, y más bien privilegian la secuencia didáctica de las sesiones y cierto tipo de actividades pedagógicas presentes en ellas, los docentes participantes coinciden en señalar que las interacciones analizadas favorecen el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico.

Lo cierto es que la secuencia didáctica de una sesión no es ninguna garantía de que se esté promoviendo el desarrollo de “habilidades de orden superior” y que el hecho de leer dos textos con posiciones antagónicas sobre un tema y discutir sobre ellos no asegura que el debate que se dará se convertirá en una conversación instruccional provechosa.

De la misma manera, presentar situaciones problemáticas o relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes no garantiza la presencia de interacciones instruccionales profundas. Ello solo se puede concluir si se analiza el detalle de las preguntas, respuestas, argumentos y contraargumentos que se presentan en dicho debate.

En otro de los GIA observados se propuso la realización de un debate entre los asistentes. Nuevamente, ocurre algo similar: no se analizaron los argumentos presentados en función de su validez, lo que importa es la forma. Los docentes salen del GIA con la convicción de que el hecho de plantear un debate en clase es garantía de que se trabajará el razonamiento y el pensamiento crítico, cosa que no es cierta.

De otro lado, no se observó en los GIA que los docentes compartieran sus propias prácticas pedagógicas y reflexionaran sobre ellas. La tendencia general está en que buena parte del GIA esté ocupado por la presentación del expositor para pasar luego a una fase en que los participantes comparten sus ideas y opiniones al respecto. En la mayoría de los casos, no se puede decir que se llegue a establecer un verdadero diálogo de ida y vuelta entre los participantes.

Así, por ejemplo, se puede encontrar explicaciones confusas o generalidades de los CP que conducen el GIA, ante las cuales los participantes mantienen una actitud de escucha pasiva; de otra parte, las intervenciones de los participantes fueron tomadas en cuenta pero no se construye a partir de ellas.

En la siguiente viñeta, por ejemplo, la CP que conduce el GIA en una de las escuelas de Arequipa explicó qué es la retroalimentación reflexiva con un ejemplo poco pertinente ante el cual los docentes asistentes no reaccionan:

CP: Cuando hay un proceso de reflexión, ¿verdad? Cuando dice, de pronto, por ejemplo, en Comunicación, nosotros decimos "Esta palabra está mal escrita",

Los GIA son muy bien recibidos por los docentes en las escuelas: se aprecia mucho la oportunidad de tener un espacio para el aprendizaje y para compartir ideas entre colegas.

entonces de pronto el estudiante, pero yo le digo "Está mal escrita", entonces el estudiante qué va a hacer...

P: Va a pensar...

CP: Va a pensar "¿Cómo se escribe entonces?". "De pronto, si me colocó esto, entonces no, esto es así", pero ya lo estoy haciendo pensar, reflexionar. O le digo "En este papelote hay un error, ¿qué?". El estudiante "Mira, tiene error", va a buscar el error. Entonces nos lleva a la reflexión.

Sin embargo, hay que destacar que, en general, los GIA son muy bien recibidos por los docentes en las escuelas y que se aprecia mucho la oportunidad de tener un espacio de aprendizaje y para compartir ideas entre colegas.

2.2. EL CONTEXTO ESCOLAR

¿Cómo influye el contexto en el que ocurre el acompañamiento en la forma en que este se desarrolla? En este punto del documento se resaltan algunos de los aspectos identificados como más relevantes a partir del análisis realizado.

Dentro de las características de la escuela y el clima escolar se toma en consideración las dimensiones de las instituciones educativas y sus condiciones generales de funcionamiento, el tipo de gestión por el que se rigen las escuelas, el clima de trabajo y relaciones entre los miembros de las diversas comunidades educativas.

En lo que concierne a las percepciones sobre JEC y el acompañamiento, se toma en consideración las opiniones y críticas de la comunidad educativa con respecto a ambos, el lugar que ocupa el coordinador pedagógico en las escuelas y la posición de los directores en el entramado de la estrategia de acompañamiento en JEC.

Características de la escuela y clima escolar

La muestra de escuelas que compone este estudio tiene algunas características similares y otras que establecen grandes diferencias entre ellas. Con respecto a lo primero, hay que decir que, tal como adelantábamos en una sección anterior, en todos los casos se trata de instituciones educativas en que el acompañamiento pedagógico se encontraba en plena fase de desarrollo y cuyos protagonistas estaban dispuestos a recibir nuestra visita y participar en la investigación.

De otra parte, se trata también de escuelas cuya infraestructura y equipamiento, aunque con algunas carencias, son adecuados para el desarrollo de las labores educativas.

En lo que respecta a los recursos humanos, las escuelas visitadas cuentan con una plana completa de directivos y docentes y con personal de apoyo en diversas áreas. La mayor parte de directores, coordinadores pedagógicos y docentes entrevistados han realizado sus estudios de docencia en un instituto superior público y se han licenciado posteriormente en una universidad pública o privada. Un buen número de ellos ha cursado estudios de posgrado o se encontraba cursándolos al momento de realizar el trabajo de campo.

Las dimensiones de la escuela y sus condiciones generales, el tipo de gestión, y su clima constituyen factores que establecen diferencias entre las escuelas visitadas y que influyen de una u otra manera en la forma en que se implementa el acompañamiento en ellas. Lo mismo puede decirse de las percepciones que se tienen en las instituciones acerca de JEC y del acompañamiento pedagógico y la posición en que se ubica el coordinador pedagógico en la escuela.

Dimensiones y condiciones generales

Con respecto a las dimensiones de las instituciones visitadas, la muestra incluye escuelas grandes, medianas y pequeñas, determinado por el número de estudiantes que asisten a ellas. Hay dos escuelas pequeñas (entre 200 y 250 estudiantes) en Arequipa y tres grandes

Las dimensiones de la escuela influyen en el hecho de que el CP acompañe a docentes de su especialidad (o especialidades afines) o a todos los docentes de la escuela. Ello constituye un elemento crucial para la calidad del acompañamiento.

(más de 800 alumnos): dos en San Martín y una en Piura. El resto de la muestra está compuesto por escuelas medianas (entre 350 y 550 estudiantes aproximadamente), ubicadas en las tres regiones.

Es importante mencionar que una de las escuelas pequeñas (la escuela 2 de Arequipa, con 250 estudiantes), cuenta con una ratio muy alta de estudiantes por docente, 25, a diferencia de las otras instituciones, donde esta ratio varía entre 11 y 17 estudiantes por maestro.

Las dimensiones de la escuela influyen en el hecho de que el CP acompañe a docentes de su especialidad (o especialidades afines) o a todos los docentes de la escuela. Ello constituye un elemento crucial para la calidad del acompañamiento.

Por lo observado en los diálogos reflexivos, no resulta muy productivo reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas de un docente sin tener en cuenta las particularidades de su área curricular de especialización. Lo que termina ocurriendo es que los CP limitan

su retroalimentación a ideas generales que no le resultan tan útiles al docente acompañado, pues este no establece la conexión entre dichas ideas y su práctica concreta en el aula.

Por otra parte, hay también una cuestión a tomar en cuenta en lo referido al número de estudiantes por aula: en efecto, los aspectos considerados en las rúbricas resultan bastante difíciles de implementar en aulas con 40 o hasta 50 estudiantes.

Asimismo, las condiciones en que se encuentra la escuela son también muy importantes. Algunas de las escuelas visitadas no han sido implementadas adecuadamente por el programa JEC aún y se ven obligadas a realizar sus tareas en condiciones poco adecuadas.

Lo anterior es el caso de una de las escuelas de Arequipa, por ejemplo, donde no se cuenta con ningún espacio para realizar los diálogos reflexivos; así, estos se dan en el almacén de los instrumentos musicales. En esta misma escuela, hay secciones que cuentan con más de 50 alumnos donde es muy complejo realizar un buen trabajo.

Por otro lado, la manera en que se ha dispuesto el espacio y el mobiliario en las nuevas aulas funcionales implementadas por JEC resulta poco práctica para el desarrollo de las sesiones, sobre todo en aulas donde el número de estudiantes es alto.

El tipo de gestión

En lo que concierne a la gestión de las escuelas visitadas, cuatro de ellas son instituciones educativas de gestión privada en convenio con una congregación religiosa (una de ellas, en Piura, es de Fe y

Alegría). Las cinco restantes son escuelas de gestión pública directa. La presencia de las escuelas del primer tipo de gestión en la muestra responde a la coyuntura en que se tuvo que definir qué escuelas estaban dispuestas a participar en el estudio.

En general, lo que se encuentra en el trabajo de campo es que la forma en que el acompañamiento se desarrolla es similar tanto en las instituciones en convenio con congregaciones religiosas como en aquellas de gestión pública directa, aunque existen algunos aspectos de las primeras que resulta interesante anotar.

En efecto, en algunos casos, el hecho de estar gestionadas por congregaciones religiosas resulta positivo para las escuelas, sobre todo si las instituciones religiosas a cargo cuentan con una tradición de trabajo educativo; este es el caso de una de las escuelas de Piura manejada por Fe y Alegría. En ella, tanto los directivos como los docentes se han adaptado sin mayores dificultades al acompañamiento debido a que las visitas en aula y la reflexión a partir de ellas son parte del trabajo pedagógico que realiza la organización desde hace varios años.

En una de las escuelas de Arequipa, sin embargo, el convenio con la institución religiosa parece contraproducente pues la tradición es que las directoras no se involucren en los aspectos pedagógicos del trabajo y solo cumplan un rol de supervisión. Ello hace que la CP no cuente con mayor apoyo para realizar sus labores y que toda la carga de mejoramiento pedagógico de la institución se centre en ella.

El clima

Otro aspecto que resulta muy relevante para el desarrollo de la estrategia de acompañamiento pedagógico en la escuela es el clima de trabajo y relaciones que se vive en la institución educativa. Lo que se ha encontrado en este estudio es que las escuelas de San Martín cuentan generalmente con un clima de trabajo positivo, mientras que en las de Arequipa este tiende al conflicto y a lo negativo.

En el caso de Piura, hay mucha variedad: en esta región se encuentra la escuela con el mejor clima y aquella con el peor. Es importante mencionar que en las escuelas que muestran un clima negativo lo que hay son múltiples conflictos entre facciones de docentes o entre los docentes y el director.

La estrategia de acompañamiento ha traído problemas también en las escuelas, sobre todo debido al uso de la rúbrica y, en algunos casos, debido a los procesos de elección de los CP. En efecto, muchos docentes muestran cierta resistencia al acompañamiento y critican el uso de la rúbrica pues consideran que no se adecua a su contexto⁸.

Otro aspecto que resulta muy relevante para el desarrollo de la estrategia de acompañamiento pedagógico en la escuela es el clima de trabajo y relaciones que se vive en la institución educativa.

⁸ Más detalles sobre este tema se presentan en una sección posterior.

De otra parte, la elección de algunos CP ha sido algo conflictiva y existen docentes que perciben su presencia en las aulas como un mecanismo de control. Sin embargo, no es el acompañamiento el causante del clima negativo en las escuelas. Dicho ambiente es previo a la introducción de la estrategia.

Ahora bien, el análisis muestra que en las escuelas donde hay conflictos de diverso tipo, el trabajo de acompañamiento se hace más difícil. Así, por ejemplo, en una de las escuelas de San Martín, parte de la plana docente se resiste al acompañamiento debido a que desconfían del uso de la rúbrica pues se trata del mismo instrumento que se utiliza para evaluar a los maestros. Esta percepción se ha visto agravada luego de la huelga magisterial.

Por otra parte, en una de las escuelas de Piura se encontraron muchos conflictos entre docentes que se reflejan también en la poca acogida que tiene el acompañamiento: algunos docentes desafían directamente a la CP y le manifiestan que no seguirán sus recomendaciones.

Por el contrario, en las escuelas donde el clima institucional es positivo el acompañamiento es aceptado sin mayores contratiempos. A ello contribuye mucho la influencia que el director o subdirector tenga en los docentes, su involucramiento en los aspectos pedagógicos y su capacidad para generar consensos.

Percepciones sobre la Jornada Escolar Completa y el acompañamiento pedagógico

Un aspecto estrechamente relacionado con el clima escolar es el de las percepciones que los actores escolares tienen acerca de JEC y del acompañamiento pedagógico. Como se detalla a continuación, la opinión generalizada sobre la existencia de JEC es positiva y las críticas se centran fundamentalmente en el incumplimiento por parte de MINEDU de algunos acuerdos con respecto a la mejora de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, así como en problemas de logística originados por el horario extendido.

En lo que respecta al acompañamiento pedagógico, por otro lado, a pesar de que se respeta la figura del coordinador pedagógico y de que, en general, estos cuentan con legitimidad para realizar sus labores, el acompañamiento es cuestionado por una proporción importante de docentes como estrategia de formación docente, sobre todo, como se verá más adelante, por el uso de las rúbricas.

En las escuelas donde el clima institucional es positivo el acompañamiento es bien aceptado y el papel del director es fundamental.

Percepciones sobre JEC

En general, las opiniones con respecto a la JEC son favorables, pues se aprecian mucho las mejoras en la infraestructura y el equipamiento, así como el aumento de personal de apoyo. Esto lo manifiesta esta docente de Arequipa:

[...] las aulas de innovación, personal de apoyo, ¿no?, los coordinadores administrativos, el personal de servicio, de hecho, que han traído un gran alivio al colegio porque están liberando de trabajo a nosotros los docentes que teníamos, de repente, que ir a la UGEL, a estar presentando los papeles, a estar detrás de algo. Entonces ellos como van por una u otra cosa también van averiguando esto. Y ha mejorado también en el sentido del aprendizaje porque están atacando varios puntos. Eso es lo que yo percibo.

Pero, más allá de lo que se perciben como beneficios en infraestructura, equipamiento o gestión, existe una percepción positiva también acerca de JEC con respecto a su impacto positivo en los estudiantes y los docentes. Así lo señalan una coordinadora pedagógica de San Martín y la subdirectora de una escuela de Piura, respectivamente:

[...] en la JEC el estudiante no está abandonado a su suerte. El estudiante está siendo observado en diferentes ámbitos.

A mí [la JEC] me parece un servicio educativo bueno, no tanto viéndolo desde el punto de vista de que se alargue el horario, sino que todo lo que se está implementando es bueno. Pienso que, desde ese punto de vista, los chicos van a obtener aprendizajes. A mí lo de las horas colegiadas me parece magnífico, porque ahí pueden compartir experiencias los profesores, lo que te funcionó a ti le puede funcionar

En general, las opiniones con respecto a la JEC son favorables, pues se aprecian mucho las mejoras en la infraestructura y el equipamiento, así como el aumento de personal de apoyo.

al otro. Ahí comparten, no son islas [...] El programa de reforzamiento [también] me parece interesante.

En la mayoría de escuelas visitadas, sin embargo, hay reclamos con respecto a que no se ha cumplido con todo lo ofrecido originalmente para JEC en lo concerniente a las mejoras de infraestructura y equipamiento. Uno de los docentes de San Martín lo expresa de la siguiente manera:

Al principio como que apareció como algo novedoso, importante, interesante, ¿no? De repente [con el] aumento de horas, quizás la institución iba a ser implementada, ¿no? A lo mejor por eso es la idea de desayunos, almuerzos, pero poco a poco se ha visto esto como que no en todas las instituciones se ha cumplido, no se ha mejorado y la verdad ahorita veo una percepción como que, prácticamente, como que no está dando esos frutos que al principio se dijeron, tanto se hablaron [...].

En esta misma línea, uno de los reclamos recurrentes se refiere a no haber previsto el tema de la alimentación de los estudiantes. Muchas de las escuelas visitadas para este estudio cuentan con estudiantes de escasos recursos económicos que no pueden costear los almuerzos o refrigerios que se ofrecen en las mismas

instituciones. En algunos casos, incluso, la plana directiva ha pensado en utilizar algunas de las raciones de Qali Warma correspondientes a primaria para los estudiantes de secundaria. Las palabras de esta docente de Arequipa son bastante representativas de la opinión general sobre el problema de la jornada extendida en relación con la alimentación:

La única observación [a JEC que tengo es] eso: que son pocos los que se alimentan, a pesar de que algunos papás traen sus alimentos. Pero yo veo sentaditos a los muchachos y no se llevan nada a la boca. Y están desde las siete y cuarto que entran aquí hasta las tres de la tarde. Entonces, sí, ese es el inconveniente, se pudiera ampliar el desayuno que se está dando.

Otro reclamo bastante escuchado entre los docentes es que las dos últimas horas de clase son muy difíciles debido a que los estudiantes tienen hambre y sueño. Ello se escucha sobre todo en Piura, donde los entrevistados señalan que en meses de calor la situación se hace casi insostenible. Es importante recalcar que no hay mayores quejas con respecto a aspectos propiamente pedagógicos relacionados al hecho de haber extendido la jornada escolar, salvo por alguna opinión muy excepcional.

Percepciones sobre el acompañamiento pedagógico

Sobre el acompañamiento pedagógico las opiniones son más variadas. En general, se podría decir que entre directores, coordinadores pedagógicos y una parte de los docentes el acompañamiento es

percibido como positivo, pues se aprecia la posibilidad de contar con un espacio de reflexión para la mejora de la propia práctica. Una de las coordinadoras pedagógicas de San Martín lo expresa de esta manera:

[El acompañamiento] va a permitir que el maestro sea el actor principal de ver cómo está haciendo su trabajo. Antes, por ejemplo, no teníamos acompañante pedagógico y nosotros pensábamos que lo que hacíamos era lo máximo, estaba bien, etc. Pero ahora con el acompañamiento, te permite reflexionar sobre el trabajo que haces [...].

Una consecuencia positiva inmediata del acompañamiento es un trabajo más estructurado de los docentes, en especial en la planificación.

En opinión de la subdirectora de una escuela de Piura, debe valorarse también que el liderazgo pedagógico se distribuya en más de un actor:

[...] lo que me generó a mí [la presencia de acompañantes pedagógicos], yo dije una ayuda. Porque, mira, yo soy subdirectora de todo el colegio, inicial, primaria, secundaria. Y algunas veces no podía hacerlo todo, porque a veces me dedicaba a acompañar a primaria, después a secundaria o inicial, entonces yo dije una ayuda para mí. Entonces por eso decidí un poco dejarlas para que hagan su proceso, para que vayan aprendiendo esas cosas, no meterme.

Una consecuencia positiva inmediata del acompañamiento se ha visto en el hecho de que los docentes desarrollen su trabajo de manera más estructurada, sobre todo en lo que corresponde a la planificación. La subdirectora de una escuela de San Martín señala al respecto esto:

[...] yo creo que sí, esto de verdad está sirviendo y veo, pues, que los maestros

también se están preocupando ya de tener más ordenado todas sus cuestiones de sus carpetas pedagógicas; de ya no, por ejemplo, de venir olvidándose una sesión, como, por ejemplo, a veces sucedía de que te ibas al aula y, a veces el maestro estaba haciendo cosas sin tener la claridad de cuál es el propósito que quería en ese momento lograr con ese trabajo que está haciendo con los estudiantes [...].

En el caso de los docentes con una percepción positiva del acompañamiento, lo que se enfatiza es la posibilidad de mejorar su práctica en el aula; algunos inclusive hacen la conexión con el logro de mejores calificaciones en la evaluación docente orientada a la carrera pública gracias al acompañamiento. Es el caso de esta maestra de Arequipa:

Para mí, la función en este caso de [la CP] es de orientarnos, yo lo veo así, a que no desaprobemos las rúbricas [...] me parece eso, porque todo el acompañamiento que nos hace [...] es como una evaluación de rúbricas que ella nos hace. Entonces, como que ya nosotros con el JEC estamos ya nosotros introduciéndonos a esta evaluación. Para mí es una preparación previa a la evaluación de la rúbrica.

Un aspecto que llama la atención en las percepciones que se tienen sobre el acompañamiento, es que solo en algunos casos se hace mención a la importancia de este para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Pareciera que el aprendizaje se pierde un poco de vista por el énfasis en la mejora de la práctica docente. Sobre este aspecto, es posible interpretar que el desconocimiento de los maestros sobre la evidencia empírica existente acerca de las prácticas propuestas en las rúbricas y su conexión con las mejoras en el

En las percepciones sobre el acompañamiento, llama la atención que solo en algunos casos, se menciona su importancia para el aprendizajes de los estudiantes.

aprendizaje de los estudiantes tiene cierto efecto.

Así, el discurso de los docentes denota un manejo conceptual de la pedagogía y la didáctica que parece quedarse en los aspectos más superficiales. Sin embargo, esta percepción del acompañamiento como algo desconectado del aprendizaje de los estudiantes no es generalizada. De hecho, existen incluso algunos docentes que reclaman hacer este vínculo más explícito, tal como esta maestra de Arequipa:

Profesora (P): Me gustaría que también vieran los productos de los alumnos porque, ¿dónde vemos la labor del docente? En el producto que es el alumno que ha aprendido, sería eso para completar.

Entrevistador: ¿Los trabajos que hacen en la sesión?

P: Por ejemplo. Podría ser de repente con una evaluación al alumno porque el alumno es el que sabe, es el único reflejo que si hemos llegado a ellos o no. En mi caso, qué produce el alumno, qué sabe de ello, cómo hizo esto, y eso es un producto.

Por otro lado, hay que decir que el modelo de acompañamiento propuesto en las escuelas no es cuestionado, salvo por aquellos que cuestionan el acompañamiento como estrategia en general. Los docentes están de acuerdo con ser observados en sus sesiones y con

dialogar sobre ellas después. También se muestran muy positivos con respecto a la instauración de momentos de trabajo colegiado; entre ellos, los GIA.

Ahora bien, existen algunos pedidos concretos con respecto a la necesidad de contar con mayores instancias de modelado por parte de los coordinadores pedagógicos.

Por ejemplo, algunos docentes manifiestan que quieren ver un ejemplo de cómo haría una clase el CP o el EPR (o incluso los especialistas del Ministerio de Educación) para poder observar a qué se refiere concretamente con sus recomendaciones. Es el caso de una de las maestras entrevistadas en Arequipa, quien manifiesta lo siguiente:

Yo pienso que los coordinadores tienen cierta... los capacitan, ¿no? Van a cursos y todo, entonces, yo siempre he dicho que también se aprende observando. Ella nos ha dado una serie de link para que veamos ciertas clases de docentes que han sido filmados que alcanzan rúbricas, etcétera, y sí las he observado, ¿no? Entonces, de repente, también con el conocimiento que la profesora tiene, ver una clase de ella, para que nosotros de repente no solamente sea teoría. Entonces, a ver, juicio crítico, ¿no?, la retroalimentación a partir de la reflexión, que lo he anotado porque me parece interesante. Entonces [...] a partir de repente del conocimiento porque ella ha estado, me parece, incluso en vacaciones una semana ahí yendo a estas capacitaciones. Bueno, sería mi sugerencia.

Una de las docentes entrevistadas en Piura expresó una opinión similar y añadió que sería necesario contar con

clases modelo para observar en la práctica los desempeños que se esperan de los docentes según su área curricular:

Los docentes están de acuerdo con ser observados en sus sesiones y con dialogar sobre ellas después.

Claro, de acuerdo a tu área, [...] si eres de Matemática, Matemática; si eres de CTA, de CTA. O sea, implementar eso. No sé, me gustaría mucho eso, que nos invite, creo que es por parte del Ministerio, de que hagas ese tipo de clase modelo donde al menos ellos (donde están mucho más preparados), que ellos mandan esos documentos de lo que

son las rúbricas, que ellos pues, no sé, bajen a los colegios y como que inviten, entren a una aula, se organicen con los chicos y nos hagan una clase así, para ver netamente, evidenciarlo, mejor dicho. No que nos manden a través del papel porque nosotros podemos leer y podemos interpretar de una manera a veces, ¿no? Porque las informaciones cuando van llegando a veces no llegan igual.

Los maestros señalan, además, en este sentido, que los videos utilizados por el Ministerio de Educación para capacitar en el uso de las rúbricas presentan clases en condiciones ideales que no son las que se viven cotidianamente en las escuelas del Perú, sobre todo en lo referido al número de estudiantes por aula.

Por otro lado, se debe mencionar que en todas las escuelas visitadas existen algunos docentes que se muestran reacios al acompañamiento o incluso abiertamente en contra de esta estrategia, básicamente porque se encuentran en contra del uso de las rúbricas.

Claramente, el clima que ha dejado la huelga magisterial (una de cuyas protestas principales fue el uso de las rúbricas

para la evaluación de los maestros) no es favorable para el uso de esta herramienta en el acompañamiento. Las escuelas donde esto se hace más explícito son las de Moyobamba, en San Martín, a pesar de ser escuelas donde el clima de trabajo general es bastante positivo.

En la segunda escuela visitada en dicha región, por ejemplo, el director señaló que el acompañamiento se había convertido en un tema sindical y político. Ya no era percibido como un apoyo pedagógico sino como un mecanismo de control por parte del MINEDU, que podría usar los resultados de forma punitiva.

Por otro lado, algunos maestros se resisten a ser observados e incluso hay varios grupos de docentes que han manifestado que ya no participarán de esta estrategia. Las rúbricas provocan desconfianza, además, porque los maestros consideran que no han sido informados adecuadamente acerca de ellas y temen que puedan ser utilizadas de manera muy subjetiva. Uno de los maestros entrevistados manifestó al respecto lo siguiente:

Creo que no conocemos bien [las rúbricas]. Yo creo que por eso es la protesta. Además, decíamos, hablando de la rúbrica, para qué nos evalúan. Hay que ir al criterio del evaluar y de si es alguien... ¿Y si no me cae bien el docente al que estoy evaluando? [...].

También en Arequipa existen temores de los docentes con respecto del uso de las rúbricas y la evaluación de los maestros, tal como lo manifiesta esta profesora:

Ah, esto que nos tienen muy presionados, ahora con las rúbricas, que el despido, que si no lo pasamos, todo eso.

Más allá de la conexión negativa que los maestros establecen entre las rúbricas y la evaluación docente, existen críticas de otro tipo hacia ellas, las cuales provienen básicamente de los maestros. Por un lado, se cree que se trata de una herramienta que, debido a su rigidez, no es capaz de captar la singularidad de una sesión de clases, como lo señala esta docente de Arequipa:

Me parece muy subjetivo, bastante subjetivas y bastante absurdas [las rúbricas] porque estamos trabajando con material humano y son personas.

Desde el momento de que son humanos, todo lo que haga en el aula va a ser flexible, debe ser flexible, desde mi motivación. En ese momento van a surgir situaciones. Como me han comentado [...] que yo debo cumplir con esa sesión, eso me parece poco flexible y son personas y material humano y hay cosas que no caben en material humano como lo son las rúbricas. Hay que modificar esas rúbricas, creo.

Lo anterior se relaciona con una crítica relativamente generalizada hacia las rúbricas, con respecto al hecho de no estar contextualizadas a la realidad de la diversidad de escuelas existentes en el Perú. En las escuelas de San Martín, por ejemplo, se encontraron opiniones de docentes como estas:

[...] hay algunos aspectos que mejorar. Con respecto al tiempo, a la participación, creo que debería ser un poco flexibles en estos aspectos de acuerdo a la realidad donde nos encontramos.

[...] tal vez en algunas situaciones se puede aplicar y sí se puede lograr algo, pero en otras situaciones no. [...] Tenemos que ir ajustando ciertas cosas porque tenemos diferentes realidades [...]. No puede haber un solo tipo de rúbrica. Tal vez aplicarlo a todos en general, no va a ser a todos en general, no va a ser igual en los resultados [...]”.

De manera excepcional, se encontraron algunas críticas más específicas; por ejemplo, que la rúbrica no toma en cuenta la secuencia didáctica que se sigue en la sesión o las particularidades de las áreas curriculares.

Finalmente, hay que decir también, respecto de los cambios introducidos en el acompañamiento a partir de 2017, que hay dos percepciones claramente definidas. Por un lado, se aprecia positivamente el cambio desde que DIFODS se hace cargo de la estrategia en JEC, pues se percibe con mayor claridad la función y el modelo de acompañamiento a implementar.

En esta misma línea, los CP aprecian las capacitaciones recibidas durante el año y las consideran adecuadas, como lo señala esta coordinadora pedagógica de Piura:

Pero, comparando las capacitaciones, el año pasado no teníamos muy claro qué debíamos hacer, como que estábamos aprendiendo recién. Pero este año ya hemos tenido durante las dos capacitaciones una visión panorámica, detallada, de lo que debemos hacer, de lo que son nuestras funciones hasta el momento [...] Le hablo en este año porque han sido las más fructíferas. En este año nos enseñó todo lo que son las etapas de acompañamiento como estrategia del Estado para fortalecer la práctica docente, se nos habló de las etapas, como lo son la sensibilización, el diagnóstico, todo eso. Ha quedado muy claro eso, estamos practicando

hoy en día. Sobre todo eso [...] El año pasado no fueron muy explícitas [...] o sea, abarcaba todo lo que era trabajar en un colegio JEC, pero específicamente en lo que es el acompañamiento no se nos detallaba, no se puntualizaba mucho. De tal manera que lo hemos hecho, siguiendo unas fichas, normal, así. Pero no había lo que tenemos ahora: tenemos instrumentos específicos, ahora está la rúbrica, por ejemplo, ¿no?, las fichas para procesar los documentos de planificación. El año pasado no hubo todo eso. Este año sí.

Por otro lado, algunos de los directores, CP y docentes entrevistados consideran que los cambios ocurridos en el acompañamiento a partir de 2017 se dieron de forma imprevista y sin la adecuada preparación. Los CP venían ya realizando un trabajo de acompañamiento en la escuela desde la introducción de la modalidad JEC (2015), antes de que DIFODS se hiciera cargo de esta estrategia. Debido a que dicho acompañamiento no se encontraba muy pautado, los CP, con el apoyo de sus EPR, habían desarrollado estrategias y herramientas propias que venían utilizando para acompañar a los docentes en sus instituciones.

El gran cambio experimentado por los CP fue la introducción de las rúbricas como herramienta central alrededor de la cual estructurar el acompañamiento. Ello ocurrió recién en mayo de 2017, en el primer taller de capacitación al respecto en el que participaron los CP, y supuso, en muchos casos, desechar el trabajo que ya habían venido haciendo con mucho esfuerzo. La subdirectora de una escuela de Piura lo expresa de esta forma:

Yo sí veo que hay cambios [con el acompañamiento], sino que el Ministerio mete cada cosa nueva... Por ejemplo, ahorita, las rúbricas. Es un

proceso que tienen que ir los profesores aprendiendo. Eso es nuevo. Eso es lo que no nos gusta del Ministerio, va metiendo cada cosa, va metiendo cada cosa. Se necesita tiempo para ir aprendiendo.

La posición del coordinador pedagógico en la escuela

Otro aspecto de relevancia lo constituye el lugar que ocupa el coordinador pedagógico en la escuela. En general, se puede decir que el clima que se vive en la escuela influye de manera importante en la aceptación y legitimidad de la que gozan los coordinadores pedagógicos entre los docentes.

Así, en las tres escuelas de San Martín visitadas cuyo clima es positivo a pesar de los estragos que ha dejado la huelga magisterial, lo que se cuestiona es el acompañamiento como estrategia (y, concretamente, el uso de las rúbricas) pero no a los coordinadores pedagógicos, a quienes se considera idóneos para realizar dicho trabajo. Su trabajo es apreciado no solo por su capacidad profesional sino, sobre todo, por sus dotes de liderazgo y su capacidad para mantener buenas relaciones con todos y evitar situaciones conflictivas.

En general, ello ocurre en las escuelas que cuentan con un clima cordial. En estas escuelas, además, el CP suele ser un o una docente con varios años de historia laboral en la institución, que es valorado y reconocido por su experiencia. Además, todos explicitan su compromiso con el acompañamiento.

En efecto, lo que se pudo observar es que los coordinadores pedagógicos realizan un trabajo muy esforzado, al

que dedican bastantes más horas de las que están programadas oficialmente. De hecho, debe dejarse constancia de que es imposible que los coordinadores pedagógicos cumplan con su trabajo en las horas que tienen asignadas, sobre todo si se considera el tiempo que deben dedicar a llenar los formatos de monitoreo que permiten controlar el cumplimiento de su trabajo y evaluar los logros de la estrategia.

Por otra parte, las escuelas donde el clima tiende hacia lo negativo, el coordinador pedagógico ve complicado su trabajo. De hecho, en la escuela de Piura donde el clima de trabajo es muy conflictivo, la coordinadora pedagógica ha decidido no continuar en el puesto debido a que considera que los docentes la tratan de forma irrespetuosa.

El liderazgo del director

Estrechamente ligado con lo anterior, está el rol del director en la escuela. En primer lugar, un liderazgo positivo influye en que el clima general de la escuela sea positivo también. Eso es lo que se observó en la escuela de Piura de Fe y Alegría: la subdirectora es muy apreciada y cuenta con mucha legitimidad entre todos los docentes.

Por otra parte, las escuelas visitadas para este estudio en las que el clima de trabajo tiende a conflicto o es abiertamente negativo, cuentan con directores que son percibidos por los docentes como partícipes de los problemas que las IE enfrentan.

En una escuela de Arequipa, por ejemplo, el director es considerado autoritario,

controlista y sesgado hacia un grupo de docentes en detrimento de los otros. En la escuela de Piura donde el clima es abiertamente negativo, la directora es nueva (llegó recién en 2017) y no ha consolidado su liderazgo entre los docentes.

En segundo lugar, el hecho de que el director o subdirector haya asumido el rol de líder pedagógico, además de ocuparse de los aspectos de gestión institucional, constituye una manera de apuntalar el acompañamiento en general y al coordinador pedagógico en particular. Este también es el caso de la escuela de Fe y Alegría de Piura, donde la subdirectora se encuentra totalmente comprometida con el acompañamiento y se reúne periódicamente con la coordinadora pedagógica. Según sus propias palabras, su rol es el siguiente:

[...] ir acompañando a los profesores en el proceso de su práctica pedagógica, para ir descubriendo aquellas fortalezas, mantenerlas, y aquellos puntos que se necesitan ir fortaleciendo, y ayudándolos en ese aspecto.

De manera inversa, hay escuelas donde el director o subdirector no se involucra con los aspectos pedagógicos de la institución, incluyendo el acompañamiento. Esto ocurre en algunas de las escuelas en convenio con congregaciones religiosas, donde existe el problema de que no hay una tradición de que el director o directora se involucre en estos aspectos. Ello ocasiona que el coordinador pedagógico realice su trabajo sin un respaldo explícito de la dirección.

La directora de una de las escuelas de Arequipa, por ejemplo, considera que su rol es orientar a la comunidad educativa y supervisar el cumplimiento de labores:

[Mi labor es] poder guiar, tanto a estudiantes, docentes y padres de familia. Organizar que el colegio esté en orden, que todos cumplan su labor como docentes, ¿no?

Más allá de las diferencias, pareciera que los directores necesitaran contar con lineamientos más precisos acerca de su función en el acompañamiento pedagógico, de manera que se conviertan en un factor que contribuya a la estrategia y la integre a la labor de mejoramiento pedagógico integral de la escuela.

2.3. LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS

¿Qué piensan los coordinadores pedagógicos, directores y docentes acerca de la función de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje? En esta sección se presentan los hallazgos relativos a este tema, comenzando por las concepciones relativas a la función que debería cumplir la educación escolar; en segundo lugar, aparece la información relativa a cuál es el rol del maestro en la enseñanza; y, a continuación, las concepciones que manejan directivos, docentes y coordinadores pedagógicos sobre los estudiantes y su aprendizaje. Finalmente, se concluye con los resultados relativos a las concepciones pedagógicas de los coordinadores pedagógicos en relación con su labor como acompañantes.

Antes de presentar los hallazgos, hay que señalar que el tema de las concepciones pedagógicas de directores, docentes y coordinadores pedagógicos fue considerado como una variable crucial desde el diseño de este estudio. Se trata de un tema difícil de abordar debido a las dificultades que los entrevistados mostraron para verbalizar sus ideas acerca de la educación, la enseñanza y el aprendizaje más allá de ciertas generalidades o lugares comunes en el mundo educativo.

Los resultados que se presentan a continuación derivan tanto del discurso de los entrevistados como de sus prácticas.

Las concepciones pedagógicas de directores, docentes y coordinadores pedagógicos fue considerado como una variable crucial desde el diseño del estudio.

La función de la educación escolar

Prácticamente todos los entrevistados para este estudio consideran que la función esencial de la escuela es formar a los estudiantes “en valores”. Ello es entendido como colaborar en la formación de una persona que se

comporta adecuadamente en sociedad, que respeta a sus semejantes, que es honesto y responsable, tal como señala la directora de una escuela de Arequipa:

Claro, llevarse los valores que nosotros siempre les inculcamos a nuestros estudiantes. [...] Verdad, honestidad, respeto, puntualidad.

Hay dos aspectos recurrentes con respecto a la convicción de la importancia de los valores como fin de la educación escolar.

Todos los entrevistados para este estudio consideran que la función esencial de la escuela es formar a los estudiantes “en valores”.

Por un lado, se considera que los valores “ya vienen de la casa” y que la escuela solo puede reforzarlos, no crearlos. Ello se refleja en las opiniones que tienen los entrevistados acerca de la relevancia del contexto familiar en las posibilidades de éxito escolar de los estudiantes⁹.

Por otro lado, se considera que dichos valores pertenecen a un plano distinto

⁹ Más sobre este tema al finalizar esta sección.

al de los aprendizajes propiamente escolares, los cuales son asociados con “el conocimiento”. El plano de los valores sería superior y mucho más relevante que el del conocimiento escolar, tal como podemos ver en la siguiente cita de la CP de una escuela de Arequipa y de un docente de una escuela de Piura respectivamente:

Un alumno [...] me decía: “Profesora, es cierto que ha sido importante los conocimientos que hemos recibido, muy importante, que hemos recibido de cada profesor. Pero lo más importante que me llevo del colegio es el ser humano que soy, la visión que tengo del mundo, los valores que han sido reforzados, porque no han sido dados, porque eso viene de la casa, sino que han sido reforzados en el colegio. Como soy, como ser humano, y que vea a mis demás compañeros como son, me siento diferente, y eso es gracias a mi colegio”. Yo creo que eso es básicamente lo que es: más que formar de conocimiento, que lo pueden sacar de Internet, es la formación que les damos.

Lo que yo creo, porque, uno puede acumular tantísimas cosas, tanto conocimiento... un ejemplo: de qué vale que un alumno universitario en el área, por ejemplo, de contabilidad, conozca tanto de contabilidad que cuándo tú te cruzas con él o está ahí, ni siquiera respeta las opiniones de los demás, ni siquiera respeta las inquietudes de los demás, ni siquiera te expresa o te transmite el afecto, el amor, el cariño... O sea, ¿de qué vale eso? Por eso es que ahora tenemos que trabajar, enseñar, en función a valores. Pero para nosotros, lo más importante, los valores. Los conocimientos... el alumno le puedo dar una nota técnica, un libro, váyase a Internet, le doy una página web para que vaya a aprender mejor. Entonces, lo que queremos ahorita también es un tipo de sesión de aprendizaje incorporando valores.

Resulta importante detenerse en esta concepción del conocimiento, pues trasluce una idea del saber como algo estático que se guarda en un lugar y se puede localizar y utilizar de manera fragmentaria cuando es necesario.

No hay noción de construcción del aprendizaje, de relaciones entre ideas, de procesos de razonamiento o de construcción de un pensamiento crítico. Como se ha visto en secciones anteriores, ello se condice con la forma en que la mayoría de docentes desarrollan sus clases, así como con la manera en que muchos CP evalúan el desempeño de los docentes observados y les proporcionan retroalimentación. La concepción de este conocimiento escolar estático se puede observar también en estas citas pertenecientes a dos docentes de Piura:

[...] lo del conocimiento es complementario porque si un chico quiere aprender se mete a googlear y, caramba, aprende rápidamente, mejor que aquí mismo.

[...] la parte de conocimientos no se debe dejar de lado, pero ellos [los estudiantes] la consiguen en cualquier parte: cogen un libro, leen un texto y lo pueden encontrar.

Son muy pocos los entrevistados que mencionan algo distinto a la formación en valores cuando expresan su opinión acerca de la función de la escuela. En algunos casos, sin embargo, se encontraron docentes que se refieren a contenidos o habilidades específicas que los estudiantes deberían manejar al salir de la escuela. Es el caso de esta maestra de Arequipa que enfatiza la importancia de tener bases sólidas de lo que podríamos llamar una cultura general:

Bueno, yo creo que el alumno debe salir de la secundaria teniendo conocimientos, buenos cimientos en inglés, por ejemplo. Bastante cultura, por ejemplo, el área de CTA he notado que en otros colegios los alumnos no saben cómo se llama los músculos principales, y eso me parece muy poca cultura. Entonces yo creo que lo que tiene que hacer la escuela es integrarlo con una cultura básica. Eso lleva a tantas áreas, ¿no? No puedes decir "Me duele el hígado" señalando a otro lugar. Ese tipo de cosas, ¿no? Que sea capaz de manejar las matemáticas a un nivel básico pero apropiado para desenvolverse. Igualito en todas las áreas.

Y de este maestro de Piura que se refiere a la importancia de manejar habilidades básicas de Matemática y, sobre todo, de Comunicación:

[...] yo creo que [el estudiante] tiene que aprender lo que es elemental. Tiene que saber aprender a leer, a saber a escribir, tiene que aprender en matemática tiene que aprender todo lo que es básico en matemáticas; igual lo que tiene que ver con comunicación, saber leer y escribir, reglas de ortografía elementales, desde primaria tienen que salir con eso. Secundaria tiene que salir con un nivel mayor, de comprensión de lectura.

Es importante mencionar en este punto que, en el caso de las escuelas de San Martín, además de la mención a los valores, hay una marcada preocupación de directores, docentes y coordinadores pedagógicos por la conexión entre la secundaria y la universidad.

En efecto, se considera que el fin de la secundaria debería ser permitir a los estudiantes el ingreso a instituciones de educación superior y su desenvolvimiento adecuado en ellas, cosa que no piensan que esté ocurriendo. Diversos entrevistados de las escuelas de esta región mencionan que

los estudiantes están obligados a pasar por una academia preuniversitaria, lo cual no les parece adecuado. Así se expresa al respecto la subdirectora de una de las IE de la región:

[...] nosotros vemos que hay una dificultad grande entre lo que la secundaria da y lo que los centros superiores piden; entonces, al no haber compatibilidad, a veces nosotros sentimos que como que lo que estamos haciendo acá no está sirviendo de mucho para lo que la universidad exige a los alumnos. Entonces... y eso, a veces, se genera de que haya este... un cierto... una cierta preocupación. ¿Por qué? Porque muchas veces los chicos, cuando terminan la secundaria tienen que estar tiempo, de repente, en una academia de preparación para... preuniversitaria, para que, de hecho, ellos den ese salto en una universidad.

Esta desvinculación de lo que se enseña en la secundaria con lo que se necesita en la universidad, es concebida por algunos de los entrevistados de San Martín como un problema en el alcance y la profundidad de los temas que son tocados en la secundaria, tal como puede colegirse de las palabras de esta maestra de San Martín:

[...] le puede faltar acá a un estudiante que termina acá el colegio, un poco más... un poco divorciado, digamos así, la educación del colegio de la universidad, de la educación superior. Entonces, yo creo que faltaría complementar... o qué sé yo, para que no esté muy separado porque, justamente, por esa dificultad, un estudiante hay que mandarlo a una academia para que pueda fortalecer sus conocimientos. Entonces, hay un abismo en ese y, que tenemos que mejorar creo yo, acerca de la educación. [...] ya en la parte superior te enseñan mayormente, a veces, más pasa por la parte del conocimiento, conceptos, eso, y como que acá no tanto. O sea, nos limita un poco porque ya tenemos

una guía nosotros, o sea, nos limita un poco. Nosotros, de repente, ampliar un poco más de esos temas con los chicos, les dejamos espacio para ellos, ¿no? Entonces como también a nosotros mismos nos restringe, a veces, poder a ellos... por más que ellos necesiten la información, le damos así nada más, a grandes rasgos, pero no profundizamos en esos temas y, tal vez, en eso nos está faltando [...].

Puede deducirse de las palabras de esta profesora, además, que las orientaciones que reciben los docentes acerca del enfoque pedagógico a seguir son interpretadas por la maestra, justamente, como que dicho enfoque supone un trabajo restringido, superficial de los contenidos.

El rol del maestro

La mayor parte de los entrevistados manifiesta en su discurso que el rol del maestro es el de mediador o facilitador del aprendizaje. Ello significa, fundamentalmente, ser empático con las necesidades de los estudiantes y ser capaz de motivarlos. Por ejemplo, en esta línea se ubica una docente de Arequipa quien manifiesta que el papel del docente es preocuparse por motivar a los estudiantes e involucrarlos en el aprendizaje.

Ahora bien, la observación de la clase de la maestra mostró que efectivamente se preocupa por interesar a los estudiantes en los temas tratados en la sesión y por hacerlos participar; sin embargo, dicha participación se restringe a que respondan las preguntas que ella plantea, las cuales son relativamente sencillas y no suponen mayor diálogo real entre docente y estudiantes. En otras palabras, la motivación y el involucramiento no se

acompañan de un trabajo a profundidad del currículo con los estudiantes.

Otra docente de la misma región enfatizó la importancia de trabajar con material concreto que los estudiantes puedan manipular para lograr la motivación:

En cuanto a mis estudiantes, [quiero] lograr que la matemática ya no sea tan aburrida como se hacía antes. Ahora la matemática yo la estoy aplicando muy diferente, con el material concreto, y el cual mis estudiantes se encuentran muy satisfechos, contentos. Y siempre cuando yo me quiero retirar me dicen "Señorita, quédese un ratito más", porque quieren seguir manipulando. Les traigo varias cosas de material para que ellos puedan manipular y eso es lo que les interesa bastante.

De manera similar, una coordinadora pedagógica de Piura, al describir cómo debe ser el profesor ideal, apeló a la relación empática que debe establecer con los estudiantes, así como a la necesidad de motivar a los alumnos y de partir en la enseñanza de temas con los que sientan alguna vinculación.

Cuando se le insistió para que trate el tema pedagógico, resalta la importancia de hacer muchas actividades en clase.

Una maestra de Piura se ubicó en la misma línea. Su discurso se encontraba muy alineado con los enfoques pedagógicos vigentes, como puede verse en la siguiente cita:

[El maestro debe ser] mediador, tratar [de] darles pautas para encaminarlos a que ellos mismos construyan su conocimiento, que ellos se den cuenta que tienen habilidades, capacidades que pueden desarrollar.

Cuando profundizó sobre su rol de mediación, la maestra pone como ejemplo lo que hizo en su sesión. Ella considera que realizó muchas preguntas orientadas a promover el razonamiento de los estudiantes con la intención de que “construyan su propio conocimiento”. No llega a darse cuenta de que lo que hicieron, en realidad, fue solo identificar información y esquematizarla.

Entre algunos entrevistados, el discurso sobre el docente mediador incluye aspectos pedagógicos que van más allá de la capacidad de motivar o involucrar al estudiante. En una escuela de San Martín, por ejemplo, todos los docentes señalaron que su rol consiste en orientar a los estudiantes, en ser mediadores y facilitadores de los aprendizajes y asocian lo anterior con la importancia de “recuperar los saberes previos” de los alumnos y guiarlos para que desarrollen sus competencias y habilidades, y así, construyan “conocimientos significativos”.

Ahora bien, cuando se preguntó qué características debe tener el maestro para cumplir con ese rol, los docentes — con excepción de la CP y el subdirector que también señalaron la importancia de que los docentes conozcan su área— consideran que lo esencial es la parte afectiva: los maestros deben ser empáticos, apoyar y respetar a los alumnos. Nuevamente, la reflexión sobre estrategias pedagógicas para promover aprendizajes solo aparece como algunas etiquetas en el discurso.

En general, se encontró a directores, docentes y coordinadores pedagógicos que manejan el discurso “correcto” con respecto al rol que debe cumplir el maestro en la escuela con sus

estudiantes. Sin embargo, en el caso de los docentes, esto no se condice con las prácticas pedagógicas que implementan en el aula. Así, se encontró constantemente expresiones como que “los maestros deben ser mediadores/facilitadores de los aprendizajes”, “los estudiantes deben ser los protagonistas de sus aprendizajes” o “los estudiantes deben descubrir haciendo”; pero no hay ninguna elaboración concreta sobre las interacciones específicas que promueven aprendizajes en los estudiantes.

Adicionalmente, lo que se observó en las sesiones no concuerda con el discurso: los maestros suelen condicionar las respuestas de los alumnos o simplemente decirlas cuando no escuchan lo que esperan de los estudiantes. Si bien se pudo observar entre los docentes un discurso que utiliza términos que se vinculan a una orientación constructivista, las observaciones de aula mostraron más bien procesos de enseñanza en el fondo directivos, aunque con un “maquillaje” constructivista (constantes preguntas, participación de los estudiantes, trabajos en grupo, actividades diversas y múltiples).

Lo anterior denota una confusión en la forma en que se han incorporado las ideas sobre los enfoques pedagógicos vigentes. El siguiente caso de esta maestra de Piura es muy representativo al respecto. Ella señalaba que el rol del maestro debe ser el de guía o acompañante de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero al mismo tiempo pareciera que este rol le resulta insuficiente o difícil de implementar con éxito:

*(La maestra explica lo que ocurrió en la sesión de Matemática observada).
Entrevistador (E): Hay un factor fuerte de memoria también, ¿no? De recordar*

los... de saber que... acá es -1, acá -0, o sea, entender la lógica de la gráfica para que rápido hagas la conexión.

Profesora (P): O sea, es un círculo unitario, lógicamente todos los lados tienen que tener 1, ¿no? Y sacar los valores de x y de y , ¿no? Pero les cuesta a ellos.

E: Me da la impresión de que faltaban esas cosas. Ahorita usted ha dicho algo bien claro, si usted lo hubiese dicho en ese momento, ¡pum!, a mí también me quedaba más claro. Tiene que estar el 1 en todos lados, eso me parece básico por ejemplo.

P: Un alumno lo agarró y lo puso de frente ya. Como a mí me dicen, por ejemplo, que yo no debo hablar mucho en la clase, que ellos tienen que hacer todo prácticamente. De todas maneras, he hablado, ¿no? Que ponga 1, 1, 1 y de ahí sacar, pero como ya lo he enseñado, ya pues. Quizás me faltó de repente decirlo.

E: Usted me dice "Ellos me dicen que no tengo que hablar mucho", ¿a qué se refiere con eso?

P: O sea, hacerlos que ellos piensen y que ellos digan casi todo, ¿no? Digan cómo salió, de dónde, cómo lo hiciste, eso.

E: ¿Quién le dice?

P: En las observaciones que me ha hecho la subdirectora, me dice. Por ejemplo, un día puse un diámetro: "Cuánto es el diámetro", ah ya, muy bien. Pero dice "Debes dejarlos que ellos expliquen de dónde salió, cómo salió, cómo esto y cómo esto". Eso es lo que nos dice la directora, que ellos tienen que ser, crear, de la guía que les damos de repente deducir... todo eso.

Como puede verse en la viñeta, la interpretación de la maestra acerca de los enfoques pedagógicos promovidos por el actual currículo y por la estrategia de acompañamiento pedagógico se resumen en que el docente debe minimizar su presencia y actuación en el aula y que los estudiantes deben "hacer todo". Claramente, se trata de una forma de

comprender la propuesta pedagógica que no colabora a mejorar las prácticas del docente ni los aprendizajes de los estudiantes. Efectivamente, es importante que los estudiantes expliquen sus procesos, reflexionen sobre ellos y los expliquen, pero sin la orientación adecuada del docente, ello no va a ocurrir.

Es importante destacar que esta maestra tiene muy presente el aprendizaje de sus estudiantes en sus reflexiones y en su práctica, como pudo verse en la sesión visitada. Así, al describir al maestro ideal señala que este debe ser responsable, respetuoso, estar preparado "y que haga que los alumnos puedan aprender". Esta preocupación se nota en su insistencia en el aula por que todos los estudiantes comprendan el tema y sean capaces de desarrollar los ejercicios.

También se ve en su reflexión acerca del rol que debe cumplir el maestro en el aula: la docente quiere que sus estudiantes aprendan y sabe hacerlo de la manera "tradicional" (a través de explicaciones, demostraciones, ejemplos) pero no tiene las estrategias para lograrlo siguiendo los enfoques vigentes en el currículo actual. Finalmente, termina ubicándose en una posición de frustración en la que "es incorrecto" que desarrolle la clase de la forma que sabe hacerlo, pero no cuenta con las herramientas para hacerlo de otra manera.

Por otra parte, las palabras de esta coordinadora pedagógica de Arequipa son bastante ilustrativas también acerca del docente como mediador. Como puede verse, se trata de un maestro que implementa actividades en las que debe destacar lo llamativas y entretenido más que el trabajo en profundidad de ciertos contenidos:

Básicamente [el rol del maestro] es de mediador y de acompañante. ¿Por qué mediador? Porque todos los conocimientos los estudiantes lo tienen a la mano, agarran, van a Internet y lo tienen, pero la forma en como el docente le da a conocer, la importancia, la utilidad de lo que están aprendiendo, la forma como el docente le vaya a hacer sentir que sí, que tienen que aprender y que tiene que aprender a disolver la información, [...] o esto que hacemos en comunicación que es una de las áreas más completas, cuando hacemos dramatización, cuando hacemos teatro, cuando presentamos un discurso o simplemente el hecho de manejar los cursos no verbales a través de un mimo, eso que el docente hace de mediar el aprendizaje que tienen los estudiantes hace que ellos vean el aprendizaje en forma práctica.

O sea, están haciendo y se dan cuenta ahí de sus debilidades y comienzan "Sí, tengo que mejorar en esto o la próxima exposición voy a hacerla mejor o el próximo teatro que tengamos". O se encuentran con mundos de las obras, leemos obras por trimestre. Entonces el conocer a los personajes, luego mandarles cartas a esos personajes o al autor o tener un periódico mural sobre un autor determinado, eso es lo que a los estudiantes los acerca más a la información o al tema.

Entonces, ¿qué es lo que ha hecho el docente? Solamente mediar eso, conducir eso, acompañar al estudiante en eso que él ya podría haberlo logrado. Pero el docente lo va acompañando según su ritmo, según su estilo de aprendizaje porque tenemos estudiantes que uf son rápidos, pero también tenemos estudiantes a los que hay que tenerles paciencia hay que seguir un ritmo diferente.

Algunos docentes disocian, en el discurso, el desarrollo de competencias y habilidades de la adquisición de contenidos.

Finalmente hay que mencionar que, algunos docentes disocian, en el discurso, el desarrollo de competencias y habilidades de la adquisición de contenidos. Así, un docente de San Martín, por ejemplo, se mostraba de acuerdo con una educación centrada en el desarrollo de competencias pero la identificaba como un problema para el ingreso a la universidad, donde el énfasis está en los contenidos.

En la misma línea el subdirector de la misma escuela de San Martín comentaba lo siguiente:

[...]. Es cierto que nos han incrementado las horas, pero vayamos a ver las competencias que nos van a desarrollar... que cuando el estudiante tenga que postular a una universidad, muchas veces nada de eso viene o poco de eso viene porque más de lo que viene son conocimientos, con contenidos, lo que anteriormente se desarrollaba [...]. Entonces, hay un disloque lo que se evalúa para ir a una universidad y lo que el jovencito le damos acá en el colegio [...].

Concepciones sobre el estudiante y su aprendizaje

En lo que concierne a las concepciones sobre los estudiantes y sus aprendizajes, se encuentran opiniones diversas entre los directores, docentes y coordinadores pedagógicos. Por un lado, hay entrevistados que destacan aspectos relativos a los enfoques pedagógicos vigentes, como esta directora de una escuela de Arequipa:

Lo que yo he podido observar, y donde el estudiante pueda aprender más, no es simplemente una clase o llegar y dictar. No, sino es que el estudiante manipule, aprenda haciendo trabajos en grupo, que expongan lo que ellos están aprendiendo, el docente refuerza eso o corrija si alguno se ha equivocado.

O este docente de una escuela de San Martín, que opina que la forma en que se enseña actualmente permite a los alumnos:

[...] resolver conflictos, resolver problemas; ser creativos, reflexivos y críticos. Eso es lo que deberían aprender. No ser alumnos sumisos, que lo que dicen ya está por hecho. Alumnos que deben investigar [...].

Sin embargo, no se trata de respuestas mayoritarias. Lo que aparece con mucha mayor frecuencia es la idea de que contextos familiares o locales poco favorables influyen negativamente en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, lo cual impide que los docentes logren sus metas. Algunos docentes de una escuela de San Martín, por ejemplo, expresaron sus pocas expectativas acerca del aprendizaje de sus estudiantes, principalmente aquellos que provienen de zonas rurales:

[...] El tema es que nosotros trabajamos con alumnos que vienen de la chacra y trabajan todo el día, trabajan toda la noche y en la mañana vienen como que cansados. Entonces, sí tenemos que batallar con ese detalle.

[...] los padres de aquí, la mayoría son agricultores que dejan a los hijos una semana o dos semanas y se van a la chacra y luego, en ese tiempo, los miran, vienen y no se acercan al colegio. Le dan dinero al hijo y descuidan la parte más importante que es venir acá al colegio [...].

En una escuela de Piura, tanto la CP como los docentes enfatizaron las dificultades que enfrentan los estudiantes por vivir en situación de pobreza y con padres ausentes. Ello hace recaer toda la responsabilidad del aprendizaje en los docentes, cosa con la que no se muestran de acuerdo.

En algunos casos esta percepción llega a extremos. En otra escuela de Piura, donde la CP menciona que hay una docente que considera que los estudiantes solo empiezan a razonar a partir de tercero de secundaria, antes no; mientras que hay otros maestros que piensan que los alumnos no pueden hacerlo debido a su origen rural o urbano marginal. Un ejemplo de lo anterior puede verse también en esta cita de un maestro de San Martín quien compara a los estudiantes con “materia prima” que puede ser de buena o mala calidad:

[...] no a todos nos toca esa misma materia prima. Entonces, eso sería para mí si me evaluaran con esa rúbrica. Si la única, la única prueba que hay y me toca materia prima de mala calidad, donde tengo de repente ahí tres alumnos con necesidades especiales, de repente tengo dos alumnos que son los más fregados del aula [...] son cinco de 30, ya te está quitando un buen porcentaje [...].

Finalmente, hay que decir también que la CP de una escuela de Piura manifestó explícitamente adherir a la teoría del niño como tabula rasa en la que hay que inscribir conocimientos:

Espero que mis niños sigan porque cuando uno va a las aulas es como si te entregasen un papelito en blanco y vas escribiendo en la hoja de vida de los niños y cuando tú ves que esa hoja se ha llenado con cosas buenas, qué alegría.

Concepciones de los coordinadores pedagógicos alrededor del acompañamiento

Al hablar sobre su labor como acompañantes, los CP tienen un discurso bastante más sofisticado que el que utilizan al referirse al proceso educativo entre maestros y estudiantes de secundaria. Dicho discurso está más orientado a entender la reflexión como un elemento central del aprendizaje, lo cual es resultado de la capacitación que han recibido. Es el caso de la coordinadora pedagógica de una escuela de Piura, quien manifiesta lo siguiente:

La función del acompañamiento que nosotros estamos realizando es trabajar con este enfoque que es el enfoque crítico reflexivo, que nos lleva a ir acompañando a los docentes a que ellos puedan realizar la reflexión, ¿no? Reflexión de su práctica, que la puedan deconstruir, que el profesor mire su actuar, su desempeño, lo que está realizando. Y que sea capaz de decir bajo qué sustento esto [...] Entonces, para que tú lo hagas cambiar, no vas a venir y decirle "Oye, fulanito de tal, no es así, es así, es así", no. No les llega. Entonces, ese es un proceso en el que uno tiene que ayudarlos, ayudarlos a que ellos se den cuenta. ¿Y cómo lo hacemos? Lo hacemos a través de ir observando sus sesiones a lo largo del año y compartiendo en las reuniones colegiadas temas.

La misma CP, al explicar qué entiende por diálogo reflexivo, mostró que maneja adecuadamente los supuestos detrás del acompañamiento pedagógico:

El diálogo reflexivo, para mí, es el momento en el cual yo, después de haber preparado, de haber deconstruido la práctica bajo mi perspectiva, voy a hacer de que el docente deconstruya

su práctica, pero ya mirando en él y logrando sacar a través de esas preguntas que yo voy a plantearle, los supuestos que él tiene, que sustentan su práctica.

Lo mismo ocurre con este CP de una escuela de San Martín. Este conoce los fundamentos que están detrás del acompañamiento y señaló que el foco de la observación de sesiones es el desempeño del maestro en el aula y que a partir de sus fortalezas y limitaciones se prepara el diálogo reflexivo:

[...] el trabajo de reflexión es hacer una deconstrucción del trabajo del docente, eso significa que el maestro tiene que identificar, por él mismo, a través de la reflexión y a través de las preguntas, su trabajo [...].

Como ya se ha mostrado en secciones anteriores, la forma en que termina implementándose el diálogo reflexivo es muchas veces esquemática y no apunta realmente a los aspectos que necesitan mayor atención en la sesión de clase analizada. En efecto, el manejo del discurso acerca del enfoque crítico reflexivo no garantiza que este se ponga en práctica.

Ello se explicita en la siguiente cita, en la que una CP de Arequipa detalla las mejoras que observa en la práctica de una de sus docentes acompañadas:

Para mí, la profesora [...] ha evolucionado de tal forma que entro yo al aula, y ella presenta una diapositiva, pero no lo hace por mucho tiempo, ella lo presenta por menos de cinco minutos, enseña lo que quiere, la forma geométrica o... hizo trancos de cono en esa sesión. Entonces, empieza a generar un pensamiento creativo. Luego lo que nos falta es el pensamiento crítico, entonces empieza a generar todo eso, les entrega el material a los estudiantes y es rápido

todo en esa clase. Ella pone normas de convivencia pero ni las necesita porque todo es rápido, es muy fluido, "Rápido, vengan a la pizarra". Los alumnos están manipulando el material, agarran la tijera, cortan. No tienen ningún espacio, se maximiza el tiempo que es la rúbrica número 2. Se está maximizando el tiempo, los alumnos pegan en la pizarra. Luego, propone problemas de la vida cotidiana, ahí propone la utilidad que está en la rúbrica número 1. Le da utilidad a lo que es matemático que es tan abstracto, lo hace. Entonces, me siento muy orgullosa por cómo ha ido evolucionando, cómo lo ha asumido.

Como puede verse, la coordinadora aprecia una sesión de clase fluida, donde se pasa de una actividad a otra con rapidez y se cumple de manera superficial con los aspectos señalados en las rúbricas. Así, el desarrollo de la creatividad consiste en elaborar algún material concreto y la generación de pensamiento crítico se menciona pero no se proporciona un ejemplo concreto al respecto.

CAPÍTULO 3

DEL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA
A SU IMPLEMENTACIÓN:
EL ACOMPAÑAMIENTO
PEDAGÓGICO EN CONTEXTOS
REALES





La pregunta central de este documento es cómo se implementa la estrategia de acompañamiento pedagógico en la secundaria JEC. Para responderla, se tomaron en consideración los lineamientos y herramientas establecidas desde MINEDU, los contextos escolares en que dicha estrategia se desarrolla y las concepciones pedagógicas que caracterizan a los actores involucrados en dicha implementación.

En primera instancia, hay que decir que existe una estrategia de acompañamiento pedagógico en las escuelas, la cual se desarrolla con relativa normalidad a pesar de la coyuntura negativa que ha dejado la huelga magisterial de mediados de año. En la implementación de dicha estrategia se siguen los lineamientos establecidos por MINEDU y se utilizan, en mayor o menor medida, las herramientas desarrolladas para ello.

La estrategia, tal como está planteada, se valora positivamente y no se perciben en ella mayores inconvenientes en cuanto a su diseño. De igual forma, al momento de ponerla en práctica, los coordinadores pedagógicos utilizan de la manera prevista los lineamientos e instrumentos que les han sido proporcionados, aunque eventualmente optan por utilizar algún instrumento diseñado por ellos mismos que perciben como más práctico.

En segundo lugar, se debe resaltar que la estrategia de acompañamiento ha supuesto una importante dinamización del quehacer escolar de forma positiva: los docentes sienten que su propósito está más claro (mejorar sus prácticas) y no se sienten tan aislados en su trabajo. Se aprecia contar con oportunidades de trabajo colegiado y se participa en las actividades de acompañamiento (en algunos casos con cierta resistencia).

La estrategia de acompañamiento ha dinamizado positivamente el quehacer escolar, los docentes sienten que su propósito está más claro y no se sienten tan aislados en su trabajo.

Sin embargo, en el proceso de centrarse en la mejora de las prácticas docentes, los maestros y los coordinadores pedagógicos parecen haber perdido de vista que el fin último del acompañamiento es lograr un impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Ahora bien, existen particularidades en las formas en que se implementa la estrategia en las escuelas que terminan por configurar un modelo de acompañamiento “real”, distinto al modelo “ideal” que se plantea desde MINEDU. En general, se puede decir que el modelo de acompañamiento realmente existente tiende a la aplicación simplificada y esquemática del enfoque propuesto desde el Ministerio de Educación. Este modelo supone la puesta en práctica de los lineamientos y las actividades centrales del acompañamiento con un énfasis en el cumplimiento de sus aspectos formales.

3.1. LAS ESTRATEGIAS DEL ACOMPAÑAMIENTO EN ACCIÓN

Con lo anterior, se hace referencia a que la atención de los coordinadores pedagógicos parece estar más en acatar los procedimientos formales durante la implementación de la estrategia que en la calidad de esta y en sus posibilidades para transformar la práctica de los maestros y, por ende, mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

La planificación

En lo que concierne a la planificación, por ejemplo, esta se llevó a cabo en todas las escuelas visitadas y permitió a los CP establecer un diagnóstico de las mayores necesidades de reforzamiento de cada uno de sus docentes acompañados y, así, determinar las rúbricas que serían priorizadas en la institución. El hecho de que la planificación esté bastante pautada con las orientaciones del MINEDU y que se organice alrededor de las rúbricas que hay que profundizar en cada escuela, hace que los contenidos de los planes sean muy parecidos a pesar de las diferencias entre escuelas y regiones. Sin embargo, el hecho de que el acompañamiento haya sido planificado, no garantiza que este constituya un ciclo integral que se desarrolla a lo largo de un año.

En las escuelas se observó que el acompañamiento consiste en un conjunto de pequeños ciclos compuestos de una ronda de visitas de aula con su correspondiente diálogo reflexivo y, en algunos casos, un GIA; aunque estos últimos, por lo general, corren por una cuerda paralela a las visitas de aula

y diálogos reflexivos en cuanto a los contenidos que tocan. Cada uno de estos “mini ciclos” tiene su propia lógica y no mantiene necesariamente relación con el anterior o el posterior. Ello puede verse también en el hecho de que las visitas de aula no son planificadas y que no se retoman los compromisos anteriores en los diálogos reflexivos.

En suma, la planificación es una fase con la que hay que cumplir más que una herramienta para organizar el acompañamiento a lo largo del año.

Las visitas de aula

Tal como se señaló en el marco conceptual, las rúbricas están basadas en la teoría sociocultural del aprendizaje, la cual otorga protagonismo a las interacciones que se establecen entre las personas, especialmente a través del diálogo (Vygotsky, 1978). La calidad de las interacciones en el aula supone una combinación de tres aspectos: un clima emocional positivo; la gestión adecuada de la organización del aula (el manejo del tiempo y el espacio); y la calidad instruccional, es decir, la presencia de actividades de aprendizaje desafiantes y con propósitos claros, de preguntas abiertas y retroalimentación (Pianta et al., 2008). Dicha calidad de las interacciones sería el principal predictor de logros de aprendizaje entre los estudiantes (Sabol et al., 2013).

¿Es posible encontrar interacciones de calidad en las sesiones de clase observadas?

A partir de los hallazgos del estudio, se puede decir que la respuesta es mixta. Con respecto al clima emocional, hay que indicar que este es bastante positivo: los docentes tratan a los estudiantes de manera horizontal y respetuosa y estos participan en las clases de forma activa. La gestión de la organización del aula también muestra mejoras muy importantes con respecto a lo que era habitual hace algunos años: todo el tiempo de clase es utilizado para realizar actividades de aprendizaje y no se pierde en aspectos accesorios.

En lo que concierne a la calidad instruccional, hay algunos aspectos positivos también: las sesiones de clase han sido planificadas, tienen un objetivo de aprendizaje claro y presentan una secuencia didáctica claramente distinguible. A pesar de ello, no se observan en las aulas interacciones constructivas entre docentes y estudiantes, en las cuales, a partir de un diálogo real (donde hay retroalimentación y apuntalamiento), se trabaje el currículo en profundidad.

El patrón de interacción que prevalece en el aula es uno de preguntas y respuestas en el cual el docente es quien interroga y los alumnos los que contestan. Dichas preguntas por lo general esperan una respuesta única y predeterminada, incluso cuando formalmente tienen la estructura de preguntas abiertas.

Las actividades de aprendizaje que se utilizan en las aulas son, por lo general, mecánicas y repetitivas y apuntan a que los estudiantes pongan en práctica habilidades como la recuperación o identificación de información, la enumeración de conceptos o características o la formulación de comparaciones sencillas.

No se observan en las aulas actividades que promuevan un razonamiento complejo o que muestren un aumento progresivo en su complejidad. Sorprende también que durante las sesiones prácticamente no se lea ni se escriba: los estudiantes leen textos pequeños para encontrar información específica en ellos y los eventos de escritura más usuales que presenciamos consistían en escribir respuestas de una o dos líneas en las fichas de trabajo o redactar párrafos breves para un papelógrafo.

Por otro lado, diera la impresión de que, en general, no se realizan actividades de aprendizaje de mediana o de larga duración pues todo debe realizarse en una sola sesión. Esto se debe a que los docentes priorizan el cumplimiento de todos los componentes contemplados en la secuencia didáctica de la clase, aunque dicha secuencia no promueva el desarrollo de “habilidades de orden superior”, que resultan fundamentales en escenarios de aprendizajes significativos.

Ahora, ¿cómo reaccionan los coordinadores pedagógicos frente a lo anterior? ¿Son capaces de identificar con claridad las limitaciones pedagógicas de los docentes durante las visitas de aula? Lo que se observa en este estudio es que los CP realizan, para cada sesión observada, un registro de evidencias de las prácticas del maestro guiado por las rúbricas y que pasa ordenadamente por todas ellas.

Por lo general, dicho registro no entra en detalles sobre las interacciones presentes en las sesiones. El detalle está, más bien, en el número de estudiantes involucrados en la sesión o el tiempo que toma el docente para realizar ciertas actividades. En esta línea, resalta que las intervenciones de los

estudiantes prácticamente no aparezcan en el registro de evidencias de los CP, lo cual limita las posibilidades del diálogo reflexivo posterior. Lo anterior genera que todas las sesiones visitadas fueron abordadas de la misma manera por el coordinador pedagógico: se recoge el mismo tipo de evidencias y se realizan anotaciones parecidas. Por otro lado, es evidente que cuando la especialidad del CP no coincide con la especialidad del maestro acompañado, el registro suele ser más general, carente de detalles.

Los diálogos reflexivos

El diálogo reflexivo es el corazón de la estrategia de acompañamiento y de su calidad depende que la estrategia de acompañamiento tenga alguna influencia en la mejora de las prácticas de los docentes. Lo que se observa en este estudio es que los coordinadores pedagógicos cumplen con los lineamientos establecidos para los diálogos: respetan sus momentos, elaboran preguntas que buscan que el maestro reflexione acerca de lo que hizo en la sesión observada, y mantienen una actitud positiva, cordial y horizontal con los docentes acompañados. Ello, sin embargo, no es garantía de que la reflexión se dé durante el diálogo.

En efecto, a partir de lo que se vio en los diálogos reflexivos, puede decirse que los CP enfrentan cada sesión observada a partir de las rúbricas y no de la sesión en sí misma. Esto significa que el registro de evidencias y

la evaluación del desempeño del docente se ven constreñidos por el instrumento y dificultan que el coordinador pedagógico identifique los aspectos de la práctica del docente que necesitan mayor atención y mejora.

El mayor problema de la sesión puede haber sido un trabajo sumamente superficial de los contenidos curriculares o la presencia masiva de preguntas que buscan respuestas predeterminadas, pero el CP puede pasar esto por alto y centrarse, por ejemplo, en que se pueden repartir los materiales educativos con mayor rapidez para no perder tiempo durante la clase.

Como se ha visto en una sección anterior, ello puede responder también a que el CP no es capaz de identificar adecuadamente la calidad de las interacciones presentes en las sesiones que observa. Esto podría estar relacionado con la comprensión de conceptos presentes en las rúbricas como razonamiento, pensamiento crítico, creatividad o retroalimentación.

El diálogo reflexivo es el corazón de la estrategia de acompañamiento y de su calidad depende que la estrategia de acompañamiento tenga alguna influencia en la mejora de las prácticas de los docentes.

Por lo que se observa en los diálogos reflexivos, dichas nociones parecen haber sido incorporadas por los CP más a manera de etiquetas que de verdaderos conceptos que les permitan operar como acompañantes. Es más, cuando intentan explicar a los docentes a qué se refieren con ellos, recurren a repetir la información presente en el Manual de uso de las rúbricas de observación de aula; esto podría ser un indicador de que no han sido capaces aún de elaborar un discurso propio con respecto a ello.

Todo lo anterior se hace más evidente cuando el diálogo ocurre entre un coordinador pedagógico y un docente que no comparten la especialidad.

Más allá de los aspectos en los que el CP decide ahondar durante los diálogos reflexivos, también se observó que el proceso mismo de diálogo entre CP y docente se encuentra aún muy lejos de poder considerarse un diálogo instruccional que promueve la reflexión.

No prima en los diálogos reflexivos una conversación sostenida entre acompañante y docente en aras de mejorar las prácticas de este último, a partir de la retroalimentación y la reflexión (Rimm-Kaufman y Sawyer, 2004); no se hace una vinculación directa con la práctica del docente más allá de algunos aspectos generales, no se parte de las interacciones específicas observadas en el aula.

Así, retomando lo sostenido por Peterson et al. (2009), si bien los CP siguen los protocolos y, en su mayoría, utilizan las herramientas asignadas para el acompañamiento, al no utilizar información específica sobre las sesiones observadas y no promover un diálogo reflexivo posterior, limitan las posibilidades de éxito de su labor como acompañantes.

Por otra parte, los diálogos reflexivos observados estuvieron dominados por el habla del coordinador pedagógico. En relación con lo expuesto en el marco conceptual, al constreñir el habla del

maestro durante el diálogo no se le estarían ofreciendo mayores oportunidades para participar en una conversación en la que realmente se profundice acerca de sus prácticas (Heineke, 2013).

Ahora bien, la actitud del acompañante durante el diálogo no es una actitud directiva o dominante. De hecho, su intención es provocar la reflexión en el docente, pero parece no contar con las herramientas para ello.

Si el docente acompañado no responde lo que el CP espera, este no sabe qué hacer con esa respuesta

inesperada. De acuerdo con Gallucci et al. (2010), el acompañante debe ser capaz de comunicarse de manera eficaz y tener habilidades para establecer relaciones positivas con los docentes.

Al respecto, hay que recordar que Heineke (2013) postula la importancia de construir un vínculo cercano entre docentes y acompañantes a pesar de la jerarquía existente entre ambos. De hecho, los CP tienen muy presente que los maestros son sus colegas y que al realizar el acompañamiento se establece una relación asimétrica entre ellos; por dicha razón, tienen extremo cuidado en su trato a los docentes y en la forma en que les hacen observaciones sobre su trabajo.

Ello, sin embargo, podría estar dificultando la promoción de la reflexión entre los docentes acompañados por parte de los CP pues existe cierta aprehensión entre los CP respecto de convertirse en personajes temidos o poco apreciados en el contexto escolar, sobre todo si se tiene

El acompañante debe ser capaz de comunicarse de manera eficaz y tener habilidades para establecer relaciones positivas con los docentes.

en consideración que ellos son también profesores en las mismas escuelas, además de acompañantes.

En suma, el dispositivo se halla aún en un estado muy incipiente y claramente requiere no solo de mayor práctica por parte de los CP sino también de mayores espacios de formación para ellos, de manera que se aproveche el potencial de las rúbricas para promover la reflexión.

Los grupos de interaprendizaje

En el caso de los GIA, se encontraron algunas características compartidas con respecto a la forma en que se enfrenta la estrategia de acompañamiento en general: los contenidos de los GIA se estructuran alrededor de las rúbricas y los participantes intervienen para exponer ideas o presentar

Los CP tienen un rol crucial, requieren mayor práctica y formación continua para aprovechar el potencial de las rúbricas para la reflexión.

opiniones, pero no es posible observar que se desarrolle un verdadero diálogo entre ellos. Los contenidos presentados no son analizados a profundidad ni se establece una vinculación directa entre ellos y la mejora de las prácticas concretas de los docentes en el aula. Por otro lado, no se observó que los docentes compartieran sus propias prácticas pedagógicas o intercambiaran experiencias.

Nuevamente, se cumple con implementar la estrategia siguiendo los procedimientos indicados, pero se pierden de vista los aspectos esenciales que permitirían que el GIA potencie la mejora de las prácticas de los docentes. De hecho, a pesar de que los GIA son bien recibidos por los docentes y se aprecian como un espacio de encuentro para compartir entre maestros, la intención de que se conviertan en espacios de aprendizaje colaborativo requiere estrategias de refuerzo.

3.2. LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL

Los hallazgos de este estudio muestran que el contexto institucional en que se desarrolla el acompañamiento definitivamente influye en la calidad de su implementación. En efecto, esta variable resulta crucial en un contexto como el peruano, donde muchas escuelas no cuentan con un piso mínimo de condiciones a partir de las cuales se garantice la eficacia de las acciones que se toman para mejorar las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes.

Como se ha visto, el hecho de que un CP acompañe a docentes con quienes no comparte especialidad resulta poco productivo; una escuela sin espacios adecuados para realizar los diálogos reflexivos y los GIA no contribuye positivamente al acompañamiento; tampoco lo hace el tener aulas con más de 50 alumnos.

Por otra parte, el tipo de gestión de la escuela (pública o privada en convenio con una congregación religiosa) no

parece influir de manera importante, salvo por el papel que cumple el director en la institución educativa.

En efecto, la presencia de un director o subdirector que se asume como líder pedagógico, es decir, que concentra sus esfuerzos en mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood y Jantzi, 2008; Orr, 2010; Hogan et al., 2007; Southworth, 2004) tiene un efecto positivo en el acompañamiento en las escuelas observadas.

En esta línea, las escuelas más eficaces serían aquellas en las que el liderazgo pedagógico se encuentra distribuido (Elmore, 2000; Spillane, Halverson y Diamons, 2001; Wallace, 2002) entre el director y otros actores relevantes, tales como los acompañantes pedagógicos.

Pero el aspecto que parece afectar en mayor medida al desarrollo de la estrategia de acompañamiento es el clima que se vive en la escuela, en el cual el director también tiene bastante importancia.

En efecto, en escuelas donde el clima de trabajo es negativo debido a conflictos entre los docentes (a veces también con el director o directora), resulta sumamente difícil que el coordinador pedagógico realice un trabajo adecuado. Ello no necesariamente significa que haya oposición al acompañamiento pedagógico en particular, pues los conflictos son previos a la introducción de esta estrategia.

El contexto institucional en que se desarrolla el acompañamiento definitivamente influye en la calidad de su implementación.

Tal como se ha visto, la JEC es apreciada positivamente por los entrevistados para este estudio y el acompañamiento se acepta, aunque con muchas críticas relativas al uso de las rúbricas y la posibilidad de que los docentes puedan sufrir consecuencias por los resultados que obtienen en ellas. Los conflictos

están más relacionados con que hay grupos de maestros que no quieren dedicar horas extra a su trabajo o simplemente al hecho de que se establecen bandos entre facciones de docentes. Existe desconfianza hacia los demás y cuesta empezar a trabajar de manera colegiada.

Un aspecto interesante que debe tomarse en consideración en este sentido es que la legitimidad del acompañante frente a los maestros pasa en gran parte por poder observar el desempeño del acompañante como docente (Teemant, 2014), cosa que en la estrategia de Acompañamiento Pedagógico de MINEDU no está prevista.

A pesar de todas las limitaciones del contexto institucional, debe destacarse que los coordinadores pedagógicos se muestran sumamente comprometidos con su trabajo y le dedican muchas más horas de las previstas. También los docentes se esfuerzan más allá de lo que se les pide, todo ello en condiciones muchas veces precarias.

3.3. LA INFLUENCIA DE LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS

Para tratar este tema, se ha adoptado la postura de los autores que entienden las concepciones pedagógicas como una toma de posición personal del maestro ante lo que colectivamente se acepta como conocimiento (Jarrauta-Borrasca y Medina-Moya, 2009).

En efecto, se entiende que cada maestro construye sus teorías propias acerca de cómo se enseña y cómo se aprende y se considera, además, que dichas teorías tienden hacia el extremo donde se ubica una orientación más directiva de la enseñanza o hacia aquel que se caracteriza por una orientación más bien constructivista (OECD, 2009; Jarrauta-Borrasca y Medina-Moya, 2009; Porlán y Martín del Pozo, 2004).

En el primer caso, se concibe al maestro como protagonista y transmisor de la enseñanza, se releva la importancia de los contenidos y su transmisión y se entiende al estudiante como un recipiente vacío o tabula rasa. En el segundo, el estudiante es el protagonista del aprendizaje; más importantes que los contenidos son los procesos y los docentes son mediadores o facilitadores de dicho aprendizaje.

¿Qué evidencias permiten determinar si el maestro tiende hacia uno u otro extremo? Tal como se vio en el marco conceptual (Chai, 2010; Dall'Alba y Sandberg, 2006), el maestro que se adscribe a la orientación directiva implementa sesiones centradas en las actividades del docente y en el contenido, se ubica como fuente única del saber que los estudiantes reciben pasivamente, y concentra sus esfuerzos

en mejorar la forma en que presenta los contenidos. Por otro lado, el profesor más constructivista diseña “experiencias de aprendizaje significativas” para el alumno, apunala su trabajo en la construcción de conocimientos, y concentra sus esfuerzos en monitorear la comprensión de los estudiantes y apuntalarla.

¿Se ubican los coordinadores pedagógicos y maestros entrevistados en el extremo más directivo o en el más constructivista? ¿Cuáles son sus teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje? La respuesta no es concluyente. Los docentes (salvo algunas excepciones) son capaces de expresarse usando un discurso constructivista, sobre todo al referirse al rol del maestro como el de mediador de los aprendizajes. Ahora bien, no llegan a profundizar en él, lo que sugiere que ciertos términos son usados más como etiquetas que como conceptos complejos.

Por otro lado, las prácticas de los docentes denotan mayor acercamiento con una orientación directiva de la enseñanza, en el sentido de que el proceso educativo está centrado en el maestro y lo que él hace para que sus estudiantes aprendan.

En efecto, más allá del discurso sobre la importancia de que los estudiantes construyan sus aprendizajes, lo cierto es que los maestros casi no toman en cuenta lo que traen los alumnos al aula (a pesar de que cumplan con recoger sus saberes previos al inicio de la sesión, los cuales no son conectados luego con el resto de la clase). Como ya se ha señalado previamente, los docentes no trabajan a

partir de las respuestas e intervenciones de los estudiantes, no construyen a partir de ellas.

Sin embargo, no se trata concluyentemente de una orientación directiva en tanto no se puede observar que el docente transmita contenidos. De hecho, es más usual pedir a los estudiantes que se aproximen a los contenidos desde la lectura de textos cortos, por ejemplo, o de videos, a partir de los cuales deben identificar información explícita, plantear opiniones y a veces también exponerlas frente a sus compañeros. Pero los docentes no realizan frecuentemente exposiciones ni explicaciones; es más, tampoco hacen mayores comentarios a partir de la presentación de información que realizan los estudiantes.

El ánimo que predomina en las sesiones observadas parece ser el de realizar múltiples actividades de diverso tipo guiadas por las preguntas del maestro. En esta misma línea, no se observó que los docentes construyan experiencias de aprendizaje significativas para los alumnos, aunque sí existen esfuerzos por mostrar situaciones “de la vida real” en que los aprendizajes escolares puedan tener una utilidad.

En el caso de los coordinadores pedagógicos, el discurso constructivista también está presente, aunque de manera más elaborada, sobre todo cuando se refieren al acompañamiento pedagógico, cuyos fundamentos son capaces de explicar con bastante claridad. Sin

embargo, no parecen aplicar los elementos centrales de este discurso al observar las sesiones de los docentes que acompañan. Como se señaló previamente, en múltiples ocasiones los problemas más relevantes en las prácticas de los maestros observados no fueron tratados durante los diálogos reflexivos.

No necesariamente hay resistencia a cambiar hacia prácticas pedagógicas más constructivistas, simplemente los docentes no siempre cuentan con los recursos para llevarlas a cabo.

Por otro lado, el hecho de que los coordinadores pedagógicos no consignen las intervenciones de los estudiantes en los registros que hacen de las visitas de aula, también entrega una pista acerca de la importancia que le dan al estudiante como constructor de aprendizajes.

También los diálogos reflexivos están centrados en la práctica del docente sin tomar mayormente en cuenta las intervenciones de los estudiantes durante las sesiones observadas.

Adicionalmente, hay que decir que, tanto entre docentes como entre coordinadores pedagógicos, pareciera que se valora más una sesión de clase dinámica con una secuencia didáctica que cumpla con todos los momentos establecidos, con un objetivo explícito, con múltiples actividades, con participación de los estudiantes y con el uso de materiales diversos. La calidad de las interacciones en una sesión con dichas características pareciera quedar en segundo plano.

Por último, en lo que refiere a la pregunta sobre si las concepciones pedagógicas influyen en la forma en que se implementa el acompañamiento pedagógico en la

secundaria JEC, la respuesta es compleja. No se considera que la orientación directiva que se encuentra en la base de las concepciones de acompañantes y docentes (a pesar de la transformación que se ha operado en el nivel del discurso) explique que el acompañamiento no haya podido llegar a los niveles de reflexión y cambio que se esperan de él. Más bien, el hecho es que tanto docentes

como acompañantes toman de cada orientación aquello que pueden manejar para realizar su trabajo. En otras palabras, no se trata necesariamente de que exista una resistencia a cambiar hacia prácticas pedagógicas más constructivistas, sino de que simplemente no se cuenta con los recursos para llevarlas a cabo.

3.4. EL ACOMPAÑAMIENTO COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR INTERACCIONES Y TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO DE LOS MAESTROS

Tal como se expuso en el marco conceptual, existe evidencia empírica de que el acompañamiento constituye una estrategia eficaz de formación docente en servicio para mejorar la calidad de las interacciones en el aula (Tschannen-Moran y McMaster, 2009; Sailors y Price, 2010).

Para que ello ocurra, sin embargo, dicho acompañamiento debe cumplir con ciertas condiciones: el docente debe contar con oportunidades de reflexión sobre su práctica, pero también con información acerca de qué es una interacción de calidad y la posibilidad de poder identificarlas en la práctica de otros maestros (Hamre et al., 2012).

En el caso del acompañamiento pedagógico en JEC, los docentes cuentan solamente con lo primero a través de los diálogos reflexivos, pero carecen de información acerca de los fundamentos teóricos y empíricos que se encuentran detrás de las rúbricas, así como de

Existe evidencia empírica de que el acompañamiento constituye una estrategia eficaz de formación docente en servicio para mejorar la calidad de las interacciones en el aula.

oportunidades de observar modelos de interacciones de calidad.

Lo poco que saben acerca del tema les llega de manera muy simplificada y resumida a través del discurso de los coordinadores pedagógicos y de los materiales que estos les comparten.

A lo anterior se añade el hecho de que durante los diálogos reflexivos, como se ha visto, es rara la ocasión en que el docente

acompañado realmente se detenga en lo que hizo en la sesión de clase, lo evalúe y proponga una manera alternativa (mejor) de realizarlo. Esta viñeta de un diálogo reflexivo en Piura es uno de los casos en que se observó un momento claro de reflexión por parte un docente acerca de su práctica:

CP: [...] ante las preguntas de un estudiante sobre la forma de cómo hallar un resultado, les dices "Divides". Entonces, ¿tú crees que fue prudente decirle al niño "Divide"?

P: De...

CP: ¿O tuviste que haber hecho...?

P: Debí decirle "¿Y tú cómo harías?". Miss, no soy perfecto.

CP: Me da gusto [...]. Me da gusto que seas tan humilde porque estamos en esta vida y estamos para aprender todos los días, ¿no es cierto? Mira, ¿cómo tú ves esta idea?

P: Estoy muy agradecido con usted.

CP: ¿Cómo concibes eso [...]? ¿Tú debiste decir o no debiste decirle "Divide"?

P: En el momento, miss, le juro que no me he dado cuenta, pero ahorita me lo ha pasado así, y debía decirle "¿Tú qué harías?".

Es notable que este evento haya supuesto para el docente sentirse en falta frente a la coordinadora pedagógica, lo cual muestra cuán lejos se está aún de que la reflexión sobre la práctica sea aceptada como parte del quehacer regular del maestro.

Ahora bien, en el marco conceptual de este documento se especifica que para que el cambio ocurra se hace necesario que los docentes sean capaces de transformar el conocimiento en algo enseñable (Major y Palmer, 2006). Un acompañamiento exitoso debería llevar a los docentes a transformar el conocimiento pedagógico del contenido que manejan y actualizar dicha transformación en las aulas.

El docente debe contar con oportunidades de reflexión sobre su práctica, pero también con información acerca de qué es una interacción de calidad y la posibilidad de poder identificarlas en la práctica de otros maestros.

Tal como se señaló previamente, esto significa que el maestro sea efectivamente más mediador que transmisor de conocimientos, que vea a los estudiantes como efectivos constructores de sus aprendizajes, que entienda de maneras innovadoras los contenidos y capacidades propias de cada área curricular y que desarrolle conocimientos sobre pedagogía más profundos y pertinentes (Lee, Cawthon y Dawson, 2013).

El rol de la escuela en lograr lo anterior pasaría por desarrollar una cultura escolar abierta, flexible, más cercana de la preocupación por los aprendizajes que por el cumplimiento con instancias superiores. Sin embargo, tal como se ha visto, es justo lo contrario lo que se observa entre los coordinadores pedagógicos.

3.5. LA SIMPLIFICACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO: UNA ESTRATEGIA DE DEFENSA

¿Qué explica la distancia entre el diseño de la estrategia de acompañamiento y su implementación? En este modelo real de acompañamiento que se ha presentado, influyen tanto las condiciones institucionales en que se desarrolla la estrategia como las concepciones pedagógicas que poseen los coordinadores pedagógicos y los docentes; sin embargo, existe otro factor de fondo que es necesario abordar.

En esta línea, debe considerarse que la introducción de las reformas pedagógicas planteadas en los años noventa (reformas que constituyen la base del enfoque pedagógico vigente actualmente) se hizo sin la profundidad ni continuidad necesarias y sin considerar el impacto que podrían tener en la identidad profesional de los docentes. Ello ha llevado a que, más de veinte años después, los maestros sigan ubicados en una posición inestable en lo que concierne a su rol como tales en el aula¹⁰.

Así, por un lado, se maneja el discurso de la pedagogía constructivista, pero, por el otro, las prácticas en el aula no terminan de encajar en dicha orientación ni en una más directiva¹¹.

Tal como se vio en una sección anterior, cuando se logra profundizar con los docentes y los coordinadores pedagógicos acerca del rol del maestro en el aula, lo que expresan es una comprensión del enfoque constructivista según la cual el profesor “no debe hablar mucho” en el aula, debe dejar “que los alumnos hagan”

o debe plantear actividades de aprendizaje cuya principal característica debe ser el ser novedosas y entretenidas.

En efecto, los maestros han construido una imagen del profesor que no deben ser, pues se asocia con una pedagogía anticuada, pero tampoco cuentan con mayores recursos para desarrollar una sesión de clase que realmente se enmarque en una orientación constructivista.

A lo anterior se suma que los maestros y acompañantes han recibido una formación superior que no enfatiza la preparación práctica para el trabajo en aula y que más bien se centra en ciertos aspectos teóricos acerca de la pedagogía y la didáctica, los cuales son tratados de manera fragmentaria y superficial¹².

En suma, aun en condiciones institucionales ideales y con la convicción de que la orientación constructivista es la que debe implementarse en el aula, los maestros carecen de las estrategias concretas para conducir sesiones de aprendizaje que sean algo más que un simulacro de los enfoques pedagógicos vigentes.

Todo lo anterior es aplicable también a los acompañantes en su función como tales: las estrategias con que cuentan para poner en práctica el acompañamiento en la escuela (más allá de las orientaciones, instrumentos y capacitaciones proporcionadas por MINEDU) son reducidas.

¹⁰ Vale recordar que los coordinadores pedagógicos que forman parte de este estudio tienen una edad promedio de 50 años y los docentes de 44; es decir, han sido formados en pedagogías más tradicionales y han tenido que enfrentar el cambio en los enfoques curriculares y pedagógicos en condiciones precarias.

¹¹ Ver González, De Belaunde y Eguren, 2013.

¹² Ver Montero et al., 2005.

Frente a esta precariedad, optan (no necesariamente de manera deliberada) por una implementación simplificada y mecánica del acompañamiento que, en apariencia, está cumpliendo con todos sus lineamientos, pero que en última instancia no está logrando el cambio que se espera.

A lo anterior contribuye, en primer lugar, el exceso de trabajo que enfrentan los coordinadores pedagógicos. En esas condiciones, se opta por utilizar el escaso tiempo del que se dispone en cumplir con los procedimientos administrativos (llenado y envío de formularios que permiten supervisar desde instancias superiores la implementación del acompañamiento) antes que en profundizar el trabajo con los docentes.

En segundo lugar, contribuye también a la implementación mecánica del acompañamiento el hecho de que las rúbricas sean el centro alrededor del cual se estructura el aprendizaje. En efecto, se trata de un instrumento que se presta a las estrategias de simplificación y esquematización del trabajo a las que apelan tanto docentes como coordinadores pedagógicos; tal como dijo una acompañante de Piura: “No puedes decir nada que no esté contemplado en la rúbrica”.

En suma, tanto entre los docentes en las sesiones de clase como entre los coordinadores pedagógicos en la implementación del acompañamiento, se observa un énfasis por cumplir con los aspectos formales en desmedro de los contenidos. Así, el docente se preocupa,

por ejemplo, por que se cumpla con lo planificado, se siga la secuencia indicada, se usen materiales diversos y se respeten los tiempos previstos.

En ese proceso, los estudiantes dicen que si salen del guion previsto por el docente sus intervenciones pueden no ser consideradas. Algo similar ocurre con los coordinadores en los diálogos reflexivos: se cumple con los momentos del diálogo, se hacen preguntas, el CP no tiene un estilo directivo pero no siempre aprovechan lo que el maestro acompañado dice porque no coincide con lo esperado.

Ello se hace evidente en el hecho de que los CP utilicen una suerte de plantilla durante los diálogos reflexivos, la misma para todos los docentes acompañados, independientemente de las particularidades de las sesiones observadas.

CAPÍTULO 4

REFLEXIONES FINALES





A continuación, se presentan algunas reflexiones y sugerencias sobre diversos aspectos de la estrategia de acompañamiento pedagógico en el marco de la intervención de Jornada Escolar Completa (JEC) para contribuir con el mejoramiento de una estrategia que, según la investigación disponible, puede tener un impacto potente en las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de los estudiantes

Por ello, se debe destacar la importancia de que la estrategia de acompañamiento pedagógico se esté llevando a cabo en todas las escuelas que se han programado, así como que los Especialistas Pedagógicos Regionales (EPR), los coordinadores pedagógicos, los directores y maestros cumplan con los roles que les corresponden en ella, a pesar de las tensiones que aparecen en ciertos aspectos del acompañamiento y en particular, en el exceso de trabajo que puede suponer.

Por otra parte, hay que destacar también el enorme esfuerzo de los maestros para mejorar la estructuración de sus clases, manejar mejor el tiempo y mantener a los estudiantes motivados.

En suma, se considera que la estrategia de acompañamiento pedagógico debe sostenerse y mejorarse paulatinamente con énfasis en los aspectos propiamente pedagógicos y desde el presente estudio se espera contribuir con las siguientes recomendaciones:

La estrategia de acompañamiento pedagógico debe sostenerse y mejorarse paulatinamente con énfasis en los aspectos propiamente pedagógicos.

1. Es importante considerar que toda iniciativa de formación en servicio, en general, pasa por un inevitable proceso de adaptación/respuesta que, en ocasiones, puede llevar a la simplificación y mecanización. Este proceso se expresa en el énfasis que tienen los aspectos formales y procedimentales o superficiales, en detrimento de aquellos que realmente implican transformaciones en la práctica docente.

Por esta razón, debe tenerse especial cuidado con todos los lineamientos y materiales elaborados desde DIFODS para estimular la creatividad y la autonomía. Esto es para contextualizar a las diferentes realidades los contenidos, metodologías y aprendizajes que se trabajan con los coordinadores pedagógicos y evitar que se repitan de manera literal durante la implementación de la estrategia, sin mayor adaptación o elaboración considerando la especificidad de las escuelas, los docentes y los estudiantes.

2. Los coordinadores pedagógicos tienen un papel crucial y explicitan voluntad y compromiso con su trabajo, sin embargo, el estudio muestra que su formación debe ser fortalecida y ampliada, tanto en relación a estrategias, contenidos, como al tiempo dedicado a su preparación y retroalimentación. Así, se considera necesario profundizar en los fundamentos teóricos y empíricos de la estrategia de acompañamiento,

de las interacciones de calidad, de las oportunidades variadas para aprovechar los diálogos y respuestas de los docentes.

Resulta útil que los propios CP tengan mayores oportunidades para observar interacciones de calidad, a través de videos y casos demostrativos. Esto debido a que las interacciones son eje alrededor del cual debería organizarse el acompañamiento como una experiencia con características propias por las condiciones específicas de las prácticas de cada docente y sus estudiantes.

3. En esta misma línea, las oportunidades de reflexión sobre su práctica a las que accede el docente a través del acompañamiento también necesitan ser complementadas. Tal como indica la evidencia presentada en el marco conceptual de este documento, los docentes necesitan información acerca de los fundamentos detrás del foco en las interacciones como medio para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, pero también de oportunidades para identificar dichas interacciones en las prácticas de otros docentes, así como de instancias de modelado en las que puedan observar en detalle la forma de implementar dichas interacciones.

En efecto, observar clases de otros docentes y del coordinador pedagógico podría constituir una estrategia enriquecedora.

4. En general, podrían probarse distintas estrategias complementarias a las que se implementan en el modelo actual y

analizar su eficacia. Ello podría estar en función de las condiciones de las escuelas y su apertura y disponibilidad para probar dichas nuevas estrategias como la articulación con redes o espacios de intercambio entre CP o entre docentes acompañados, hay múltiples posibilidades en este campo.

Existen modelos de acompañamiento, por ejemplo, en los que se realiza una reunión previa entre el acompañante y el docente, en la cual este último indica cuáles son los aspectos que le preocupan acerca de su práctica y en qué le gustaría mejorar. Posteriormente, se da la visita de aula y el diálogo entre acompañante y docente. Esta modalidad tiene dos ventajas importantes: por un lado, le otorga agencia al maestro, pues él decide qué aspectos enfatizar; y, por otro, reduciría en algo la mecanización en la implementación del acompañamiento tal como se está dando en la actualidad.

En esta misma línea, las preguntas que podrían guiar el diálogo posterior a la visita pueden ser más sencillas y apuntar directamente a lo esencial: qué funcionó bien durante la sesión y por qué, qué no funcionó y por qué, qué se podría mejorar y cómo. De esta manera, se flexibilizaría en algo la rigidez que caracteriza al acompañamiento actual.

Otra opción por considerar es la de acompañar a un docente durante un conjunto de sesiones consecutivas, lo cual permitiría darle mayor continuidad al acompañamiento.

En una línea similar y como se señala antes, la experiencia nacional e internacional muestra la gran utilidad para los docentes y las escuelas de contar con espacios para compartir experiencias exitosas o problemáticas con otros docentes sería también beneficioso. Los GIA están diseñados para eso, es recomendable activar esta línea de apoyo al acompañamiento para potenciar sus resultados e imprimir una dinámica de autoformación y desarrollo de la vida profesional.

5. Sobre el tema de la mecanización y simplificación de la estrategia de acompañamiento, hay que decir que la manera como se utilizan las rúbricas induce a esta situación. Tal como se ha expuesto, las rúbricas contribuyen a que las sesiones visitadas no sean observadas como eventos singulares en los que se ponen en juego diversas acciones que conducen en mayor o menor medida al aprendizaje. Las sesiones son observadas a través del filtro de las rúbricas, y en ese proceso se pierde de vista lo realmente importante para que el acompañamiento funcione.

En esta misma línea, se considera que las rúbricas contribuyen también a que se pierda de vista el aprendizaje de los estudiantes pues no se hace la conexión entre las prácticas de los docentes y lo que logran los estudiantes. Esto se haría evidente en el hecho de que los coordinadores pedagógicos no registren las interacciones con los estudiantes. Lo mismo puede verse en los diálogos reflexivos, donde se pasa

revista a las rúbricas en orden y en ese proceso se pierde la oportunidad de enfrentar las verdaderas necesidades de mejora del maestro.

En suma, los coordinadores pedagógicos observan lo mismo para todos los docentes y hacen las mismas preguntas en todos los diálogos. La situación es similar en los GIA, que consisten básicamente en exponer algún tema relativo a las rúbricas y proporcionar opiniones al respecto, en desmedro de que los docentes utilicen dicho espacio para compartir sus experiencias en el aula.

Es recomendable fortalecer la formación y apoyo a los CP para aprovechar las rúbricas como referencias para su trabajo y desarrollar la capacidad de ir más allá de ellas. Los CP deben tener la capacidad para convertir a los encuentros en diálogos con una programación que ordene su trabajo, que establezca claramente objetivos, resultados esperados, impacto, etc. pero con la flexibilidad para conducir el acompañamiento según las necesidades y especificidades de los docentes y los estudiantes.

En esta línea, es importante evaluar su pertinencia para la estrategia, más aun si se considera que los docentes asocian las rúbricas con la evaluación docente. Debido a ello, su presencia contamina la experiencia del acompañamiento y contribuye a que el profesor se sienta evaluado y juzgado en vez de acompañado.

6. Otro tema sumamente relevante tiene que ver con el hecho de que las rúbricas son un instrumento orientado a lo que se conoce como dimensiones generales de la enseñanza (es decir, aspectos pedagógicos transversales a todas las áreas curriculares), a diferencia de otros instrumentos de evaluación y formación docente orientados a los contenidos específicos de las áreas curriculares. Ello también podría estar contribuyendo a la forma esquemática en que se implementa el acompañamiento, pues es común que durante los diálogos no se trate con el maestro aspectos concretos de su curso y que, más bien, la conversación gire alrededor de generalidades.

Lo anterior está relacionado con el hecho de que el acompañante comparte o no la especialidad con el docente acompañado: claramente, los diálogos reflexivos son más útiles cuando el coordinador pedagógico y el maestro son profesores de la misma área curricular. Lograr dicha coincidencia, sin embargo, resulta logísticamente imposible para el desarrollo de la estrategia de acompañamiento.

Por ello, la recomendación en este tema sería que se necesita incorporar a la formación de los coordinadores pedagógicos aspectos de contenidos y didácticas propios de las áreas que acompañan. Ello no significa solamente proporcionar información al respecto sino también proveerlos de oportunidades para observar, identificar, analizar y modelar interacciones de calidad en todas las áreas curriculares que acompañan.

7. De otro lado, se plantea una recomendación relativa a la cantidad

de procedimientos administrativos que debe cumplir el coordinador pedagógico (llenado y envío de formularios, matrices y otros formatos). En un contexto como el que se ha descrito, el acompañante va a tender a privilegiar el cumplimiento de estas obligaciones por encima de las pedagógicas y de formación, que resultan más complejas. Debido a ello, la recomendación sería reducir al mínimo la cantidad de documentos que los coordinadores deben producir.

8. Finalmente, en relación con las instituciones educativas en que se desarrolla el acompañamiento, sería recomendable que el Ministerio de Educación, a través de la DIFODS, y en coordinación con sus órganos desconcentrados (DRE y UGEL), tuviera siempre en consideración la forma en que se comunican e introducen los cambios, el tiempo previsto para ello y las características particulares de cada una de ellas (sobre todo el clima).

Es muy posible que una misma estrategia de comunicación y relaciones no sea la ideal para todas las escuelas y habría que pensar, por ejemplo, en cómo lidiar con aquellas en donde hay resistencia al acompañamiento, pero también en cómo se puede beneficiar el acompañamiento de los directores que son líderes pedagógicos en sus respectivas escuelas. En efecto, se considera que ellos podrían convertirse en importantes aliados para la estrategia si contaran con lineamientos más claros acerca de su involucramiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Blazar, D., Braslow, D., Charalambous, C. y H. C. Hill (2015). *Attending to general and content-specific dimensions of teaching: Exploring factors across two observation instruments*. Cambridge, MA: National Center for Teacher Effectiveness.
- Camburn, E., Rowan, B. y Taylor, J. E. (2003). Distributed Leadership in Schools: The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), Special Issue on Educational Leadership, pp. 347-373.
- Chai, C. S. (2010). Teachers' Epistemic Beliefs and Their Pedagogical Beliefs: A Qualitative Case Study Among Singaporean Teachers In The Context Of ICT-Supported Reforms. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), pp. 128-139.
- Consejo Nacional de Educación – CNE. (2017). *Acompañamiento pedagógico fue tema de discusión en Mesa Interinstitucional de Gestión*. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/index.php/CNE-Infoma/acompanamiento-pedagogico-fue-tema-de-discusion-en-mesa-interinstitucional-de-gestion.html>
- Dall'Alba, G. y Sandberg, J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research*, 76(3), pp. 383-412.
- De Belaunde, C., González, N. y Eguren, M. (2017). "Mejorando los aprendizajes desde el aula. La experiencia del programa Leer es estar adelante". En S. Romero y S. Concha (Eds.), *Formación Docente en el Área de Lenguaje. Experiencias en América Latina*. Universidad de San Luis Potosí, Universidad Diego Portales, 12 Editorial.
- Deussen, T., Nelsestuen, K., Autio, E., Scott, C., y Davis, A. (2007). *Washington Reading First annual evaluation report*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. Londres: Sage.
- Gallucci, DeVoogt, Yoon, y Boatright. (2010). Instructional Coaching: Building Theory About the Role and Organizational Support for Professional Learning. *American Educational Research Journal*, 47(4), pp. 919-963.
- González, N., De Belaunde, C. y Eguren, M. (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- González, N., Eguren, M. y De Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas del maestro peruano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Londres: Routledge.

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. y Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), pp. 88-123.
- Heineke, S. F. (2013) Coaching Discourse: Supporting Teachers' Professional Learning. *The Elementary School Journal*, 113(3), pp. 409-433.
- Hogan, P., Brosnan, A., de Róiste, B., MacAlister, A., Malone, A., Quirke-Bolt, N. y Smith, G., (2007). *Learning Anew. Final Report on the TL21 Project: Teaching and Learning for the 21st Century*. Maynooth: Education Department.
- Jarauta-Borrasca, B. y Medina-Moya, J. L. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, pp. 357-370.
- Khader, F. R (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1), pp. 73-92.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J., y Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lee, B., Cawthon, S. y Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, pp. 84-98.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), pp. 496-528.
- Maher Z. H. (2005): Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), pp. 273-292
- Major, C. H. y Palmer, B. (2006). Reshaping Teaching and Learning: The Transformation of Faculty Pedagogical Content Knowledge. *Higher Education*, 51(4), pp. 619-647.
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E., Correnti, R., Junker, B. y DiPrima Bickel, D. (2010). Investigating the Effectiveness of a Comprehensive Literacy Coaching Program in Schools with High Teacher Mobility. *The Elementary School Journal*, 111(1), pp. 35-62.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and case Study. Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MINEDU. (s/f a). *Guía para la implementación de las fases del acompañamiento pedagógico. Orientaciones para el Coordinador Pedagógico de IIEE con Jornada Escolar Completa (JEC)*. Documento de trabajo.
- MINEDU. (s/f b). *Orientaciones para la planificación del acompañamiento pedagógico*. Documento de trabajo.
- MINEDU. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: Ministerio de Educación.

- MINEDU. (2017). *Resolución de Secretaría General N° 073-2017. Normas para la implementación del modelo de servicio educativo Jornada Escolar Completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2017a). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia. Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de Acompañamiento Pedagógico*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2016). *Resolución de Secretaría General N° 008-2016. Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2017b). *Orientaciones para el Coordinador Pedagógico*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2017c). *Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Manual de aplicación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación y Dirección de Formación Docente en Servicio-DIFODS. (s/f a). *Orientaciones para el desarrollo de los Grupos de Interaprendizaje en el acompañamiento pedagógico de las IIEE JEC*. Documento de trabajo.
- Ministerio de Educación y Dirección de Formación Docente en Servicio-DIFODS. (s/f b). *Protocolo para el desarrollo de la visita de aula. Documento orientador para el Coordinador Pedagógico*. Documento de trabajo.
- Montero, C., P. Ames, F. Uccelli y Z. Cabrera (2005). *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes: los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Lima: Ministerio de Educación - DINFOCAD y PROEDUCA GTZ.
- Montero, C. (2001). "Estudio sobre acompañamiento pedagógico. Experiencias, orientaciones y temas pendientes". En Consejo Nacional de Educación (Ed.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: CNE y Fundación SM.
- Murillo, J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Neuman, S. B. y Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *The Elementary School Journal*, 111(1), pp. 63-86.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OECD.
- Orr, M. T. (2010). Pipeline to Preparation to Advancement: Graduates' Experiences In, Through, and Beyond Leadership Preparation. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 114-172.
- Österholm, M. (2010). *Beliefs: A Theoretically Unnecessary Construct?* En Actas del CERME 6, 2009. Lyon: CERME.
- Peterson, D. S., Taylor, B. M., Burnham, B. y Schock R. (2009). Reflective Coaching Conversations: A Missing Piece. *The Reading Teacher*, 62(6), pp. 500-509.

- Pianta, R. C., y Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), pp. 109-119.
- Pianta, R. C., J. Belsky, N. Vandergrift, R. Houts y F. J. Morrison (2008). Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 45(2), pp. 364-397.
- Porlán, R. y Martín del Pozo, R. (2004). The Conceptions of In-service and Prospective Primary School Teachers About the Teaching and Learning of Science. *Journal of Science Teacher Education*, 15(1), pp. 39-62.
- Rimm-Kaufman, S. E. y Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), pp. 321-341.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. y Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning. *Science*, 341(6148), pp. 845-846.
- Sailors, M. y Price, L. R. (2010). Professional development that supports the teaching of cognitive reading strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 110(3), pp. 301-322.
- Schommer, M. (1990). The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), pp. 406-411.
- Schommer-Aikins, M. y Duell, O. K. (2013). Domain Specific and General Epistemological Beliefs. Their Effects on Mathematics. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), pp. 317-330.
- Southworth, G. (2004). *Learning Centred Leadership, Distributed Leadership*. Booklet 4.1, chapter 7. Nottingham: National College for School Leadership Nottingham.
- Spillane, J. P., Halverson, R. y Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), pp. 23-28.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Nueva York: Palmer Press.
- Teemant, A. (2014). A Mixed-Methods Investigation of Instructional Coaching for Teachers of Diverse Learners. *Urban Education*, 49(5), pp. 574-604.
- Tschannen-Moran, M. y McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' Meanings regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, 72(4), pp. 577-625.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. En M. Cole, V John-Steiner., S. Scribner y E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wallace, M. (2002). Modeling distributed leadership and management effectiveness: Primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), pp. 163-186.
- Walpole, S., McKenna, M. C., Uribe-Zarain, X. y Lamitina, D. (2010). The Relationships between Coaching and Instruction in the Primary Grades: Evidence from High-Poverty Schools. *The Elementary School Journal*, 111(1), pp. 115-140.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), pp. 702-739.

ANEXO

1. EL ENFOQUE DEL ESTUDIO

Como se señaló anteriormente, este estudio se centró en el análisis in situ de las prácticas del coordinador pedagógico en la implementación del acompañamiento pedagógico en JEC; específicamente en la implementación de las estrategias de visita de aula, diálogo reflexivo y GIA, teniendo en consideración también sus acciones de planificación (dimensiones). Para ello, se optó por realizar una investigación cualitativa exploratoria de orientación etnográfica; es decir, la recolección de información en el contexto natural en que ocurren las experiencias relativas a lo que se investiga (Merriam, 1998; Flick, 2015).

La aproximación etnográfica permitió obtener una descripción detallada de lo que realizan los coordinadores pedagógicos en su trabajo cotidiano con los docentes, a la vez que mostró las condiciones en las que opera el acompañamiento pedagógico en las diferentes instituciones educativas.

De otro lado, esta fue propicia para establecer un diálogo con los coordinadores pedagógicos, los docentes, los directivos y los funcionarios de organismos intermedios, lo que hizo posible recoger sus concepciones y expectativas sobre el acompañamiento. Ello permitió analizar los significados de las prácticas de acompañamiento desde la perspectiva misma de los actores involucrados en ellas y hacerlo en contexto. Las relaciones entre ambas dimensiones –prácticas y significados– resultaron fundamentales para dar cuenta de los logros y las tensiones y, a partir

de ellas, contribuir a la reflexión para la mejora del acompañamiento pedagógico (Hammersley y Atkinson, 2007).

El enfoque usado en este estudio fue interpretativo, caracterizado por reflexionar críticamente sobre los datos recogidos en campo; reflexión que se encontró informada por la teoría relevante para el tema de estudio. Este enfoque resultó el más pertinente, pues buscó encontrar tanto las coincidencias como los desencuentros entre las prácticas y concepciones de los coordinadores pedagógicos y las herramientas que la estrategia les proporciona, en el marco de contextos institucionales específicos.

En función de los objetivos planteados para el estudio, y teniendo en cuenta el enfoque metodológico, las dimensiones y variables consideradas en la investigación fueron las siguientes:

Dimensiones:

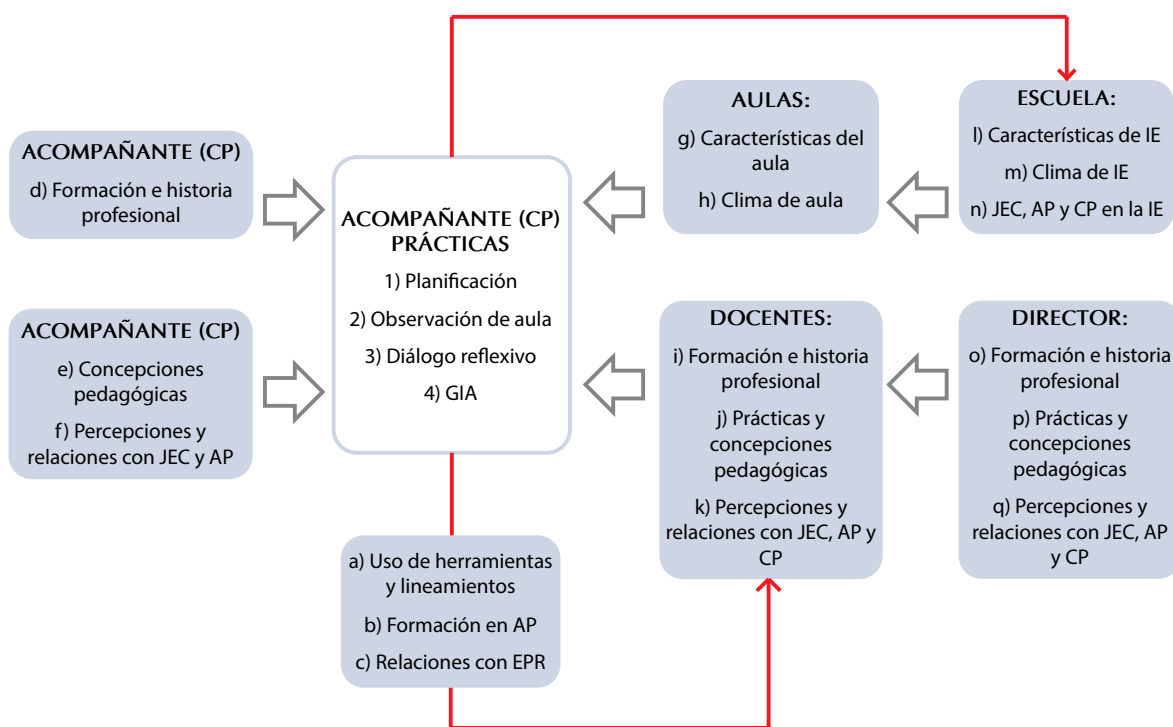
1. Planificación
2. Observación de aula
3. Diálogo reflexivo
4. Grupos de interaprendizaje (GIA)

Variables:

- a. Uso de herramientas y lineamientos por el Coordinador Pedagógico (CP)
- b. Formación del CP en Acompañamiento Pedagógico (AP)
- c. Relaciones del CP con el Especialista Pedagógico Regional (EPR)

- d. Formación e historia profesional del CP
- e. Concepciones pedagógicas del CP
- f. Percepciones y relaciones del CP con JEC y AP
- g. Características del aula
- h. Clima de aula
- i. Formación e historia profesional del docente
- j. Prácticas y concepciones pedagógicas del docente
- k. Percepciones y relaciones del docente con JEC, AP y CP
- l. Características de la Institución Educativa (IE)
- m. Clima de la IE
- n. JEC, AP y CP en la IE
- o. Formación e historia profesional del director/subdirector
- p. Prácticas y concepciones pedagógicas del director/subdirector
- q. Percepciones y relaciones del director/subdirector con JEC, AP y CP

La relación entre dimensiones y variables puede apreciarse en el siguiente esquema:



Como puede verse en el esquema, el foco central de la investigación fue la caracterización de las prácticas del acompañante o coordinador pedagógico en cuatro dimensiones¹³: la planificación de sus actividades, la observación de las

sesiones de aprendizaje conducidas por los docentes acompañados, el diálogo reflexivo que sigue a la observación y, por último, los grupos de interaprendizaje llevados a cabo con grupos de docentes de la institución educativa.

¹³ Las dimensiones se han identificado con números y las variables con letras.

La caracterización de las prácticas del coordinador pedagógico toma en consideración como variables el uso que hace de las diversas herramientas, lineamientos y protocolos propuestos; la formación recibida para poner en práctica la estrategia de acompañamiento en su conjunto; y sus relaciones con el Especialista Pedagógico Regional, actor crucial en estos procesos.

Dichas prácticas se encuentran influenciadas desde dos frentes (graficados por las flechas grises en el gráfico): las características del coordinador pedagógico, de un lado, y las particularidades del contexto en que se desarrollan sus actividades en el otro.

El primero incluye como variables tanto a la formación e historia profesional del coordinador pedagógico como a sus concepciones pedagógicas acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Igualmente, se consideran las percepciones y relaciones que establece el CP con la JEC y con la estrategia de acompañamiento.

2. PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Para recoger la información necesaria, se optó por una muestra seleccionada de manera intencional, que permitiera acceder a una variedad de contextos relevantes a los objetivos de investigación planteados. Así, se observaron contextos territoriales distintos que se caracterizaran, además, por diversos niveles de solidez institucional. Dentro de cada contexto, se trabajó con los Coordinadores Pedagógicos en el desarrollo cotidiano de sus quehaceres, con todas las dificultades a las que se enfrentan regularmente.

Con respecto al contexto, este considera como variables tanto el espacio de las aulas, con sus respectivos docentes, en que el coordinador pedagógico realiza sus labores, como el de la institución educativa, donde el actor más relevante es el director (o, eventualmente, el subdirector). En el caso de los espacios, se consideran como variables las características principales de estos y el clima. En el caso de la escuela, se ahonda también en los efectos que la presencia de la JEC, el AP y el CP tienen en su clima.

Con respecto a docentes y directores, se pone atención, al igual que en el caso del coordinador pedagógico, en las variables de formación e historia profesional y en las concepciones pedagógicas. Finalmente, interesan también las percepciones que el director tiene y las relaciones que establece con la JEC, el AP y el CP.

Las flechas rojas del esquema indican la dirección de los cambios que el acompañamiento debería producir, en dos niveles: aulas y docentes, escuelas y directores.

En ese sentido, se recogió información sobre las labores de tres coordinadores pedagógicos en cada una de las zonas seleccionadas durante un momento del ciclo anual de acompañamiento. Durante esta salida de campo, se observaron las funciones de cada uno de los acompañantes con tres docentes de la institución educativa en la que labora (recordemos que el coordinador pedagógico, en el marco de JEC, realiza las funciones de acompañante en la misma institución educativa en la que labora como docente).

En suma, por cada coordinador pedagógico, se observaron tres visitas de aula con sus correspondientes diálogos reflexivos y un GIA, lo que da un total de veintisiete observaciones de aula, veintisiete diálogos reflexivos y nueve GIA.

Adicionalmente, en cada IE se entrevistó al coordinador pedagógico, al director y a los tres docentes observados. Finalmente, se entrevistó también al Especialista Pedagógico Regional a cargo de los CP de las tres regiones y a tres funcionarios de DIFODS. En total, se hicieron 51 entrevistas.

Originalmente, para el diseño de esta investigación, se propuso trabajar con coordinadores pedagógicos de Piura, Ayacucho y Loreto, por tratarse de departamentos ubicados en alguna de las tres regiones geográficas del Perú: Piura en la costa, Ayacucho en la sierra y Loreto en la selva.

Son departamentos representativos de diversas realidades nacionales. Piura constituye una zona que ha experimentado cierto auge económico pero que muestra, al mismo tiempo, condiciones institucionales aún frágiles, tal como se ha evidenciado con el reciente fenómeno de El Niño Costero.

Ayacucho es un departamento que no ha logrado todavía desprenderse de las secuelas de la violencia política vividas en décadas pasadas y donde los logros de aprendizaje de los estudiantes apenas este último año empiezan a remontar.

Finalmente, Loreto es el departamento emblemático de la selva, caracterizado por enormes retos territoriales y una

situación educativa compleja. Se trata de tres departamentos donde las condiciones para el desarrollo de las labores educativas no son fáciles y por ello, resulta interesante observar el desempeño de los acompañantes en ellas.

Por esta misma razón, se consideró inicialmente que era preferible descartar como sedes de investigación departamentos como Moquegua, Tacna o Lima, debido a que en ellos hay cierta solidez institucional y económica que puede facilitar las labores educativas, lo cual no permitiría plantear recomendaciones replicables en ámbitos con mayores dificultades.

Sin embargo, la prolongada protesta magisterial que llevó a la suspensión de clases en muchas localidades del país, aunada al inicio tardío de clases en otras tantas debido a los fenómenos climáticos de los primeros meses del año y a la demora en el inicio de las actividades de acompañamiento pedagógico, cambió los criterios de selección.

Así, se optó por ámbitos donde, en primer lugar, la estrategia de acompañamiento se encontrara en plena fase de desarrollo y donde, en segundo lugar, sus diversos actores estuvieran dispuestos a recibir al equipo de investigación¹⁴.

De esta manera, se garantizaba la posibilidad de observar el desarrollo de las visitas aula, los diálogos posteriores y los grupos de interaprendizaje, así como de entrevistar a los actores involucrados en ellos.

Tomando lo anterior en consideración y teniendo como prioridad cumplir con las actividades pactadas en el diseño del

¹⁴ La huelga magisterial dejó un ambiente muy convulso en diversas regiones del país, más aun si se considera que uno de los puntos de descontento principal fue el uso de las Rúbricas para la evaluación de maestros, instrumento que, como ya se señaló, es usado también en el acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio. Algunas escuelas prohibieron el ingreso a personas externas a la escuela.

estudio, el equipo de DIFODS recomendó el trabajo en las ciudades de Arequipa (Arequipa), Piura (Piura) y Moyobamba (San Martín) debido a las referencias de los Especialistas Pedagógicos Regionales (EPR) acerca de cómo se estaba implementando el acompañamiento en dichas localidades¹⁵. Los EPR proporcionaron información acerca de

instituciones educativas receptoras, que no hubieran quedado tan convulsionadas luego de la huelga, donde tanto los directores como los coordinadores pedagógicos y los docentes estuvieran dispuestos a colaborar con el estudio. Finalmente, la muestra quedó conformada como se indica en la siguiente tabla¹⁶:

Región	CP	Institución Educativa	Docentes ¹⁷
Arequipa (EPR 1)	CP 1	<i>Institución Educativa 1</i> IE pública de gestión privada en convenio con congregación religiosa 250 estudiantes 10 docentes	Profesora 1 (Matemática 1°)
			Profesora 2 (Comunicación 4°)
			Profesora 3 (Matemática 5°)
	CP 2	<i>Institución Educativa 2</i> IE pública de gestión directa 474 estudiantes 33 docentes	Profesora 1 (Educación Física 4°)
			Profesora 2 (Comunicación 3°)
			Profesor 3 (Comunicación 5°)
	CP 3	<i>Institución Educativa 3</i> IE pública de gestión privada en convenio con congregación religiosa 196 estudiantes 18 docentes	Profesora 1 (CTA 5°)
			Profesora 2 (Matemática 4°)
			Profesora 3 (Religión 1°)
Piura (EPR 2)	CP 1	<i>Institución Educativa 1</i> IE pública de gestión privada en convenio con Fe y Alegría 347 estudiantes 22 docentes	Profesora 1 (CTA 4°)
			Profesora 2 (Matemática 5°)
			Profesor 3 (Ofimática 4°)
	CP 2	<i>Institución Educativa 2</i> IE pública de gestión directa 541 estudiantes 32 docentes	Profesora 1 (PFRRHH 4°)
			Profesora 2 (HGE 3°)
			Profesor 3 (Educación Religiosa 2°)

¹⁵ Dos de las regiones originales planteadas para el estudio (Ayacucho y Loreto) se encontraban en una coyuntura poco favorable para realizar el trabajo de campo luego de la huelga.

¹⁶ Los nombres de las escuelas, coordinadores pedagógicos y docentes no se incluyen por razones de confidencialidad.

¹⁷ Las abreviaturas de los cursos son: Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), Persona Familia y Relaciones Humanas (PFRRHH), Historia, Geografía y Economía (HGE), Educación para el Trabajo (EPT) y Formación Cívica y Ciudadana (FCC).

Región	CP	Institución Educativa	Docentes ¹⁷
Piura (EPR 2)	CP 3	<i>Institución Educativa 3</i> IE pública de gestión directa 979 estudiantes 59 docentes	Profesor 1 (Matemática 2º)
			Profesor 2 (Educación Física 1º)
			Profesora 3 (Matemática 2º)
San Martín (EPR 3)	CP 1	<i>Institución Educativa 1</i> IE pública de gestión privada en convenio con congregación religiosa 836 estudiantes 52 docentes	Profesora 1 (CTA 3º)
			Profesora 2 (CTA 1º)
			Profesor 3 (EPT 3º)
	CP 2	<i>Institución Educativa 2</i> IE pública de gestión directa 1120 estudiantes 72 docentes	Profesor 1 (Comunicación 3º)
			Profesor 2 (Comunicación 3º)
			Profesora 3 (Comunicación 5º)
	CP 3	<i>Institución Educativa 3</i> IE pública de gestión directa 543 estudiantes 42 docentes	Profesora 1 (FCC 3º)
			Profesor 2 (HGE 1º)
			Profesor 3 (Religión 4º)

Es importante señalar que las nueve instituciones educativas seleccionadas (a pesar de las diferencias en cuanto a la cantidad de estudiantes atendidos y al modo de gestión) son escuelas que cuentan con condiciones adecuadas de infraestructura y equipamiento en las cuales el acompañamiento se encontraba en funcionamiento sin mayores contratiempos. En otras palabras, esta muestra de escuelas permitió observar el desarrollo de la estrategia de acompañamiento pedagógico en una situación que no necesariamente comparte la mayoría de secundarias JEC. Por ello, los hallazgos y conclusiones deben ser leídos pensando que esta forma de implementar el acompañamiento es “el

techo” al que se puede llegar cuando las condiciones de implementación son las mejores para el contexto de la educación pública peruana.

Adicionalmente, se debe mencionar que las coordinadoras pedagógicas entrevistadas fueron todas mujeres, menos un caso en San Martín. Con respecto a los docentes, diez de los 27 observados son hombres. La edad promedio de los CP es de 50 años y la de los docentes es 44. En Arequipa se ubican los docentes con mayor promedio de edad (47) y en San Martín los más jóvenes (40 años de promedio de edad), como se muestra en la siguiente tabla:

Región	Arequipa	Piura	San Martín
CP IE 1:	Mujer 50	Mujer 49	Mujer 48
Docentes IE1:	Mujer 37 Mujer 50 Mujer 52	Mujer 37 Mujer 45 Hombre 44	Hombre 55 Hombre 34 Mujer 26
CP IE 2:	Mujer 45	Mujer 54	Mujer 58
Docentes IE 2:	Mujer 44 Mujer 51 Hombre 35	Hombre 42 Hombre 51 Mujer 40	Hombre 46 Hombre 45 Mujer 36
CP IE 3:	Mujer 55	Mujer 46	Hombre 47
Docentes IE 3:	Mujer 55 Mujer 39 Mujer 60	Mujer 47 Mujer 53 Hombre 46	Mujer 32 Mujer 35 Hombre 52

3. RECOJO, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Recojo de información

Debido al foco del estudio en registrar con claridad y detalle qué es lo que hacen los coordinadores pedagógicos como acompañantes, se decidió contar con nueve investigadores de campo para recoger la información. De esa forma, cada investigador trabajó con un coordinador pedagógico durante su visita a docentes en la salida de campo. Esta mecánica de trabajo permitió que la cantidad de información a recoger por cada investigador fuera más manejable, lo que sin duda contribuye a mantener la calidad de su trabajo. En segundo lugar, permitió que las salidas de campo se realizaran en paralelo en todas las regiones, lo cual agilizó el recojo de información y, por tanto, el procesamiento y análisis.

Instrumentos

Con respecto a los instrumentos utilizados para recoger la información, estos fueron diseñados por el equipo de investigación

luego de la revisión de los documentos producidos por el Ministerio de Educación sobre la estrategia de acompañamiento pedagógico en JEC. Estos incluyen la normativa correspondiente a JEC y a la estrategia de acompañamiento pedagógico en ella, evaluaciones previas de diversos aspectos de ambos, y, principalmente, los materiales que reciben los especialistas pedagógicos regionales y los coordinadores pedagógicos: orientaciones para cumplir sus funciones, protocolos para la realización de sus actividades y las herramientas a usar en ellas.

Asimismo, se realizaron también algunas entrevistas preliminares al equipo central de DIFODS encargado directamente de diseñar e implementar la estrategia de acompañamiento en JEC.

La información recogida durante la revisión de documentación y las entrevistas preliminares contribuyó a definir los aspectos que se incluirían en los instrumentos de recojo de información, los cuales se detallan a continuación.

- Instrumento 1: Registro de protocolos y herramientas empleados por los coordinadores pedagógicos. Se trata de una lista de cotejo cuyo objetivo es registrar los documentos relativos al acompañamiento que conoce y/o usa el coordinador pedagógico.
- Instrumento 2: Guía de observación de visita de sesión de aprendizaje. Consiste en un registro detallado de lo que ocurre durante la sesión de aprendizaje en la que el coordinador pedagógico visita al docente.
- Instrumento 3: Guía de observación del diálogo reflexivo. Consiste en un registro detallado de lo que ocurre durante la reunión de diálogo reflexivo posterior a la visita en aula.
- Instrumento 4: Guía de observación de grupo de interaprendizaje. Consiste en un registro detallado de lo que ocurre durante la implementación del grupo de interaprendizaje.
- Instrumento 5: Ficha informativa de localidad. Se trata de una ficha que recoge los datos centrales sobre la localidad en términos de las actividades económicas principales, la organización social y el contexto cultural.
- Instrumento 6: Ficha informativa de la institución educativa. Se trata de una ficha que recoge los datos centrales sobre la institución educativa en términos del contexto en que se encuentra, sus recursos, su organización, su relación con los organismos intermedios y con la localidad.
- Instrumento 7: Guía de entrevista al coordinador pedagógico. Consiste en una guía para realizar una entrevista semiestructurada en la que se tocan todas las dimensiones y variables del estudio.
- Instrumento 8: Guía de entrevista al docente acompañado. Consiste en una guía para realizar una entrevista semiestructurada en la que se tocan todas las dimensiones y variables del estudio.
- Instrumento 9: Guía de entrevista al director o subdirector. Consiste en una guía para realizar una entrevista semiestructurada en la que se tocan todas las dimensiones y variables del estudio.
- Instrumento 10: Guía de entrevista al Especialista Pedagógico Regional. Consiste en una guía para realizar una entrevista semiestructurada en la que se tocan todas las dimensiones y variables del estudio.
- Instrumento 11: Guía de entrevista a funcionarios del MINEDU. Consiste en una guía para realizar una entrevista semiestructurada en la que se tocan aspectos relevantes al diseño e implementación de la estrategia de Acompañamiento Pedagógico en JEC.

Previamente a la realización del recojo de información, los instrumentos fueron piloteados en una escuela de Lima durante una semana para verificar que permitían recoger la información buscada. La aplicación de los instrumentos en dicha escuela permitió realizar algunas modificaciones necesarias para que el proceso de recojo de información se diera de manera más eficiente.

Trabajo de campo

Una primera tarea relativa al trabajo de campo consistió en seleccionar a los investigadores que recogerían la información en las sedes elegidas. Estos

fueron seleccionados tomando en cuenta su formación y su experiencia en trabajo de campo en el ámbito educativo, así como su disponibilidad de tiempo para realizar el trabajo. Todos ellos son profesionales de las ciencias sociales y cuentan con numerosas experiencias en observación de aula y entrevistas con docentes, directivos y funcionarios.

Para cada región, además, se eligió un jefe entre estos investigadores, el cual realizó algunas actividades adicionales, tales como la coordinación de las visitas y entrevistas.

Una vez seleccionados los investigadores de campo, se procedió a capacitarlos en un taller de dos días de duración. El primer día de la capacitación se presentó el estudio y sus objetivos, y se hizo una breve explicación acerca de la estrategia de acompañamiento pedagógico en JEC. Luego, se revisó parte de los instrumentos para el estudio. Además de revisar las guías y de explicar la importancia de realizar un registro detallado, los participantes del taller observaron parte del video auto instructivo sobre las rúbricas elaborado por MINEDU.

El segundo día del taller se terminaron de revisar los instrumentos y se dedicó un tiempo a detallar los pasos a seguir durante el trabajo de levantamiento en sí mismo. Luego, los investigadores de campo se reunieron por equipos para coordinar el cronograma de trabajo en campo y los aspectos logísticos. El énfasis del taller de capacitación estuvo en el manejo al detalle de los instrumentos, así como en los protocolos a seguir en las escuelas y con los docentes teniendo en cuenta la coyuntura poco favorable.

Finalmente, el trabajo de campo se realizó en el tiempo de dos semanas previsto originalmente. Se logró aplicar todos los instrumentos de recojo de la información sin mayores inconvenientes.

Procesamiento y análisis de la información

Una vez recogida la información en el campo y ordenada de acuerdo con lo indicado en los instrumentos, el equipo central de investigación procedió a procesar la información ordenándola según las dimensiones y variables. En un primer momento, se procesó la información por institución educativa y luego se agregó por región. Ya con la información procesada y ordenada, se inició la fase de análisis. Se trata de un análisis fundamentalmente interpretativo (Tesch, 1990). Este supone la revisión repetida de los datos recogidos en campo a partir del procesamiento inicial de las sesiones de aprendizaje donde el acompañante está presente, de los diálogos reflexivos, de los GIA y de las entrevistas a los diversos actores considerados para este estudio con el objetivo de encontrar aspectos relevantes relacionados con los objetivos de investigación.

El análisis fue realizado considerando los planteamientos de Guskey (2000), quien propone considerar el contenido, el proceso y el contexto en todo estudio de acciones de desarrollo profesional, y el marco conceptual del estudio. En lo que concierne al contenido, se tomaron en cuenta los temas que son tratados durante las actividades de acompañamiento. Esto incluyó, tanto los aspectos que el CP decide observar durante la visita al aula, como los que decide tratar con el docente

durante los diálogos reflexivos y aquellos que se discuten en los GIA. Algunos aspectos relevantes en este ámbito son, por ejemplo, los siguientes:

- ¿Qué aspectos enfatiza el CP durante la planificación e implementación del acompañamiento? ¿Qué tipo de evidencias registra y analiza?
- ¿En qué pone énfasis el CP: proporcionar soporte instruccional al docente (para mejorar prácticas pedagógicas) o darle soporte para el manejo de aula (para mejorar el clima)? (Rimm-Kaufman y Sawyer, 2004; Heineke, 2013; Teemant, 2014; Gallucci et al., 2010).
- ¿Qué herramientas y lineamientos del AP utiliza el CP?

De otra parte, el proceso del acompañamiento está referido fundamentalmente al modelo que el CP prefiere usar durante sus interacciones con los docentes acompañados. Entre los aspectos considerados sobre el proceso están los que siguen:

- ¿Qué modelo pone en práctica el CP: un modelo directivo o dominante, o un modelo reflexivo? (Deusen, Nelsestuen, Autio, Scott y Davis, 2007).
- ¿Qué predomina en las interacciones entre CP y docente: diálogo instruccional, retroalimentación y reflexión o una conversación dominada por indicaciones del CP sobre qué debe hacer el docente? (Heineke, 2013; Rimm-Kaufman y Sawyer, 2004).
- ¿Cuáles son las prácticas discursivas predominantes durante las instancias de acompañamiento: quién domina el diálogo, quién inicia las interacciones,

quién formula las preguntas, qué tipo de preguntas se formulan (abiertas o cerradas), quién realiza interrupciones? (Heineke, 2013).

- ¿Qué tipo de relación se establece entre el CP y los docentes acompañados: una relación horizontal en la que se co-construyen aprendizajes o una relación jerárquica y vertical? (Peterson et al., 2009; Gallucci et al., 2010; Heineke, 2013).

Finalmente, sobre el contexto en que se realizan las actividades de acompañamiento, se tomó en cuenta una multiplicidad de aspectos para el caso de este estudio agrupados en dos grandes bloques: las concepciones pedagógicas y los factores contextuales institucionales. Con ambos, lo que se busca es problematizar la posición en que se ubica el CP en la estrategia de acompañamiento pedagógico en JEC, desde la cual ejerce sus labores. Algunas de las preguntas que guiaron el análisis relativo a las concepciones pedagógicas son las siguientes:

- ¿Qué orientación pedagógica prevalece entre CP, docentes y directores: una orientación directiva centrada en el maestro o una orientación constructivista centrada en el estudiante? (OECD, 2009; Jarrauta-Borrascas y Medina-Moya, 2009; Porlán y Martín del Pozo, 2004).
- ¿Qué concepciones tienen CP, docentes y directores sobre la naturaleza de la enseñanza, la capacidad de aprender y la construcción del conocimiento? (Schommer, 1990, 1993; Dall'Alba y Sandberg, 2006; OECD, 2009).

Finalmente, las interrogantes que estructuran el análisis sobre el contexto institucional son las siguientes:

- ¿Con qué formación cuentan el CP, los docentes y directores; específicamente, con qué formación sobre AP cuenta el CP?
- ¿Cuál es la posición del CP en la escuela, qué tipo de relaciones establece el CP en la escuela y con el EPR, considerando la forma en que se ejerce el liderazgo pedagógico en la institución educativa? (Leithwood y Jantzim 2008; Orr, 2010; Hogan et al., 2007; Southworth, 2004).
- ¿Cuáles son las características y el clima de aula en que se desarrolla el AP?
- ¿Cuáles son las características y el clima escolar en que se desarrolla el AP?
- ¿Cuál es la percepción que tienen CP, docentes y directores sobre JEC y AP?

Un análisis de este tipo permite sugerir algunas ideas con respecto a las posibilidades de la estrategia de acompañamiento pedagógico en JEC para lograr transformaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes a partir, a su vez, de cambios conceptuales en el conocimiento pedagógico de los docentes (Lee, Cawthon y Dawson, 2013).

